



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

RAFAELLE SANCHES CUTRIM

**A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUAS
REPERCUSSÕES NA DINÂMICA PRAZER E SOFRIMENTO DO TRABALHADOR
DOCENTE**

São Luís

2018

RAFAELLE SANCHES CUTRIM

**A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUAS
REPERCUSSÕES NA DINÂMICA PRAZER E SOFRIMENTO DO TRABALHADOR
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Bessa Leda.

São Luís

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Cutrim, Rafaelle.

A financeirização do Ensino Superior Privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente / Rafaelle Cutrim. - 2018.

121 f.

Orientador (a): Denise Leda.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Ensino Superior Privado. 2. Financeirização. 3. Prazer e sofrimento. 4. Trabalho docente. I. Leda, Denise. II. Título.

RAFAELLE SANCHES CUTRIM

**A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUAS
REPERCUSSÕES NA DINÂMICA PRAZER E SOFRIMENTO DO TRABALHADOR
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise Bessa Leda (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Carla Vaz dos Santos Ribeiro
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andréa Araujo do Vale
Universidade Federal Fluminense

Ao meu amado filho Rafael, a quem desejo
inspirar a perseguir com determinação e
ousadia seus sonhos

Ao meu marido, Erlandson Cutrim, pelo
incentivo e capacidade de superar os momentos
difíceis desse percurso ao meu lado

AGRADECIMENTOS

Muitos agradecimentos são necessários ao final dessa trajetória, pois este trabalho é resultado de muito esforço, dedicação e persistência e certamente do amparo de uma série de pessoas dispostas a percorrer esse percurso ao meu lado. Trabalhar, estudar, ter sido agraciada com a dádiva da maternidade ao longo do período do mestrado e seguir em frente, realmente foi um dos maiores desafios que já vivenciei. Portanto, agradeço de coração:

A Deus por ter sido meu alicerce e sustento para que esse grande sonho fosse realizado. A Ele, minha eterna gratidão!

Ao meu marido Erlandson Cutrim pelo companheirismo, cumplicidade e incentivo para que este percurso se tornasse mais leve, por sempre acreditar em mim e por poder realizar ao meu lado o sonho de poder ter nosso filho e concluir mais essa etapa acadêmica. Nós conseguimos, meu amor!

Ao meu amado filho Rafael, que, mesmo tão pequeno, foi capaz de entender, ao seu modo, as minhas ausências e me permitiu, com a sua preciosa existência, me superar mais e mais a cada dia.

Aos meus pais, Socorro e José Carlos, pelo amor incondicional dispensado a mim e pelo investimento incansável em minha educação, o que me proporcionou chegar a esse patamar de Mestre em Psicologia.

Aos meus irmãos e amigos pela torcida pelo sucesso nessa caminhada e pelas eternas palavras de incentivo e conforto quando precisei.

Aos meus sogros e às minhas secretárias Regiane e depois Marilucia, pelo apoio incondicional com meu filho Rafael para que esse trabalho se tornasse possível.

À minha queridíssima mestra Denise Bessa Leda pela decisão de ser minha orientadora, por não ter desistido de mim durante essa trajetória, pelas palavras de incentivo e companheirismo nesse percurso e por ter contribuído para que eu me desenvolvesse tanto através das ricas discussões em sala de aula e no grupo de pesquisa, além da disponibilização de livros e materiais sempre que precisei. Obrigada pela oportunidade única de ser sua pupila e aprender tanto com sua experiência professora! Precisamos dar prosseguimento a essa parceria!

À querida professora Carla Vaz pela profundidade das discussões em sala de aula e no grupo de pesquisa que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, além das ricas sugestões durante o Exame de qualificação e de ter aceitado fazer parte de todo esse percurso.

À professora Andréa Araújo Vale pela disponibilidade de participar e abrilhantar minha banca com sua rica experiência e vasto currículo na área. Para mim foi uma honra poder ter ouvido suas ponderações e da professora Carla no Exame de qualificação, que foram fundamentais para o desenrolar dessa pesquisa, e poder continuar aprendendo com a experiência de vocês é um prazer!

À professora Cristiane Carvalho pela disponibilidade de participar como suplente da minha banca, mostrando-se solícita e participativa durante todo esse percurso, além das ricas contribuições com a minha formação como docente do Mestrado em Psicologia.

Ao Observatório da Educação OBEDUC/CAPES, representado pela querida professora Deise Mancebo, pela bolsa concedida durante o período do mestrado que tanto me ajudou para que esse trabalho se tornasse possível.

À amiga Alessandra Rates, grande incentivadora nesse trajeto, que me forneceu valiosas dicas no percurso da seleção para o mestrado.

À amiga Marcela Lobão pela preciosa e relevante ajuda para que a pesquisa de campo transcorresse da melhor maneira possível.

Às amigas Brenda Machado e Danielle Moreira pela relevante ajuda nas transcrições das entrevistas e pelas palavras de carinho e de incentivo nessa trajetória e ao amigo Neemyas Kerr pela relevante ajuda na elaboração do Abstract.

À Sol Carvalho e Ricardo Miranda Filho pela disponibilidade sempre que solicitados e competente atuação na normalização e revisão ortográfica desse trabalho.

À minha querida turma do mestrado em psicologia pela riqueza das discussões durante nossos encontros e por, mesmo sendo de áreas tão diferentes, terem sido fundamentais para o desenvolvimento coletivo.

Aos nossos estimados mestres do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pelo compromisso que têm com uma educação pública de qualidade, que possibilitou transformações significativas no nosso nível de aprendizagem e pela compreensão e carinho que tiveram comigo no período da minha gestação.

Aos queridíssimos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia (NEPP/UFMA) pelas ricas e descontraídas trocas e pelos aprendizados que tivemos ao longo dessa trajetória, em especial aos amigos do grupo da Psicologia do Trabalho, Solange Lopes, Heitor Oliveira e Alex Feitosa por enriquecerem esse trabalho com suas análises e contribuições.

Aos técnicos administrativos da UFMA Macdowell e Luciana por serem sempre tão disponíveis e solícitos nas minhas demandas como aluna do mestrado.

À Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), na gestão do prefeito Edivaldo Holanda Júnior, pela concessão da licença capacitação, para que eu pudesse me dedicar com exclusividade a realização desse sonho.

À minha chefe Gilzete Ribeiro, ao setor de recursos humanos e às companheiras da Coordenação de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias da SEMCAS, por terem compreendido meu momento quando retornei ao serviço, fazendo o possível para que eu pudesse concluir essa etapa com sucesso.

Finalmente, agradeço aos professores que dispuseram seu tempo de forma tão solícita para participarem da pesquisa, não medindo esforços para compartilhar suas experiências de vida e de trabalho. Meu muitíssimo obrigada!

“Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, porque o mundo pertence a quem se atreve e a vida é muito para ser insignificante”.

(Augusto Branco)

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar, a partir de uma Instituição de Ensino Superior pertencente ao grupo Kroton no Maranhão, as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente. Assim, a pesquisa consistiu em um estudo de caso e buscou como objetivos específicos: Caracterizar as atividades rotineiras e a dinâmica das relações laborais nessa Instituição de Ensino Superior; Identificar elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de prazer e/ou de sofrimento no cotidiano dos trabalhadores docentes; Analisar as estratégias de mediação implementadas pelos trabalhadores docentes para o enfrentamento das adversidades e dificuldades no cotidiano de trabalho. Optou-se pelo uso do referencial teórico-metodológico da Psicodinâmica do Trabalho em articulação com o Materialismo Histórico-dialético. Sob esta perspectiva, a coleta de dados teve como fonte principal a realização de entrevistas semiestruturadas e questionários socioeconômicos, com 08 professores atuantes na Instituição. Utilizou-se também a Teoria Social do Discurso, tal como elaborada por Norman Fairclough. A partir da pesquisa de campo, foi confirmada a hipótese de que houve a intensificação do trabalho docente e uma redução da autonomia do professor em relação às atividades de planejamento e ensino, após a aquisição da Instituição de Ensino Superior pesquisada pelo grupo Kroton. No complexo cotidiano desses trabalhadores foi possível verificar: restrições impostas pelo trabalho prescrito; tecnologização dos processos produzindo o aumento do trabalho em extensão e intensidade; cultura organizacional inflexível; regime de tensão frequente (controles e pressões no cumprimento de prazos e metas e medo frequente da demissão); diminuição da rede de apoio aos professores pela instituição; salas de aula muito cheias por meio do processo de “ensalamento”; salários que não valorizam o aperfeiçoamento profissional; intenso uso de estratégias de defesa individuais e coletivas; sofrimentos, mas, também, transgressões de regras e normas, resistências e enfrentamentos por parte dos docentes e discentes, reconhecimento por parte dos alunos, relações prazerosas com os pares e discentes. Tais situações e sentimentos que transitam entre a dualidade prazer-sofrimento geram muitas e diferentes repercussões na saúde e nas esferas familiar e social dos professores. Conclui-se pela defesa do trabalho docente, permeado por dignidade, sentido e reconhecimento.

Palavras-chave: Financeirização. Ensino Superior Privado. Prazer e sofrimento. Trabalho docente.

ABSTRACT

The study aimed to investigate the repercussions of financialisation of private higher education on the pleasure-suffering dynamics of teaching worker, based on an institution of higher education belonging to the Kroton group in Maranhão. Thus, the research consisted of a case study and sought as specific objectives: To characterize the routine activities and the dynamics of labor relations in this Institution of Higher Education; Identify elements of work organization that constitute a source of pleasure and / or suffering in the daily life of teachers; To analyze the mediation strategies implemented by the teachers to confront adversities and difficulties in the daily work. It was decided to use the theoretical-methodological reference of the Psychodynamics of Work in articulation with Historical-Dialectical Materialism. From this perspective, data collection had with main source semi-structured interviews and socioeconomic questionnaires, with 08 teachers acting in the Institution. Norman Fairclough's Social Theory of Discourse was also used. From the field research, the hypothesis was confirmed that there was an intensification of the teaching work and a reduction of the autonomy of the teacher in relation to planning and teaching activities, after the acquisition of the Institution of Higher Education surveyed by the Kroton group. In the daily complex of these workers it was possible to verify: restrictions imposed by the work prescribed; technologization of the process increasing work in extension and intensity; inflexible organizational culture; frequent stress regime (controls and pressures to meet deadlines and targets, frequent fear of dismissal); reduction of the support network for teachers by the institution; very crowded classrooms through the "salting" process; wages that do not value professional development; intense use of individual and collective defense strategies; suffering, but also violations of rules and norms, resistance and confrontation on the part of teachers and students, recognition on the part of students, pleasant relations with peers and students. Such situations and feelings that pass between the pleasure-suffering duality generate many different repercussions on the health and in the family and social spheres of the teachers. It concludes by the defense of teaching work, permeated by dignity, meaning and recognition.

Keywords: Finance. Private Higher Education. Pleasure and suffering. Teaching work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Sexo	113
Gráfico 2	– Idade	113
Gráfico 3	– Estado Civil	114
Gráfico 4	– Dependentes.....	114
Gráfico 5	– Tempo de docência.....	115
Gráfico 6	– Curso de graduação	115
Gráfico 7	– Pós-graduação.....	116
Gráfico 8	– Ocupação	116
Gráfico 9	– Tempo de serviço na Instituição	117
Gráfico 10	– Renda pessoal acima de R\$ 3.000,00.....	117
Gráfico 11	– Benefícios	118
Gráfico 12	– Renda Familiar	118
Gráfico 13	– Docentes que contribuem com a renda familiar	119
Gráfico 14	– Carga horária semanal	119
Gráfico 15	– Não recebem remuneração extra por atividade fora da sala de aula	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	–	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM&FBovespa	–	Bolsa de Mercadorias e Futuros do Bovespa
BOVESPA	–	Bolsa de Valores de São Paulo
CADE	–	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUMA	–	Centro de Ensino Unificado do Maranhão
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
EaD	–	Ensino à Distância
FAIS	–	Faculdade do Sorriso
FAMA	–	Faculdade Atenas Maranhense
FEPESP	–	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	–	Instituições de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPMES	–	Instituição Privada Mercantil de Ensino Superior
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ltda	–	Limitada
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
NEPP	–	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia
OBEDUC	–	Observatório da Educação
OCT	–	Organização Científica do Trabalho
PROCON	–	Serviço de Proteção ao Consumidor
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	–	Programa Universidade para Todos
SAA	–	Sistema de Atendimento ao Aluno
SEB	–	Sistema Educacional Brasileiro S.A
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UNIASSELVI	–	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNIC	–	Universidade de Cuiabá
UNICSUL	–	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIDERP	–	Universidade Anhanguera

- UNIME – Universidade Metropolitana para o desenvolvimento da Educação e Cultura
- UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau
- UNINOVE – Universidade Nove de Julho
- UNIP – Universidade Paulista
- UNIRONDON – União Educacional Cândido Rondon
- UNIT – Universidade Tiradentes
- UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	MUTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E A SUBJETIVIDADE DOS TRABALHADORES.....	22
2.1	O processo de trabalho no sistema capitalista	22
2.2	O trabalho do Taylorismo-fordismo ao Toyotismo e os mecanismos de controle sobre os trabalhadores	30
2.3	Precarização do trabalho no capitalismo flexível	34
3	A EXPANSÃO MERCANTILIZADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO	40
3.1	A Kroton e o ensino superior privado-mercantil no Maranhão	49
4	DINÂMICA PRAZER-SOFRIMENTO DO TRABALHADOR DOCENTE: reflexos da financeirização do ensino superior privado.....	63
4.1	Atividades rotineiras e dinâmica das relações laborais dos docentes na IPMES após a aquisição pela Kroton.....	67
4.2	Organização do trabalho e a dinâmica prazer-sofrimento.....	70
4.3	O uso das estratégias de mediação	75
4.4	A mobilização subjetiva e a resignificação do sofrimento.....	83
4.5	A saúde como um horizonte a ser perseguido.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DA IES PRIVADA-MERCANTIL (IESPM).....	108
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO.....	109
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	110
	APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ .	112
	APÊNDICE E – GRÁFICOS	113

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários dentro de um contexto de financeirização do ensino superior privado. A presente investigação faz parte de meus estudos como bolsista no Projeto Rede Universitas/Br – Observatório da Educação (OBEDUC) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a Expansão da Educação Superior no Brasil e está inserida na linha de pesquisa “Trabalho, saúde e subjetividade” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia (NEPP/UFMA).

O campo de estudo é constituído por um segmento específico da educação superior brasileira, o setor privado mercantil, enfatizando o cenário que propiciou a expansão nesse nível de ensino desse tipo de instituição até a formação dos oligopólios constituídos pela compra/fusão de Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou pela abertura do capital dessas empresas na bolsa de valores.

O que se observa, como aponta Vale (2017), é que, em meados dos anos 2000, o processo de privatização, mercantilização e empresariamento da educação superior brasileira entra em um novo patamar com a centralização e a concentração de capital, bem como com a oligopolização mercantil e educacional que proporcionou a formação de grandes conglomerados educacionais e a abertura de capital em Bolsas de Valores Nacionais e Internacionais de diversas empresas educacionais, marcadas pela presença de fundo público financiando boa parte dessas instituições.

Como resultado dessa nova conjuntura, surgem, a partir de 2007, quatro grupos desse gênero: a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton Educacional S.A., a Estácio Participações S.A. e o Sistema Educacional Brasileiro S.A (SEB). No entanto, em julho de 2014, a partir de sua fusão com a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton se tornou a maior empresa educacional do mundo, possuindo 1,5 milhão de alunos e ocupando a 18ª posição na Bovespa em termos de valor de mercado, ou seja, R\$ 24,48 bilhões (SEBIM, 2015). A partir daí, surgiu o meu interesse em realizar um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior pertencente a esse oligopólio educacional.

Sendo assim, é importante frisar que o tema “formação dos oligopólios” se constitui em debate recente no âmbito das políticas de educação superior no Brasil, de modo que o empresariamento da educação superior e sua mercantilização foram processos iniciados a partir

dos anos 2000 com a liberalização e desregulamentação do setor privado. (BITTAR; RUAS, 2012).

Tal processo, como destaca Vale (2017), representa um imenso risco de desnacionalização da educação superior brasileira, sendo possibilitado por uma superexploração do trabalho docente que se apresenta reconfigurado e limitado em sua autonomia didático-pedagógica e na participação democrática na condução do processo educacional cada vez mais orientado pelo mercado.

Chesnais (1996) também aponta que os oligopólios se consolidam com a interdependência entre as companhias, mas também constituem instrumentos de anulação da concorrência (estratégia de sobrevivência no mercado competitivo), impedindo ou limitando a atuação de empresas concorrentes.

De forma complementar, observações assistemáticas realizadas em minha trajetória acadêmica identificaram diversos docentes que trabalham em instituições pertencentes a grandes oligopólios educacionais, verbalizando satisfação em atuar como professores por um lado e, por outro, apresentando a percepção generalizada do aumento da quantidade de trabalho, que consome de forma significativa também o tempo livre, bem como da diminuição de autonomia no ofício.

Associado a isso, os docentes também apresentam queixas em relação à saúde como problemas vocais, osteomusculares e de saúde mental que inclusive podem culminar em esgotamento físico e emocional, pouco envolvimento com as atividades acadêmicas e valoração negativa do seu próprio papel, características essas associadas à organização do trabalho, em um contexto de mercantilização crescente da educação.

Do exposto acima, considerei importante problematizar sobre a categoria dos docentes de grandes oligopólios educacionais a partir das seguintes questões: De que modo a financeirização do ensino superior privado repercute na dinâmica prazer e sofrimento dos trabalhadores docentes? Quais atividades tais docentes desempenham e na dinâmica das relações laborais que elementos da organização do trabalho são considerados como fonte de prazer e/ou de sofrimento? Quais estratégias de mediação são utilizadas pelos trabalhadores docentes para lidar com as adversidades no cotidiano de trabalho?

Apresento como hipótese que o cenário de mudança na estrutura jurídica dos estabelecimentos de ensino superior (IES) em que IES privadas, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada incorporadas às Sociedades Anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores, possui impacto direto na vida do trabalhador docente que apresenta seu trabalho reconfigurado para responder às exigências laborais flexíveis.

Assim, acredito que tal mudança de cenário tem contribuído para uma maior intensificação e precarização do trabalho docente, bem como para uma redução da autonomia do professor no que concerne as atividades de planejamento e ensino, de modo que a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas nele estão sendo fortemente afetadas.

Desse modo, tais inquietações contribuíram para o delineamento dos objetivos referentes ao trabalho teórico e à pesquisa de campo. Em síntese, no campo teórico realizei pesquisa bibliográfica e eletrônica sobre as categorias: trabalho, educação superior privada-mercantil, financeirização do ensino superior privado, trabalho docente e Psicodinâmica do Trabalho.

Com a pesquisa empírica, pretendi como objetivo geral investigar, a partir de uma Instituição de Ensino Superior pertencente ao grupo Kroton no Maranhão, as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente. Como objetivos específicos, pretendi caracterizar as atividades rotineiras e a dinâmica das relações laborais nessa Instituição de Ensino Superior, identificar elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de prazer e/ou de sofrimento no cotidiano dos trabalhadores docentes, e analisar as estratégias de mediação implementadas pelos trabalhadores docentes para o enfrentamento das adversidades e dificuldades no cotidiano de trabalho.

O terreno da pesquisa de campo foi difícil porque buscou analisar as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento dos trabalhadores docentes de um grande oligopólio educacional no Maranhão, o que impossibilitou a realização de entrevistas, obtenção de documentos e outras informações dentro do espaço da instituição.

As entrevistas com os docentes foram realizadas fora do espaço de trabalho dos mesmos para garantir o anonimato necessário em função do constante clima de insegurança em que trabalham. No entanto, apesar da dificuldade referente a coleta de dados dentro do espaço da instituição, os docentes se mostraram bastante solícitos para participação na pesquisa, o que contribuiu para a coleta de dados em tempo hábil e necessário para as análises posteriores.

Para tanto, entrei em contato com uma professora da Instituição de Ensino Superior pertencente ao grupo Kroton para realizar uma aplicação piloto dos instrumentos de coleta de dados, ouvir sugestões para uma melhor abordagem do tema com os docentes, bem como para pedir indicações de professores para participarem da pesquisa.

O material da dissertação foi organizado em três capítulos, alguns subcapítulos e, por último, as considerações finais. Desde o primeiro momento, busquei articular o discurso dos entrevistados com a revisão da literatura, de modo a enriquecer o debate sobre a temática em questão. Esse procedimento perpassou todos os capítulos.

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (NEVES, 1996). Tal tipo de pesquisa proporciona compreensão em profundidade do contexto do problema e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001).

Os participantes do estudo foram professores de uma Instituição de Ensino Superior pertencente ao grupo Kroton no Maranhão. Foram entrevistados oito professores: quatro que já trabalhavam na instituição antes dela ser adquirida pelo grande oligopólio educacional e que vivenciaram o processo de compra da instituição pelo grupo mercantil a fim de se obter mais informações sobre a realidade do trabalho docente antes da instituição ser adquirida pelo grupo Kroton e sobre as mudanças após a aquisição, e quatro que começaram a trabalhar na instituição após esta ser adquirida pelo grande oligopólio educacional. A caracterização foi diversificada quanto ao sexo, idade, estado civil, nível de titulação, dentre outros.

A amostra foi do tipo proposital (*purposeful sampling*), na qual se selecionaram casos ricos em informações para um estudo em profundidade. Assim, foram sendo identificados os casos de interesse a partir da própria população que foi pesquisada, ou seja, por meio dos próprios entrevistados (RAMALHO; NOGUEIRA-MARTINS, 2007).

O local da coleta de dados se deu de acordo com a sugestão e disponibilidade do entrevistado e a minha. No entanto, tive a preocupação em coletar os dados em condições ambientais físicas adequadas (ambiente silencioso, com boa luminosidade e acomodações confortáveis).

Cada um dos relatos dos docentes foi identificado por um número que variou de 01 a 08 como garantia de sigilo. A duração média de cada entrevista foi de cinquenta minutos. A variabilidade de tempo se deu em função do estilo de narração e da exploração, maior ou menor, pelo entrevistado de cada pergunta que efetuei.

A pesquisa teve como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), baseado nos pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho e específico para a amostra de profissionais que atuam na IES pertencente ao grupo Kroton.

As perguntas que constaram no roteiro de entrevista abrangiam itens considerados indispensáveis para a análise do tema. No entanto, algumas não seriam feitas caso os entrevistados já tivessem respondido diretamente ou indiretamente aos meus objetivos propostos.

Além do roteiro de entrevista, também utilizei um questionário socioeconômico (APÊNDICE B) tendo como objetivo fazer uma aproximação desses dados com a análise da fala dos docentes. Tal questionário se destinou a levantar informações mais objetivas, como sexo; idade, estado civil, número de filhos e dependentes, tempo de docência, curso superior, pós-graduação, carga horária de trabalho, renda pessoal e familiar e recebimento de remuneração na IES para atividades fora de sala de aula. Esses dados serão apresentados no apêndice E, mas destaquei, para esta introdução, as seguintes informações:

- a) metade da amostra de professores entrevistados possui até quatro anos de docência na Instituição e a outra metade possui mais de quatro anos;
- b) 25% são mestrandos, 62,5% são mestres, e 12,5% são especialistas;
- c) todos os professores exercem a docência apenas em instituições privadas.

Os entrevistados também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) e o Termo de autorização para gravação de voz (APÊNDICE D), de modo a se adequarem aos parâmetros ético-científicos exigidos para pesquisas, sendo os discursos transcritos na íntegra.

Outra informação importante para esse momento se refere à transcrição dos relatos selecionados para compor o corpo da dissertação, pois, sempre que foi mencionado o nome da Instituição privada-mercantil de ensino superior, localizada no Estado do Maranhão, optou-se por colocar entre colchetes a sigla IPMES (Instituição Privada Mercantil de Ensino Superior), em função de não se ter como objetivo expor a instituição, mas analisar criticamente a realidade do trabalho docente.

Na metodologia utilizada, optei por realizar uma aproximação entre os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e da Psicodinâmica do Trabalho. Esse diálogo é possível tendo em vista que:

[...] a proposta teórico-metodológica da psicodinâmica do trabalho caracteriza-se como crítica e interdisciplinar, passível de engendrar transformações nos aspectos patogênicos da gestão e da organização do trabalho, assim como pode articular-se ao referencial teórico do materialismo histórico-dialético (SILVA; HELOANI, 2007, p. 105).

A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade da crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos e por adotar o materialismo histórico-dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe os seguintes elementos: o homem como ativo, social e histórico e a sociedade como produção histórica dos homens que, por meio do trabalho, produzem sua vida material; as ideias como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001).

Já a Psicodinâmica do Trabalho amplia o campo inicial da psicopatologia do trabalho. “A investigação da patologia continua destacando o seu campo de atuação, mas é ampliada em seus horizontes, pois são utilizados conceitos que dão conta tanto do sofrimento como do prazer, tanto da loucura e da alienação como da normalidade” (DEJOURS, 2004a, p. 101). Neste sentido, a Psicodinâmica do Trabalho ao propor a normalidade como objeto:

[...] abre caminho para perspectivas mais amplas que não abordam apenas o sofrimento, mas ainda o prazer no trabalho: não mais somente o homem, mas o trabalho; não mais apenas a organização do trabalho, mas as situações de trabalho nos detalhes de sua dinâmica interna (DEJOURS, 2004a, p. 53).

Além disso, as entrevistas foram analisadas sob o enfoque da Análise Crítica dos discursos, elaborada por Norman Fairclough, que pretende mostrar como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação (MAGALHÃES, 2001). Assim, foram realizadas leituras exaustivas de cada entrevista para que os discursos pudessem ser apreendidos na totalidade.

De acordo com Fairclough (2001, p. 22), “[...] qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Sendo assim, a posição defendida pelo autor sobre discurso e subjetividade é dialética, pois considera “[...] os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas” (p.70).

Dessa forma, o discurso “[...] é visto como uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), bem como, o modo como se enuncia algo é portador de sentido

e “[...] as práticas discursivas contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais” (p.27).

Assim, esta dissertação se estrutura da seguinte forma: o primeiro capítulo faz uma breve revisão histórica sobre as Mutações do mundo do trabalho e a subjetividade dos trabalhadores, detendo-se especialmente na análise do processo de trabalho no sistema capitalista; no resgate histórico do período do Taylorismo-fordismo ao Toyotismo, enfatizando os mecanismos de controle utilizados sobre os trabalhadores e em seguida, a precarização do trabalho no capitalismo flexível; no segundo capítulo, descrevi o percurso de expansão mercantilizada da educação superior e seu processo de financeirização ressaltando o histórico do grupo Kroton e o contexto do ensino superior privado-mercantil no Estado do Maranhão; no terceiro capítulo, são destacados os principais conceitos da Psicodinâmica do Trabalho buscando compreender os reflexos da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer-sofrimento do trabalhador docente e analisar as estratégias de mediação utilizadas pelos professores diante das dificuldades que se apresentam no cotidiano de trabalho.

O panorama apresentado nesta dissertação aponta para a necessidade e a importância da realização de estudos que permitam uma maior compreensão teórica e empírica sobre às repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, mostrando-se relevante na análise dos movimentos de reconfiguração da educação superior brasileira nas múltiplas determinações que envolvem esse processo, mediado pelo contraditório movimento dialético em que se insere e em função dos poucos estudos existentes sobre o tema.

Desse modo, esse estudo vem permitindo também entender o funcionamento e o desenvolvimento do capital nas empresas educacionais financeirizadas e a configuração em que se apresenta o trabalho docente dentro desse contexto de expansão privado/mercantil, orientado por organismos financeiros internacionais. Além disso, a presente pesquisa tem o desejo de contribuir para que os trabalhadores desenvolvam um maior poder de luta diante do sofrimento que o cotidiano do trabalho lhes proporciona.

2 MUTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E A SUBJETIVIDADE DOS TRABALHADORES

2.1 O processo de trabalho no sistema capitalista

Discutir a categoriza trabalho remete a Marx, para quem o trabalho se configura como dimensão essencial para compreender o homem como ser social e o distingue de todas as formas pré-humanas. Nesse sentido, o trabalho ganha um caráter ontológico, tornando-se condição para a definição e sentido da existência humana, tendo em vista que o homem se realiza ao trabalhar (MARX, 1989). Antunes (2004, p. 36) comenta:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (ANTUNES, 2004, p. 36).

As falas de alguns docentes explicitam bem essa afirmação:

[...] o trabalho pra mim eu acho que ele é fundamental na minha vida, eu não me vejo sem o trabalho, inclusive eu acho que quando eu estou de férias, têm alguns dias que, é bacana estar de férias e tal, mas eu fico sentindo falta do trabalho [risos], então eu acho que é uma parte muito grande da minha vida, é o trabalho. Uma coisa muito importante, eu me sinto produtiva, eu me sinto bem por trabalhar (ENTREVISTADO 8).

Bom, trabalho pra mim é compromisso, é dedicação, é vida... Então trabalho ele está num contexto de além de receber dinheiro, pra mim ele tem um significado mesmo de reconhecimento, de você ter realmente algo na comunidade sendo produtivo também, então eu vejo trabalho por aí (ENTREVISTADO 1).

Historicamente é possível observar que o capitalismo passou a manifestar-se no mundo a partir do século XV, sendo marcado inicialmente como um capitalismo comercial que emergiu com a crise do feudalismo e em que as determinações de hierarquia social eram dadas pelas condições de nascimento (LEDA, 1998).

Ainda segundo essa autora, o capitalismo industrial se consolida somente no século XVIII, o mesmo período em que aconteceram a Revolução Industrial (1760) e a Revolução Francesa (1789). Desse modo, um dos marcos de mudança no mundo do trabalho e de consolidação do capitalismo como modo de produção dominante ocorre com o advento da Revolução Industrial do século XVIII.

Como enfatiza Oliveira (2017), por meio da Revolução Industrial houve a mudança do trabalho predominantemente artesanal pelo assalariado e a introdução da máquina como

elemento central do processo produtivo. Assim, o modo capitalista de produção se fundamentou na larga produção industrial, na compra e venda da força de trabalho e na propriedade privada.

[...] comparativamente a outros modos de produção, o capitalismo representou um avanço extraordinário, superando formas primárias assentadas em relações de produção mediadas por despotismos diversos: políticos, étnicos, familiares ou religiosos. Ao revolucionar continuamente as forças produtivas, ao implementar uma racionalidade instrumental agenciando meios e fins e ao disciplinar as forças sociais do trabalho em moldes produtivistas, o capitalismo suplantou a base limitada da economia e das sociedades existentes até então, lançando a espécie humana na aventura da expansão material ilimitada. [...] porém, o preço a pagar revelou-se absurdamente alto. A lógica inexorável do princípio da acumulação ilimitada e da concentração do capital leva à destruição da natureza e ao crescimento das desigualdades socioeconômicas de modo indigno (DAL ROSSO, 2008, p. 7).

Com a utilização do maquinário, objetiva-se cada vez mais o aumento dos níveis de produção e o lucro, de modo que os meios de produção passaram a concentrar-se nas mãos da burguesia como afirma Antunes (1999).

No entanto, na década de 1970, o capitalismo passa por uma de suas crises mais severas, alterando profundamente suas estruturas e marcando a transição do capitalismo industrial para o monopolista ou financeiro. Com a crise, as empresas mais fracas foram eliminadas, e as mais fortes tiveram que racionalizar a produção, unindo o capital bancário ao industrial e realizando a concentração de capitais em forma de monopólios, em escala mundial. Sendo assim, nesta fase, o capital financeiro aumentou substancialmente os lucros do capitalismo (HARVEY, 2008).

Dessa forma, a configuração do sistema capitalista atual aponta, entre outros aspectos, três elementos: supremacia do capital financeiro, exacerbada automação e contínua criação de novas tecnologias. “Esses elementos de ordem material esvaziam o sentido do ser humano tornando-o sem essência, isto é, manipulável e descartável” (LEDA, 2009, p.45). A esse respeito disso, uma docente relatou:

[...] são mudanças muito rápidas, muito rápidas. São procedimentos que mudam muito rapidamente, por exemplo, vou te dar um exemplo. Nós temos um portal, que é um ambiente virtual de aprendizagem, então eu sou uma das professoras que apresenta dificuldades no que tange, não que eu não saiba, que eu não goste, eu não sou dessas que é avessa à *Internet*, nada disso, eu gosto, eu me valho, eu acho o máximo poder ter *Internet*, **mas são procedimentos que eu me sinto às vezes como um autômato.** Copiar, colar, então nós temos que preencher, que faz parte, eu sei, do ofício do professor, plano de aula e tal. Então por exemplo, quando eu estava me habituando com o novo modelo, layout, sei lá, não sei se pode chamar assim, de um ambiente virtual de aprendizagem, quando eu começo a saber lidar com esse ambiente virtual, porque ele é muito complicado, você tem que clicar aqui, você tem que anexar. Porque assim, primeiro a gente tem que aprender a mexer. Quando eu estou aprendendo, já num outro semestre isso muda, pra um outro ambiente virtual (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

No entanto, como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. E, nesse processo, “[...] o envolvimento interativo aumenta ainda mais o estranhamento do trabalho, amplia as formas modernas de reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada” (ANTUNES, 1999, p.131).

A subjetividade que então se manifesta está estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz, pois o trabalhador vai perdendo o controle da produção do trabalho, e seu produto não mais lhe pertence, sendo apropriado pelo capitalista e tornando-se, assim, alienado (MARX, 1989). Em consonância com Marx, Antunes (1999, p.132) diz:

[...] a alienação é a luta do capital para sobreviver, a luta do capital para subordinar o trabalho [...], é a luta incessante do capital pelo poder. A alienação não é um aspecto da luta de classes: ela é luta do capital para existir. O processo de alienação é, portanto, vivenciado cotidianamente pelo trabalho, e a desalienação é parte imprescindível desse processo, é a incessante rebelião da atividade contra a passividade, do ser contra o sofrimento. É a expressão da revolta da atividade contra sua condição estranhada.

Marx desenvolve também o conceito de fetichismo da mercadoria, tendo em vista que o trabalhador, não dominando mais todas as etapas da fabricação e não possuindo os meios de produção para tal, acaba não se reconhecendo no produto produzido. Assim, é como se o produto surgisse independente do homem/produtor e as mercadorias ocultassem as relações sociais de exploração do trabalho (MARX, 1989).

O processo de trabalho capitalista acontece sob os aspectos da subordinação formal quando o trabalhador ainda detém relativo controle sobre o seu processo de trabalho e da subordinação real em que o capital controla a produção e o trabalhador e impõe, assim, força à extração da mais-valia (MARX, 1987).

Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador produz valor excedente que Marx denominou mais-valia. Sendo assim, quanto mais a mercadoria força de trabalho é usada (explorada) mais produz mais-valia.

Exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobre trabalho em tempo cada vez mais reduzido (ANTUNES, 1999, p. 119).

É possível constatar tal afirmação através das falas de alguns docentes:

[...] porque a gente recebe por hora/aula, a quantidade de hora/aula que a gente está em sala de aula. [...] então se a gente for parar pra pensar, a gente já trabalha mais do que recebe. Porque eu vou passar muito mais tempo preparando aula do que eu sou remunerada pra isso (ENTREVISTADA 2).

[...] E aí além das interativas, agora eles estão num movimento também numas disciplinas *blended*, que são as disciplinas *blended* mesmo, que é misturada, é tipo uma parte é presencial, uma parte é *online*. Então por exemplo, uma disciplina que era 80 horas, 40 é presencial, 40 é no *site*. [...] aí o professor que dava aquela disciplina que era 80 horas, agora ele só dá 40, porque **o professor só é remunerado pela parte presencial** (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] Então por exemplo, tem dois quartos períodos, então se juntam os dois pra se transformar em um, então são dois quartos períodos de mais ou menos 40 alunos, se junta, se faz um de 80, **e eu recebo, eu ganho como professora por uma turma**. Eu não recebo pelas duas turmas, então isso é uma mudança que, por exemplo, como trabalhadora, como funcionária da [IPMES], eu acho isso muito cruel. **Porque você vai ver que obviamente o trabalho duplica, triplica**. Então é uma turma que eu tenho, mas são 80 provas pra corrigir, 80 provas num formato que é padronizado, então são 80 alunos vezes 7 questões, às vezes faço esse cálculo, acho meio louco, absurdo, porque são 80 provas que eu tenho que ler, que corrigir, obviamente, mas em uma única turma (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] Eu acho que isso, atualmente está me incomodando essa questão dos 90 alunos, porque assim, são 90 alunos pra você controlar, são 90 avaliações pra você corrigir. **E você recebe a mesma quantidade de hora/aula do que se você tiver numa aula pra três alunos, entendeu?** Então é bastante complicado. E a gente sabe que o tempo que tu vai demorar pra corrigir 90 avaliações, eu não vou corrigir lá, eu vou corrigir aqui em casa. Final de semana, à noite, enquanto as minhas filhas tão dormindo. Então assim... E não é pouco tempo (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] “amanhã às sete horas o novo diretor quer conversar com vocês. Por favor, tentem chegar às sete”. Sete horas não é o meu horário de trabalho, o meu horário de trabalho é oito horas da manhã. Como eu chego cedo, por conta de criança, não sei quê, eu fiz isso porque eu quis, sabe? **Eu vou, mas veja bem, pra mim é hora extra. Mas nós não vamos receber essa hora extra** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] E por exemplo, para o trabalho braçal, que é o manual do computador, de lançar aulas dentro de um padrão que é pré-aula, aula e pós-aula, que é um modelo de aula invertida, eu não recebo por isso, eu não recebo carga horária para planejar, eu não recebo carga horária para confeccionar prova, eu não recebo carga horária para lançar nota no sistema, nada disso (ENTREVISTADO 8).

Marx ressalta ainda que, com a produção capitalista, o valor de uso de uma mercadoria está subordinado ao seu valor de troca, de forma que o que diferencia as mercadorias no aspecto valor de troca é a quantidade de trabalho que foi despendida na produção das mesmas (MARX, 1989).

Assim, o trabalho ao produzir mercadorias tem duplo aspecto, caracterizando-se, como trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho concreto é responsável pela criação do valor de uso dos produtos, enquanto que o trabalho abstrato está vinculado ao valor de troca dos mesmos. “[...] Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato” (MARX, 1989, p. 45).

Marx também considera que a existência de formas de trabalho simples exige menos qualificação e que formas de trabalho complexo implicam mais custos e tempo empregados na qualificação do trabalhador, caso do trabalho docente, como ressalta Leda

(2009). A fala da docente abaixo exemplifica bem a necessidade de os professores estarem constantemente qualificados através da realização de cursos da Universidade Kroton. No entanto, aponta também para os prazos curtos para realizá-los:

[...] ainda tem isso também, a gente tem os prazos pra fazer os cursos no site, então tem lá o curso sobre salas grandes, o curso sobre questões, como elaborar uma prova, aí tem milhões de cursos, e aí você tem que fazer esses cursos, que são vários vídeos que você tem que ver e acessar, e no final você responde lá um questionário sobre aquele curso, e te gera um certificado. Aí eles falam “vocês têm até tal dia pra fazer esses cursos e tem que mandar todos os certificados por *e-mail*, pra comprovar que você fez o curso, e que não só você fez o curso, como você respondeu a provinha que tem lá no final, porque esse certificado só é gerado depois dessa prova” (ENTREVISTADO 2).

Outro conceito importante que possui estreita relação com o trabalho docente e é sustentado por Marx é o que diz respeito ao trabalho imaterial. De acordo com Marx, o trabalho imaterial é dividido em trabalho que produz mercadorias e as produções. São exemplos do primeiro tipo os produtos no campo artístico que se diferenciam do autor que os realizou.

Já as produções são inseparáveis do ato de produzir, como ocorre com o trabalho do professor (MARX, 1987). A fala seguinte da professora exemplifica tal afirmação:

[...] porque o meu trabalho não é só estatístico. Eu sei que institucionalmente a unidade de São Luís está submetida à unidade maior, que é da direção lá da Kroton, mas o meu trabalho não é só mecânico, o meu trabalho é intelectual (ENTREVISTADO 8).

Contudo, apesar de os docentes não serem considerados trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem esse lugar em relação ao empresário que permuta seu capital pela força de trabalho deles, enriquecendo por meio desse processo. Um docente relata bem esse contraponto:

[...] é, então é uma faculdade que ela privilegia números, índices, e se esquece o principal da atividade do professor, que é o conteúdo (ENTREVISTADO 6).

Não se exclui também dessa discussão os conceitos de trabalhos vivo e morto, tendo em vista que o capitalismo intensificou as formas deste, presentes nas novas tecnologias, encontrando na máquina um aliado mais firme e explorável do que no trabalhador, com sua capacidade de rebeldia e suas limitações fisiológicas. No entanto, o capitalismo prescinde do trabalho vivo, ou seja, da força de trabalho humana:

[...] portanto, uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a conseqüente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que eliminando o trabalho vivo o capital possa continuar se reproduzindo. Não seria possível produzir capital e também não se poderia integralizar o ciclo reprodutivo por meio do consumo, uma vez que é uma abstração

imaginar consumo sem assalariados. A articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha (ANTUNES, 1999, p. 120).

Uma docente relata bem essa mudança desde que entrou na Instituição e o quanto as metas dos professores estão atreladas ao uso dessas novas tecnologias. Contudo, essa tecnologização dos processos produz o aumento do trabalho em extensão e intensidade:

[...] a questão da tecnologização do tipo, como é que eu posso dizer, assim um tecnicismo e uma informatização dos processos com relação à postagem de aulas, a lançamento de frequências, lançamento de notas. Isso porque antes era algo que a gente preenchia aqui no computador mesmo, mas era algo que era encaminhado para o coordenador de curso, ou a gente imprimia aquelas atas e entregava pra ele no final. E hoje isso tudo deve ser feito, dentro do sistema operacional, do sistema lá, do portal lá que a instituição tem, um portal que não é claro, muito difícil de lidar, não facilita em nada esse processo. A ponto de, assim, se você passa vinte minutos sem digitar você perde as coisas que você estava lá falando [risos], então você tem que está o tempo inteiro lá muito ligado pra poder fazer isso. Então eu percebo essa mudança, e cada vez mais as metas dos professores estarem baseadas nisso, tipo, quantas vezes você acessa o portal por semana, quantas vezes você acessa as disciplinas, quantas aulas você já postou na semana. Então isso tudo é contabilizado hoje em dia e observa-se uma pressão hoje, por parte dos nossos coordenadores pra que a gente faça essas questões. Mas assim, pressões muito específicas, não que a pressão aconteça ao longo do semestre, mas não, eu acho que quando há tempos e prazos específicos pra se fazer essas contagens essa pressão aumenta (ENTREVISTADO 7).

Essas novas tecnologias podem também ser observadas através da fala de uma das docentes sobre os modelos de aulas e de disciplinas oferecidas na instituição:

[...] lá tem **as aulas modelo professor**, que são as aulas onde a gente estrutura o plano, a disciplina toda, o material que vai ser disponibilizado, [...] tem AMI, que é **aula modelo institucional**, que são essas que já vêm com uma apostila pronta, é uma disciplina de gestão de pessoas, mas ela já tem a apostila de gestão de pessoas pronta e tu tem que seguir aquela apostila. Tu vai poder elaborar as provas? Vai. Tu vai poder elaborar tua prova oficial, as parciais, tudinho é tu quem vai elaborar. Só que fora isso têm as **interativas**, aí as interativas, o acesso deles é todo virtual, as disciplinas interativas não têm professor, aí a gente é escalado pra aplicar as provas, que é o que ta tendo agora, eles tiveram durante o semestre todo as aulas interativas, e agora eles vão fazendo a avaliação. E tem as **blended**, que são as disciplinas que são uma parte como se fosse interativa, e a outra parte, presencial, mas no sentido de... Eu nunca peguei *blended*, mas pelo que eu já conversei com os colegas de profissão, eles trabalham mais a parte prática daquela disciplina em sala de aula (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Assim, através dos novos sistemas de comunicação, especialmente pelo telefone e pela *Internet*:

[...] os trabalhadores ficam à disposição de um padrão remoto que os alcança a qualquer hora do dia ou da noite. O trabalho dito flexível traduz-se em jornadas imprevisíveis, alternando tempos ociosos e trabalhos intensos, pois, habitualmente, as tarefas encomendadas deverão ser executadas em tempo recorde (DAL ROSSO, 2008, p. 10).

A fala de uma das docentes expõe essa sensação de vigília permanente através do uso dos sistemas de comunicação, de modo que, quando indagada sobre o que significava para ela ser professora nesta Instituição de Ensino Superior, relatou:

[...] hoje tem sido um peso, porque com essas mudanças na tecnologia, a gente tem que está todo tempo postando material, assistindo curso... toda vez inventam um curso novo, então hoje está sendo um peso na questão de uma vigília, como se a gente tivesse em vigília todo tempo na Instituição, sempre com novidades, por mais que você termine e entregue um processo, tem outro processo, é o tempo todo nessa vigília (ENTREVISTADO 1).

As falas de outras docentes também revelam a cobrança institucional para acessos periódicos ao sistema e o quanto os docentes são cobrados pelo telefone, principalmente através do *WhatsApp*:

[...] na metade de novembro, de um dia pro outro, na sexta-feira a gente soube que ia ser gerado o relatório de acessos do AVA, e aí o pessoal da coordenação batendo **“acessem o AVA, acessem o AVA, mesmo que não faça nada nesse AVA, mas acessa esse AVA, porque vai aparecer um quantitativo de professores que acessaram o AVA”** e isso gera um relatório (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] **pressão sábado à noite, domingo, em horários que nós não estamos dentro de aula, dentro de sala, fazendo essas pressões, via whatsapp.** Hoje em dia o whatsapp acaba sendo um meio de comunicação muito mais rápido, por exemplo, a gente às vezes pede, demanda as coisas por *e-mail*, mas elas demoram muito pra ser respondidas, não são respondidas, mas tem o *whatsapp*. E às vezes tem professores que não têm *whatsapp* e eles não ficam sabendo de algumas coisas, pra aqueles que são mais resistentes em ter. E aí é como se a comunicação passasse por essa via, e ela acaba sendo, parece o martelo pra muitas decisões do que o próprio *e-mail* (ENTREVISTADO 7, grifo nosso)

Outra constatação irrefutável é que com o capitalismo, o trabalho se tornou mais intenso, com ritmo e velocidade maiores e cobrança por resultados mais fortes. Chama-se de intensificação “[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

É possível verificar na Instituição pesquisada a intensificação do trabalho docente por meio das cobranças e monitoramento em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e do processo de ensalamento:

[...] então assim, a gente tinha um movimento de trabalho mais tranquilo, mais leve, que a gente conseguia desenvolver um trabalho em sala de aula que era sem tanto essas pressões externas e pressões muito disso, de você ter que cumprir prazo, de você ter que fazer aquilo, de você ter que postar alguma coisa no *site* que você tem que postar até tal horário, porque tal horário eles vão gerar um relatório do *site* que você

tem que está lá com tantos por cento de acesso dos professores. **Então virou uma coisa que transformou a educação em número** (ENTREVISTADA 2, grifo nosso).

[...] **o AVA, então a gente é muito cobrado em relação a esse ambiente virtual de aprendizagem. Então assim, a gente é extremamente monitorado**, monitorado em que sentido? A gente tem um sistema, a gente acessa o sistema da [IPMES], eu entro no sistema com o meu *login* e minha senha, e lá eu tenho acesso às minhas turmas, onde eu vou lançar frequência, onde eu vou lançar nota, mas também tem o ambiente virtual de aprendizagem onde eu vou ter acesso aos planos de ensino, e esses planos de ensino, eu tenho que alimentar eles durante o semestre, e a gente é extremamente monitorado em relação a isso. Quantos acessos tu fazes, quando foi o teu último acesso, e aí isso tudo é ranqueado, tu estás entendendo? Então quando, e eles comparam muito isso em relação a todas as unidades do Brasil. Então quando tem reunião, do nada a [IPMES] de São Luís está tendo poucos acessos do AVA, está lá embaixo, aí eles pegam, fazem uma reunião, do nada, emergencial, do nada é marcada uma reunião seis horas, seis e meia da noite, e aí você vai pra sala dos professores, e aí eles começam a mostrar as tabelas lá. “Olha, assim, de todos os do Brasil, o do Maranhão está aqui em tal posição, então vamos acessar” (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] mas eu acho que pra mim, como professora, uma sala de aula pequena faz toda uma diferença. Faz toda uma diferença. Então o quê que eu senti de mudança que foi assim chocante? **As salas de aula passaram de um número sei lá, que eu entrei na primeira turma, eu não entrei em 2009, eu entrei em 2011, mas eu ainda fui professora da primeira turma, então ainda eram 15, 20. E aí peguei turmas de 30, de 40, e isso foi tomando uma proporção de 70, de 80, de 90. Até que semestre passado, ou foi 2016.2, ou 2017.1, eu estive numa sala de aula que na minha lista tinham 100 alunos.** Isso que eu estou te falando não é maior, porque as maiores turmas são dos primeiros períodos. Eu tenho colegas que têm salas com cento e tantos, mais de 100. Graças a Deus eu ainda não tive o desprazer, porque pra mim não é um prazer está numa sala de aula com 100 alunos, eu me sinto num auditório, nós não temos os recursos necessários, ainda que a faculdade diga que tenha. A coisa do microfone, toda, enfim. Mas eu me senti muito mal em uma sala enorme, porque existe alguma coisa que acontece agora na faculdade que se chama “**ensalamento**”, então, que lembra até salada [risos], mas não tem a ver com salada, tem a ver com salas que são colocadas juntas (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] sempre tive turmas muito cheias, então sempre foi de 50 alunos pra lá [...] o máximo que eu tive foi de 89 (ENTREVISTADO 3).

[...] mas na terça-feira à noite [risos] eu estou com uma disciplina onde a gente tem um **ensalamento**, ou seja, eles juntam o sétimo período A com o sétimo período B, num turno, e aí eu fico com um total de mais ou menos 90 alunos numa sala. Então assim, é bastante aluno, e aí essa dinâmica acaba sendo mais complicada no sentido de conseguir mesmo desde fazer com que os alunos consigam te ouvir, e conseguir fazer com que aquele momento seja proveitoso pra eles, pra mim, enfim, porque é complicado você pegar uma turma de 90 alunos e tentar fazer o trabalho caminhar direitinho, é complicado (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Dal Rosso (2008) também afirma que o movimento de intensificação do trabalho atual, ao mesmo tempo que dá continuidade, altera os movimentos anteriores. Continuidade porque trata-se da terceira onda de intensificação da história do capitalismo, e mudança pois a força produtiva que comanda o processo se relaciona com uma revolução informática e não mais industrial ou agrícola, de forma que tal revolução gera a classe de trabalhadores imateriais intensificados.

No entanto, com vistas a propiciar um melhor entendimento do cenário atual do mundo do trabalho é necessário realizar um percurso histórico sobre o tema, estabelecendo também a relação das mutações no mundo do trabalho ao longo da história com os mecanismos de controle utilizados sobre a subjetividade dos trabalhadores durante esse processo.

2.2 O trabalho do Taylorismo-fordismo ao Toyotismo e os mecanismos de controle sobre os trabalhadores

A discussão que será levantada a seguir traz à tona importantes questões acerca da transformação histórica dos mecanismos de controle sobre os trabalhadores utilizados nos diversos modelos de gestão (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) culminando com a precarização como fenômeno crescente ante as transformações do mundo do trabalho.

De forma mais específica, busca-se desvendar como o exercício do controle sempre “[...] esteve diretamente relacionado com a produção de modos de subjetivação hegemônicos, a fim de criar formas de ser e agir no mundo correspondentes aos interesses do capital” (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p. 63)

Para tanto, é traçado um panorama de como a percepção dos trabalhadores foi administrada ao longo dos diferentes modelos de gestão a fim de corresponder aos interesses do sistema de produção capitalista e apontadas as dicotomias envolvidas nesse processo de metamorfose do trabalho.

A Organização Científica do Trabalho (OCT) abrange os modelos Taylorista e Fordista de gestão organizacional e surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX. Os estudos experimentais do norte-americano Frederick Winslow Taylor lançaram as bases para a administração científica do trabalho, que, segundo ele, era “[...] uma combinação de ciência, harmonia, cooperação, máxima produção e o desenvolvimento de cada homem a sua mais alta eficiência e prosperidade” (DAL ROSSO, 2008, p. 60).

No modelo Taylorista, “[...] o ritmo de trabalho era considerado intenso, as tarefas parcelizadas, a rotina burocrática e o controle sobre os trabalhadores permanente”, sendo que “[...] o trabalhador ideal deveria ser pouco inteligente, fisicamente forte, submisso e dependente do emprego” (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p. 51).

Segundo Jost, Fernandes e Soboll (2014), durante o Taylorismo, a forma de controle utilizada pela gerência sobre os trabalhadores se expressava de maneira bastante autoritária com o objetivo de docilizar a classe trabalhadora que também utilizava mecanismos de resistência às péssimas condições de trabalho, como os boicotes, a sabotagem e a agressividade.

Os grupos de trabalhadores eram divididos entre os que possuíam a “dívida de pensar” e os que recebiam a “graça de executar”, de modo que era retirada do trabalhador sua capacidade criativa, e o trabalho era transformado em uma atividade parcelada e sem sentido.

A partir de 1910, com o Fordismo, foi consolidado um novo modo de vida que se caracterizou pela produção em massa e pelo consumo de massa. Esse modelo de gestão do trabalho se sustenta em dois pilares: a tecnologia (mecanização) e os princípios Tayloristas. A introdução da esteira rolante objetivou tornar o capital menos dependente do trabalhador, e a linha de montagem retirou dos trabalhadores sua parte do controle sobre o processo produtivo que passou ao comando do capital (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014).

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, suprimindo, a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferido para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p. 37).

No entanto, o sistema Taylorista e Fordista não supõe mudança tecnológica para aumentar a produtividade, pois ele atua sobre a organização do trabalho e aí introduz transformações:

[...] as mudanças aumentam a carga de trabalho, medida sempre em termos de volume de produto produzido ou em termos de redução do quadro de pessoal necessário para executar determinada tarefa, ou ainda em termos de velocidade ou ritmo dos movimentos. Em síntese, o sistema taylorista-fordista altera a organização do trabalho para obter resultados superiores. É, então, um exemplo clássico de intensificação por reorganização do trabalho na ausência de revolução tecnológica (DAL ROSSO, 2008, p. 62).

A organização do trabalho na instituição pesquisada possui características do sistema Taylorista e Fordista, no entanto conta com a presença de mudança tecnológica. A fala de uma das docentes expressa bem a nítida separação entre elaboração e execução presente no cotidiano de trabalho:

[...] mas hoje o sentimento que se tem é de que o professor ele é visto como um operário, mas nada contra pessoas que fazem um trabalho operacional, mas um operário num modo de que ele tem que operacionalizar muito o seu fazer. Ele tem que, como se fosse regimentar um fazer, como se fosse encaixotar esse fazer, como se tivesse muito delimitado assim. Talvez a gente pudesse antes ampliar muito a visão, mas hoje não, o professor, eu me vejo mais como uma pessoa que está reproduzindo, um burro de carga reproduzindo ali muitos dos conhecimentos que se tem, **não se aproveita mais o professor pra pensar**, mas sim só o professor pra poder fazer o

papel que é está dentro daquela sala, naquele horário específico e pronto, ele não serve, não precisa dele mais pra fazer nada (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Nesse modelo, o controle sobre o processo de trabalho e de produção extrapola a fábrica, definindo o modo de vida do trabalhador dentro e fora dela por meio de programas de qualificação ou do próprio direcionamento do consumo dos indivíduos.

No contexto atual do trabalho, os modelos de organização do trabalho predominantes são, na verdade, fruto da crise do modelo Taylorista-fordista. Harvey (2008) e Druck (2011) analisam que o principal fator que levou a essa crise foi a rigidez do modelo Fordista, que presumia estabilidade na produção e no consumo, de modo que o modelo de organização firmado como padrão após a crise, constantemente associado à reestruturação produtiva, foi o modelo japonês de produção, também conhecido como Toyotismo.

O Toyotismo se refere a um tipo de produção vinculada à demanda e surgiu no Japão na década de 1950. Tal modelo é também conhecido como um sistema de “acumulação flexível”, contrapondo-se à rigidez do Fordismo e apoiando-se na “[...] flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo” (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p. 63).

O sistema toyotista caracteriza-se pela polivalência no trabalho em contraposição ao sistema fordista, que se estruturava sobre a especialização, ainda que limitada a uma operação, do operário. A polivalência implica um componente a mais de intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção no controle de máquinas diversas (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

Desse modo, é possível também identificar elementos do sistema Toyotista na organização do trabalho da instituição pesquisada através da tecnologização dos processos e da polivalência no trabalho:

[...] o professor em outras instituições, o trabalho dele principal é pensar, planejar aula e ministrar aula, e obter os resultados disso. Enquanto que lá na [IPMES] existe uma série de outras coisas que o professor precisa se preocupar, além do que existem outros problemas da metodologia na [IPMES]. Existe um número cada vez maior de disciplinas que são a distância, ou disciplinas que são, que eles chamam lá de *blended*, que seria metade a distância, metade com o professor em sala de aula. Então tudo isso faz com que, nesse caso, seja realmente bastante complicado lá pra gente trabalhar (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] muitas das vezes, a gente recebe demandas pra ontem, do nada surge uma demanda pra ontem e tu tem que te adaptar a essa demanda, ou de repente tu tem muita coisa já planejada, tudo já devidamente esquematizado pro teu dia a dia de trabalho, pra fechamento de semestre, como aconteceu agora essa semana, como está acontecendo, e de repente você se vê diante de uma situação onde tu tem que reagendar tudo e pensar em como tu vai finalizar todo teu conteúdo pro semestre, entendeu? Então assim, eu acho que é muito, como é que eu posso dizer uma palavra, é muito assim, é algo que oscila bastante, tu não tem assim uma segurança. Tu dizer

assim “ah vai seguir, o teu caminho de trabalho vai ser esse, então vai ser tranquilo assim até o final do semestre” (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Outra característica da organização Toyotista é a imposição de regimes de contratos de trabalho mais flexíveis que tem como consequências a diminuição do número de empregados em tempo integral e com maior segurança no emprego e o incremento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado (AQUINO, 2008).

A organização Toyotista também possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Para tanto, utiliza “[...] métodos e técnicas de gestão que atuam na cooptação dos trabalhadores, buscando o engajamento estimulado no trabalho e efetivando o sequestro de sua subjetividade” (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p. 63).

O sequestro da subjetividade por parte da organização consiste no fato desta apropriar-se, planejadamente, através de programas na área de gestão de pessoas, e de forma sub-reptícia, furtiva, às ocultas, da concepção de realidade que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais e coletivos que as compõem (trabalhadores empregados). [...] O sequestro da percepção e da elaboração subjetiva priva os sujeitos de sua liberdade de se apropriar da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber, ficando a mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização sequestradora (FARIA, 2013, p. 385).

Observa-se, assim, que os mecanismos de controle utilizados nesse modelo de gestão “capturam” a subjetividade do trabalhador de modo a integrar suas iniciativas afetivo-intelectuais aos objetivos da produção, atuando de modo a enfraquecer a solidariedade entre seus pares e tornando estritamente psicológico qualquer tipo de conflito e segundo um sistema pré-definido que canaliza o máximo de energias em prol da organização, o que pode levar ao desenvolvimento de comportamentos de normopatia e, com isso, à própria dessubjetivação do trabalhador como sujeito emancipado (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014).

Normopatia é um termo usado por psicopatologistas para designar certas personalidades que se caracterizam por sua extrema “normalidade”, no sentido de conformismo com as normas de comportamento social e profissional. Pouco fantasistas, pouco imaginativos, pouco criativos, eles costumam ser notavelmente integrados e adaptados em uma sociedade na qual se movimentam com desembaraço e serenidade, sem serem perturbados pela culpa, a que são imunes, nem pela compaixão, que não lhes concerne (MENDES; DUARTE, 2013, p. 263).

A fala de uma das docentes reforça o quanto o modelo de gestão utilizado na instituição reforça esse tipo de comportamento:

[...] mas aí institucionalmente tem um padrão, e tudo que está dentro do padrão tem seu prejuízo, porque engessa, a gente tem que fazer como um robô, do mesmo jeito, da mesma forma, no mesmo dia, no mesmo prazo. E aí não se considera as subjetividades, as diferenças, que eu acho que isso é o mais grave (ENTREVISTADO 8).

Esse controle, que se evidencia de modo extremamente sutil e refinado, se pauta por um discurso de encantamento do outro, o qual pretende que “[...] o trabalhador vá além, faça o que não se espera, surpreenda, encante o cliente” (HORST; SOBOLL; CICMANEC, 2013, p. 15) e ocorre via reconhecimento pelos pares, clientes e supervisores, o que só renova a adesão e a submissão do trabalhador o qual substitui seus valores pessoais por valores da organização, tornando-se privado de sua liberdade de apropriar-se da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber. Tal controle extremamente sutil e refinado pode ser demonstrado através da fala de uma das docentes quando foi convocada para aplicar provas das disciplinas interativas e das disciplinas blended no final de semana:

[...] essa semana de aplicações de provas das disciplinas interativas e das disciplinas *blended*, como eles chamam, e aí é o professor que é “ah professor, você pode ajudar a gente? Olha”, é aquela coisa, sempre do “ah muito obrigado pela sua ajuda, a senhora é muito bem-vinda”. Aí agora mesmo eu estava vendo o grupo do professor, “professor, precisaremos de mais quatro professores no sábado. Quem pode ajudar a gente?” (ENTREVISTADO 7).

2.3 Precarização do trabalho no capitalismo flexível

Após a realização de um resgate histórico sobre o tema “trabalho”, o que se observa é que as condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores e sua própria consciência e condição de classe foram afetadas no desenvolvimento capitalista, de maneira que os efeitos dessas transformações refletem a precarização do mundo do trabalho no cenário atual.

Essa nova configuração do trabalho/emprego, reconhecida como precarizada, é demarcada por formas cada vez mais frágeis de inserção e permanência no mundo do trabalho, de modo que “[...] instabilidade, flexibilidade e perda de direitos e garantias sociais, apresentam-se como características marcantes desse novo cenário” (AQUINO, 2008, p. 169). Os efeitos da precarização podem ser percebidos por meio de quatro grandes movimentos:

[...] intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; Inibição ou neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, a dominação e a alienação; Transformação nas bases de resistência, que de uma perspectiva de reação coletiva, passa a implicar a negação do sofrimento alheio e um silenciar profundo sobre seu próprio sofrimento; e, Exacerbação do individualismo (AQUINO, 2008, p. 175).

Carrasqueira, Moraes e Soboll (2014) também apontam que a subjetividade desse trabalhador deve ser fluida e o indivíduo capaz de mobilizar-se e desmobilizar-se rapidamente,

e, como resultado da necessidade de responder a grandes ideais de perfeição, há o desenvolvimento de personalidades individualistas e agressivas.

Outra consequência danosa em termos da saúde do trabalhador partindo dessa lógica é o “fenômeno do *workaholic*” ou “vício” no trabalho que faz o indivíduo incorporar os objetivos organizacionais trabalhando para interesses de outrem como se fossem dele mesmo.

No entanto, tal referência ao trabalho tanto na estruturação social como na produção do sujeito moderno traz consigo diversas discussões, e, para compreender-se a nova forma de ser do trabalho da classe trabalhadora na atualidade, é necessário partir de uma visão ampliada de trabalho (FARIA; RAMOS, 2014).

Ela envolve a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não ficando restrita aos trabalhadores manuais diretos e englobando também a totalidade do trabalho social e a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de pagamento (ALVES; ANTUNES, 2004).

Assim, o mundo do trabalho contemporâneo vivencia uma rede de transformações a cuja complexidade devemos nos ater, de modo que as contradições sócio-históricas do trabalho não permitem conclusões apressadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de trabalho ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram em um claro processo de metamorfose social (DRUCK, 2011).

Nesse sentido, como aponta Landini (2006), é importante considerar que a forma de organização do trabalho na modernidade, marcada pela racionalização do trabalho, parcelarização e rotinização, põem em ativo um processo que passa pela ruptura entre trabalho como expressão da realização humana e trabalho como mercadoria.

Entende-se por mercantilização “[...] não apenas a simples venda de qualquer mercadoria, mas a organização da vida social para a produção e para a venda de mercadorias”. (VALE, 2017, p. 4). Dessa forma, segundo a autora, não se pode pensar no capitalismo como modo de produção apenas no “nível econômico”, mas como um modo total de produção da vida.

Assim, o advento do capitalismo contemporâneo, marcado pela configuração de organizações flexíveis, com ênfase no curto prazo e densa utilização de novas tecnologias da informação, traz em seu bojo novas formas de controle sobre os trabalhadores que agora envolvem a manipulação de aspectos subjetivos como aspirações, sonhos, anseios e ambições (CARRASQUEIRA; MORAES; SOBOLL, 2014).

A sociedade atual, impregnada pela mentalidade das empresas promove valores empresariais em todos os âmbitos da vida do indivíduo, de forma que a existência humana passa a ser medida a partir do sucesso. “A excelência, a performance e o empreendedorismo compõem um novo imaginário denominado cultura do management” (CARRASQUEIRA; MORAES; SOBOLL, 2014, p. 216).

Segundo Soboll, Glina e Horst (2013), o culto da performance tem relação com outros termos como ideologia da excelência, ditadura do sucesso, ideologia do autoempreendedorismo e ideologia gerencialista. A ideologia da excelência tem como elementos estruturantes o individualismo e a superação de si mesmo e do outro em busca de sucesso e desempenhos cada vez melhores e associados a resultados de alta performance.

Sustentados por uma racionalidade econômica, a naturalização e a banalização das atitudes e comportamentos levam os trabalhadores a uma conduta completamente guiada pela normatização e racionalidade. Ser humano, nesse sentido, passa a ser uma fraqueza, e só há espaço para super-homens e mulheres maravilhas que, com foco em resultados, minimizam ou ignoram sua humanidade em prol da organização (SARAIVA; MENDES, 2014). A fala de uma docente com a sua coordenadora, desejando reduzir a sua carga horária na instituição porque estava se sentindo doente, exemplifica bem essa situação:

[...] eu disse um dia assim “professora, olha, eu quero diminuir minha carga horária, porque eu estou doente, eu fico com sinusite, todo semestre eu adoço! Esse ainda não. Graças a Deus”, **ai ela disse assim “professora, a senhora devia ter nascido rica”**. Quer dizer, percebe, então é assim (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Sendo assim, “[...] emerge um perfil de profissional que preocupa não tanto pelo que eventualmente sabe ou como se comporta, mas sobretudo pelo que deixa de sentir” (SARAIVA; MENDES, 2014, p. 141). Um semideus ou super-herói, que necessita ser glorificado, desejável e implacável e deve inclusive incorporar em sua personalidade virtudes combativas como: “[...] ousadia, realismo, capacidade de analisar a concorrência, antecipação constante das possibilidades futuras, recusa em satisfazer-se com o que quer que seja e esforço perpétuo para se ultrapassar” (WOOD; PAULA, 2010, p. 201)

No entanto, para obtenção desses resultados, muitas vezes, o tempo de trabalho ultrapassa o tempo formal da jornada de trabalho e “[...] invadiu de forma sutil o tempo livre do sujeito trabalhador, tornando esses tempos fluidos, tensos, urgentes e flexíveis” (FARIA; RAMOS, 2014, p. 48).

[...] ao tempo de trabalho (dedicado ao trabalho ou disponível) correspondem tanto o tempo da jornada formal de trabalho como o tempo que a excede. O tempo de trabalho

comporta tanto o tempo de trabalho vivo como o de trabalho morto.[...] tempo de trabalho necessário se refere àquele em que o trabalhador produz o equivalente ao seu próprio valor; Tempo excedente é aquele que extrapola o tempo necessário de trabalho; Tempo disponível é todo aquele que o trabalhador dedica ao trabalho;[...] tempo de trabalho vivo é aquele em que o trabalhador está efetivamente executando suas tarefas, com exceção dos tempos de paradas e interrupções de trabalho; Tempo de trabalho morto é exatamente aquele em que o trabalhador, estando a disposição para o trabalho na unidade produtiva, não o executa devido a interrupções no processo de produção; [...] tempo Livre, se refere ao tempo de não trabalho, que o trabalhador empregado dedica para seu lazer e repouso, sua formação, atividades lúdicas, artísticas ou culturais e para o convívio familiar (FARIA; RAMOS, 2014, p. 69-70).

O conceito de tempo livre na concepção de Aquino e Martins (2007) não deve ser tomado como sinônimo de ócio, tendo em vista que esse surge da liberação de parcelas de tempo do trabalho quando poderiam ser desenvolvidas atividades relativas à sobrevivência física e social do indivíduo, mas, ainda assim, associadas à noção de trabalho.

Nas empresas hipermodernas, a preocupação não é em regulamentar o emprego do tempo e quadrangular o espaço, mas sim obter uma disponibilidade permanente do trabalhador para que o máximo de tempo seja dedicado à realização dos objetivos fixados pela organização de modo a canalizar o máximo de sua energia libidinal, transformando-a em força produtiva (FARIA; RAMOS, 2014). As falas de duas docentes exemplificam bem essa necessidade da disponibilidade permanente do trabalhador:

[...] então veja bem, uma coisa que me incomoda enormemente, hoje a gente se utiliza do *whatsapp*, então eu vou te dizer, eu faço parte do grupo de professores que têm *whatsapp*, que eu saí uma vez, mas isso não fica bem, você sair de um grupo, mas eu pedi pra sair, porque eu não dou conta, eu acreditava que o *e-mail* ainda era uma forma oficial, mas eu descobri que o *whatsapp* também é.[...] Então por exemplo, **eu recebo *whatsapp* domingo, feriado, dia santo, de noite, de dia, de tarde, 24 horas**. A não ser assim, vou te dar um exemplo, vamos dizer, 23:00 da noite, se não tiver tido um problema, de 23:00 da noite até 06:30 da manhã eu não recebo *whatsapp* deste grupo. Mas 07:00 da manhã até 22:00, 23:00, 23:30 da noite, e isso inclusive no domingo. Então isso eu acho, pra mim, é o mais grave, porque eu preciso do meu repouso, inclusive psíquico, sabe assim. [...] **isso pra mim é muito difícil. Chega beirar assim, a parte ruim do trabalho é essa, porque eu não saio de lá e vou descansar...** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Eu na verdade não consigo ver outra maneira de trabalhar lá, assim, eu acho que **a gente tenta se organizar, mas aí são demandas que acabam levando teu final de semana, teu feriado...** eu tenho me policiado muito, eu tenho tomado consciência da minha saúde mental. Então eu paro pra refletir, eu não pego celular no final de semana, mas aluno manda mensagem a todo horário, eles não têm...**não é só a instituição, o aluno também demanda muito de você, ele acha que você está 24 horas disponível ali pra ele...** [...] E o que é outro gerador de desconforto são esses prazos que você está aqui, de repente tem um prazo pra amanhã, **como se você tivesse 24 horas disponível apenas pra faculdade**. Como se não tivesse outra coisa (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

Sendo assim, as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre estão cada vez mais tênues, levando a reflexão para o fato de que, desde que o homem resolveu medir o tempo

cotidiano e quantificar o tempo social na sociedade industrial, comercializando o próprio tempo, este se transformou em mera mercadoria e passou a ter valor econômico, de forma que o homem contemporâneo se vê claramente dividido entre as obrigações impostas pelas atividades laborais e o desejo de poder se libertar dessas tarefas e usufruir de um tempo para si (FARIA; RAMOS, 2014). Duas docentes expressaram bem essa dificuldade de usufruir de um tempo para si, mesmo diante de tantas demandas na esfera profissional:

[...] às vezes eu tenho a impressão de que a esfera profissional me consome muito. Então eu deixo de sair, às vezes eu deixo de estar em reuniões familiares por trabalhar em duas instituições de ensino privadas, eu estou sempre ou fazendo uma prova, ou corrigindo uma prova, ou preparando aula. Eu nunca estou assim “ah, um tempo que eu separo do meu tempo para o lazer”. Não. O que geralmente acontece é que sexta-feira à noite eu estou saturada e eu quero sair pra encontrar os meus amigos [risos], mas no sábado, no domingo eu estou trabalhando. Então a esfera profissional acaba engolindo as outras (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] atualmente está difícil. [...] mas eu tento também em certo momento relaxar, ter o tempo livre, o ócio, o lazer, isso tudo é muito importante e a gente precisa. Eu tento conciliar, às vezes eu consigo? Às vezes eu consigo. Às vezes eu não consigo. Às vezes eu passo o final de semana, olha ali a pilha de relatório que eu tenho pra corrigir. Isso aqui é só relatório de estágio, a primeira remessa, esses bem daqui. E eu tenho que entregar isso aí e já vem outra remessa, desse tamanho pra gente corrigir. Então é muita coisa pra fazer. **Eu tento, dentro do possível conciliar. Não é fácil** (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Porém, essa extensão da lógica empresarial à vida dos indivíduos gera, dentre outros fatores, uma rentabilização do ser humano, transformando a vida humana em um plano de carreira, como enfatizam Carrasqueira, Moraes e Soboll (2014).

Bendassoli (2009) afirma que o que ocorre hoje é uma recomposição da relação sujeito-trabalho presente em modelos emergentes de carreira concebidos na confluência de tradições sociológicas, psicológicas e gerenciais. O autor utiliza o termo recomposição, pois esses modelos têm em comum a partilha de um humor de época que se generalizou especialmente nos últimos quarenta anos, consistindo em enfatizar a fragilização, a precarização, a desmontagem e a conseqüente necessidade de transformação dos modelos de carreira tradicionais, calcados em torno da noção de emprego herdada da sociedade industrial.

Desse modo, “[...] o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura Fordista’, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era Toyotista” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 339) e a instabilidade dos vínculos com risco de demissão é uma constante, trazendo sérios danos inclusive à qualidade do ensino, como é possível constatar na fala de alguns docentes:

[...] teve um período que foram demitidos dois no meio do período, então isso gerou também muito problema para as turmas, porque as turmas ficaram sem aula, até

recontratar um professor e tal. Mas **a gente vive com essa dúvida o tempo inteiro, a cada semestre, se vai continuar ali ou não, porque tem sempre, sempre paira no ar a dúvida de ser ou não ser demitido.** Sempre. Isso é uma variável sempre presente. Existe sempre a possibilidade de ser demitido, inclusive do movimento de outros cursos, de professores de outros cursos serem demitidos meio assim, a gente não sabe porquê, porque eles não dizem porquê, eles não são muito claros, eles não são muito honestos de te dizer porque tu está sendo desligado, está sendo demitido. Então aí isso cria mais ainda um clima de incerteza, porque você nunca sabe qual que é o motivo real dessas pessoas serem desligadas da instituição, então pode ser qualquer critério, inclusive o critério que você atenda, e aí você ser demitido por aquilo que você nem sabe muito bem o quê que é (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] então está finalizando semestre, está finalizando 2017.2, então a conversa dos professores na sala dos professores é “ah será que semestre que vem a gente vai está?”. Hoje mesmo a gente estava numa reunião e aí fica aquela situação “ah será que vão ter demissões?”. Na verdade, a gente não sabe, é uma incógnita, e aí? (ENTREVISTADO 5).

Partindo desse contexto, na próxima seção iremos analisar como se apresenta na atualidade a educação superior brasileira que, em meados dos anos 2000, entra em um novo patamar marcado pela financeirização que se configura em uma forma intensificada da mercantilização desse nível de ensino.

3 A EXPANSÃO MERCANTILIZADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO

O principal marco das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho e envolveram as atividades docentes se refere à crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional por volta do início da década de 1970. Nesse período, diversos estudos identificaram uma queda expressiva nos ritmos do crescimento das economias capitalistas do “primeiro” e “terceiro” mundos, sendo que os índices de crescimento econômico registraram declínio e estagnação (BOSI, 2007).

Assim, o capital iniciou a construção de uma solução para recuperar suas antigas taxas de lucro, que combinam até hoje diferentes fatores em uma escala que envolve desde o barateamento da mão de obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho e de produção de mercadorias até a transferência dos serviços públicos para a iniciativa privada (BOSI, 2007).

Os efeitos da crise abalaram grande parte da periferia capitalista, de modo que o Banco Mundial passou a conduzir as políticas de educação dos países endividados indicando prioridade para a educação básica por se tratar de um nível de ensino mais rentável e barato na concepção desse organismo internacional. Portanto, tornou-se necessária a efetivação de meios para captar fundos externos ao Estado para o autofinanciamento do ensino médio e, em especial, do ensino superior (PAULA et al, 2017).

Com o processo de reforma do Estado brasileiro efetivado durante a década de 1990 e início dos anos 2000, houve um processo intenso de privatização dos serviços públicos. Assim, uma essência privatista orientou a atividade estatal e a oferta de serviços públicos do ensino superior passou a ser compreendida como não exclusiva do Estado (PAULA et al, 2017).

Desse modo, segundo Calderón (2000), a educação superior brasileira começou a vivenciar a partir do início dessa década uma grande revolução oferecendo novas opções para os cidadãos “clientes-consumidores” no campo acadêmico. O cenário, que até então era dominado pelas universidades públicas e pelas instituições de cunho confessional, foi significativamente alterado pelas instituições particulares com fins lucrativos geridas como empresas educacionais que oferecem produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, sendo também denominadas de universidades mercantis por alguns autores como Sguissardi (2008). Sendo assim, uma das principais marcas da gestão educacional do período foi:

[...] a chamada flexibilização do ensino superior, cujas duas principais dimensões foram, de um lado, a diversificação das modalidades de ensino (cursos diferenciados, cursos sequenciais previstos na LDB, cursos de curta duração, ensino à distância etc.); de outro lado, a diferenciação institucional, possibilidade aberta a partir do decreto n. 2306/1997, que estabeleceu a existência de 5 tipos de IES, cada qual com atribuições e objetivos próprios, voltadas para um público também distinto e, supostamente, demandante de um tipo de ensino mais rápido, ágil, voltado para fácil alocação da força de trabalho no mercado, sem preocupação “acadêmica” (MINTO, 2006, p.198).

O Decreto nº 2.306/1997 determinou a existência de cinco tipos de instituições de ensino na educação superior: as universidades; os centros universitários; as faculdades integradas; as faculdades; e os institutos ou escolas superiores. No entanto, definia suas atribuições de forma incompleta. O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, manteve praticamente essa mesma configuração, contudo reduziu o número de instituições para apenas três através da agregação em uma única modalidade das faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores (MINTO, 2006)

Segundo Mont’alvão (2015), as diretrizes estabelecem que a diferenciação deva acontecer tanto no plano vertical com a diversificação das instituições e o tipo de formação por elas oferecido, como no horizontal com o reconhecimento de objetivos e conteúdos educacionais múltiplos. A forma como o sistema atual se configura permite que estudantes optem por cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos. Os dois primeiros são ofertados em instituições que oferecem primordialmente educação do tipo acadêmico, como universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores, enquanto os últimos são oferecidos por centros de educação tecnológica.

As instituições universitárias abrigam tanto as tradicionais universidades, que gozam de autonomia científica e administrativa e baseiam-se no tripé ensino-pesquisa-extensão nas várias áreas do saber, quanto as universidades especializadas, que possuem foco em campos específicos como saúde (por exemplo, a Universidade Federal do Estado de São Paulo) e agronomia (por exemplo, a Universidade Federal de Viçosa). Os centros universitários foram criados principalmente no âmbito da rede privada, inspirados nas politécnicas europeias e nos community colleges norte-americanos. Essas instituições não são obrigadas a desenvolver pesquisa acadêmica e oferecem principalmente ensino em campos variados, gozando de autonomia administrativa para organizarem seus cursos. Institutos superiores têm como objetivo a formação de quadros para o magistério da educação básica, enquanto as faculdades se organizam em torno de áreas do conhecimento. Os centros de educação tecnológica, tanto na rede pública quanto na privada, oferecem educação técnica visando a qualificação de profissionais com cursos mais dinâmicos e aplicados ao mercado de trabalho (MONT’ALVAO, 2015, p.132-133).

Esse autor ainda ressalta que, enquanto as instituições universitárias da rede pública em que o acesso é altamente competitivo, são responsáveis pela maior parte da pesquisa acadêmica, os centros universitários, as faculdades, os institutos superiores – que se expandiram principalmente na rede privada – e os centros de educação tecnológica oferecem currículos mais

enxutos e investem principalmente em cursos voltados para o mercado de trabalho, o que tem levado a uma maior estratificação das instituições e do acesso, definindo as instituições universitárias no topo.

Tais instituições se inscrevem em um período que apresenta sua sustentação no projeto político e econômico de cunho neoliberal e que se concretiza essencialmente através de uma reestruturação intensa e longa da produção e do trabalho (CALDERÓN, 2000).

Segundo Ávila, Leda e Vale (2012, p. 148), há três conceitos importantes presentes no espaço educacional: mercadorização, privatização e empresariamento. As autoras ressaltam a distinção entre esses conceitos e designam como mercadorização “[...] o processo que transforma a educação superior em um bem comercializável, ou seja, um objeto de lucro ou acumulação”, como assinalado por Sguissardi (2008). Já a privatização é “[...] o processo que se refere à predominância de interesses particulares sobre interesses públicos em suas inúmeras facetas e não se reduz, de modo algum, à simples extensão do setor privado”, apesar de essa extensão ser “[...] uma de suas muitas manifestações”. E o empresariamento corresponde a um “[...] processo pelo qual se espraia uma concepção empresarial” em instituições educacionais, com formas de atuação baseadas na lógica empresarial (SGUISSARDI, 2008).

Desse modo, a expansão da educação superior brasileira é um tema complexo que abrange, pelo menos, quatro grandes linhas dignas de análise. Ela compreende:

(1) ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seja pela multiplicação dos campi das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou ainda mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007; (2) a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento; (3) uma forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino, cabendo destaque, desde o início desta década, à utilização do ensino a distância (EaD) e (4) um expressivo aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado-mercantis (MANCEBO; VALE, 2013, p. 9).

Vale (2017) também aponta, a partir do documento fruto do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado, realizado em 2016, que o ciclo de expansão recente se iniciou a partir de 1996 sempre impulsionado por “Políticas Públicas” dentre as quais se destacam:

[...] a LDB/96, por impulsionar a oferta do ensino superior privado; em 2003-2005, a criação dos primeiros cursos de graduação tecnológica (mais curtos) e na modalidade a distância (atingem um público mais velho); 2005, a criação do PROUNI, que criou vagas “gratuitas” nas instituições de ensino superior privadas destinadas a pessoas menos favorecidas, que estudaram na rede pública do ensino básico e apresentam renda até 1,5 salário mínimo; em 2010, o novo FIES: “O novo Fies atingiu em cheio

os jovens da classe “C” e o crescimento foi exponencial, passando de 76 mil novos alunos financiados em 2010 para 732 mil em 2014” (FÓRUM..., 2016 apud VALE, 2017, p. 6-7).

Este trabalho se propõe a discutir os rumos privatistas-mercantis da educação superior privada no país. Inicialmente, cabe esclarecer que a expressão privado/mercantil tem como referência Sguissardi (2008), especialmente quando esse autor analisa o modelo de expansão da educação superior no Brasil em que verificou o predomínio privado/mercantil e que apresenta como uma das principais características sua essência neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Aberto desde os anos 1990, tal momento gerou condições que permitiram a financeirização da educação superior brasileira até o momento atual, denominado pelos consultores dos negócios educacionais como “era das consolidações”, marcado pela concentração institucional, pela financeirização e pela internacionalização (MANCEBO; VALE, 2013).

Diante de tal fato, o setor de ensino superior no Brasil passou por grandes mudanças desde o início dos anos 1990 até os primeiros anos do século XXI com incremento do número de matrículas, principalmente na rede privada. Nesse período, muitas novas IES surgiram, e o governo federal “aprimorou” seu sistema de avaliação e alguns dos participantes desse mercado profissionalizaram sua gestão, abrindo capital na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) e realizando aquisições e novos investimentos por todo o país (SECCÁ; SOUZA, 2009).

Nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff foram também implementadas políticas que possibilitaram a efetivação de uma contrarreforma da educação superior brasileira. Tais políticas contaram com um aparato jurídico-político (diversos Decretos e Leis) que tornou possível aliar os anseios dos empresários com o ensino superior¹.

Desse modo, nesse período observou-se ainda maior concentração de matrículas no ensino superior privado comparado às IES públicas (desde a ditadura empresarial-militar ou civil-militar essa inversão já estava dada) levando-se em conta, além da disponibilização dos serviços educacionais após a aprovação da LDB (1996), que, através do Decreto nº 2.306/97, reconheceu-se a educação superior como um serviço comercializável, havendo também a influência de Programas que passaram a assumir, no discurso governamental, uma aparência de democratização do ensino superior brasileiro como o Fundo de Financiamento Estudantil

¹ O financiamento da educação privada através do uso de recursos públicos tem ocorrido em paralelo à privatização interna das universidades públicas, como por exemplo, com a criação de Leis regulamentando as relações entre universidade e mercado, tais como: Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.873/2004); Lei da Parceria Público-Privada (Lei nº 11.709/2004) e Lei do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016).

(FIES/Lei nº 10.260/2001) e Programa Universidade para Todos (ProUni/Lei nº 11.096/2005) (PAULA et al., 2017).

Sguissardi (2008) também aponta que o crescimento do setor privado-mercantil na expansão da educação superior brasileira se fortalece na ditadura empresarial-militar, enfatizando que, ao fim desse período, tal segmento já dominava o espaço da educação superior, tanto em relação ao número de instituições, quanto ao número de matrículas.

Além desses fatores, a expansão do setor privado-mercantil do ensino superior também foi reforçada pela abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros e pela utilização do Ensino a Distância (Ead). Tais acontecimentos já são suficientes para ilustrar o que se demarca como um novo momento do processo de privatização da educação superior brasileira: a financeirização, que possui ampla conexão com os movimentos de mundialização financeirizada do setor do capital e do setor de serviços. (ÁVILA; LEDA; VALE, 2012).

No entanto, com a utilização de recursos do fundo público por meio do Prouni e com o financiamento estudantil (Fies), a política de concessão de benefícios às entidades privado-mercantis de ensino superior corresponde a uma forma denexo entre o Estado e o capital financeiro no âmbito educacional, buscando atender aos interesses do capital e contribuindo para a expansão de empresas educacionais e para a acumulação financeira de investidores nacionais e internacionais (acionistas-proprietários) em decorrência do processo de financeirização da educação superior (SANTOS FILHO, 2016).

Sendo assim, no Brasil, a partir dos anos 2000, tem início um novo formato de oferta da educação superior, em que as IES privadas, tradicionalmente de origem familiar e em sua maioria empresas de Sociedade Limitada (Ltda), associam-se a grupos financeiros em busca de uma maior valorização do seu capital (SEBIM, 2015).

A partir de 2007, ocorre inclusive uma alteração no arcabouço jurídico dos estabelecimentos de ensino superior, momento em que muitas IES, que estavam constituídas como sociedades limitadas, são incorporadas a grandes conglomerados educacionais, e, como resultado dessa nova conjuntura, surgem quatro grupos desse gênero: a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton Educacional S.A., a Estácio Participações S.A. e o Sistema Educacional Brasileiro S.A (SEB). (SEBIM, 2015).

Ocorre, portanto, uma mudança institucional da propriedade individual e familiar das empresas para a propriedade financeira dessas instituições, surgindo também uma nova forma de gestão da força de trabalho conhecida por governança corporativa. Esta aparece como

uma estratégia de retomada dos alicerces da empresa capitalista na atual etapa de mundialização do capital a partir da finança (SEBIM, 2015).

Dessa forma, investidores nacionais e internacionais investem na educação superior no Brasil como um mercado promissor e altamente lucrativo, provocando movimentos de ampliação, aquisição e fusão das IES, formando grandes oligopólios que passam a concentrar boa parte do alunado do país (BITTAR; RUAS, 2012).

As instituições privadas de ensino superior estão experimentando, assim, um intenso processo de reconfiguração em razão da entrada de novos capitais no setor. Publicações especializadas em economia têm acompanhado com atenção as novidades no chamado “mercado da educação”, estimado em R\$ 10 bilhões a R\$ 15 bilhões por ano. Consultores e investidores falam em “consolidação” do setor, eufemismo para designar um enxugamento, com aquisições, fusões, desaparecimento das instituições mais fracas, mal administradas ou em dificuldades financeiras (ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011).

No entanto, que impactos trará o processo de “modernização” e capitalização do setor? O professor Romualdo Portela, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (Faculdade de Educação da USP), pensa que tais mudanças significam a completa financeirização do setor, o que transforma, na prática, a educação numa grande mercadoria, negociada no mercado financeiro. Situação que se agrava por não haver, no horizonte visível, perspectivas de ampliação do setor público (ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2011).

Desse modo, diante da crise que se refletiu de forma mais aguda sobre o Brasil a partir de 2013/14, as empresas educacionais buscam novas estratégias de conquista/manutenção de mercado, dentre eles:

[...] acirramento do processo de concentração e centralização de capital, reforçando a criação de grandes oligopólios empresariais-educacionais, engendramento de um processo de “bancarização” das empresas educacionais, em que estas, por convênios, parcerias ou mesmo per se, passam a financiar o estudante com taxas e condições próximas àquelas ofertadas pelo financiamento estatal (FIES), bem como ampliam sua organização para o processo de disputa do fundo público. Pleiteiam ainda possíveis alunos a partir de outras estratégias: mudanças no modelo de oferta de EaD, oferta de cursos técnicos como chamariz, criação de seguros educacionais, “subsídios” para o financiamento privado e a reorganização da Graduação Tecnológica (VALE, 2017, p. 1).

Uma das docentes entrevistadas comentou sobre essas novas estratégias de conquista/manutenção de mercado:

[...] cada vez que passa, está crescendo mais, não sei como hoje eles conseguem lotar tantas salas aqui, porque teve uma baixa muito grande, **e eu acredito que o FIES era o grande financiador, mas depois que teve esse corte, eles conseguiram achar outras estratégias econômicas**, não sei se a pessoa está estudando de graça e só depois vai pagar, eu não sei. Mas tem muita gente que ainda está aparecendo (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Bittar e Ruas (2012) também reforçam tal argumento, afirmando que esses oligopólios têm contribuído para a transformação da educação superior em um produto a ser comercializado e lançado no mercado para ser adquirido por meio de estratégias de marketing cada vez mais ousadas e inovadoras. São estratégias que têm como finalidade atrair, conquistar e fidelizar seus estudantes-clientes com a venda de seus serviços, hoje disputados quase que individualmente pelas IES. Um docente relata bem as cobranças institucionais relativas a números e índices quando questionado se as regras institucionais interferiam em sua dinâmica de trabalho:

[...] só não interfere mais porque eu não me submeto a elas, entendeu? Porque se eu tivesse que me submeter, sim, então é aquilo que eu falei, pra mim o professor deveria ser mais cobrado pelo conteúdo, não por formalidades, então ela atrapalha nesse sentido. **Porque a gente é cobrado por uma coisa, que na minha concepção é o que deveria ser menos valorizado, e na verdade lá é o que é mais valorizado, que são números e índices** (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Segundo dados do DCI Diário do Comércio, Indústria e Serviços (2017), no ranking dos maiores grupos educacionais estão a Kroton com 877 mil alunos, a Estácio com 436,3 mil alunos, a Unip com 403 mil alunos, a Laureate com 245 mil alunos e a Ser Educacional com 137 mil alunos.

Dentre estes grupos educacionais, Kroton/Anhanguera (que se fundiram em um único grupo, em 2014), Estácio, Ânima e Ser Educacional são empresas de capital aberto brasileiras (sociedades anônimas) com inserção no mercado de ações (BM&FBovespa); os grupos Whitney e Devry são empresas norte-americanas de capital aberto; o grupo Laureate é um conglomerado americano de universidades com inserção em diversos países. Os grupos educacionais Universidade Paulista (UNIP), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Universidade Tiradentes (UNIT) ainda não abriram o capital no mercado de ações (SANTOS FILHO, 2016).

Toledo (2016) revela que os oito maiores grupos educacionais do país já somam uma em cada quatro matrículas no ensino superior, de forma que tais conglomerados já têm 2,1 milhões de alunos e superam os números da rede pública que somam 1,9 milhão de universitários.

Segundo o diretor de pesquisa da Brasil Investimentos e Negócios, André Luiz Saconato, as fusões geram uma redução de custos operacionais proveitosa para o setor que obriga os concorrentes a fazer o mesmo para oferecer melhores condições ao público alvo. Ele afirma também que a união das empresas introduz um novo ciclo para o setor quanto à participação de agentes financeiros na gestão das instituições de ensino, enfatizando que, dos cinco maiores grupos educacionais brasileiros, que juntos congregam cerca de 1,4 milhão de alunos, quatro são comandados por empresas do setor financeiro (PEREZ, 2016).

Assim, esses conglomerados educacionais levam a mercantilização da educação superior a um novo patamar pela presença do capital financeiro, o que altera o grau e a natureza da educação. Uma dessas transformações é aquela que corresponde ao conceito de empresariamento da educação superior:

[...] empresariar implica dar a uma iniciativa, organização ou instituição uma organização empresarial, ou seja, uma administração que responda ao pressuposto empresarial de diminuir custo e aumentar a produtividade dessa organização, tornando-a lucrativa ou “otimizada”. Neste sentido, o pensamento e a prática empresarial trabalham no sentido de extrair uma performance sempre ótima de seus componentes – pessoas, material ou maquinaria. Para tanto, o empresariamento precisa de uma matriz de pensamento capaz de impor e/ou seduzir os componentes. O pensamento gerencial tem essa função (VALE, 2017, p. 5-6).

Desse modo, segundo Vale (2017), o gerencialismo e a governança corporativa aparecem como ideologias do empresariamento que acabam por remodelar as instituições com modelos de gestão advindos do setor privado e das escolas de negócios, independente da natureza jurídica destas e utilizando princípios que se sobrepõem e até modificam os princípios educacionais.

Os termos “Gerencialismo” ou “Nova Gestão Pública” se referem às reformas governamentais para superar a velha burocracia estatal por meio da propagação de nova cultura organizacional no serviço público, a qual identifica seus usuários como clientes de mesma natureza que aqueles de empresas privadas. Seu propósito é instituir um novo modelo de administração pública com foco em resultados. (SOUZA, 2017, p. 182)

Já a governança corporativa surge como uma estratégia de retomada dos alicerces da empresa capitalista na atual etapa de mundialização do capital a partir da finança. Ela nasce com o objetivo de auxiliar os proprietários na acumulação do capital e se apoia no crescimento do valor acionário. No entanto, o rendimento das ações depende do rebaixamento salarial, da superexploração do trabalhador e do aumento do número de demissões, tendo impacto direto na vida do trabalhador (SEBIM, 2015). Um docente entrevistado retrata bem essa realidade:

[...] e assim, o que eu percebo também é que cada vez mais a meta da faculdade é lucro, não é, na minha percepção, não é qualidade. Tu observa que mesmo nas semanas pedagógicas, que poderia ser falado sobre metodologias de ensino etc, o que eu observo é que muito claramente começa mostrando números, **o quanto que a faculdade cresceu, quantos alunos captou, da quantidade de turmas. Ou seja, números que demonstram somente a questão mesmo financeira, e pouquíssimos falam da questão da pedagogia.** Por exemplo, eu percebo hoje que eles tão utilizando a legislação, que permite, claro, no sentido de cada vez fazer mais coisas *online*, diminuindo ainda mais a quantidade de professores. Turmas, como eu falei, com carga horária em sala de aula menores, **então enquanto eles tão podendo afastar o professor de sala de aula, pra aumentar o lucro, mais isso é importante** (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Nesse sentido, o objetivo dos acionistas desses grupos é “[...] adquirir instituições de ensino superior particulares, injetar recursos nelas, valorizá-las e, finalmente, revendê-las a preços multiplicados” (GRAMANI, 2008, p. 438).

Esta autora adverte ainda que, após a abertura de capitais, a empresa deve investir de forma contínua na relação com os investidores e na qualidade das informações disponibilizadas, visando obter algumas vantagens, tais como: “[...] liquidez patrimonial, fortalecimento da imagem institucional, acesso à captação de recursos para investimentos e profissionalização da gestão” (GRAMANI, 2008, p. 439).

André Luiz Saconato também ressalta que os dados do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) revelam que apenas 13% dos jovens em idade escolar estão matriculados nas faculdades e apenas 9,3% da população com mais de 24 anos possui ensino superior, sendo os estratos sociais das classes C e D os que mais seguem na mira dos investidores desses grupos, tendo em vista que poucos países no mundo têm o mesmo potencial de crescimento nesse setor que o Brasil (PEREZ, 2016). Entretanto, surgem diversas preocupações quando a prioridade de uma IES aberta é a rentabilidade em curto prazo, tendo em vista que quando se trata uma instituição de ensino com valores comerciais ou princípios de mercado podem ocorrer situações como:

[...] contratação e demissão de colaboradores da instituição baseados em necessidades de mercado, recrutamento de estudantes com a finalidade de maior lucratividade, criação de programas rápidos a fim de maximizar o ganho, julgamento do desempenho de professores de acordo com a demanda dos consumidores, padronização dos currículos objetivando a eficiência econômica, entre outros (GRAMANI, 2008, p. 441).

As falas de dois docentes, quando questionados sobre o que gostariam de alterar na instituição em que trabalham, revelam bem esses elementos no cotidiano de trabalho dos professores:

[...] eu queria que fosse mais organizado, eu queria que os prazos fossem dados com mais antecedência, eu queria que os processos fossem mais claros; algumas demissões que aconteceram a gente nunca soube o porquê que aconteceu, entendeu? Então é muito, as coisas são muito não ditas. Há um problema de comunicação muito grave dentro da instituição, e um problema de organização dentro da instituição que acaba estressando a gente (ENTREVISTADO 7).

[...] A questão da quantidade de alunos por turma, ou endurecer mais o nível de seleção dos alunos, ou ter uma forma de fazer com que eles realmente se preparassem, paralelamente às aulas, pra conseguir superar as dificuldades que eles têm. A questão da infraestrutura em sala de aula, como eu disse que o professor tem que chegar lá e tem que está com as coisas organizadas; a questão de que o professor, na minha concepção, ele deve ter uma carga horária que ele tivesse que ir pra faculdade sim, claro, mas que fosse uma carga horária que ele pudesse exatamente se preparar, se planejar, corrigir avaliação, preparar avaliações, etc, que hoje essa carga horária não existe, então o professor tem que fazer tudo extraclasse. Então são essas coisas que eu acho que precisariam ser mudadas (ENTREVISTADO 6).

Outra maneira de aumentar rapidamente a rentabilidade é reduzindo custos, mas reduzir custos em uma IES pode significar menos investimentos em “[...] infraestrutura, na implantação adequada do plano de desenvolvimento institucional, nos incentivos a pesquisa, na qualificação dos recursos humanos e em bibliotecas, laboratórios, equipamentos e materiais” (GRAMANI, 2008, p. 441). A esse respeito, uma docente se manifestou:

[...] então, é um trabalho difícil. A gente não tem incentivo no sentido de que há uma, um interesse da instituição em fomentar pesquisa, em fomentar que os alunos tenham atividades extra-sala, então acaba que nesse momento, nesta instituição especificamente, o trabalho do professor fica restrito a sala de aula. Então a gente se torna um reprodutor de conhecimento que a gente adquire e vai passando adiante. Então pra mim, nesse momento, o que faz com que eu sinta mais falta no trabalho docente é essa possibilidade de estendê-lo para além da sala de aula (ENTREVISTADO 4).

Portanto, é a partir desse cenário que se busca na próxima seção desse trabalho discutir os impactos dessa nova estrutura jurídica para o ensino superior privado no Maranhão.

3.1 A Kroton e o ensino superior privado-mercantil no Maranhão

O ensino superior privado surgiu no estado do Maranhão somente a partir de 1989 com início das atividades da Faculdade de Ciências Contábeis e Econômicas de São Luís, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Gonçalves Dias” e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Administrativas de São Luís. A direção das Faculdades Integradas solicitou, ainda em 1990, a junção destas com o nome de Centro de Ensino Unificado do Maranhão (CEUMA) o que permitiu a padronização dos procedimentos operacionais, assim como a sua integração administrativa e didática (LEDA, 2009). Observa-se, portanto, que o ensino superior privado

no Maranhão teve um aparecimento tardio quando comparado ao restante do país, especialmente com os estados das regiões Sul e Sudeste.

O CEUMA ofertou seu 1º vestibular em abril de 1990 com 400 vagas disponíveis para os 05 cursos existentes até o momento (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Letras e Pedagogia), sendo 80 vagas para cada curso. Desde então, seu crescimento tem se dado de forma surpreendente, obtendo em 2000, quando já contava com mais cursos de graduação, o registro de Centro Universitário do Maranhão (LEDA, 2009).

Em 2005, através da Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) 2.967, de 29/08/2005, o CEUMA recebeu o credenciamento do Ministério da Educação para o oferecimento de cursos superiores na modalidade a distância. Posteriormente, em 2012, o então ministro Aloízio Mercadante credenciou essa instituição como Universidade, a Universidade CEUMA, primeira do gênero no Maranhão. Até 1997, o CEUMA foi a única Instituição de Ensino Superior privada do Maranhão.

Segundo Leda (2009), a forte expansão mercantil no âmbito da educação superior teve como marco legal a promulgação da LDB/96. Em sua recuperação histórica sobre o tema, a autora retoma o estudo de Nascimento et al (2006) que, ao analisarem a educação superior no estado do Maranhão no período de 1996 a 2004, registraram que, entre os anos de 1991 e 1996, havia apenas o percentual de 33,3% de IES privadas existentes nesse estado.

A grande explosão acontece na fase pós-LDB (1996-2004) quando esse estado atinge a marca de 425% de crescimento no número de IES. Esse estudo também expõe que, no Nordeste, além do Maranhão, um crescimento tão acelerado apenas foi observado no estado do Ceará. Assim como o número de instituições, os cursos nessa época também cresceram em grande proporção (492,8%).

Já a Kroton tem sua origem associada à Faculdade Pitágoras, primeira empresa adquirida pelo grupo. No início dos anos 2000 e com a mudança do marco regulatório do setor de educação, surgiu a primeira Faculdade Pitágoras com novo sistema de ensino e uma metodologia exclusiva criada em parceria com uma das maiores companhias de educação do mundo - a Apollo International, com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América. Tal parceria durou até 2005 quando a Apollo International decidiu vender sua participação aos fundadores (KROTON, c2016)

O ano de 2007 ficou marcado pela abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa com o nome Kroton Educacional (KROT11), possibilitando a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da Companhia. Em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de Private Equity do mundo, uma

modalidade de fundo de investimento que consiste na compra de ações de empresas que possuam boas faturações monetárias e que estejam em notável crescimento, a Advent International, que a partir de então compartilharia o controle da Companhia com os sócios-fundadores (KROTON, c2016).

Em 2010, a Kroton efetuou a maior aquisição do setor de educação superior do Brasil ao comprar a IUNI Educacional, instituição que oferece programas de graduação e pós-graduação sob as marcas Universidade de Cuiabá (UNIC), Universidade Metropolitana para o desenvolvimento da Educação e Cultura (UNIME) e Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Em julho de 2011, a Kroton Educacional adquire a Faculdade Atenas Maranhense (São Luís e Imperatriz-MA) e Faculdade União (Ponta Grossa-PR). Em novembro, realiza uma nova aquisição a Faculdade do Sorriso (FAIS). Em dezembro, realiza a maior aquisição da história da educação - a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) - e torna-se líder no setor de educação a distância do Brasil (KROTON, c2016).

Em abril de 2012, a Kroton Educacional adquire o Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON). Em maio, realiza a aquisição da Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSSELVI), fortalecendo sua liderança na Educação a Distância. Em 2013, realiza a expansão de 40 novos Polos de Graduação a Distância da Unopar e anuncia acordo de associação entre a Kroton e a Anhanguera para formar a maior empresa de educação do mundo (KROTON, c2016)

Em abril de 2018, a Kroton Educacional anunciou a compra do Centro Educacional Leonardo da Vinci em Vitória-ES, primeira aquisição do grupo em educação básica e pretende fechar mais dois negócios desse segmento em breve. A companhia pretende ganhar espaço na área, que movimenta R\$ 45 bilhões por ano (BONATELLI, 2018)

A Sinopse da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) revela que atualmente o Maranhão possui 32 instituições privadas, sendo 20 na capital e 12 no interior. Quanto à organização acadêmica, apenas uma é Universidade, e as outras são enquadradas na categoria Faculdades, Escolas e Institutos. Nessas IES são contabilizadas 94.286 matrículas, enquanto nas públicas são contabilizadas 56.640.

Os dados de 2015 disponibilizados pelo MEC/INEP mostram que, no Maranhão, o número de vagas nos cursos de graduação presenciais nas instituições públicas é de 11.015 no vestibular e outros processos seletivos, e o ensino privado disponibiliza 44.847 vagas nesses exames.

Além disso, é importante reforçar, conforme Leda (2009), que esse número de vagas no ensino superior maranhense não corresponde ao dado real, tendo em vista a instalação de polos/unidades de IES de fora do estado, que ofertam cursos de graduação e/ou pós-graduação nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância. Segundo a autora supracitada, para a implementação dos cursos dessas IES de fora do estado, é comum a prática de firmar parcerias comerciais com organizações que comercializam os cursos, atendem e coordenam os alunos nas cidades em que eles vão se instalar.

Dados do Programa Universidade para Todos (PROUNI), disponibilizados pelo MEC, revelam que, para o segundo semestre de 2016, no Maranhão foram ofertadas 5.894 bolsas, sendo 903 integrais e 4.991 parciais (BRASIL, c2017). Para reforçar esse conjunto de dados numéricos e as análises realizadas ao longo do texto, cabe retomar Sguissardi (2015, p. 869) quando o mesmo diz:

[...] visa-se explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/ mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização.

E na esteira da diluição dessas fronteiras, dados dos sites dos três principais grupos educacionais do Brasil constatam que o primeiro a chegar no Maranhão foi a Kroton, que em 2007 abriu o capital do Pitágoras na BM&FBovespa com o nome Kroton Educacional (KROT11) e em julho de 2011 adquiriu a FAMA (São Luís e Imperatriz - MA) (KROTON, c2017).

O grupo Kroton Educacional S.A possui atualmente 11 marcas, entre elas: Anhanguera, FAMA, LFG, Pitágoras Colégios, Faculdade Pitágoras, UNIC, UNIDERP, UNIME, UNOPAR e UNIRONDON. Além disso, no Maranhão, na Educação Básica, possui 16 escolas associadas à rede de ensino e 01 escola própria (Colégio Pitágoras de São Luís). No ensino superior, esse grupo possui as seguintes unidades: Faculdade Pitágoras nas cidades de São Luís e Imperatriz e Faculdade Atenas Maranhense, possuindo também 04 polos EaD Kroton (Pós-graduação) e 01 Polo EaD Unopar (KROTON, c2016).

A Universidade Anhanguera-Uniderp oferece educação a distância há vários anos, ofertando cursos nas cidades de São Luís, Barra do Corda, Caxias e Grajaú (PORTAL ANHANGUERA, c2016).

A Estácio abriu seu capital na Bolsa de Valores em 2007 e, em 2012, chegou ao Maranhão e também ao Amapá, Paraíba e Rio Grande do Sul (ESTÁCIO, c2017). Já a Faculdade Maurício de Nassau passou a integrar o maior grupo educacional do Nordeste – o Grupo Ser Educacional em 2008 (CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU, c2017).

Em julho de 2016, foi anunciada a intenção de fusão entre o grupo Kroton Educacional e o Grupo Estácio. No entanto, atendendo ao pedido de intervenção do Serviço de Proteção ao Consumidor (PROCON/MA), a Superintendência Geral do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) emitiu um parecer desfavorável a tal fusão. Segundo o CADE, isso geraria concentração de mercado nos segmentos de graduação (presencial e EAD) e pós-graduação, além de cursos preparatórios e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (PROCON/MA, 2017).

Em 2017, o então presidente do PROCON/MA Duarte Junior também reiterou que a compra da Estácio pela Kroton põe em risco a soberania do Estado Brasileiro sobre o serviço de educação, pois cerca de 80% dos acionistas dos dois grupos são estrangeiros e 30% do ensino superior privado no Brasil seria controlado por eles. Além disso, a união ameaçaria empresas menores, diminuindo a oferta e contribuindo para uma maior precariedade do serviço e perda de qualidade para o consumidor, de modo que São Luís seria a quinta cidade com maior concentração de instituições de ensino controladas pela Kroton/Estácio, totalizando 45% do mercado local de cursos presenciais (PROCON/MA, 2017).

Em agosto de 2017, alunos da Faculdade Estácio se manifestaram alegando como motivo o fato de a instituição estar tirando professores e transformando disciplinas presenciais em on-line. No mesmo mês, alunos da Faculdade Pitágoras de São Luís também se manifestaram devido à quantidade de cadeiras interativas ofertadas na instituição (PORTAL GUARÁ, 2017).

Alguns docentes entrevistados da [IPMES] ressaltaram a grande resistência que alguns discentes e docentes têm às disciplinas interativas, inclusive com muitos processos no PROCON:

[...] **é, resistências por parte de alunos, resistência por nossa parte também.** Agora mesmo eu estava aplicando, e é interessante que assim, eles falam que é meio interativa, semi-presencial, mas assim, a disciplina é toda no portal, mas tem aplicação da prova e o professor é chamado pra fazer isso (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] Nosso diretor está indo pra regional, e vem uma outra pessoa pra cá, que ele é de Minas, não tem um conhecimento da nossa cultura, **existe uma questão da cultura dos nossos estudantes com as interativas, muitos processos no PROCON em relação a isso,** porque o MEC diz que é 20%, a gente não alcança realmente 20%, pra

pensar numa carga horária de 4.700 horas, que é mais ou menos um curso de psicologia, a gente não chega a 20%. Mas nos primeiros semestres sempre tem uma interativa. Então um grupo antigo de alunos que hoje está no 7º e 8º período, que tá finalizando, que passou por essa mudança, ele tem muita dificuldade. E os novos, claro, tem dificuldade, mas já entram nessa cultura de disciplinas totalmente semipresenciais. Na verdade, tem a semipresencial e tem a interativa (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

No entanto, o clima na instituição em relação a isso é de insegurança, pois os docentes são constantemente vigiados e orientados a não incitar os alunos a buscar esse órgão de defesa do consumidor:

[...] **vão no Procon, eles buscam os direitos deles.** É isso que eu falo, alguma coisa de correto a gente está fazendo, porque eles tão tentando consertar aí as coisas [...] e os alunos se mobilizaram mesmo. Eles formaram um grupo, tanto é que eles vão direto lá no Duarte, falam com ele e tal. **E assim, a gente enquanto professor não pode se envolver muito, a gente fica ali só olhando, a gente confia em um ou outro aluno, a gente vai lá “e aí, como é que tão as coisas”. Mas a gente, é aquela questão mesmo que a gente está sendo vigiado, a gente não pode nem ser visto falando com alguns alunos, porque é problemático** (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] então assim, e o que a gente diz também dentro de sala, isso vem de reuniões também da coordenação que chega e diz “olha, vocês têm que”, sempre quando tem alguma situação que surge na mídia, alguma situação muito, que as pessoas devem ter conhecimento, a gente é chamado em reunião e de certa forma dizem assim **“olha, daqui que vocês tiram o sustento de vocês, vocês fazem parte da equipe, então vamos tomar cuidado com o que a gente está divulgando por aí de informação, vamos pedir pros alunos acalmarem os ânimos”** (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] como é que isso chega pro professor? “Professores, vocês estão incitando (não diz assim), vocês estão incitando os alunos?”. Aí a última reunião foi: “professores, – a coordenadora – o diretor mandou perguntar, mandou dizer que ele sabe através dos grupos de líderes de *whatsapp* quem são os professores que incitam (não usaram essa palavra, porque seria muito pesada), **quais são os professores que assim, estimulam os alunos a irem ao Procon**”. E aí eu levantei minha mão, interrompi a coordenadora, porque isso foi mais forte do que eu. Então eu disse assim “vem cá, o que eu estou escutando é, eu estou sendo chamada atenção porque a direção da instituição está fazendo a leitura de que quando um aluno vai no Procon é o professor que incita?”, “não professora, não foi isso que eu quis dizer”, “mas foi assim que eu escutei” (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] então hoje, eu te digo assim, se a [IPMES] me quer lá, eu entendo que, primeiro, eu passei num processo seletivo, eles me selecionaram dentro dos critérios que ele tem, **então como é que eu seleciono um professor e eu venho perguntar pra ele “vem cá, você está incitando o aluno a ir no Procon?”, quando é direito dos alunos, porque eles são consumidores, além de alunos eles são consumidores, então isso eu acho grave** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Em nota de esclarecimento sobre a manifestação realizada pelos alunos da Faculdade Pitágoras contra as aulas on-line, divulgada em 21 de agosto de 2017, a Instituição

informou que o modelo acadêmico utilizado, *KLS 2.0 (Kroton Learning System)*², visa à conexão com a nova realidade do mundo digital, proporcionando aos alunos mais inovação e tecnologia aplicada à educação, de modo que o projeto prima pelo desempenho dos acadêmicos de forma a atender as demandas do mercado de trabalho e segue rigorosamente as normas legais estabelecidas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que regem o ensino brasileiro (FACULDADE FAMA, c2017).

A respeito do modelo acadêmico *KLS 2.0 (Kroton Learning System)*, uma docente entrevistada se pronunciou da seguinte forma:

[...] essa questão de uma disciplina que já vem pronta é uma coisa que particularmente me incomoda, **porque tira a liberdade do professor**, tira a própria realidade, assim uma coisa que o MEC diz assim “ah que a gente tem que obedecer, ainda que nos grandes conglomerados, que tem que obedecer às especificidades regionais e tal”, e quando a gente tem uma disciplina que é dada do mesmo jeito aqui, lá no Rio Grande do Sul, institucionalmente isso é visto como uma uniformização do conhecimento.[...] às vezes a gente não consegue avançar tanto no conteúdo numa aula, e com essa **rigidez do material KLS**, você tem que cumprir o conteúdo naquela aula e você ignora, por exemplo, que a turma tem uma dinâmica e que uma discussão numa turma pode render muito, isso é muito bom pros alunos. Enquanto em outra turma, aquele assunto pode não render tanto, a discussão possa ser menor, mas num outro assunto, a discussão lá nessa outra turma vai ser muito mais abrangente. Eu acho que acaba quebrando isso, as especificidades dos alunos das turmas, de como é que cada turma consegue caminhar, é uma coisa que me incomoda nessa rigidez do material (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

Sendo assim, em agosto de 2017, o PROCON/MA realizou uma audiência pública no Palácio Henrique de La Rocque, no bairro do Calhau, em São Luís, e coletou inúmeras denúncias e provas que dão fundamento a processos administrativos já em curso contra duas faculdades de São Luís (PORTAL GUARÁ, c2017).

Na ocasião estiveram presentes cerca de 200 estudantes, professores, representantes das Instituições de Ensino Superior e do Ministério Público, e, entre as reclamações apresentadas, estão a ausência de informação prévia sobre as disciplinas disponibilizadas em EaD nos cursos presenciais, o suposto descumprimento à portaria que fixa a quantidade máxima de disciplinas realizadas a distância, falta de segurança, falta de estrutura para determinados cursos, demora do atendimento e outras (PORTAL GUARÁ, c2017). Sobre a falta de segurança, uma docente da [IPMES] também se pronunciou, além de mencionar alguns aspectos das condições físicas das salas de aula:

[...] é ruim. A gente não tem segurança, agora que eles botaram segurança armada dentro do local. Mas a gente não tinha segurança, [...] muito vulnerável. As salas são

² Com o objetivo de atender aos novos desafios da Educação Superior, a Kroton desenvolveu um sistema de ensino que possibilita planejar e disseminar o modelo acadêmico KLS 2.0, que está pautado em três grandes alicerces: promoção da empregabilidade dos alunos, foco em qualidade e inovação e oferta em escala (ver KROTON, c2016).

muito ruins, mal iluminadas, tem essa questão da falta do microfone muitas vezes. Assim, em comparação com outras faculdades que eu já passei, nossa, está muito abaixo. Muito mesmo (ENTREVISTADO 7).

Em 2017, o então presidente do PROCON/MA Duarte Junior reiterou que as demandas relatadas pelos estudantes serão prioridade no órgão, pois, segundo ele, não se pode permitir a mercantilização do ensino no Estado do Maranhão, além de ressaltar que o órgão iria buscar mais uma vez diálogo com essas instituições e, caso não tivesse respostas satisfatórias, entraria com Ação Civil Pública juntamente com o Ministério Público (PORTAL GUARÁ, c2017).

Desse modo, em outubro de 2017, o PROCON/MA ingressou com Ação Civil Pública contra a faculdade Kroton/Pitágoras de São Luís e Imperatriz, sendo tal ato resultado das diversas denúncias formalizadas por estudantes durante audiências públicas e por meio dos canais de atendimento desse órgão (PORTAL GUARÁ, c2017).

O PROCON/MA também listou outra série de irregularidades, e, entre os pedidos de adequação na Ação Civil Pública, estavam: a redução de disciplinas em EAD nos cursos presenciais, melhorias no estacionamento, maior segurança, reorganização do Sistema de Atendimento ao Aluno (SAA), apresentação de grade curricular no ato da matrícula, além de ampla divulgação acerca de eventuais alterações (PROCON/MA, 2017). Sobre essas questões, alguns docentes também demonstraram insatisfações:

[...] a cada semestre a gente passa por demissões, a gente já passou por demissões no meio do semestre. **A proporção que mais disciplinas se tornam interativas, mais professores são demitidos** (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] **Aí por exemplo, uma disciplina que é de 80 horas normal, o professor ganharia quatro horas por semana, mas se ela é disciplina *blended*, o professor só vai receber ao invés das quatro, duas horas por semana, então isso diminui da carga horária do professor, entendeu?** E aí o professor vai, aí ele tem que dar essa disciplina teoricamente só na parte prática, mas chega lá o aluno está com dúvida, o aluno quer alguma outra coisa. No começo eu percebi que tinham professores que até faziam questão de dar um pouco de aula teórica, mas no passar dos dias, o que eu percebo são muitos professores reclamando e dizendo que vão se prender só à parte prática, porque está sendo pago pra dar a parte prática. Então não é justo você receber duas horas pra ficar lá de tanto até tanto, e ter que dar conta de um conteúdo que não está contigo, que não é pra ti (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Inclusive a orientação de monografia está sendo realizada por um tutor on-line, como relatou uma docente quando indagada sobre as atividades realizadas fora de sala de aula:

[...] só a de supervisão de estágio, porque a orientação de monografia também foi suspensa, **o TCC pode ser feito, ele é feito com orientação de um tutor *online***, então a gente não, o professor, presencial, que está acompanhando ali os alunos, não é mais o orientador do trabalho de conclusão de curso do aluno (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

No protocolo da Ação Civil Pública, foi requerida também, dentre as penalidades, a fixação de danos morais em R\$ 12 milhões pela abrangência regional do dano causado no descuido de diretrizes relativas ao desenvolvimento regular de atividade da Faculdade no Estado do Maranhão (PROCON/MA, 2017).

Assim em dezembro de 2017, o PROCON/MA multou a Kroton em aproximadamente meio milhão de reais (R\$ 474.709,74) por diversas reclamações feitas por alunos da instituição junto ao Instituto de Defesa do Consumidor. Dentre as denúncias dos alunos que constam nas multas aplicadas, destacam-se: demora no atendimento presencial aos alunos, imposição de exclusividade no contrato de fotografia para colação de grau, superlotação em salas de aula, chegando a reunir mais de 80 alunos de diferentes cursos em uma mesma turma (PROCON/MA, 2017). Sobre essas questões, alguns docentes também se manifestaram:

[...] aí algumas disciplinas que eles deixam só a turma, que acaba sendo pré-requisito pra outras, então comigo, eu tenho aula só com eles, com os do primeiro, mas as outras aulas eles tão vendo com outros, do segundo ou do terceiro, eles acabam juntando. (ENTREVISTADO 7)

[...] então esse semestre, apenas [risos], eu estou com uma quantidade de alunos muito reduzida, eu estou com 20 alunos em sala de aula. Então pra mim, nesse semestre, está sendo o céu. Mas eu já dei aula, por exemplo, no semestre passado eu dei aula, eu dava aula numa turma de 120 alunos, então... A média varia entre 80 a 100, quando as turmas não estão quebradas por conta das ênfases. E especificamente essas turmas que eu estou dando as ênfases esse semestre, é porque já eram turmas que iniciaram com poucos alunos. Décimo período, então já tão no finalzinho do curso, **mas as turmas de primeiro a oitavo, elas são turmas, como se chama na instituição, GG** (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

Em relação às ênfases, elas se referem a um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do curso, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição e não significa direcionamento para especializações, mas sim possibilidades de aprofundamento de estudos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Já a superlotação em salas de aula gera um fluxo de trabalho muito grande para o professor, que inclusive compromete o processo de ensino-aprendizagem, como relata uma docente:

[...] corrigir todas as provas [...] E os trabalhos, porque às vezes você passa trabalho, a atividade tem que ser em grupo, mas mesmo assim, se tem uma turma de 120 alunos, você não vai fazer um grupo de 20 pessoas. Então você vai fazer um grupo de 10 pessoas no máximo, já é muito; você já tem em uma turma, 12 trabalhos pra corrigir. **Então isso gera um fluxo de trabalho, de coisas que você tem que ficar corrigindo o tempo inteiro.** Tanto é que nessa turma de 120 alunos, que eu fiz uma parcial com eles, que era apresentação de seminário, eu não pedi trabalho escrito, eu dei a nota

deles só pela apresentação, porque eu sabia, eu não vou corrigir 10, 15, 20 trabalhos. Eu não vou dar conta de fazer isso (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

Além destas denúncias, foram ainda encontradas as seguintes infrações: problemas no serviço de atendimento ao aluno no sistema eletrônico; demora na emissão de diploma de conclusão de curso dos discentes e o reajuste no valor da mensalidade dos cursos sem prévia informação aos alunos (PROCON/MA, 2017). Alguns docentes também demonstraram insatisfação em relação ao sistema:

[...] então tem realmente três anos que veio o AVA, que é o sistema que a gente posta material, que o aluno entra em contato, então ele ainda está assim, vamos dizer assim, **em um processo de estruturação** (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] **porém é um sistema que ainda não funciona da maneira que deveria**, da maneira efetiva, porque o aluno ainda não acessa aquilo, então a gente percebe que hoje é meio que uma imposição, tipo assim, a gente costuma até brincar entre os professores mais próximos que o cara por estar cumprindo com a alimentação tempestiva do sistema, ele tende a ser bem avaliado (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] eu acho que... o que eu acho mais complicado é essa questão do AVA, que eles estavam proibindo a gente de utilizar xerox, por exemplo, porque eles querem que todo material seja compartilhado pelo AVA, só que tu vai acessar o AVA, tu não consegue acessar o AVA, **porque o AVA é muito assim, não tem um treinamento específico pra tu aprender a lidar com aquela plataforma**, aí tu chega, tu tenta anexar um conteúdo, o conteúdo não vai [...] a gente já solicitou treinamento mais intensivo ou então que eles atendessem às reclamações da gente de maneira direta, a gente reclama que não está funcionando o sistema e eles resolvessem, mas aí passa o semestre inteiro e ninguém resolve nada (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Uma docente chega até mesmo a relatar a dificuldade de muitos alunos em ter acesso a computadores para acessarem periodicamente o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), embora haja essa exigência de acessos frequentes ao sistema tanto por parte dos alunos como dos professores pela Instituição:

[...] quanto mais você acessa, prova que esse ambiente tem uma eficácia para professores e alunos, então é pra comprovar de que ele é realmente um ambiente eficaz. **Muito embora a gente saiba que a realidade dos nossos alunos não permite que eles tenham acesso ao ambiente virtual de aprendizagem assim**. Muitos alunos são de classe média baixa, não têm acesso a computador, com uma regularidade muito frequente (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

Também em dezembro de 2017, aconteceu uma audiência pública de conciliação. No entanto, a tentativa de conciliar foi frustrada. Ainda no começo da audiência, os representantes do grupo Kroton tentaram adiar a audiência e suspender o processo, alegando terem de esperar uma decisão do MEC quanto a denúncia apresentada pelo PROCON. Eles tentaram ainda impedir a fala e participação estudantil alegando não estarem previstas no

Código de Processo Civil. Assim, após a audiência de conciliação frustrada, o grupo deverá apresentar sua contestação para, posteriormente, o processo seguir para decisão (PROCON/MA, 2017).

Os dados de 2017 registram a presença no Maranhão de três dos principais grupos de capital aberto do Brasil:

- a) Kroton Educacional S.A, com as marcas FAMA, Pitágoras, Anhanguera-UNIDERP e UNOPAR (KROTON, c2017);
- b) Estácio Participações S.A, que, em São Luís, opera com o nome Estácio São Luís (PORTAL ESTÁCIO, c2017);
- c) Grupo Ser Educacional, com a Faculdade Maurício de Nassau (SER EDUCACIONAL, c2017).

Já entre os principais grupos fora da bolsa de valores brasileira, é possível verificar na capital do estado, São Luís, a presença dos seguintes:

- a) Universidade Paulista (UNIP) (UNIVERSIDADE PAULISTA, c2017);
- b) Laureate International Universities (EAD LAUREATE, c2017);
- c) Devry (DEVRYBRASIL, c2017);
- d) Centro Universitário Internacional (UNINTER) (CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL, c2017).

A Sinopse da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) ainda mostra que as instituições privadas no Maranhão possuem 3.072 docentes, sendo 1.429 especialistas, 1.334 mestres e 309 doutores, e que, em relação ao regime de trabalho, 781 desses docentes trabalham em tempo integral, 1.505 em tempo parcial e 688 são horistas. No entanto, o que se constata é que tal Censo não capta a realidade como ela realmente se apresenta, como relatam alguns docentes entrevistados:

[...] o que acontece muito aí é que eles pagam todo mundo como horista, eles não pagam as pessoas como parcial e como integral [...] uma pessoa que é parcial e integral, não necessariamente está só na sala de aula. E eles pagam a gente só por sala de aula. Então tem gente que tem aí 40 horas, mas é 40 horas de horista e não integral, que conferia a ele uma parcela dentro da sala de aula, uma parcela fora, trabalhando com pesquisa ou com orientações. Não, todo mundo aí é pago pelo trabalho que é desenvolvido dentro de sala de aula. Mas assim, tem gente que tem mais necessidade em termos de salário, tem gente aí que tem 12 turmas, 15 turmas. Não sei como é que essas pessoas fazem aula, como é que elas se organizam, mas tem

gente assim. Eu não aguento, mas eu acho que poderia ter uma vigilância maior com relação a isso (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] E uma coisa que me incomoda também na [IPMES] é porque assim, **eles te pagam por hora, mas eles querem que tu seja dedicação exclusiva** (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] eu estou na [IPMES] como, eu acho que ainda chama assim lá, **como horista**. Então, por exemplo, eu nunca fui das professoras que tinham dedicação exclusiva lá, porque eu tenho outro vínculo [...] então eu sempre tive uma carga horária não tão grande, às vezes num período eu aumentava, fui fazer o mestrado, eu reduzi pro mínimo, que parece que são 11 horas o mínimo. Então eu sempre fico com 11, 12 horas. Nesse semestre eu estou, acho que com um pouquinho mais, porque eu estou com duas turmas de estágio, mas eu tive a grata sorte de ter poucos estagiários, porque sempre são muitos alunos, muitos, muitos (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Ressalta-se que, quanto à titulação, a Sinopse da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) aponta que nas instituições privadas no Maranhão o maior número é de professores especialistas. Uma docente expressou sua falta de motivação para dedicar-se à carreira acadêmica devido à realidade de trabalho que possui na instituição quando indagada em relação às suas perspectivas de futuro profissional:

[...] pois é. Qual a minha perspectiva de futuro? Nessa vida, eu acredito que não dá pra suportar muito tempo num ensino nessa área educacional. Hoje eu tenho mestrado, eu fico pensando muito se valeria a pena fazer um doutorado, já que a cada vez que passa há uma restrição muito grande em termos de salário relacionado a isso. **Hoje uma pessoa que entra na instituição ganha a mesma coisa se ela tiver doutorado, especialização ou mestrado**. Então às vezes eu penso muito se vale a pena me dedicar a um doutorado, pra continuar dentro dessa carreira acadêmica (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Outra docente relatou que os docentes possuem um sistema de remuneração que funciona com base na meritocracia:

[...] é, e aí tinha as diferenças, 40 e tanto aula de especialista, 45 de mestre, tanto no doutorado, que eu não lembro. Aí eu fiquei sabendo que houve uma mudança e que a gente ia, o nosso salário, que eu não sei como é que muda, qual é o percentual que muda, isso nunca ficou claro, eu acho até que eles já falaram, no que diz respeito à **meritocracia**. Ou seja, a gente está sendo avaliado pelos nossos méritos, esses méritos têm a ver com um perfil institucional, então por exemplo, eu não sei te dizer quais são os critérios, mas existem. Nós temos um manual do professor, assim, no que diz respeito se o professor cumpre prazos, se o professor cumpre horários, se o professor é um professor que faz pesquisa, se é um professor que está o tempo todo atualizando os dados em aula no sistema, porque nós somos vistos. Cada professor é avaliado pelos alunos e pela instituição. Existe uma avaliação anual chamada, acabamos de fazer agora, Avaliar. E aí assim, você sabe que **a Kroton trabalha com índices estatísticos, isso é uma coisa que pra mim é muito difícil** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Assim, os docentes são avaliados institucionalmente através do AVALIAR:

[...] sim, a gente é avaliado lá o tempo todo, estou te falando, essa postagem, esse acesso do portal, tudo é acompanhado. E nós estamos passando agora pelo Avaliar, o que é o Avaliar? O aluno avalia a instituição e o professor, e o professor avalia também a instituição e sugere melhorias. **Só que ele não é um avaliar tão tranquilo, na verdade é um, você tem que avaliar, porque isso gera relatório, e aí é um trabalho com números, eles não trabalham tanto com a qualidade, é com números.** A gente acaba ficando mais uma vez escravo desse processo (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] tem o Avaliar, que eles chamam, **que a gente avalia a instituição e os alunos avaliam os professores.** É tipo um questionarinho, inclusive está nesse movimento agora do Avaliar, eles estão aí no *whatsapp* dizendo, “ah tem que levar os alunos no laboratório tal pra responder o Avaliar, porque os alunos têm tipo uma porcentagem que precisa alcançar de questionários respondidos pelos alunos”. Então eles têm que, a cada turno, eles têm que tipo 70% dos alunos têm que ter respondido, então aí eles ficavam o tempo todo “tem que ir, tem que ir, leva os alunos pro laboratório, eles têm que responder o Avaliar”. E aí nesse questionário eles avaliam algumas coisas, que a gente enquanto professor a gente não sabe, o que é avaliado. **Eu não sei nem o quê que os alunos respondem nesse avaliar, nunca recebi um *feedback* de qual é a avaliação que os alunos fazem sobre mim, não sei. Não sei que nota que eu tenho, que nota que eles me dão, não tenho conhecimento sobre isso,** eles sempre falam que vão sentar com cada professor e dar um *feedback* sobre isso, mas desde que eu entrei na [IPMES], eu nunca recebi um *feedback* sobre esse tipo de avaliação dos alunos, nunca. É só pra cumprir essa porcentagem, é pra isso (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

No entanto, a maioria dos docentes afirmou que nunca recebeu feedback de suas avaliações e que inclusive se preocupa em como avalia a instituição, temendo represálias:

[...] nesse Avaliar a gente tem que avaliar a instituição, **e aí você dá nota, desde ruim até excelente, quem é que vai dar ruim?** E aí eles dizem que, eu acho interessante [risos], que eles dizem assim “não, você não vai ser identificado nem nada”, mas na hora que você vai fazer o *login*, você faz o *login* com o seu nome, com o seu CPF, então assim, você não vai ser identificado, não se preocupe. Como é que estão as condições de trabalho aqui? De ruim até excelente, o quê que tu acha que eu vou marcar? Ruim ou excelente? Excelente eu não marquei, mas marquei muito bom [risos]. Eu vou marcar ruim, pra daqui a pouco meu pescoço está na... não vou (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] olha, existe um processo lá que o professor faz uma avaliação da instituição, bem como os alunos fazem também da instituição e dos professores, **porém em todo esse período eu nunca recebi um *feedback* dela, pra me falar qual foi a minha avaliação etc.** Já recebi pessoalmente alguns *feedbacks* e também, que eu me lembre também nesses 7 anos já recebi um, de uma determinada aluna que tinha reclamado de uma postura minha para a coordenação, mas isso foi uma coisa muito isolada mesmo. O resultado dessa pesquisa que ela é feita, que ela é abrangente, eu nunca (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] geralmente eles divulgam assim, pelo menos o que eu já vi lá, divulgam somente os 10 primeiros geral, e também os três primeiros de cada curso, mas os demais eles não falam. Os que foram mais bem avaliados, os três primeiros de cada curso e os 10 geral da faculdade, mas nada individual (ENTREVISTADO 6).

[...] **mas nunca ninguém me chamou pra dar um *feedback*, ou pra mostrar, ou pra me dar algum tipo de papel pra me dizer como foi a minha avaliação [...]** geralmente no início do semestre, que é uma semana estratégica, aí eles dão os prêmios assim “ah, o professor que foi mais bem avaliado pelos alunos”, aí eles dão

um presentinho. “Ah o professor que mais entrou no portal”, aí eles dão um presentinho (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Sendo assim, com a presença de grandes grupos no estado, o trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas está sendo reconfigurado para responder a exigências laborais flexíveis, o que consequentemente contribui para uma maior intensificação e precarização do trabalho nessa categoria, o que será discutido na próxima seção.

4 DINÂMICA PRAZER-SOFRIMENTO DO TRABALHADOR DOCENTE: reflexos da financeirização do ensino superior privado

A Psicodinâmica do Trabalho é uma disciplina clínica que se apoia na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental e é uma disciplina teórica que se esforça para inscrever os resultados da investigação clínica da relação com o trabalho numa teoria do sujeito que engloba ao mesmo tempo a psicanálise e a teoria social (DEJOURS, 2004b). Desse modo, tal disciplina realiza:

[...] a análise da dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade de trabalho. “Dinâmico” significa que a investigação toma como centro de gravidade os conflitos que surgem do encontro entre um sujeito, portador de uma história singular, preexistente a este encontro e uma situação de trabalho cujas características são, em grande parte, fixadas independente da vontade do sujeito (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 120).

Tem como ponto central a relação entre o sujeito e a organização do trabalho como determinante do sofrimento mental. A organização do trabalho é vista, antes de mais nada, como uma relação socialmente construída e não somente em sua dimensão tecnológica. A Psicodinâmica do Trabalho se apoia, então, em dois pontos principais: as relações sociais do trabalho e o sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1992).

De acordo com Cruz (2005), Dejours se diferencia pela crítica que realiza as abordagens tradicionais da medicina do trabalho e a clínica psicanalítica, desafiando os modelos centrados no sofrimento mental a repensarem suas práticas clínicas em direção aos problemas humanos no trabalho e suas implicações sobre a dinâmica psíquica.

No começo das pesquisas em Psicopatologia do Trabalho, tratava-se de colocar em evidência uma clínica de afecções mentais que poderiam ser ocasionadas pelo trabalho a partir de um modelo causalista emprestado da patologia somática de origem profissional (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994)

No entanto, tais pesquisas não trouxeram os resultados pretendidos, e pouco a pouco outro modelo teórico dinâmico se esboçou no sentido de buscar tematizar o sofrimento no trabalho “[...] concebido como vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 127), além de discorrer sobre as defesas contra a doença a fim de dar um lugar privilegiado às estratégias coletivas e a seus ajustamentos.

Neste sentido, a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho se desenvolve penetrando no campo da vivência subjetiva, do sofrimento e do prazer no trabalho e possibilita aos sujeitos avançar em suas interpretações da organização do trabalho.

O trabalho é fonte tanto de prazer quanto de sofrimento, vivências que implicam em uma contradição e não são excludentes. Essa contradição é guiada por um movimento de luta do trabalhador para busca constante de prazer e evitação do sofrimento, com a finalidade de manter o seu equilíbrio psíquico. Acrescenta-se que não é a simples existência do prazer ou do sofrimento os indicadores de saúde, mas a diversidade das estratégias que podem ser utilizadas pelos trabalhadores para fazer face às situações geradoras de sofrimento e transformá-las em situações geradoras de prazer (ANJOS et al, 2011, p. 566).

Tal dualidade de prazer-sofrimento referente ao trabalho pode ser observada na fala de alguns docentes:

[...] Eu vejo o trabalho como se fosse, não sei se, uma coisa com duas faces, como se fosse **duas faces de uma mesma moeda**: uma face onde eu preciso dele pra sobreviver, mas ao mesmo tempo, a outra face é meio sombria, é sombria porque traz sofrimento, tem que lidar com algumas questões que se fosse por minha própria escolha não lidaria, passa a ser torturante em alguns momentos também. Então assim, desse trabalho eu tiro minha comida, mas ao mesmo tempo ele acaba às vezes me atingindo, me machucando de alguma forma (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] é que nem a gente conversa lá, eu e alguns professores, eu acho que assim, a gente tem pontos negativos? Tem. Mas a gente não deixa de crescer enquanto profissional ali, porque você aprende a lidar com muita coisa entendeu? Com muita demanda e tudo, e ali tu para e pensa “será que realmente é isso que eu quero ou não?”. **E eu gosto, apesar de todo o sofrimento que está envolvido ali, mas algum prazer eu ainda tiro.** E tem a parte boa também (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[risos] Olha, eu vou dizer assim, ainda que eu tenha dito pra você que o trabalho pra mim é quase 90% da minha vida, porque é, o trabalho, eu vou dizer pra você, não é uma coisa penosa “ai meu Deus, chegou segunda-feira”, não [...] então veja, eu ainda quero estar lá (ENTREVISTADO 8).

Segundo Dejours e Abdoucheli (1994), o trabalho é um operador fundamental na própria construção do sujeito e, portanto, de construção do sentido e de conquista de identidade, da continuidade e de sua historicização. Assim, o vivenciado e as condutas são fundamentalmente organizadas pelo sentido que os sujeitos atribuem à sua relação com o trabalho. É possível constatar isso através da fala de uma das docentes:

[...] é o resultado de tempo de dedicação e estudo, é realização profissional, eu vejo o trabalho como algo positivo, como algo doador de identidade. É algo que eu acho que está muito relacionado a essa questão de identidade mesmo. [Eu, Nome, Profissão, docente]. Então é algo que eu vejo como algo positivo (ENTREVISTADO 5).

No entanto, o que se observa através da fala de alguns docentes é que, com as mudanças na instituição após a compra pelo grupo Kroton, o papel do professor passou por muitas mudanças, o que afeta o sentido do trabalho para os docentes:

[...] porém pra mim foi assim bastante decepcionante, porque eu percebi que o que eu esperava, de poder... **Tudo aquilo que eu acredito, são coisas que lá são meio complicadas.** Então eu acabei me decepcionando muito assim, principalmente, eu como dou aula lá há sete anos, mais ou menos de uns três anos pra cá, eu vinha me decepcionando, me decepcionando, até o ponto de que realmente eu estou bem inclinado a pedir pra sair de lá (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] a gente tinha que fazer o movimento de calar os alunos, entende? Então eles têm esse discurso e isso me incomoda muito. **Isso vai muito contra do que eu acredito que é nosso papel de formadores,** então isso é muito, é uma das coisas talvez mais aversivas pra mim, é isso, esse movimento de achar que a gente tem que calar o aluno, de achar que a gente tem que assumir essa posição de defensor ferrenho da instituição, que eu não posso. Tem umas coisas que eu não concordo, e eu não concordo! Não adianta (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

Desse modo, é dado um outro ritmo ao trabalho docente, com sérios reflexos em suas atividades e em sua produção acadêmica, dentre as quais se destacam:

1) a precarização do trabalho docente, vinculada principalmente à baixa remuneração, à fragmentação, à desqualificação e à perda do status social; 2) a descentralização gerencial, que traz uma visão ilusória de colaboração no processo, mas que, na verdade, esconde a ausência de autonomia com relação ao trabalho; 3) a submissão aos sistemas avaliativos, tanto dos docentes quanto das instituições, que têm por finalidade a eficiência e a produtividade do professor; 4) a flexibilização do trabalho, tanto no que diz respeito aos contratos de trabalho “precários” quanto no que se relaciona ao crescente número de tarefas, em que o professor deixa de ser responsável apenas pelo ensino e pesquisa, passando a ser um “gestor” de trabalhos burocráticos como relatórios, formulários, pareceres e até captação de recursos; 5) por último, o que talvez englobe todos os itens anteriores: a intensificação e extensão do trabalho (MANCEBO, 2007 *apud* ÁVILA; LEDA; VALE, 2012).

Segundo o presidente da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), Celso Napolitano, representante também dos docentes do ensino superior, com o crescimento desses grupos educacionais, o que ocorre paralelamente é uma precarização cada vez maior do trabalho do professor, pois o investimento no corpo docente em relação à receita líquida é cada vez menor, tendo em vista que a ideia desses grupos é otimizar a lucratividade diminuindo custos (TOLEDO, 2016).

Bosi (2007) também reforça que considerar a totalidade desse processo demanda adotar o pressuposto de que, para além da precarização do trabalho docente expresso nas “velhas” e “novas” formas de contratação, muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades dos docentes que, do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho em extensão e intensidade.

De acordo com Vale, Chaves e Carvalho (2015), as atuais condições objetivas do trabalho docente nas IES privadas seguem parâmetros pautados pela acumulação flexível em qualquer área de atuação: sua remuneração tem como base a produtividade, estando o maior número de docentes em regime de trabalho horista.

Essa realidade de trabalho horista também representa muitas turmas, muitas vezes superlotadas, nas quais o docente repete inúmeras vezes o mesmo conteúdo que pode ser mais ou menos padronizado. Pode significar também o trabalho com várias disciplinas, de forma que o docente funciona como um “aulista”, há falta de tempo para as atividades de pesquisa, nenhuma garantia legal de direito a afastamento remunerado para qualificação, além da presença frequente de figuras da desqualificação do sujeito, como o assédio moral (VALE; CHAVES; CARVALHO, 2015).

O assédio moral no trabalho se refere a “[...] um processo grave e extremo de violência psicológica, que acontece de maneira continuada e repetitiva no contexto do trabalho e que produz efeito de humilhação, ofensa e constrangimento” (SOBOLL; GLINA, 2012, p.271). Alguns docentes retrataram bem algumas situações que avaliam como assédio moral na instituição:

[...] você tem que definir cada aula que você vai dar durante o semestre. E isso passou a ser muito aversivo. Muito, assim, o nível de cobrança, a forma como isso era e continua sendo cobrado, de inclusive a gente receber *e-mails* com algumas ameaças em relação a isso, “ah vocês têm que postar, vocês têm que cumprir o prazo, porque senão o que pode acontecer etc.”, entendeu? **Eram coisas assim mesmo que eu avalio como assédio moral mesmo, se você parar pra ver na letra mesmo, tem essa característica** (ENTREVISTADA 2, grifo nosso).

[...] **algumas situações de assédio moral muitas vezes aparecem, e elas são complicadas do ponto de vista institucional.** Assim, “ah se você é professor, não está satisfeito, sai, pede pra sair”, essas são situações complicadas, mas a gente acaba se submetendo, primeiro, porque acredita que a docência pode fazer alguma modificação no pensamento dos alunos, e porque acho que na verdade ainda tem muito disso, acredita na docência, no momento que a gente desacreditar nesse papel transformador da docência, eu acho que fica difícil continuar (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] muitos registros de assédio moral mesmo, vindo de todas as esferas. Tipo, “se você não fizer isso você vai ser demitido, nós monitoramos os professores”. Algumas vezes a gente até chegou a falar disso em reuniões, que **a gente tinha a impressão de que o professor era o vilão naquela instituição, de que o professor não era percebido como um parceiro, mas alguém que estava ali atrapalhando o processo** (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] e pra finalizar a reunião era assim “professores, o diretor mandou perguntar a vocês quem está satisfeito com a instituição”. Quer dizer, **isso pra mim configura um assédio moral, e escancarado** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Tomando como referência esse contexto, o trabalho como prática pedagógica está ligado ao conteúdo a ser ensinado e à forma de se ensinar. Assim, o trabalho do professor é composto pela identificação dos conteúdos e pela escolha do método adequado a fim de que esses conteúdos possam ser assimilados pelos alunos. No entanto, a partir do momento em que o conteúdo e o método passam a ser definidos por outros, o trabalho do professor passa a ser constituído por objetivos alheios a sua vontade (SEBIM, 2015).

Mais do que isso, o que se verifica nessas instituições de ensino superior pertencentes a grandes oligopólios educacionais é um conjunto de elementos que contribuem para o rebaixamento salarial e a superexploração do trabalhador docente, dentre eles estão: a separação entre planejamento e execução, aumento das demissões e rotatividade de professores, redução do nível de formação dos professores contratados, redução da carga horária de trabalho e aumento da quantidade de trabalho (SEBIM, 2015).

Diante desse cenário, os estudos nacionais sobre a temática demonstram que os docentes das instituições da rede particular de ensino superior, pertencentes a grandes oligopólios educacionais, têm seu trabalho reconfigurado para responder às exigências laborais flexíveis, o que conseqüentemente tem contribuído para uma maior intensificação e precarização do trabalho docente, de modo que a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas nele estão sendo fortemente afetadas.

4.1 Atividades rotineiras e dinâmica das relações laborais dos docentes na IPMES após a aquisição pela Kroton

Nesse trabalho, busca-se enfatizar que a consolidação da matriz do ensino superior privado evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se faz também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente (BOSI, 2007). Mais do que isso, o que se verifica é que a própria natureza do trabalho docente está sendo fortemente afetada. Após a aquisição da instituição pesquisa pelo grupo Kroton, é possível constatar muitas mudanças no complexo cotidiano de trabalho dos docentes:

[...] então eles perderam muito a mão de observar a qualidade do professor em sala de aula e passaram a ver números. Quantas vezes a gente acessa o *site*, quantas vezes a gente posta aula estruturada, como que a gente é avaliado pelo aluno no Avaliar, porque eles têm um sistema de avaliação. Então virou uma coisa que eles transformaram muito do nosso trabalho e tentaram transformar muito do que a gente faz em números. Então assim, ficou uma rotina de trabalho que eu avalio mais cansativa, mais pesada e uma circunstância de controle aversivo mesmo (ENTREVISTADA 2, grifo nosso).

[...] e além disso, principalmente depois da compra e etc., se passou a ter uma exigência muito maior pra gente ter uma carga de trabalho maior fora da sala de aula. Então a gente passou a ter que postar muitas coisas no *site*, ter que ficar entrando e saindo muito do *site*, porque a gente é monitorado pra isso. Você tem os prazos pra lançar os planos de aula, o que eles chamam plano de ensino e aulas estruturais, que é como se fosse um plano de aula (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

É possível constatar também, após a aquisição da instituição pela Kroton, o modelo de sala invertida que coloca o aluno na centralidade:

[...] é, pré-aula, aula e pós-aula, que é modelo deles. É o modelo de sala invertida, que isso foi implementado também depois da compra da Kroton. A gente não tinha isso antes. [...] que é isso, de tentar colocar o aluno no centro da sala de aula, do professor ser mais coadjuvante, tem esse processo e tal. Só que assim, na prática eu acho que isso não funciona. A gente coloca no sistema, sendo bem sincera [risos], coloca lá... ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] eu vou pra instituição, dou aula, tenho algumas atividades burocráticas em relação ao sistema, e aí a gente tem que estar sempre alimentando o sistema com, essas instituições têm um modelo de funcionamento que se chama sala de aula invertida. Então você tem que colocar atividades no sistema de pré-aula, especificar o quê que você vai fazer na aula, e colocar uma outra atividade de avaliação de aprendizagem na pós-aula. Então tem esse trabalho, que não é um trabalho que se faz em sala de aula, mas é um trabalho que o professor acaba tendo que fazer (ENTREVISTADO 4).

O sistema de provas também passou por mudanças e funciona atualmente através das Provas Parciais e Oficiais. No entanto, alguns docentes reclamam que devem enviar a prova para a coordenação com mais de um mês de antecedência, de um conteúdo que muitas vezes não conseguiram dar até a data de envio:

[...] na verdade são 4, porque é uma prova parcial, que eles chamam, que tem que ser uma atividade em grupo, e que ela vale, do primeiro bimestre, só 30% da nota. E aí tem a prova, que tem que ser uma prova, isso antigamente quando eu entrei, não era. A segunda avaliação oficial podia ser seminário, apresentação de trabalho, depois de um tempo eles proibiram isso. **E aí tem a parcial 1 e a oficial 1, que são as notas do primeiro bimestre. Aí a parcial 1 vale 30%, a oficial vale 70%. Aí no segundo bimestre, parcial 2, oficial 2** (ENTREVISTADA 2, grifo nosso)

[...] a parcial é uma avaliação que é feita em grupo, dentro de sala de aula, pode ser um seminário, pode ser um estudo dirigido, mas tem que ser feito em sala de aula, em grupo. As oficiais são as avaliações convencionais mesmo, no modelo ENADE, que eles fazem individualmente. Então a gente está sempre com aula pra preparar e sempre com prova pra corrigir, porque todo mês você tá aplicando uma prova e ainda assim têm esses cursos (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] por exemplo, eu não sei como é que está isso em outros espaços, mas eu tenho que elaborar uma prova no modelo ENADE, que é aquele exame nacional. Assim, é uma prova que tem a intenção de preparar o aluno para o ENADE, quando ele sair, isso é uma norma. Você não pode fazer uma prova oral, você não pode fazer uma prova com cinco questões, **as provas oficiais você tem que cumprir dentro do modelo padrão. A questão é você que elabora. São cinco objetivas e duas discursivas, você não pode fazer, e nem tem condição, porque imagina fazer uma prova de sete questões discursivas, imagina.** Então isso aí eu acho que às vezes engessa, **mas o mais grave que o modelo da prova, que a prova você cria, você vai**

elaborando e tal, é eu ter que enviar uma prova, às vezes com um mês e pouco de antecedência, de um conteúdo que eu ainda não dei, e aí você sabe que no meio do caminho acontece greve, paralisação de ônibus, e não sei quê, não sei quê... (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] a gente tem que entregar a prova com mais de um mês de antecedência, pra eles avaliarem e mandar. **E aí a gente tem que adivinhar qual é o conteúdo que a gente vai dar até aquele momento** (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Um dos docentes entrevistados, da área técnica, explica bem como é sua rotina de trabalho, com turmas grandes, falta de estrutura pronta em sala de aula para ministrar as aulas e nível muito baixo da maioria dos alunos:

[...] bem, lá geralmente a rotina de trabalho começa aproximadamente 19:00 e vai até aproximadamente 21:50. É uma rotina que assim, é complicado porque a faculdade, primeiro, ela tem **turmas muito grandes**, então isso prejudica bastante o trabalho do professor [...]. Ela também, tem outro ponto que é complicado para o professor, é o fato de ela **não ter uma estrutura já pronta em sala de aula**, então além das salas muito cheias, então o professor precisa está solicitando um data show antes e ele mesmo montar, e às vezes ele pede e vai tentar agendar e já está lotado. Enfim, então eu percebo que são coisas que pra mim deveriam ser o mínimo, o básico pro que um professor precisa. Além disso, também um outro problema lá é o nível dos alunos que são, assim na maioria, lógico que existem muitos bons alunos, mas **na maioria um nível muito baixo dos alunos**, o que vai fazer também para um professor de uma área tão técnica, a gente sinta muita dificuldade (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Outras mudanças após a aquisição da instituição pelo grupo Kroton são um maior número de disciplinas interativas e *blended* nas grades curriculares, de modo que o professor é frequentemente recrutado para a aplicação de provas dessas disciplina no horário em que daria sua aula, e a obrigação de os docentes assinarem o ponto e ficarem durante o horário do expediente durante o mês de julho, tendo em vista que não possuem férias nesse mês, como ressalta uma docente:

[...] **ah, a mudança que se teve também foi a inclusão das interativas, que antes, quando eu entrei só tinham as disciplinas presenciais.** E aí eu andando esse caminho, já quatro anos e meio já chegando, e o quanto que houve esse aumento dessas disciplinas interativas (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] eu estava até conversando com um professor ainda agora, ele estava reclamando, disse “poxa, eles têm esse tipo de avaliação e eles nem nos consultam ou eles nem nos dizem que isso vai acontecer pra que a gente possa se preparar com a nossa disciplina”. **Aí ele estava falando que o quanto esse impasse é ruim, tipo assim, “vocês vão ter que aplicar no horário de aula que vocês estarão”** (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] ah, uma outra coisa muito ruim, **a gente não tem férias em julho, então nós somos obrigados a vir só assinar o ponto e ficar durante, sem ter nada pra fazer.** Isso eu não vejo em instituição nenhuma, geralmente é dado um recesso pro professor no mês de julho, mas aqui não, a gente tem que vir assinar ponto e ficar sem fazer nada, porque não tem nada pra se fazer. Então eu acho isso assim bem medieval [risos], uma coisa assim que não tem sentido, mas assim, uma exigência, um controle desnecessário, querendo controlar até os passos que a gente está dando nesse momento

que não está tendo essas disciplinas. A gente também é obrigada a fazer uns cursos *online*, que de vez em quando aparecem (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Uma docente da área da saúde já avalia positivamente algumas mudanças após a compra da instituição. No entanto, o que se pode notar através do relato de outros docentes é que essa melhora na estrutura foi fruto também de muitas reivindicações dos docentes e alunos da instituição:

[...] O que eu vi foi bastante melhora em relação a estrutura, então quando eu comecei a trabalhar antes na [IPMES] a gente tinha rodízio de Data Show, trabalhava com retroprojetor, por exemplo, televisão. Aí quando entrou o grande grupo, agora você chega, você tem o seu Data Show, você tem sala bem melhor, climatizada, carteira, bem melhor pros alunos, então a estrutura melhorou bastante. Eles também proporcionam cursos, então a gente sempre tem a possibilidade de tá renovando, e fazer cursos, e têm as plataformas, que é a plataforma digital, que a gente tem condições de trabalhar muito com os alunos, entendeu? De fazer um questionário, de ver a evolução deles, então isso é bem legal (ENTREVISTADO 3).

[...] a parte estrutural, a parte de professores também, porque teve bastante contratação, ajustou estágio, está cada estágio com seu supervisor. Isso foi bom, porque abriu um campo maior de contratação (ENTREVISTADO 3).

4.2 Organização do trabalho e a dinâmica prazer-sofrimento

Segundo Dejours e Abdoucheli (1994, p. 125), a organização do trabalho se refere à “[...] divisão do trabalho: divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e, enfim, o modo operatório prescrito; e por outro lado a divisão de homens: repartição de responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc.”. Já as condições de trabalho se referem às pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho. Os autores também apontam que as condições de trabalho têm por alvo principalmente o corpo e a *organização* do trabalho, atua ao nível do funcionamento psíquico.

Na instituição pesquisada, o que se observa é uma organização do trabalho com muitas restrições impostas pelo trabalho prescrito principalmente através da tecnologização dos processos que produz o aumento do trabalho em extensão e intensidade:

[...] a gente tem que alimentar o sistema, o ambiente virtual de aprendizagem que a gente chama de AVA, a gente tem que lançar as notas, lançar frequência, essas são as regras básicas e agora também tem algumas regras que não são básicas, tipo existem modalidades de algumas disciplinas que elas entram no modelo que a gente chama de modelo da instituição, se chama de modelo KLS, o material didático já vem pronto. O professor não tem muito controle sobre o que vai ter nesse material didático, muitas vezes esse material didático vem equivocado, e aí a gente tem que transmitir o conteúdo desse material didático, então nesses casos especificamente, dessas disciplinas que a gente chama de disciplina KLS, elas não, a gente não tem que alimentar o ambiente virtual de aprendizagem, porque ele já vem alimentado então a

gente teria que inserir uma ou outra referência bibliográfica complementar, se o professor tiver interesse. Mas as regras básicas para o trabalho docente é: cumprir os horários da aula, alimentar o sistema virtual de aprendizagem e manter o tempo todo ali frequência também no sistema (ENTREVISTADO 4).

[...] esse acesso ao sistema [...] aí a gente bota o plano de aula, que é botar o que você vai desenvolver na disciplina e o material didático. E aí você encaminha pro coordenador, o coordenador aprova, aí depois que ele aprova, você vai ter que postar aula por aula, dos vários encontros desses três tempos. Então essa é uma prescrição muito rígida, que você não tem como sair disso (ENTREVISTADO 1).

[...] bom, os prazos, seguir os prazos. Você tem essa regra. Você também tem que fazer os cursos da universidade Kroton, então é um dever nosso, tem que fazer, é uma regra também. Você tem a questão das férias, que são as férias gerais, que é apenas em janeiro, então você não tem a possibilidade de escolha, isso também é uma regra que a gente segue. Entrega de documentos, então se a gente tem um calendário, tem que seguir, tem que fazer as provas parciais sempre em grupos, isso também é uma regra. As provas oficiais também tem aquele determinado período, então são algumas regrinhas assim no geral que eu posso te citar (ENTREVISTADO 3).

Existe também uma cultura organizacional inflexível com nível de cobrança rígido em toda a hierarquia, inclusive com preocupação relativa à forma como o professor se comporta dentro de sala de aula com os alunos, como é possível identificar na fala de duas docentes:

[...] E tanto é que isso era uma coisa que a gente falava muito nas reuniões de coordenação, quando o coordenador sentava pra conversar com a gente, a gente falava “ó, isso é muito cansativo, está sendo impossível dar aula pra essa quantidade de gente”. E aí eu me lembro uma vez uma fala categórica do professor foi dizer “**olha, isso não muda. Essa realidade não se altera.** Eles não vão tirar essa quantidade de alunos de sala de aula só porque vocês tão reclamando”. Então foi uma coisa assim que a partir dali eu “cara, a gente ficar falando, falando, falando não vai adiantar de nada, então vamos lidar com as turmas grandes e pronto e acabou” e a gente, na verdade alguns professores é que foram fazendo alguns movimentos pra tentar se adequar, não foi pela instituição, [mas sim] pelos professores (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] E eu imagino que os coordenadores têm um nível de cobrança dos diretores, da diretoria acadêmica etc., e eles descem essa cobrança. Então eles acabam que, eles também largam a mão pra gente (ENTREVISTADO 2).

[...] E aí, bom, têm as instâncias superiores, e vem muito essa cobrança, é uma cobrança excessiva. Eles têm uma preocupação muito grande com o que a gente fala, com o que a gente deixa de falar, eles querem controlar o que a gente fala em sala de aula. Eles ficam muito preocupados disso, porque os alunos têm muitas insatisfações em relação ao sistema, ao modelo deles. Então eles ficam muito nesse movimento de dizer “ó, vocês têm que abafar, vocês tão na ponta com os alunos, vocês têm que fazer o movimento de acalmar os alunos, vocês não podem ficar incitando (ENTREVISTADO 2).

[...] toda essa situação que eu te coloquei de você ter um planejamento e de repente tu não poder seguir o teu planejamento porque tu tem que te adequar a certas situações que vêm de cima, **porque tu sabe que se tu não te adequar, e se tu não acabar trabalhando conforme eles estão ditando, daqui a pouco quando terminar um semestre, for iniciar o outro semestre, tu é carta fora do baralho, entendeu?** (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Predomina também um regime de tensão frequente, através de controles e pressões no cumprimento de prazos e metas; além do medo frequente da demissão, pela distribuição surpresa da carga horária, devido principalmente, ao crescente número de disciplinas interativas, como é possível verificar na fala de alguns docentes:

[...] é, o que mais me incomoda disso são as cobranças, a forma como as pessoas fazem as cobranças. Só pra te dar um exemplo: a gente tem um prazo pra postar as provas, então por exemplo, a gente tem, foi até agora, a gente tinha até o dia 12 pra postar as provas oficiais 2, porque tipo assim, você lança no sistema, o coordenador abre a prova, vê se tá no modelo, se ele concorda com alguma coisa ou não, e aí ele aprova ou rejeita aquela prova pra mandar pra impressão, essas coisas. **E aí o prazo é dia 12, e aí eles ficam cobrando o tempo inteiro durante esse prazo, tipo assim, “ah tem que postar a prova, tem que postar a prova”. E assim, a gente fica “mas não é até o dia 12?”** (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] e por ser uma instituição privada também tem todas as questões com a instabilidade, a cada semestre você não sabe se fica, você não sabe se vai ser demitido. A gente não tem uma segurança no sentido de que **“ah tudo bem, pode ir descansar suas férias tranquilo, gozar das suas férias de forma agradável, porque quando você voltar vai está tudo certo”**. A gente não sabe, quando voltar das férias pode ter demissão (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] isso aconteceu comigo, a disciplina que eu dava, [...] que eu dava já há um ano, um ano e meio essa disciplina, e aí teve um semestre que tudo já estava planejado, eu ia dar a disciplina de novo, *ok*. **Já estava com a carga horária garantida, e aí de uma hora pra outra virou interativa, veio uma determinação lá da direção, virou interativa**, aí o coordenador me ligou “olha, a disciplina virou interativa e tal, não sei como é que a gente vai fazer”, porque aí eu fiquei com uma carga horária muito pequena, e aí ele disse “vamos tentar ver como é que a gente pode fazer”, porque a preocupação dele era essa também, de tipo eu ficar com uma carga horária muito pequena, não valer mais a pena pra instituição e eles me demitirem (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

É possível observar também uma diminuição da rede de apoio aos professores e uma mudança no papel do coordenador após a aquisição da instituição pela Kroton, como uma docente relatou:

[...] ele é um burocrata, o coordenador, ele não é mais uma pessoa que tem um pensamento estratégico, que tem um pensamento mais nesse nível. Eu vejo essa mudança, eu vejo também, e aí eu acredito que eles procuram pessoas pra está nesse local, que acabam seguindo muito aquilo que eles desejam. Então assim, eu vejo também uma mudança com relação aos professores, ao tratamento que esse coordenador tem com os professores. Antes era assim, havia uma rede de proteção a esse professor por parte da coordenação, e hoje em dia não, tudo que acontece, há uma proteção com relação àquele aluno e o professor sempre acaba sendo o culpado pelas situações que se processam, que acontecem. Então eu vejo essa coordenação um pouco mais virada contra esse professor. E também o próprio discurso da própria instituição, principalmente nessas semanas estratégicas, tipo se não tão alcançando as coisas que se tem que alcançar, é porque os professores não tão dando o máximo que eles podem pra isso (ENTREVISTADO 7).

Dejours (2004a) chega a definir trabalho como tudo aquilo que não está prescrito, pois não é o prescrito que realiza o trabalho, mas a ação real do trabalhador. Assim, sem menosprezar a importância do planejamento para coordenação das forças de trabalho de uma empresa, é importante ressaltar o papel do funcionário (ANJOS et al, 2011).

Segundo Dejours (2004a), toda organização é desestabilizadora da saúde e não se pode conceber uma organização do trabalho sem sofrimento, mas organizações do trabalho mais favoráveis à negociação da superação desse sofrimento.

O sofrimento possui, portanto, “[...] uma dimensão dinâmica e implica sobretudo em um estado de luta do sujeito contra as forças (ligadas à organização do trabalho) que o empurram em direção à doença mental” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 127).

Assim, as organizações perigosas atacam e destroem o desejo dos trabalhadores e provocam doenças mentais e físicas, enquanto que organizações favoráveis à saúde possibilitam uma organização do trabalho mais flexível, o que está intimamente ligado ao bem-estar psíquico pelo livre funcionamento em relação ao conteúdo da tarefa (fator de equilíbrio) em oposição a fatores de sofrimento e doença (DEJOURS; DESSORS; DESRIAUX, 1993). Portanto:

[...] o trabalho implica sempre em um confronto com o real, um real que se deixa conhecer por sua resistência a se submeter aos conhecimentos e às diferentes formas de saber-fazer. Este confronto é gerador de sofrimento, um sofrimento que se torna patogênico - comprometendo a saúde - quando o confronto se torna intransponível e leva à repetição constante dos mesmos problemas, dos mesmos fracassos, tornando-se insuportável. Em sentido inverso, é na possibilidade de deslocar os constrangimentos, os limites do real por estratégias, pela mobilização da inteligência, é justamente aí, que a saúde e o prazer podem ser conquistados, mesmo que de forma instável. A saúde e o prazer estão sempre por ser conquistados, não são jamais definitivamente adquiridos. Paixão e prazer são relegados à esperança de uma melhora (DEJOURS, 2004a, p. 304).

Desse modo, os principais elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de prazer para os docentes, além da questão financeira, são o relacionamento com os alunos e com os pares e o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos, como é possível identificar através dos seguintes relatos:

[...] além do dinheiro, porque dinheiro não é suficiente pra manter a gente numa atividade como essa, tem o **reconhecimento dos alunos**, alguns alunos viram pra você e dizem o quanto que foi importante aquela disciplina, as coisas que você falou, o quanto que você conseguiu ajudá-lo, o quanto que ele pensava diferente da forma que entrou. Então essas coisas é que motivam a gente a continuar no trabalho docente, apesar das dificuldades, que ao meu ver, elas também têm um fundo institucional, uma vez que uma rede privada está orientada no sentido de ter lucro (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] é, assim, particularmente hoje o meu prazer em ser docente é, primeiro, ta podendo ajudar as pessoas, então a gente recebe muitos *feedbacks* dos alunos, que são

importantes, tem também a questão financeira que é um complemento na renda, e, como eu falei, a possibilidade de conhecer cada vez mais pessoas, principalmente na minha área, que serão meus futuros colegas de trabalho, isso faz com que a gente aumente a nossa rede de relacionamentos (ENTREVISTADO 6).

[...] então essa **interação com o aluno** eu acho que é uma das melhores coisas da atividade da docência. E aí depende muito, tem turma que é legal, tem turma que não é tão legal, e aí você tem mais dificuldade na interação com os alunos [...] então nessa interação, assim, tu fazer o aluno ir mudando, aprendendo, entendendo um pouco do que a gente ta falando, que eu acho que é legal (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] olha, o que me gera prazer por exemplo, quando eu encontro com alunos que saíram e eles dizem pra mim assim “ah eu lembrei de você, porque eu me vi numa situação na prática profissional, das coisas que você falava, do peso que você dava”. Então veja, de alguma forma o que eles tão fazendo é um **reconhecimento ao meu trabalho**, lembrar desse professor que chamou atenção deles por alguma questão que eles tão trabalhando, que eles tão lidando hoje na prática, e isso pra mim é o mais prazeroso. Os colegas também, a gente tem uma equipe de colegas muito, que a gente consegue trabalhar, não vejo, como tem em todo lugar, rivalidades e os egos lá inflamados e tal. A gente consegue trabalhar, claro, dentro daquela metáfora dos porcos-espinhos, a gente nem se aproxima tanto ao ponto de não se ferir, e também não fica tão distante a ponto de não ter nenhum tipo de relação (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Já os principais elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de sofrimento para os docentes entrevistados são: salas de aula muito cheias através do processo de ensalamento, cobranças excessivas em relação aos prazos, aspectos relacionados à infraestrutura da faculdade, desvalorização do trabalho docente e o relacionamento com alguns alunos, como é possível constatar nas falas abaixo:

[...] **salas muito cheias**[...] no período passado eu peguei uma sala de primeiro período que tinha 90 alunos [...] acaba sendo muito ruim, porque você acaba, assim, limita muito o teu campo de trabalho em termos de dinâmica, de como essa aula pode se processar. O que eu digo é como se a gente tivesse dando palestras (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] é, eu acho que o que gera desprazer, eu entrar numa sala e ter mais de, sei lá, mais de 60, pra mim já é muito, muito, mais de 40 já é muito, sabe? Porque a gente está dentro de uma instituição particular, eu acho que isso não se justifica, **numa instituição particular, uma coisa é estar dentro do público, está sucateado, e tudo mais**, agora dentro de uma instituição particular, quando uma mensalidade é alta, a mensalidade que os alunos, eu escutei essa semana, eu fiquei chocada, é aproximadamente R\$1.600,00. Então isso me gera desprazer, me gera desprazer o desrespeito, tipo, nós estamos na sala dos professores, não tem água, não tem água. Aí nós entramos de, os alunos entraram de férias, tem uma cantina, a cantina se deu férias (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

[...] bom, têm alguns pontos, por exemplo, a gente trabalha numa estrutura muito grande, então às vezes você é **muito cobrado em relação à prazos**. Então tudo você tem prazos, então você tem que entregar uma prova, você tem que entregar ela tipo dois meses antes pra conseguir ser impressa e às vezes é ruim, às vezes tem um conteúdo que você não deu, que você colocou na prova. Então é um pouquinho essa questão dos prazos, essas pressões assim pra cumprir determinadas coisas, que é a parte mais chata (ENTREVISTADO 3, grifo nosso).

[...] **prazos que aparecem do dia pra noite**, a gente recebe algumas mensagens via *whatsapp*, de trabalho, que têm que ser cumpridas até o final do dia (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] o desprazer, como eu falei, a questão da, pelo menos eu, não sei se isso é com todos os professores, mas eu nesse caso **me sinto um pouco desvalorizado**, entendeu? Porque, por exemplo, o valor do salário na instituição que tu está fazendo seu trabalho, é praticamente a metade do valor que eu recebo em outra instituição. E fora isso a gente percebe então, com essa quantidade de professores e com essa quantidade de turmas, e quantidade de alunos, existe um distanciamento natural entre a coordenação, entre o diretor da instituição para com os professores. Então o professor fica muito isolado, a gente não sente essa valorização. Até mesmo nos eventos[...], a gente observa que não há uma valorização do professor, enquanto que em outras instituições a gente sente isso, a gente é chamado pra conversar, pra dar ideia, então a gente sente uma proximidade muito maior com o centro decisório da instituição, bem como com os alunos, até por ser uma quantidade menor. Então a gente sai de uma turma conhecendo todo mundo pelo nome, ao ponto que lá seria praticamente impossível por conta da quantidade exagerada (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] mas têm **alguns alunos muito difíceis**, difíceis mesmo, de te peitar, e hoje em dia, com essa questão toda de Procon, de tudo mais, então assim, a gente tem que ter muito cuidado com o que a gente diz, com o que a gente deixa de dizer, porque qualquer coisa, e com aplicativo de mensagem, o que você escreve, o que você fala, o que você digita, porque tudo isso pode ser utilizado (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

4.3 O uso das estratégias de mediação

O conflito entre organização do trabalho e funcionamento psíquico pode ser reconhecido como fonte de sofrimento, mas ao mesmo tempo como chave de sua possibilidade de análise, pois os trabalhadores constroem estratégias de mediação, individuais ou coletivas contra as situações adversas ao meio, geradoras de sofrimento. Essas estratégias podem ser de mobilização coletiva ou de defesa (BARROS; MENDES, 2003).

Estratégias de Mobilização Coletiva referem-se ao modo como os trabalhadores se organizam conjuntamente quando há o objetivo comum de eliminarem o custo negativo que o trabalho lhes impõe. Tais estratégias, para que sejam utilizadas, necessitam da existência de cooperação entre os trabalhadores (confiança e solidariedade entre os colegas de forma a permitirem que se chegue a um produto comum entre os trabalhadores) e de um espaço público de discussão, para que os trabalhadores possam expressar coletivamente seu sofrimento (ANJOS et al, 2011, p. 566).

No entanto, o sofrimento também suscita estratégias defensivas. “Essas defesas levam à modificação, transformação e, em geral, à eufemização da percepção que os trabalhadores têm da realidade que os faz sofrer” (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 128).

Estratégias Defensivas são mecanismos utilizados pelos trabalhadores, por vezes de modo inconsciente, para negarem (negação do próprio sofrimento e sofrimento alheio no trabalho) ou racionalizarem (evitação e eufemização da angústia, medo e insegurança vivenciados no trabalho) o sofrimento e o custo humano no trabalho (ANJOS et al, 2011, p. 567).

Existem ainda, segundo Dejours (2004d), diferentes funções das defesas em um coletivo de trabalho, de modo que estas se articulam em cadeia e se dão em um *continuum*, podendo estruturar-se inicialmente como defesas de proteção, posteriormente como defesas de adaptação e, por fim, como defesas baseadas na exploração:

[...] as defesas de proteção se fundamentam na racionalização e consistem em modos de pensar, sentir e agir compensatórios, que são utilizados para suportar o sofrimento. Tendem a perder a eficácia quando as adversidades do trabalho se intensificam. As defesas de adaptação e exploração, por sua vez, se baseiam na negação do sofrimento e na submissão ao desejo da produção. São funcionais para a empresa porque os trabalhadores assumem como suas, as metas de produtividade e de excelência, tomando como seu o desejo da organização. As defesas de adaptação e exploração tendem a se esgotar mais rapidamente, porque exigem maior investimento físico e sócio-psíquico, que extrapola os limites dos trabalhadores (MORAES, 2008, p. 260-261).

Ferreira e Mendes (2003) também ressaltam que os principais elementos constituintes das estratégias defensivas são a negação e a racionalização. A primeira se caracteriza pela naturalização do sofrimento, levando o indivíduo a acreditar que seus erros e fracassos são fruto apenas de sua incompetência e a desenvolver comportamentos individualistas, de isolamento e desconfiança. Já a racionalização comparece na forma da eufemização do sofrimento através de explicações e justificativas socialmente aceitas sobre a situação vivenciada, resultando em passividade e submissão.

As estratégias defensivas comparecem nas falas dos entrevistados em vários momentos, por exemplo quando relacionam a interferência do trabalho no tempo disponível para as esferas familiar e social, assim como com os cuidados com a saúde. A estratégia defensiva da negação pode ser observada na fala de um dos docentes quando afirma que o trabalho não interfere na sua saúde e no seu bem-estar:

[...] não, porque eu nunca deixei de, quer dizer, nunca deixei não, de alguns anos pra cá a questão de cuidar da saúde pra mim é um fato, uma situação primordial, então eu não deixo de fazer, não deixo nunca de fazer minhas atividades físicas, me alimentar bem, cuidar da minha saúde, fazer meus exames, **então isso [o trabalho] não me atrapalha nunca** (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Alguns entrevistados negaram a interferência do trabalho na saúde e bem-estar, relacionando tal fato à diminuição da carga horária de trabalho na instituição:

Não, tranquilo. Porque lá minha carga horária não é tão grande [...] lá eu tenho 20 horas, então é bem mais tranquilo (ENTREVISTADO 3).

[...] então o quê que eu fiz pra preservar a minha saúde? Eu reduzi minha carga horária. Eu reduzi turmas, e claro que isso teve uma repercussão gigantesca no meu salário, mas é como eu estava conversando contigo anteriormente, pra eu continuar na [IPMES], só dentro dessas condições (ENTREVISTADO 8).

A estratégia defensiva da negação comparece ainda na fala de uma docente quando tenta negar o sofrimento existente no cotidiano laboral por meio de uma ênfase somente nos aspectos favoráveis do trabalho:

[...] então eu acho que o que é mais importante pra mim, assim, a [IPMES] representa isso. Um compromisso meu, com a minha própria vida, com a minha própria escolha, e no sentido de formar jovens, pessoas que escolheram essa profissão, que eu acho que é super difícil, sabe? Então nesse momento é assim. É claro que a gente vai poder falar disso, não é mais, não tem mais aquele momento que era quando eu entrei “ai, eu estou dando aula numa faculdade! Que responsabilidade! Será se eu vou dar conta disso?”, eram poucos alunos e tal. Mas assim, pra mim, representa algo muito importante, que é o fato de eu estar falando e escutando, nesse processo pra além de mim, às vezes, alguma coisa me escapar, e eu poder repensar, transmitir alguma coisa, se for possível. **Então pra mim é muito importante o trabalho na [IPMES]** (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

A estratégia defensiva da racionalização pode ser observada na fala de uma das docentes quando se justifica afirmando a vantagem de trabalhar nessa instituição por estar na instituição à noite, afirmando inclusive que outro trabalho também consome bastante seu tempo fora do espaço laboral e o quanto o trabalho na IPMES a consome:

[...] outra vantagem que eu acho da [IPMES], porque eu trabalho à noite, então a [IPMES], te dá, dar aula te dá essa possibilidade. Se fosse trabalhar em outro vínculo, eu teria que trabalhar em horário comercial, eu não ia conseguir conciliar com outras atividades. Mas eu acho que de todos os meus trabalhos, talvez do consultório também, mas o da [IPMES], é um dos que mais consomem o meu trabalho fora do ambiente, entende? Eu saio da [IPMES], mas eu continuo trabalhando na [IPMES], Então é um dos que mais ocupa meu tempo, e também em função dessa cobrança, de você ter que cumprir prazos, de você ter que cumprir isso, ter que cumprir aquilo, tem um milhão de coisas que você precisa fazer, então é uma atividade que exige muito. Eu tento sair da [IPMES] e não fazer algumas atividades de lá, mas é impossível. Então eu me vejo muita das vezes usando o meu tempo em outras atividades profissionais pra fazer coisas da [IPMES] (ENTREVISTADO 2).

A racionalização do custo humano no trabalho pode ser observada na fala de um dos docentes quando afirma que possui atualmente uma rotina de trabalho “bastante puxada”, porque faz parte de um planejamento de vida para os próximos dois anos e de outra docente a qual se justifica dizendo que “já está ficando velha” e que gosta e precisa do seu trabalho:

[...] olha, hoje eu tenho um planejamento de vida que é de um sacrifício maior nos próximos três anos, três não, nos próximos dois anos, meu planejamento é mais ou menos esse, pra depois eu poder dar uma equilibrada. Então hoje realmente, a minha

rotina de trabalho é bastante puxada, posso dizer que **praticamente 90% do meu tempo é trabalhando**, mas é uma coisa que faz parte de um planejamento que depois eu pretendo ir reduzindo essa carga horária (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

[...] o quê que aconteceu que eu acho que mexeu muito comigo. As salas de aula extremamente gigantescas, eu vou dizer assim. Então eu sempre falo isso em sala, os meninos dizem assim, eu até brinco com eles, digo assim “gente é porque eu acho que eu já estou ficando velha”, porque eu digo assim “ah quando eu entrei”, e tem isso, eu não tenho mais falado assim, porque como eu continuo lá, de alguma forma **eu gosto, eu preciso do meu trabalho, então não faz sentido eu ficar dizendo “ah mas era assim**, era bom, quando era menos” (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

A estruturação em cadeia das estratégias defensivas pode ser observada na fala de uma das docentes quando se refere à dificuldade de terminar a sua disciplina nos dias em que tinha aula e precisava de um horário extra, pois a instituição a recrutou para a aplicação das provas interativas. Observa-se primeiro uma tentativa de negação quando diz “eu tento não me estressar, entendeu?”, depois avança afirmando “a gente estava lá hoje todo mundo estressado” e reafirmando seu mecanismo adaptativo “eu não vou pirar, eu não vou surtar, então eu vou tentar fazer”:

[...] eu acho que **eu tento levar da maneira mais tranquila possível. Eu tento não me estressar, entendeu?** Que nem hoje de manhã, **a gente estava lá hoje todo mundo estressado**, eu sei que eu tenho que terminar conteúdo, eu tenho duas aulas, e a coordenadora falando “tu realmente quer esse horário na quinta-feira? Porque não tem sala pra ti dar aula”, eu falei “quer saber, deixa”. Então eu vou tentar nos dois horários que ainda me restam, que eu tenho de aula, tentar passar o que for permitido dentro desse tempo, até porque a aula dessa semana a gente não vai ter, não por culpa minha, e a gente vai tentar, vou tentar ali fazer o possível dentro do tempo. **Eu não vou pirar, eu não vou surtar, então eu vou tentar fazer.** Eu levo muito assim, de forma muito tranquila, eu tento trabalhar dessa forma, e eu acho que eu estou conseguindo (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

É possível identificar também o uso de estratégias adaptativas individuais na fala de uma das docentes:

[...] E por exemplo, **tento reduzir minha carga horária, tento me preservar.** Eu não vou ser hipócrita de dizer pra você que às vezes **um trabalho que eu faria de um jeito, eu mudo**, porque quando eu estou com uma turma de 15, claro que eu vou ser mais exigente. Agora quando eu estou com uma turma de 60, de 80, que eu não tenho controle, porque primeiro, eu não vou enlouquecer pra saber quem está colando. Eu faço aquele procedimento “ó gente, vamos guardar celular, é prova, é avaliação”, ando na sala, olho, mudo gente de lugar, mas você sabe que não é assim. Então eu também sei que, e digo isso, “a responsabilidade é primeiro lugar de vocês, se vocês tão colando”. Então são algumas estratégias que a gente vai aprendendo, que a gente vai utilizando, pra eu preservar a minha saúde, minha saúde mental, **a minha análise**, que eu acho que é muito importante, porque eu acho que **se eu não tivesse um lugar, quem é que ia escutar esse “tantão” de coisa?** Entendeu? (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Pode-se inclusive perceber o uso de estratégias de adaptação e exploração individuais que se baseiam na negação do sofrimento e na submissão ao desejo da produção quando os trabalhadores assumem como suas as metas de produtividade e de excelência, tomando como seus o desejo da organização, como pode ser observado na fala de uma das docentes entrevistadas:

[...] **não, porque eu acho que pelo tempo que eu estou lá eu já me adaptei**, mas no começo eu achei um pouquinho mais maçante porque são muitas coisinhas assim, mas depois que você se acostuma fica mais tranquilo (ENTREVISTADO 3, grifo nosso).

No entanto, “[...] com o uso continuado das defesas, a tendência é que se estabeleça um encadeamento entre sofrimento, defesa e alienação, que intensifica o sofrimento e pode conduzir ao esgotamento da defesa, precipitando a crise (doença)” (MORAES, 2008, p. 261). É possível constatar tal afirmação através da fala de uma das docentes, que também estava exercendo a função de coordenadora:

[...] **ultimamente eu tenho me irritado, foi quando eu comecei a reconhecer que eu estava adoecendo no trabalho, eu já não estava lidando da mesma maneira**. Então hoje o quê que eu tenho tentado fazer, como eu falei, eu tenho tentado me desligar no final de semana, tentar focar minha saúde mental [...] porque antes, é como se eu tivesse que ter que responder o tempo todo, estar disponível. E aí eu fui percebendo que isso estava me incomodando. Então ultimamente não está sendo saudável pra mim, não está sendo, por isso que eu pensei em me desligar mesmo da instituição, e aí teve todo esse movimento, acabei ficando. E também conversei, estou esperando o retorno deles pra sair da coordenação e voltar a ser apenas professora, estou esperando um retorno (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

Assim, de vítimas passivas, os trabalhadores se colocam na posição de agentes ativos de um desafio, de uma atitude provocadora ou de uma minimização diante da pressão patogênica. No entanto, embora o prazer e o sofrimento sejam vivências subjetivas, os sujeitos são capazes de unir seus esforços para construir uma estratégia defensiva comum, denominada estratégia coletiva de defesa.

[...] a diferença fundamental entre um mecanismo de defesa individual e uma estratégia coletiva de defesa é que o mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim, de condições externas. E se falamos de estratégia e não de mecanismo, é também para sublinhar que as contribuições individuais a estas estratégias são coordenadas e unificadas pelas regras, as regras defensivas (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994, p. 129).

Algumas situações relatadas servem para exemplificar o uso das estratégias de defesa coletivas. A mais comum é o reconhecimento de que o ambiente de trabalho na IPMES é calcado pela instabilidade do vínculo empregatício e a consequente exigência de que todos os

envolvidos devem se enquadrar às normas e regras institucionais, como pode ser observado na fala de uma docente:

[...] agora assim, eu vejo a [IPMES] ali, enquanto algo passageiro. **Eu não quero isso pro resto da minha vida, mas no momento é o que está pagando minhas contas**, querendo ou não, eles pagam em dia, pagam tudo direitinho, quanto a isso eu não tenho o que reclamar não. Mas eu vejo isso enquanto algo passageiro, e é como a gente conversa lá na sala dos professores, os professores que eu tenho um pouco mais de intimidade, “vamos pensar isso aqui pra gente daqui a uns dois, três anos”. E aí a gente com certeza vai em busca de algo melhor, com melhores condições de trabalho, enfim, é isso (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

Outro ponto comum citado pelos entrevistados é a regra de não trabalhar no final de semana, fazendo com que muitos docentes trabalhem mais no próprio dia em que estão na instituição ou até de madrugada durante a semana:

[...] e aí uma regra que eu também construí ao longo da minha vida é que **eu não trabalho final de semana**, então às vezes eu posso até trabalhar de madrugada durante a semana, mas final de semana raramente eu trabalho. Então assim, só alguns momentos, tipo “ah tem que cumprir um prazo que é segunda-feira”, e aí eu não fiz muita coisa ainda, eu tento organizar (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[risos] Dá um trabalho, mas dá tempo. Então, pelo menos pra mim tem **uma regra que final de semana é da família**. Aí eu tento fazer o máximo possível, das minhas coisas, da minha rotina, no dia que eu estou lá. Então se eu estou lá na segunda-feira, então eu faço minhas coisas lá. Lanço notas, frequências, tudo lá, pra também tentar não levar muito trabalho pra casa (ENTREVISTADO 3, grifo nosso).

[...] pois é, eu hoje monto uma planilha de quais são os momentos [risos] que eu vou está disponibilizando um horário fora pra poder montar aula, pra poder corrigir e aí eu já faço alguns turnos, esses turnos que eu to livre eu tento, pelo menos durante a semana, me ocupar com esses processos do trabalho. **Não pegar no sábado, ou se eu tiver que pegar no final de semana, pelo menos no domingo de manhã pra que eu não viva praticamente só disso**. Então é uma maneira que eu encontro pra poder lidar com isso (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Como estratégia de defesa coletiva, observou-se também, em algumas falas, ser comum os professores buscarem amparo junto a outros docentes com quem se identificam:

[...] eu acho que é uma das coisas mais legais da [IPMES] é **a relação do grupo de professores**, eu acho que é uma relação legal, **a gente tem muita parceria**, apesar de que o grupo mudou muito durante esse período que eu estou lá (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] então, nessas instituições que eu trabalho, **a gente costuma dizer que o que mantém a gente, uma das fontes motivadoras pra gente continuar ali, é a relação que a gente consegue estabelecer com os outros colegas de profissão** [...] então é um clima de trabalho entre os professores que é muito ameno, e isso facilita. Isso é uma das coisas que faz a gente pensar em não desistir de estar ali (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] então meu nível de relação eu considero bom, nunca deixei de querer ir trabalhar por conta de algo que aconteceu na sala de aula, ou de alguma relação ruim com

professor. **Não, às vezes é até um alento a gente chegar, encontrar, conversar, rir de algumas coisas, eu gosto, não tenho problema** (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

Além dessas estratégias de defesa coletivas, é possível observar que é comum na fala dos professores, quando indagados sobre a perspectiva de futuro profissional, a ideia de permanecer por um tempo na instituição para adquirirem mais experiência no trabalho docente e depois saírem:

[...] **pra lá, sair** [risos]. Finalizar o mestrado, prestar um concurso pra uma outra instituição, de preferência federal ou estadual, porque por mais que a gente saia daqui, também está tendo a precarização dessas universidades, mas ainda tem um modelo que dá mais autonomia pro professor. **Então de lá, é sair, com o tempo, ficar muito tempo lá não** (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] **então, eu penso em ficar um tempo ainda na [IPMES], é uma coisa, só que eu já tenho visto que eu não vou conseguir ficar por muito tempo, não é uma coisa assim “ah eu planejo ficar 10, 15 anos na [IPMES]”, não planejo.** É uma coisa que eu venho tentando construir outras coisas pra minha vida. [...] então às vezes eu fico até pensando, porque você fica sempre nessa dúvida, eu vou ser demitida ou não vou, na [IPMES]? Aí às vezes eu fico pensando, talvez fosse melhor mesmo ser demitida, porque aí eu teria uma condição que eu ia ter que me botar pra fazer outra coisa, que aí eu ia ter que estudar, ou que eu ia ter que trabalhar em outros lugares (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] eu acho assim, um concurso dum tribunal, do ministério da saúde, eu acho que eu faria. E não levaria a docência como a minha primeira fonte de renda, como tem sido atualmente. E a gente acaba se submetendo, porque enfim, precisa do trabalho [...] então **eu já pensei bastante em trocar a docência por um concurso público**, numa área que, é uma ideia que tem sido martelada insistentemente na minha cabeça [risos] (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] olha, eu como eu falei, eu tenho várias atividades, então assim, a docência é uma delas só, então se tudo continuar como planejado, [...] eu pretendo continuar na outra instituição que eu estou, talvez até pegar uma outra de modo a ficar três dias na semana, por aí, ministrando aulas, mas **eu também estou me preparando pra uma carreira que eu já estou dando os primeiros passos, que é uma carreira de palestrante e de escritor**, estou escrevendo meu primeiro livro e pretendo seguir nessa área aí, que na verdade é como se fosse um braço da docência (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Embora as estratégias de defesa coletivas tenham um papel essencial na estruturação dos coletivos de trabalho e sejam necessárias para a continuação do trabalho e adaptação às pressões para evitar a loucura, em contrapartida, elas podem contribuir para estabilizar a relação subjetiva com a organização do trabalho e alimentar uma resistência à mudança levando ao risco da alienação. Nesse caso, passa-se a falar em ideologia defensiva, na medida em que a defesa se torna programa de ação coletiva (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994). É possível verificar a ideologia defensiva na fala de alguns docentes quando afirmam que não têm como escapar das regras e prescrições da instituição:

[risos] eu não vejo escape, tem que fazer. O escape é fazer final de semana, porque não tem como fazer durante a semana (ENTREVISTADO 1).

[...] tem que seguir elas exatamente, não tem como escapar (ENTREVISTADO 3).

No entanto, tal ideologia defensiva se torna ainda mais evidente quando há o reconhecimento por grande parte dos docentes entrevistados de que o ambiente de trabalho não possui possibilidades concretas de mudança:

[...] **pra lá, ou você se enquadra, ou você sai** (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] **não, nenhuma [risos]. Eu já vou dizer, nenhuma.** De alterar, eu acho na verdade que a probabilidade é de piorar essa circunstância, que vem piorando, que é a discussão que a Denise e a Carla fazem, a precarização do trabalho docente. Na verdade, a minha previsão é sombria. Na verdade, eu sinto que daqui a um tempo, eu não vou mais sustentar trabalhar nesse ambiente, eu não vou mais dar conta por uma questão de valor e por uma questão de realmente, eu vou querer investir em outras coisas, porque outras coisas vão poder me proporcionar mais ganhos do que estar lá (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

Não, nenhuma possibilidade. Cada vez mais, a precarização é cada vez maior. A tendência é essa (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] Então é uma coisa que, no início, quando eu entrei lá na instituição, era uma coisa que toda vez que tinha reunião de professores eu batia, “o quê que a gente pode melhorar?”, e eu sempre falava sobre isso. **Porque assim, pra mim, ainda era uma coisa que poderia ser mudada, mas aos poucos eu percebi que não, que aquilo ali é a forma deles fazerem** (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

A ideologia defensiva também pode ser observada pela ideia compartilhada pela maioria dos docentes de que o sindicato não pode fazer nada quando indagados sobre os tipos de ações que o sindicato dos professores poderia ter nessa instituição de ensino:

[risos] diminuir nossa carga de trabalho. Mas **eu acho difícil o sindicato interferir**, acho muito difícil, até porque eles são muito... eles são fortes, vamos dizer assim, acho muito difícil ter um retorno do professor, e é bem claro, quem não corresponde, procurar outro lugar (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] acho que sim, só que esse movimento aí ainda é muito pobre, não sei se a palavra é essa, mas eu **não sinto grandes movimentos em relação à isso**, não vejo o sindicato se posicionar em relação a essas questões, pelo menos do que eu já vi, do que eu tenho de experiência não (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] eu já vi colegas irem no sindicato falar tanto da questão do assédio moral, quanto das irregularidades de pagamento. **E o sindicato dizer que não tinha nada a ser feito**, porque o pessoal do sindicato era amigo do, tinha uma relação próxima com o ex-diretor, então o sindicato de alguma maneira se economizava de entrar numa briga com uma instituição do porte da Kroton (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] eu acho que sim, mas **essa questão de sindicato às vezes eu acho que acaba sendo muito distante da nossa atuação ali**, eu acho que devia ter um diálogo maior (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] ai gente, o quê que o sindicato pode ter, o sindicato até tirou nosso dia dos professores [risos] [...] eu acho que poderia fazer alguma coisa com relação a esse trabalho que a gente faz fora do horário de trabalho (ENTREVISTADO 6).

Desse modo, pode-se ressaltar que o sofrimento vivenciado pelos professores mostrou-se mais patogênico que criativo, tendo em vista que, além da presença das estratégias de defesa nos três níveis (proteção, adaptação e exploração), foram observadas patologias no trabalho, que serão abordadas em outra seção.

Sob essa ótica, pode-se apreender que a precarização dos trabalhadores docentes, de modo específico os da rede particular de ensino superior pertencentes a conglomerados educacionais, revela: “[...] a intensificação do trabalho e do aumento do sofrimento subjetivo [...] a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação [...] a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez [...] o individualismo” (DEJOURS, 1999, p. 51).

Contudo, o predomínio da utilização das estratégias de defesa conduz à minimização do sofrimento, mas não a ressignificação e transformação dos aspectos nocivos presentes no contexto de produção, ao passo que a aplicação das estratégias de mobilização coletiva implica redução ou eliminação do sofrimento e mudança da situação de trabalho (MENDES, 2002).

4.4 A mobilização subjetiva e a ressignificação do sofrimento

Dejours e Abdoucheli (1994) ressaltam que, em psicopatologia do trabalho, há uma importante defasagem percebida pelos ergonomistas entre organização prescrita e a organização real do trabalho e que é essa defasagem a qual se constitui como principal fonte de sofrimento e como desafio em que se insere a inteligência astuciosa.

A prescrição, caso seguida à risca, inviabiliza o trabalho. As greves do zelo, ou operações padrão, correspondem à obediência estrita das regras. Para alcançar os objetivos, o trabalhador faz uso de artimanhas e estratégias “fraudulentas”. Isso, no entanto, constrange o trabalhador por desrespeitar as regras, ao mesmo tempo em que se sente recompensado por recorrer à sua criatividade, gerando todo um sentido pessoal do trabalho (ANJOS et al, 2011, p. 566).

Como essa inteligência astuciosa é fundamentalmente transgressiva e elaborada no espaço psíquico privado, para se tornar eficaz deve passar por uma validação social pela via do reconhecimento, seja da hierarquia (reconhecimento de utilidade) ou dos pares (reconhecimento de habilidade). Tal reconhecimento traz também um benefício no registro da identidade, isto é,

naquilo que torna o trabalhador um sujeito único, sem nenhum igual (DEJOURS, ABDOUCHELI, 1994).

Assim, o compromisso do trabalhador com a organização é fortalecido pela dinâmica contribuição/retribuição. “O sujeito contribui atendendo demandas, obedecendo a ordens e resolvendo problemas, e espera retribuição tanto material, quanto simbólica pela sua dedicação” (ANJOS et al, 2011, p.565).

É possível observar nas falas de alguns docentes o quanto o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos é importante:

[...] mas assim, onde a gente pode tirar algum prazer ali é na relação mesmo com o aluno, **o reconhecimento por parte dos alunos**. Depois de uma aula que tu dá, extremamente cansativa, e que tu demorou horas pra trabalhar com aquele conteúdo, pra montar ali, no computador ali montando a aula, e você termina a aula e o aluno pega e te espera no final do corredor, pra quando você passar ele dizer assim “poxa professora, adorei a sua aula”. Então isso aí é extremamente recompensador. Esse reconhecimento... (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] eu acho que é o **reconhecimento do aluno**, é a melhor coisa. A gente tem o sistema Avaliar e todos os anos eu fico em primeiro lugar, então pra mim é assim um reconhecimento muito bom [...] a gente tem devolutiva, inclusive do que eles falam, do que eles mais gostam, é bem legal. E aí a instituição te valoriza nesse sentido (ENTREVISTADO, grifo nosso).

É possível observar também o uso da inteligência astuciosa que implica algum grau de risco subjetivo ao trabalhador, já que é fundamentalmente transgressiva através de três fatores: a socialização de respostas dos cursos exigidos pela Universidade Kroton; a divisão do material do conteúdo KLS para os alunos apresentarem e a utilização do próprio material de trabalho nas aulas; e a postergação dos prazos para a postagem dos materiais no sistema e da replicação de provas, como relatado por alguns docentes:

[...] em relação a esses cursos, são coisas que a gente faz e que depois a gente vai conversando com um professor e com outro, e que às vezes [risos] **a gente vai transgredindo mesmo o negócio**, vamos lá, tem que fazer milhões de cursos na universidade Kroton, e aí a gente pega e, aí tem uma avaliação no final do curso, que aí só se tu acertar tanta porcentagem das questões que tu recebe [risos] o certificado. Vamos repassar o gabarito, aí o professor repassa os gabaritos, aí a gente socializa isso (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] alguns professores fazem assim: eles **dividem o conteúdo do KLS** do material e fazem como prova parcial um e dois pros alunos apresentarem, e acaba fazendo, utilizando seu próprio material no decorrer da disciplina. O que aconteceu na minha experiência, eu dei uma disciplina KLS e era uma disciplina que o material estava muito equivocado, muito equivocado mesmo (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

[...] eu acho engraçado que tem umas amigas [...] que dizem assim “**ah eles querem controlar, então a gente contracontrola essa situação**” [risos]. Então assim, a gente já sabe, algumas pessoas já sabem que eles dão um prazo, mas só que depois eles vão abrir e vão prorrogar o prazo. O prazo é até lá, aí fica aquela loucura pra se postar,

mas aí “ah abriu de novo”, postagem de provas até tal dia, aí aquela agonia e a pressão pra gente postar prova, aí passa do dia “ah abriu-se o portal de novo”, então tem gente que já se agarra nessa... (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] então às vezes, por exemplo, também quando tem um prazo muito curto de prova, eu não elaboro prova porque não vai dar tempo, então eu replico as provas que eu já tenho, o que não é o ideal, ou misturo questões que eu já tive, porque eu não vou ter tempo de elaborar uma prova, porque é isso (ENTREVISTADO 2).

No entanto, a inteligência prática comparece na medida do grau de autonomia permitida pela organização do trabalho, que no caso da instituição pesquisada é extremamente restrita devido à regras e prescrições muito rígidas e do constante clima de insegurança em relação ao risco de demissão, como relatado por uma docente:

[...] é como eu lhe falei da reunião, se você não está satisfeito, então você peça pra sair. Então por exemplo, não tem isso de você não cumprir. **Ou você cumpre, ou você é demitido.** Então a minha estratégia é, por exemplo, final de semana eu tento não ficar olhando mensagem de *whatsapp*, porque você fica “ai meu Deus, o quê que foi?”. E têm coisas importantes que chegam no domingo (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

O destino favorável do sofrimento, bem como o uso da inteligência prática e o posterior reconhecimento, constituem o processo de mobilização subjetiva. A mobilização subjetiva conduz ao prazer e à realização por meio da busca de transformação das situações que geram sofrimento e, sendo assim, mostra-se fundamental para a saúde por se relacionar ao prazer no trabalho (MORAES, 2008).

Para que a mobilização subjetiva ocorra, é necessário que exista um coletivo de trabalho, um espaço público de discussão, onde haja visibilidade, confiança, participação e consenso. Assim:

[...] a normalidade, para esta abordagem, é traduzida como uma luta permanente do indivíduo, para não adoecer. Nesse sentido, é delineada pelo que se defende como um estágio, no qual se encontra o sofrimento criativo. Trata-se de uma dinâmica segundo a qual as mobilizações subjetivas devem ser ancoradas por três sustentações: a) inteligência prática; b) cooperação; c) reconhecimento. Quando estes três elementos funcionam, há mais chances de os indivíduos permanecerem na zona de normalidade, evitando o adoecimento (VIEIRA, 2014, p. 211).

Embora a maioria dos professores avalie como positiva a relação com os seus pares, o que possibilita a promoção de laços de cooperação e o atendimento às demandas da coordenação com mais celeridade, na instituição pesquisada esses espaços públicos de discussão são extremamente restritos (se é que assim podem ser denominados, haja vista que eles não se dão a partir do prescrito).

[...] não, com os colegas de trabalho é tranquilo. Tem pessoas muito solícitas, que ajudam, orientam, e assim, eu acho que eu não tenho nada a reclamar, a equipe é boa.

A equipe é boa, a equipe é unida, no que as coordenadoras solicitam, a gente atende prontamente, assim, eu vejo como uma equipe, tanto que a gente tem até uma certa, como é que eu posso dizer, uma certa, ai esqueci a palavra [...] cumplicidade, eu acho que tem (ENTREVISTADO 5).

Ainda assim, nas reuniões, poucos professores se expõem pelo medo recorrente da demissão, como relatou um professor. O docente ainda afirmou que se recusa a fazer o que não concorda por possui outra atividade profissional além da docência e inclusive ter o objetivo de pedir o desligamento da instituição no semestre seguinte:

[...] como eu tenho outras atividades, eu não me sinto na obrigação de me submeter ao que eu não aceite, entendeu? Então eu sou meio que do contra, a minha forma é simplesmente me recusando. Então eu não faço. Toda vez que existe uma, *e-mails* cobrando, meu nome está lá na lista dos cobrados, mas não sou só eu, então significa que não sou só eu que não entendo o sistema, ou que não concorde, são várias pessoas. **Então a maneira é essa, é tentando, mas, eu tentei já várias vezes nas reuniões que existiram, falar sobre esse descontentamento, que não é só meu, que é de vários professores.** Infelizmente, na minha opinião, muitos deles acabam, não que concordando, mas tendo que concordar, porque precisam, e aí às vezes como só tem um ou dois reclamando, falando sobre isso, e a maioria, ou não fala nada ou concorda, acaba que a gente não consegue mudar. Então assim, eu percebi que chegou um momento pra mim crucial que eu não estou tendo, eu não estou vendo outra alternativa. Eu vou, essa é uma decisão que eu já tomei, que eu vou solicitar o meu desligamento agora no início do próximo semestre (ENTREVISTADO 6, grifo nosso).

Outra docente relatou que só após cinco anos de trabalho na instituição foi escutada como profissional e o quanto isso foi importante para ela:

[...] eu me dirigi a uma coordenadora e falei “olha, tem momentos que eu estou insatisfeita sim, eu nunca fui escutada como profissional dessa instituição”, e ela foi a primeira, porque ela mudou de cargo, ela era professora, ela fez uma reunião [...], porque nós ficamos sem coordenação mesmo. Então ela foi lá e aí um dia eu conversei com ela, eu disse “olha, pela primeira vez nesses 5 anos”, porque isso foi ano passado, “que eu estou aqui, que eu fui escutada como professora, assim, e aí, o quê que vocês tão sentindo? O quê que está acontecendo?”. Isso teve outro lugar pra... então, o quê que eu faço, quando eu posso, eu me dirijo a quem eu posso, aos coordenadores, eu nunca precisei falar com a direção da instituição (ENTREVISTADO 8).

A Psicodinâmica e Clínica do trabalho “[...] pode ser um referencial importante, para se lutar por mais saúde mental no trabalho, por meio de elementos da inteligência prática, do reconhecimento, da cooperação e do coletivo do trabalho” (VIEIRA, 2014, p. 207). Segundo esse autor, a Clínica do Trabalho se trata de uma sistematização de encontros, que visam auxiliar os trabalhadores a fortalecerem os “coletivos” de trabalho, como uma estratégia de enfrentamento às manifestações de sofrimento patológico.

A inteligência prática seria a capacidade de o indivíduo usar a astúcia, a inventividade, o pensamento, para agir sobre o real. Significa poder ultrapassar o prescrito, o organizado, tendo em vista a complexidade e as surpresas do dia a dia de trabalho.

[...] a cooperação está baseada como elemento central da formação de um coletivo de trabalho, sem o qual se pode cair em individualismo. Trata-se de se fomentar a confiança e a solidariedade, sem as quais o trabalho pode perder o sentido para o trabalhador. [...] o reconhecimento diz respeito à dimensão simbólica e de julgamento. Refere-se ao significado da mobilização subjetiva para a realização de um trabalho (VIEIRA, 2014, p. 212).

Bendassolli (2012) também aponta que a Psicodinâmica chama a atenção para a falta de reconhecimento e processos de sofrimento, adoecimento e despersonalização no ambiente de trabalho. Segundo o autor, o reconhecimento, para Dejours, está vinculado a sublimação e depende da realização de julgamentos sobre a qualidade do trabalho realizado, logo sobre o fazer e não sobre a pessoa, o que permite a passagem do sofrimento, inerente ao confronto com o real ao prazer, garantindo ao sujeito a busca pela saúde.

Bendassolli (2012) discute ainda as consequências da falta de reconhecimento e de situações em que, mesmo reconhecidas, as pessoas não se sentem satisfeitas. Para o autor, a falta de reconhecimento pode originar-se das dificuldades de constituição dos coletivos de trabalho e quando as pessoas não se sentem satisfeitas com o trabalho, mesmo reconhecidas (paradoxo do reconhecimento). Bendassolli enfatiza também ser necessário proporcionar que o reconhecimento seja congruente com o significado que o trabalho possui para a pessoa, bem como a ressonância com a sua história singular.

Portanto, o fenômeno do reconhecimento no trabalho é um dos temas mais instigantes da relação sujeito-trabalho, pois remete para a relevância deste no processo de construção da identidade pessoal, bem como para a importância do outro e dos coletivos de trabalho nos julgamentos sobre o valor do sujeito e daquilo que faz quando trabalha (BENDASSOLLI, 2012)

4.5 A saúde como um horizonte a ser perseguido

Para a Psicodinâmica, o trabalho é de fundamental importância em função de sua centralidade na vida das pessoas, sendo assim “[...] é um gerador de saúde, ou, ao contrário, um constrangimento patogênico, jamais é neutro, ou joga a favor da saúde, ou pelo contrário, contribui para sua desestabilização e empurra o sujeito para a descompensação” (DEJOURS, 2004c, p.138).

Do mesmo modo que o conceito de trabalho para Dejours é dinâmico, tendo em vista que “[...] trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da

situação e do sofrimento” (DEJOURS, 1999, p.103), o entendimento do conceito de saúde para a Psicodinâmica também é.

Enquanto que, para a Organização Mundial da Saúde (2014, p.1) “[...] a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não consistindo somente em uma ausência de doença ou enfermidade”, Dejours faz críticas a essa formulação, pondo em dúvida a existência desse estado de completo bem-estar, afirmando que: “a saúde não é um estado, mas um objetivo que se remaneja sem cessar. Não é alguma coisa que se tem ou não se tem, mas que se tenta conquistar e que se defende, como a liberdade” (DEJOURS, DESSORS, DESRIAUX, 1993, p.104). Do mesmo modo:

[...] a saúde mental não é, seguramente ausência de angústia, nem o conforto constante e uniforme. A saúde é a existência da esperança, das metas, dos objetivos que podem ser elaborados. É quando há o desejo. O que faz as pessoas viverem é o desejo e não só as satisfações. O verdadeiro perigo é quando o desejo não é mais possível. Surge então, o espectro da “depressão” (DEJOURS, DESSORS, DESRIAUX, 1993, p.101).

Trigo, Teng e Hallak (2007, p.229) também corroboram com a afirmação supracitada quando afirmam que “[...] indivíduos que trabalham em condições de muitas demandas psicológicas associadas a baixo poder de decisão têm maior prevalência de depressão quando comparados aos trabalhadores não expostos a essas condições”.

Segundo Murofuse, Abranches e Napoleão (2005), no documento da Comissão das Comunidades Europeias, as enfermidades avaliadas emergentes, como o estresse, a depressão ou a ansiedade, bem como a violência no trabalho, o assédio e a intimidação, são responsáveis por 18% dos problemas de saúde relacionados ao trabalho.

Ainda segundo esses autores, a incidência do estresse mental no trabalho em países como os Estados Unidos e o Canadá não diferem muito dos dados estatísticos apresentados na comunidade europeia, sendo que o estresse mental isolado responde por 11% das reclamações por doenças nos Estados Unidos. Assim:

[...] mesmo sem ter os dados estatísticos, existem razões para acreditar que a incidência no Brasil não deve se distanciar muito dos dados levantados em outros países, tendo em vista que o quadro se repete: aumento do setor de serviços na economia, crescente aumento da instabilidade social e econômica, coexistência de diferentes modalidades de processos produtivos (da manufatura à automação), precarização das relações de produção, desemprego crescente, mudanças nos hábitos e estilos de vida dos trabalhadores influenciados pela implantação de programas de qualidade e reengenharia (MUROFUSE; ABRANCHES; NAPOLEÃO, 2005, p. 256).

No entanto, segundo Jacques (2007), a dificuldade é a do estabelecimento do nexo causal entre trabalho e quadros psicopatológicos. A autora aponta que, no exame da trajetória

da psicologia como área de aplicação, foi dada prioridade às questões de gestão de pessoal com uma tendência hegemônica para a utilização de métodos e técnicas psicológicas que objetivavam a classificação e adaptação dos trabalhadores.

Em função dessa herança, predominam, na psicologia, concepções teóricas reducionistas na compreensão do processo saúde/doença mental e uma relativa invisibilidade dos vínculos entre trabalho e saúde mental em seu campo conceitual. No entanto, o movimento de crítica a este modelo hegemônico e a aproximação com o campo conceitual da psicologia social fundamentada no materialismo histórico estimula a aproximação da psicologia à área da saúde do trabalhador.

Assim, existe hoje, segundo a autora, um movimento de tendência mundial no campo da saúde do trabalhador que propõe uma perspectiva interdisciplinar que abre espaço para a contribuição de outros campos disciplinares como a psicologia. Jacques (2007) aborda também que a Portaria nº 1339/1999, do Ministério da Saúde, apresenta os princípios norteadores utilizados no Brasil para o diagnóstico das doenças relacionadas ao trabalho e possui um capítulo específico relativo aos “transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho”.

A autora também relata que a proposta atual de investigação diagnóstica no campo da saúde do trabalhador se apresenta sob um novo enfoque: como tentativas de compreender as relações entre condições de vida e de trabalho e o surgimento, a frequência ou gravidade dos distúrbios mentais. A experiência subjetiva do trabalhador é privilegiada nos enfoques fundamentados na Psicodinâmica do Trabalho, e a investigação diagnóstica pode incluir também a avaliação psicológica com o uso ou não de testes psicológicos.

De modo semelhante, Cruz (2005) discute sobre os temas saúde, trabalho e psicopatologias, abordando que estudos epidemiológicos recentes apontam verdadeiras epidemias das chamadas doenças profissionais ou doenças relacionadas ao trabalho. Segundo ele, o desemprego, os acidentes e a duração do trabalho são determinantes importantes na análise dos processos de trabalho.

O autor também aponta que, no estágio de esgotamento da capacidade do indivíduo em responder ao trabalho de forma saudável, é que surgem as enfermidades. Sendo assim, as doenças musculoesqueléticas estão ao lado das doenças classificadas como nervosas, tais como o estresse e afecções do trato digestivo, além de serem mais referidas e frequentes junto a Previdência Social.

Quando indagados acerca da interferência do trabalho na saúde e no bem-estar, a maioria dos docentes afirmou que interferia, sendo as principais queixas relacionadas a

problemas vocais, osteomusculares e de saúde mental, inclusive culminando em doenças musculoesqueléticas:

[...] interfere porque tem determinados períodos que eu fico muito **ansiosa**, principalmente algumas dessas atividades da [IPMES], alguns desses prazos, dessas coisas que às vezes você fica... E **final de ano** também é um período que geralmente a gente fica assim **em alerta**, o quê que vai acontecer? Alguém vai ser demitido, alguém não vai? Final de período que você tem que corrigir milhões de provas, corrigir relatório, não sei quê, uma série de coisas, então eu fico **mais sobressaltada, mais ansiosa, fico muito estressada, eu fico com raiva das coisas**, de tudo, bater o vento errado você está com raiva, então eu acho que interfere muito nisso. E eu tenho tido alguns problemas, eu estou com um **problema aqui no ombro**, que eu acho que tem relação com a minha atividade de professora, eu escrevo muito no quadro, eu corrijo prova escrevendo, corrijo relatório escrevendo, [...], então eu escrevo demais. **Eu estou com um problema no ombro atualmente por causa disso, vou ter que fazer fisioterapia**, eu já estou pensando em que tempo que eu vou fazer fisioterapia, porque eu não tenho tempo, tem dia que eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, eu não sei como é que eu vou fazer [...] então assim, pensa como é incongruente, uma questão de saúde, eu estou sentindo dor, eu sinto dor todos os dias, eu preciso fazer fisioterapia, inclusive pra eu conseguir trabalhar melhor, mas eu não consigo me afastar do trabalho pra fazer isso (ENTREVISTADO 2, grifo nosso).

[...] tem momentos que eu fico bastante **estressada**, que eu acabo descontando no pessoal de casa, porque é muita coisa pra fazer, eu tenho, eu estou aqui, mas eu estou pensando em todas as atividades que eu tenho que fazer. [...] mas assim, muitas atividades de trabalho, é relatório, as avaliações oficiais que eles pedem pra gente entregar com certa antecedência, a gente tem que enviar com certa antecedência, aí tu tem que dar conta de muita coisa, e do nada surge a demanda de interativa que tu não tava esperando e aí tu tem que te adequar e é muita coisa (ENTREVISTADO 5, grifo nosso).

[...] tem, eu tenho, com essa exigência de a gente está fazendo muitas coisas no computador, eu não consigo curar uma **epicondilite que eu tenho no meu braço direito**, porque exige muito, no momento que eu estou teclando o tempo todo acionando essa inflamação que eu tenho aqui no cotovelo. Então essa é a maior interferência hoje a nível de saúde mesmo que eu tenho por conta do trabalho. Mas assim, ainda não senti nada na voz, **tem gente que tem problema na voz**, tem gente que, por exemplo, hoje minha coordenadora estava me dizendo que ela está fazendo um holter, ela está com problema de taquicardia e arritmia, que ela começou a ter depois que ela está nesse cargo. **Tem gente que vai pra esse lado do estresse, tem gente lá que já teve pico de pressão, mas o meu eu sinto muito aqui na articulação** (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] porque eu, por exemplo, semestre retrasado eu tive um problema, esses que a gente tem comumente, não só porque dá aula, mas uma **crise de sinusite muito braba**, o ar condicionado no meu rosto, e aí eu tive no médico e o médico disse, “mas como você é professora, você tem que mudar então de profissão. Porque ou você muda de posição dentro da sala de aula, ou você muda de profissão”. Então eu tenho tentado, dentro do possível, não me adoecer institucionalmente, porque eu tenho meu limite (ENTREVISTADO 8, grifo nosso).

Também compareceram relatos de situações próximas ao esgotamento profissional ou *Burnout*, que é um termo da cultura anglo-saxônica que pode ser traduzido para o português como apagar-se ou queimar-se, lembrando a imagem de uma vela ou fogueira apagando-se

lentamente (MENDES, 2002). O Burnout se refere a uma síndrome, decorrente de um estresse laboral crônico, estando, portanto, diretamente relacionado com o mundo do trabalho e com as relações entre o profissional e a sua atividade laboral.

O *Burnout* tem sido identificado com maior incidência entre profissionais que lidam com serviços humanos, o que exige destes elevado investimento em relacionamento interpessoal, cuidado e dedicação com a clientela. Assim, com o passar do tempo, tem-se observado que o profissional se desgasta, se estressa e desiste da atividade. Neste sentido, a síndrome da desistência profissional, como vem sendo denominado o *Burnout* por alguns autores, constitui-se como um problema psicossocial do trabalho (LIMA et al, 2007).

Em geral, segundo Carlotto (2002), os profissionais com tal síndrome se sentem emocional e fisicamente exaustos e estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar à sintomas somáticos como insônia, úlceras gástricas, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais.

[...] e aí a reflexão que eu tenho é que, se nessa mesma lida, com essa quantidade de exigência que a cada vez se apresenta pra gente, se seria uma boa continuar nessa área, ou se essa área é uma área só de passagem mesmo, porque acaba consumindo muito, consumindo, estressando [...] e às vezes **eu tenho medo de chegar nesse processo mesmo de esgotamento dentro dessa área por conta dessa crescente demanda que se tem** (ENTREVISTADO 7, grifo nosso).

[...] eu **sinto tensão, dor de cabeça, porque eu comecei a perceber que eu estava adoecendo**. Quando vinha um problema mais desse tipo, nesse segundo momento que a aluna veio me xingar, eu já fui **agressiva** com ela, a primeira vez eu escutei dessa aluna, depois que ela saiu eu chorei, então eu comecei a perceber que eu não estava bem. E quando ele veio, nessa segunda situação, depois eu percebi que eu também estava agredindo, aí eu parei, reavaliei, comecei a pontuar, ele se acalmou também e a gente foi conseguindo conversar, mas eu percebi que eu me **descontrolei emocionalmente**. Essas duas situações. E aí eu começo a sentir, como passo o dia todo fora de casa, começo a sentir muita **dor na minha nuca, dor nas costas**, [...], **minha cabeça não consegue estar concentrando muito**. Muitas preocupações. Aí eu só estou pensando nas minhas férias agora de janeiro (ENTREVISTADO 1, grifo nosso).

[...] por exemplo, agora, depois de um tempo de perceber que **estava realmente me fazendo muito mal**, eu comecei a fazer uma atividade física, porque eu não estava encontrando tempo pra fazer uma atividade física. Era saindo de uma instituição pra outra, ou em casa, quando eu estava em casa eu estava trabalhando, e aí eu não estava encontrando tempo pra fazer uma atividade física. E aí eu fui ao médico fazer os exames de rotina, e aí meus exames começaram a dar alterados, e muito em função do sedentarismo, de estar **me consumindo muito pela esfera profissional**. E aí acabou que eu tive que diminuir um pouco da minha carga horária na docência, pra poder conseguir fazer uma atividade física, que era uma coisa que eu não tava conseguindo (ENTREVISTADO 4, grifo nosso).

Leda (2006) também reforça que, nessa realidade de trabalho, o docente, em muitos casos, acaba forçando seus limites físicos, intelectuais e emocionais, havendo possibilidade de serem gerados diversos tipos de doenças, além de desânimo, cansaço e ansiedade tendo em vista que, em cada trabalhador, sempre haverá limitações corporais e subjetivas.

Sendo assim, as implicações para a saúde do professor abrangem desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em voga a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização (LANDINI, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar, a partir de uma instituição de ensino superior pertencente ao grupo Kroton no Maranhão, as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente. Assim, a pesquisa consistiu em um estudo de caso e buscou como objetivos específicos: caracterizar as atividades rotineiras e a dinâmica das relações laborais nessa instituição de ensino superior; identificar elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de prazer e/ou de sofrimento no cotidiano dos trabalhadores docentes; analisar as estratégias de mediação implementadas pelos trabalhadores docentes para o enfrentamento das adversidades e dificuldades no cotidiano de trabalho.

Partiu-se do pressuposto de que a mudança na estrutura jurídica das Instituições de Ensino Superior (IES), em que IES privadas, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada, são incorporadas às Sociedades Anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores, tem contribuído para uma maior intensificação e precarização do trabalho docente, bem como para uma redução da autonomia do professor no que concerne as atividades de planejamento e ensino, de modo que a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas nele estão sendo fortemente afetadas.

Pôde-se constatar que, de fato, após a aquisição da instituição pesquisada pelo grupo Kroton, ocorreu uma efetiva mercantilização da educação, que se faz também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente, e, mais do que isso, o que se verifica é a própria natureza do trabalho docente estar sendo fortemente afetada. Verificou-se que a instituição pesquisada busca novas estratégias de conquista/manutenção de mercado, e os docentes possuem diversas cobranças institucionais relativas a números e índices.

Foi possível constatar também, após a aquisição da instituição pela Kroton, uma rotina de trabalho docente que envolve turmas grandes, falta de estrutura pronta em sala de aula para os docentes ministrarem as aulas e nível muito baixo da maioria dos alunos. Além disso, passou a ser utilizado o modelo de sala invertida, que coloca o aluno na centralidade e o sistema de provas também passou por mudanças e funciona atualmente através das Provas Parciais e Oficiais. No entanto, alguns docentes reclamaram que devem enviar a prova para a coordenação com mais de um mês de antecedência e sobre um conteúdo que muitas vezes não conseguiram dar até a data de envio.

Outras mudanças após a aquisição da Instituição pelo grupo Kroton são um maior número de disciplinas interativas e *blended* nas grades curriculares, além da orientação de

monografias ser realizada por um tutor online, de modo que as metas dos professores estão atreladas ao uso dessas novas tecnologias.

Contudo, constatou-se que essa tecnologização dos processos produz o aumento do trabalho em extensão e intensidade. A intensificação do trabalho docente foi observada principalmente através das cobranças e monitoramento em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e do processo de ensalamento. Assim, ocorre uma excessiva cobrança institucional para acessos periódicos ao sistema e muitas cobranças pelo telefone, principalmente através do *WhatsApp*. Alguns docentes relataram inclusive algumas situações que avaliam como assédio moral na Instituição.

Foi possível constatar também que a Instituição requer uma disponibilidade permanente do trabalhador para que o máximo de tempo seja dedicado a realização dos objetivos fixados por ela, de modo que alguns docentes expressaram bem essa dificuldade de usufruir de mais tempo para si, diante de tantas demandas na esfera profissional.

A instabilidade dos vínculos com risco de demissão também é uma constante, trazendo sérios danos, inclusive, à qualidade do ensino. A superlotação em salas de aula gera um fluxo de trabalho muito grande para o professor, que também compromete o processo de ensino aprendizagem. Assim, constatou-se, como aponta a literatura, a contratação e demissão de profissionais da instituição baseadas em necessidades de mercado, o recrutamento de estudantes com a finalidade de maior lucratividade, o julgamento do desempenho de professores de acordo com a demanda dos consumidores e a falta de incentivos para a pesquisa.

Com a pesquisa, constatou-se também a grande resistência que alguns discentes e docentes têm em relação às disciplinas interativas, inclusive com muitos processos no PROCON. Logo, o clima na instituição em relação a isso é de insegurança, pois os docentes são constantemente vigiados e orientados a não incitar os alunos a buscar esse órgão de defesa do consumidor.

As principais reclamações apresentadas a este órgão são relativas à ausência de informação prévia sobre as disciplinas disponibilizadas em EaD nos cursos presenciais, o suposto descumprimento à portaria que fixa a quantidade máxima de disciplinas realizadas a distância, falta de segurança, falta de estrutura para determinados cursos, demora do atendimento, superlotação em salas de aula, chegando a reunir mais de 80 alunos de diferentes cursos em uma mesma turma, problemas no serviço de atendimento ao aluno no sistema eletrônico e outras, o que também pôde ser constatado através da presente pesquisa.

O PROCON/MA também listou outra série de irregularidades, e entre os pedidos de adequação na Ação Civil Pública estavam: a redução de disciplinas em EAD nos cursos

presenciais, melhorias no estacionamento, maior segurança, reorganização do Sistema de Atendimento ao Aluno (SAA), apresentação de grade curricular no ato da matrícula, além de ampla divulgação acerca de eventuais alterações e outras, situações que os docentes que participaram da pesquisa também demonstraram insatisfações.

Constatou-se também que as informações da Sinopse da Educação Superior do ano de 2016, que apresenta menor número de professores horistas, não capta a realidade dos professores que participaram da pesquisa que são em sua maioria horistas e pagos pelo trabalho desenvolvido dentro de sala de aula.

Desse modo, o que se verificou foi a falta de motivação para se dedicar à carreira acadêmica devido à realidade de trabalho na instituição. Constatou-se que hoje uma pessoa que entra na instituição ganha o mesmo valor se ela tiver doutorado, especialização ou mestrado, pois os docentes possuem um sistema de remuneração que funciona com base na meritocracia e são analisados institucionalmente através do AVALIAR, em que avaliam a instituição e são avaliados pelos alunos. No entanto, a maioria dos docentes afirmou que nunca recebeu feedback de suas avaliações e que se preocupam com o modo como avaliam a instituição temendo represálias.

A organização do trabalho na instituição pesquisada possui características do sistema Taylorista e Fordista com a nítida separação entre elaboração e execução presente no cotidiano de trabalho, no entanto conta com a presença de mudança tecnológica. Desse modo, é possível também identificar elementos do sistema Toyotista na organização do trabalho dessa instituição através da tecnologização dos processos e da polivalência no trabalho.

O modelo de gestão utilizado na instituição reforça comportamentos de normopatia, utilizando mecanismos de controle extremamente sutis e refinados para que os trabalhadores façam além do esperado. Na instituição pesquisada o que se observou foi uma organização do trabalho com muitas restrições impostas pelo trabalho prescrito principalmente através da tecnologização dos processos que produz o aumento do trabalho em extensão e intensidade.

Existe também uma cultura organizacional inflexível com nível de cobrança rígido em toda a hierarquia, inclusive com preocupação relativa à forma como o professor se comporta dentro de sala de aula com os alunos. Predomina, ainda, um regime de tensão frequente através de controles e pressões no cumprimento de prazos e metas, além do medo frequente da demissão pela distribuição surpresa da carga horária devido, principalmente, ao crescente número de disciplinas interativas. Foi possível observar também uma diminuição da rede de apoio aos professores e uma mudança no papel do coordenador após a aquisição da instituição pela Kroton.

Os principais elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de prazer para os docentes, além da questão financeira, são o relacionamento com os alunos, os pares e o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos. Já os principais elementos da organização do trabalho que se constituem como fonte de sofrimento para os docentes entrevistados são: salas de aula muito cheias através do processo de ensalamento; cobranças excessivas em relação aos prazos; aspectos relacionados à infraestrutura da faculdade; e o relacionamento com alguns alunos.

As estratégias defensivas compareceram nas falas dos entrevistados em vários momentos, e um exemplo disso é quando relacionaram a interferência do trabalho no tempo disponível para as esferas familiar e social, assim como com os cuidados com a saúde.

A estratégia defensiva da negação compareceu na fala de alguns docentes quando tentaram negar o sofrimento existente no cotidiano laboral, por meio de uma ênfase somente nos aspectos favoráveis do trabalho.

A estratégia defensiva da racionalização também pôde ser observada na fala de alguns docentes quando se justificaram ao afirmar sobre as vantagens de trabalhar nessa instituição para só depois falar do quanto o trabalho na IPMES os consumia. Também foi possível identificar o uso de estratégias de adaptação e exploração individuais que se basearam na negação do sofrimento e na submissão ao desejo da produção quando os trabalhadores assumiram como suas, as metas de produtividade e de excelência, tomando como seus o desejo da organização.

Desse modo, pode-se ressaltar que o sofrimento vivenciado pelos professores se mostrou mais patogênico que criativo, tendo em vista que, além da presença das estratégias de defesa nos três níveis (proteção, adaptação e exploração), foram observadas patologias no trabalho. No entanto, algumas defesas, por serem tão comuns, puderam ser consideradas como estratégias coletivas de defesa, e a mais comum foi o reconhecimento de que o ambiente de trabalho na IPMES é calcado pela instabilidade do vínculo empregatício e a consequente exigência de que todos os envolvidos devem se enquadrar às normas e regras institucionais.

Outro ponto comum citado pelos entrevistados foi a regra de não trabalhar no final de semana, fazendo com que muitos docentes trabalhem mais no próprio dia em que estão na instituição ou até de madrugada durante a semana. Como estratégia de defesa coletiva, observou-se também, em algumas falas, ser comum os professores buscarem amparo junto a outros docentes com quem se identificam.

Além dessas estratégias de defesa coletivas, foi possível observar que é comum na fala dos professores, quando indagados sobre a perspectiva de futuro profissional, a ideia de

permanecer por um tempo na instituição para adquirirem mais experiência no trabalho docente e depois saírem.

Também foi possível verificar a ideologia defensiva na fala de alguns docentes quando afirmaram que não têm como escapar das regras e prescrições da instituição. No entanto, tal ideologia defensiva se tornou ainda mais evidente quando houve o reconhecimento por grande parte dos docentes entrevistados de que o ambiente de trabalho não possui possibilidades concretas de mudança. Quando indagados sobre os tipos de ações que o sindicato dos professores poderia ter nessa instituição de ensino, a ideologia defensiva também pôde ser observada na ideia compartilhada pela maioria dos docentes de que o sindicato não pode fazer nada.

Observou-se ainda a ocorrência de prazer e satisfação nesse tipo de trabalho principalmente através do reconhecimento por parte dos alunos e da relação positiva com os pares, o que possibilita a promoção de laços de cooperação. No entanto, na instituição pesquisada os espaços públicos de discussão são extremamente restritos, e, ainda assim, nas reuniões, poucos professores se expõem pelo medo recorrente da demissão.

Foi possível observar também o uso da inteligência astuciosa que implica algum grau de risco subjetivo ao trabalhador, já que é fundamentalmente transgressiva através de alguns fatores: a socialização de respostas dos cursos exigidos pela Universidade Kroton; a divisão do material do conteúdo KLS para os alunos apresentarem; a utilização do próprio material de trabalho nas aulas; a postergação dos prazos para a postagem dos materiais no sistema; e a reaplicação de provas.

No entanto, a inteligência prática compareceu na medida do grau de autonomia permitida pela organização do trabalho, que, no caso da instituição pesquisada, é extremamente restrita devido às regras e prescrições muito rígidas e ao constante clima de insegurança em relação ao risco de demissão.

Outrossim, o recurso às estratégias de defesa individual ou coletiva se mostrou bem mais comum do que a mobilização subjetiva como destino do sofrimento. No entanto, esta constatação é preocupante, porque, com o uso continuado das defesas, a tendência é que se estabeleça um encadeamento entre sofrimento, defesa e alienação, que intensifica o sofrimento e pode conduzir ao esgotamento da defesa, precipitando a crise (doença).

Tal fato foi constatado na pesquisa tendo em vista que foi observada a interferência do trabalho na saúde e no bem-estar da maioria dos docentes, sendo as principais queixas relacionadas a problemas vocais, osteomusculares e de saúde mental, que culminaram em

doenças musculoesqueléticas, além de compareceram relatos de situações próximas ao esgotamento profissional (*Burnout*).

Todavia, finaliza-se ressaltando que, embora poucos estudos tenham realizado um levantamento empírico sobre a financeirização do ensino superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, reconhece-se a pequena amplitude deste trabalho, pois mesmo sendo um estudo de caso e tendo como vantagens a possibilidade de aprofundamento que ele permite, aponta-se para a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas com esse enfoque.

Conclui-se, portanto, pela defesa do trabalho docente, permeado por dignidade, sentido e reconhecimento, e pretende-se, tal qual Vieira (2014), que esse estudo possa auxiliar os trabalhadores na esperança de adoecer menos e transformar relações de trabalho, nas quais os indivíduos lutem cotidianamente para serem protagonistas. Utópico? Talvez. No entanto, acredita-se que um primeiro passo - o debate - possa auxiliar nessa tarefa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G.; ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANIMAEDUCAÇÃO. Mercado Brasileiro: Visão Geral do Setor de Ensino Superior no Brasil. **Anima**, 19 nov. 2015. Disponível em: <<http://ri.animaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- ANJOS, F. B. et al. Trabalho prescrito, real e estratégias de mediação do sofrimento de jornalistas de um órgão público. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 6, n. 4, p.562-582, 2011.
- ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Cortez, 1999.
- AQUINO, C. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O Público e o Privado**, v. 11, p. 169-178, 2008.
- AQUINO, C.; MARTINS, J. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Financeirização chega ao ensino superior privado. **Informativo ADUSP**, n. 244, 12 abr. 2011. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- AVILA, S.F.O; LEDA, D. B.; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 145-182.
- BARROS, Paloma Castro da Rocha; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Sofrimento psíquico no trabalho e estratégias defensivas dos operários terceirizados da construção civil. **Psico-USF**, Itatiba , v. 8, n. 1, p. 63-70, jun. 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- BENDASSOLI, P. F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Rev. adm. Empres.**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 387-400, out/dez. 2009.
- _____. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012.

BITTAR, M; RUAS, S. A Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios - hegemonia do privado mercantil. **EccoS Revista Científica**, n. 29, p. 115-133, set-dez, 2012.

BOCK. A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BONATELLI, C. Kroton faz aquisição e cria holding de ensino básico. **O Estadão**, Economia e Negócios, 11 abr. 2018. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BOSI, A. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Dados e Estatísticas: Bolsas ofertadas por unidade de Federação. **PROUNI**, c2017. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.

CARLOTTO. M. S. Síndrome de Burnout e Satisfação no Trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARRASQUEIRA, F; MORAES, R; SOBOLL, L. Desejo de Carreira, Flexibilidade e Engajamento: o Perfil do Trabalhador de Sucesso na Cultura do Management. In: SOBOLL, L; FERRAZ, L. (Org.). **Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014. p. 216-232.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL. c2017. Disponível em: <www.uninter.com>. Acesso em: 1 mar. 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU. História. c2017. Disponível em: <<http://www.uninassau.edu.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CRUZ, R. Saúde, trabalho e psicopatologias. In: AUED, B.W. **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.201-233.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

DCI DIÁRIO COMÉRCIO INDÚSTRIA E SERVIÇOS. Maiores grupos educacionais. **Diário do Comércio, Indústria e Serviços**, 1 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.dci.com.br/>> Acesso em: 10 abr. 2018.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Fiocruz, 2004a.

_____. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.(Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Paralelo 15; Fiocruz, 2004b. p. 303-316.

_____. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Fiocruz, 2004c.

_____. Sofrimento e prazer no trabalho: A abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Fiocruz, 2004d. p.141-155.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004e.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 33, p.98-104, maio/jun. 1993.

DEVRYBRASIL. Quem somos. c2017. Disponível em: <<http://www.devrybrasil.edu.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011.

EAD LAUREATE. Polos de apoio presencial no Brasil. c2017. Disponível em: <<http://www.eadlaureate.com.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ESTÁCIO. História. c2017. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

FACULDADE FAMA. c2017. Disponível em: <<http://www.fama.br>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, J. H. Sequestro da Subjetividade. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. C. (Org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 381-389.

FARIA, J. H.; RAMOS, C. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. **RAM: Rev. Adm. Mackenzie**, v. 15, n. 4, p. 47-74, jul/ago. 2014.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A.M. **Trabalho e riscos de adoecimento: o caso dos auditores fiscais da previdência social brasileira**. Brasília, DF: LPA, 2003.

GRAMANI, M. C. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 437-454, jul./set. 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORST, A. C.; SOBOLL, L. A. P.; CICMANEC, E. Prática de gestão e controle da subjetividade dos trabalhadores: a ideologia de encantamento em uma empresa de varejo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 9-23, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

JACQUES, M.G. O nexos causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, Edição Especial n. 1, p. 112-119, 2007.

JOST, R.; FERNANDES, B.; SOBOLL, L. A subjetividade do trabalhador nos diversos modelos de gestão. In: SOBOLL, L.; FERRAZ, L. (Org.). **Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014. p.48-66.

KROTON. Mapa de atuação. c2017. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. Sobre a Kroton. c2016. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

LANDINI, S. R. Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO - REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

LEDA, D. B. **A representação de escola na concepção das classes populares e sua contribuição no processo de formação de identidades sob o ideário social dominante.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

_____. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Trabalho docente no ensino superior:** análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, F.D. et al. Síndrome de Burnout em residentes da Universidade Federal de Uberlândia - 2004. **Rev. bras. educ. med.**, v.31, n.2, p.137-146, ago. 2007.

MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

MANCEBO, D.; VALE, A. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81-98, jan./mar. 2013.

MARX, K. **O Capital:** processo de produção do capital. v.1. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **Teorias da mais-valia:** história crítica do pensamento econômico: livro 4 de O Capital, v. 1. 2.ed. São Paulo: Bertrand, 1987.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. Normopatia. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. C. (Org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 263-266.

MENDES, F.M.P. **Incidência de Burnout em professores universitários.** 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

MINTO, L. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONT'ALVAO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-143, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MORAES, R. D. **Prazer-sofrimento e Saúde no trabalho com automação**: estudo com operadores em empresas japonesas no Pólo Industrial de Manaus. 2008. Tese (Doutorado em Ciências, Menção Sociodesenvolvimento Ambiental) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MUROFUSE, N. T., ABRANCHES, S. S.; NAPOLEAO, A. A. Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.13, n. 2, p. 255-261, mar./abr. 2005.

NASCIMENTO, I. et al. Educação superior no Maranhão 1991-2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 21-81.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996.

OLIVEIRA, H. N. **“Eu tenho um ambiente maravilhoso, mas eu tenho um ambiente enorme de incertezas”**: prazer e sofrimento no trabalho no contexto das startups. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Documentos básicos**: Con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de diciembre de 2014. 48. ed. [S.l.:s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/about/mission/es/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PAULA, A. S. N. et al. A pátria educadora e o abandono da educação superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 187-204, 2017.

PEREZ, F. Gigantes da Educação. **Istoé**, 2016. Disponível em: <<http://istoe.com.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

PORTAL ANHANGUERA. Polo de apoio presencial de São Luís-MA. c2016. Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PORTAL ESTÁCIO. Unidades. c2017. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/>> Acesso em: 2 fev. 2017.

PORTAL GUARÁ. c2017. Disponível em: <<https://www.portalguara.com>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PROCON/MA. Após petição do Procon, Cade emite parecer desfavorável à fusão entre Kroton e Estácio. **PROCON**, 10 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.procon.ma.gov.br/>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

RAMALHO, M; NOGUEIRA-MARTINS, M. Vivências de profissionais de saúde da área de oncologia pediátrica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 123-132, jan./abr. 2007.

SANTOS FILHO, J. R. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SARAIVA, L. A. S.; MENDES, A. M. Consultores de Mercado, sua Lógica Perversa de Gestão e Normopatia. **Rev. Polis e Psique**, v. 4, n. 1, p. 128-145, 2014.

SEBIM, C. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

SECCÁ, R. X.; SOUZA, R. M. L. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 103-156, set. 2009.

SER EDUCACIONAL. Sobre o grupo. c2017. Disponível em: <<http://www.sereducacional.com/sobre-o-grupo>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set. /dez. 2008.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em saúde mental e trabalho: reflexões a partir de uma análise comparativa do estresse em jornalistas e guardas municipais. **Cadernos de psicologia Social e do Trabalho**, v. 10, n.1, p.105-120, 2007.

SOBOLL, L.; GLINA, D. Intervenções em assédio moral no trabalho: uma revisão da literatura. **Rev. bras. Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 37, n. 126, p. 269-283, 2012

SOBOLL, L.; GLINA, D.; HORST, A. C. Ideologia da excelência. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. C. (Org.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 225-230.

SOUZA, J. S. Gerencialismo. In: SEGENREICH, S. C. (Org). **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017.p. 182-187.

TOLEDO, L. F. Só 8 grupos concentram 27,8% das matrículas do ensino superior. **O Estadão**, 8 jun.2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. psiquiatr. Clín.**, v. 34, n. 5, p. 223-233. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Ênfases do curso de Psicologia. c2019. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicologia/graduacao/cpsicologia/comgrad/estagios/orientacoes-curriculares/enfases-do-curso-de-psicologia>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

UNIVERSIDADE PAULISTA. Pólos. c2017. Disponível em: <<http://www.unip.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

VALE, A. A. “Nem parece banco”: As faces da financeirização da educação superior no Brasil. In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR, 25., 2017, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2017.

VALE, A.; CHAVES, V.; CARVALHO, C. Financeirização da educação superior no Brasil. In: SILVA JUNIOR, J. et al (Orgs). **Educação Superior: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 71-93.

VIEIRA, F.de O. “Quem vê cara, não vê coração”: aspectos discursivos e eufemísticos da sedução organizacional que disfarçam violência e sofrimento no trabalho. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 36, p. 194-220, jul./set. 2014.

WOOD, T.; PAULA, A. P. P. de. O culto da performance e o indivíduo S.A. In: EHRENBERG, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora a depressão nervosa**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2010. p.197-207.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O
PROFESSOR DA IES PRIVADA-MERCANTIL (IESPM)**

Fale o que lhe vem à mente quando ouve a palavra TRABALHO.

1. Como se deu a sua escolha pela docência?
2. Você tem outra atividade profissional além da docência?
3. O que significa para você ser professor nesta instituição privada de ensino superior?
4. Após a compra da IESPM por outro grupo, como é a sua rotina de trabalho? Houve mudanças em relação a rotina anterior? (Pergunta voltada para docentes que já estavam na instituição e vivenciaram a compra pelo conglomerado educacional)
5. Como costuma ser sua rotina de trabalho? Gostaria que tivesse outra organização? Por quê?
6. Que situações geram prazer em seu trabalho como docente?
7. Que situações geram desprazer em seu trabalho como docente? Como lida com essas situações?
8. Como é a sua relação com seus pares e seus alunos?
9. Há algum processo de avaliação ao qual o professor deve se submeter? Como ele se caracteriza? E como os resultados são socializados com professores e alunos?
10. Destaque algumas normas e regras da instituição X que dizem respeito diretamente ao trabalho docente. Quais as estratégias de escape dessas prescrições?
11. Você considera que as normas (prescrições) e regras de sua instituição interferem na dinâmica de seu trabalho? De que forma?
12. Qual(ais) situação(ões) você gostaria de alterar na instituição em que atua? Há possibilidades concretas disso?
13. Como você distribui o seu tempo entre as esferas familiar, social e profissional?
14. O trabalho interfere na sua saúde/bem-estar? Como?
15. Que tipo de ações o sindicato dos professores poderia ter nessa instituição de ensino?
16. Quais as suas perspectivas de futuro profissional?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Gênero: M () F () Idade: _____
 2. Estado civil: _____
 3. Dependentes: _____
 4. Tempo de docência: _____
 5. Curso Superior: _____ Ano de conclusão: _____
 6. Realizou alguma pós-graduação? () Sim () Não
Caso afirmativo, especifique. _____
 7. Em quantas instituições trabalha? () Públicas () Privadas _____;
 8. Tipo(s) de contrato(s) de trabalho: _____; _____
 9. Tempo de serviço na(s) instituição(ões): _____; _____
 10. Carga horária semanal/hora-aula: _____
 11. Você recebe remuneração por atividade fora sala de aula? _____
Caso afirmativo, especifique quais as atividades.
-

12. Sua renda pessoal está em qual destas faixas?
() até R\$ 500,00 () de R\$ 501,00 a R\$ 1000,00
() de R\$ 1001,00 a R\$ 1800,00 () de R\$ 1801,00 a R\$ 3000,00
() acima de R\$ 3000,00

13. Você recebe benefícios da(s) instituição(ões) em que trabalha? Quais?
-

14. Sua renda familiar está em qual destas faixas?
() até R\$ 500,00 () de R\$ 501,00 a R\$ 1500,00
() de R\$ 1501,00 a R\$ 2500,00 () de R\$ 2501,00 a R\$ 3500,00
() de R\$ 3501,00 a R\$ 5000,00 () acima de R\$ 5000,00

15. Você contribui com essa renda?
-

16. O imóvel que você reside é: () próprio () alugado () de familiares

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)³

Pesquisa: A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E SUAS REPERCUSSÕES NA DINÂMICA PRAZER E SOFRIMENTO DO TRABALHADOR DOCENTE

Pesquisadora: Rafaelle Sanches Cutrim (Mestranda em Psicologia)

Orientadora: Prof^a Doutora Denise Bessa Leda

Objetivo da pesquisa: Analisar as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente a partir de uma instituição de ensino superior pertencente a um grande oligopólio educacional no Maranhão.

RISCOS: Informamos que a entrevista poderá remeter a conteúdos emocionais e/ou lembranças negativas de episódios em virtude das condições do seu trabalho. Nesse sentido, a pesquisadora se mostra disponível a dar a assistência necessária de modo integral, visando reparar qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade decorrente da pesquisa. Se durante a entrevista houver a identificação de riscos, a mesma poderá ser interrompida sem prejuízo ao participante. Também se posteriormente o participante obtiver algum afeto negativo advindo da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora, que a mesma dará a assistência necessária.

BENEFÍCIOS: A sua participação pode contribuir para a reflexão sobre a vivência subjetiva, do sofrimento e do prazer no trabalho docente a fim de que seja possibilitado o avanço em suas interpretações da organização do trabalho de modo a tornar possível a transformação de sua realidade social. Os benefícios a longo prazo dizem respeito ao nível institucional, ao qual se espera que se possa contribuir para a melhoria das suas condições de trabalho e, conseqüentemente, para a melhoria da educação superior a nível local e nacional.

Ao participar desta pesquisa, estou de acordo a:

- a) responder o questionário e conceder entrevista em horário e local a serem combinados, não havendo custos para participação na pesquisa;
- b) desistir de participar em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo, caso não seja mais do meu interesse continuar na mesma;

³ Nesta pesquisa, aplica-se o TCLE em conformidade à Resolução CNS nº 196/1996 e Resolução CNS nº 466/2012.

- c) solicitar mais informações à pesquisadora responsável, a qualquer momento da pesquisa;
- d) permitir que os relatos das entrevistas recebam uma identificação por pseudônimo. Assim, a pesquisadora assegura total confidencialidade dos dados;
- e) permitir que os resultados da pesquisa sejam utilizados para fins acadêmicos, podendo ser divulgados em eventos científicos e/ou publicados.

Levando em conta os itens acima, aceito participar desta pesquisa, tendo sido informado (a) sobre seus objetivos riscos, benefícios e minha total liberdade em participar ou abandonar a pesquisa em qualquer etapa da mesma.

São Luís, ____/____/____.

Nome do participante

Rafaelle Sanches Cutrim (Pesquisadora Responsável)
Universidade Federal do Maranhão
Email: rafaellesanches@gmail.com Fone: 981000686

Prof^a Doutora Denise Bessa Leda (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “A financeirização do Ensino Superior Privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente” poderá trazer e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Rafaelle Sanches Cutrim e Denise Bessa Leda a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

- a) poderei ler a transcrição de minha gravação;
- b) os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
- c) minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
- d) qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
- e) os dados coletados serão guardados por 5 anos sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável) e, após esse período, serão destruídos/
- f) serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

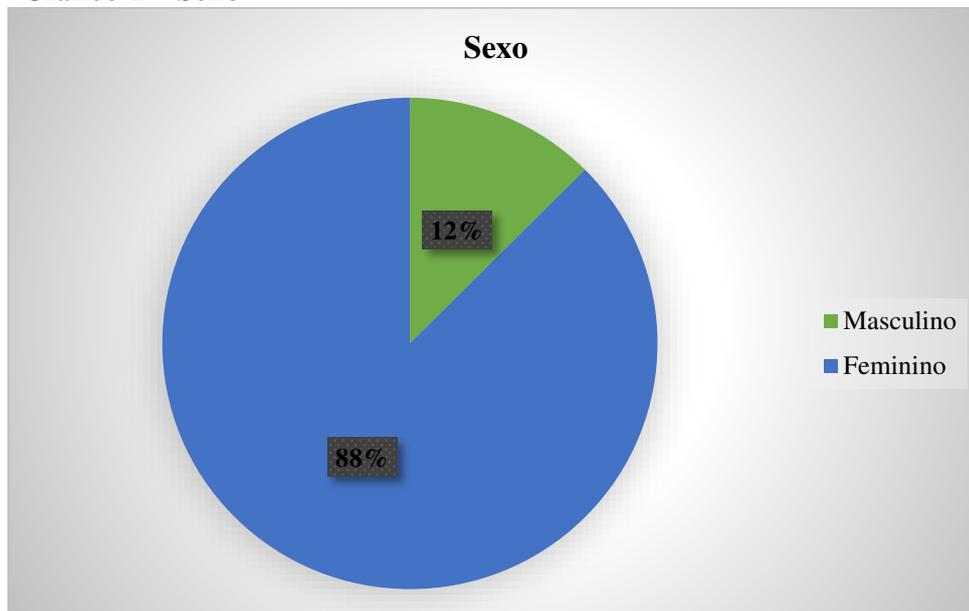
São Luís, Maranhão, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

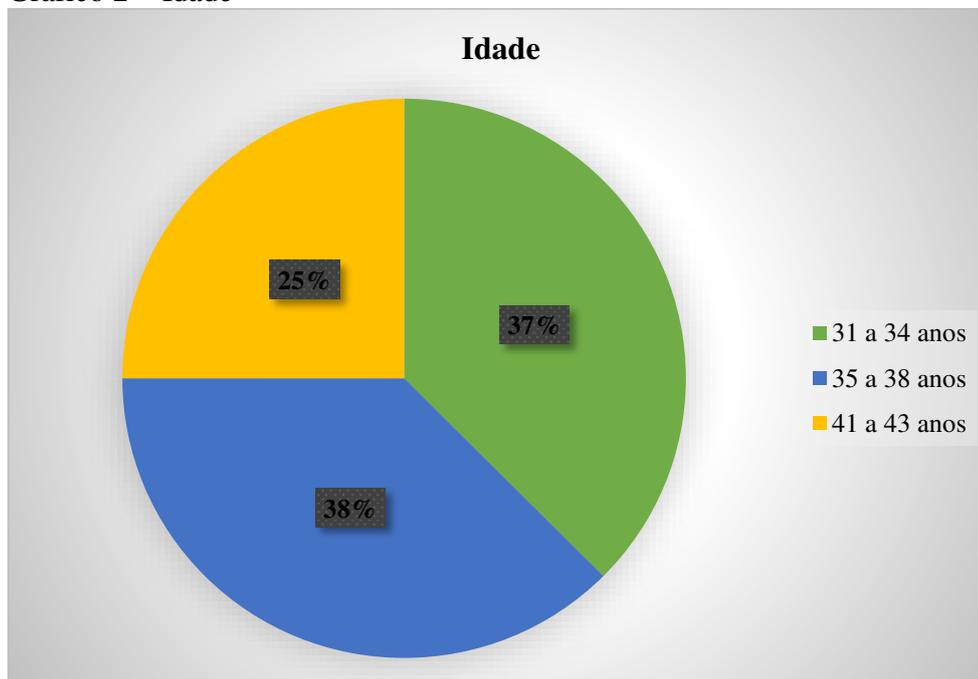
APÊNDICE E – GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo



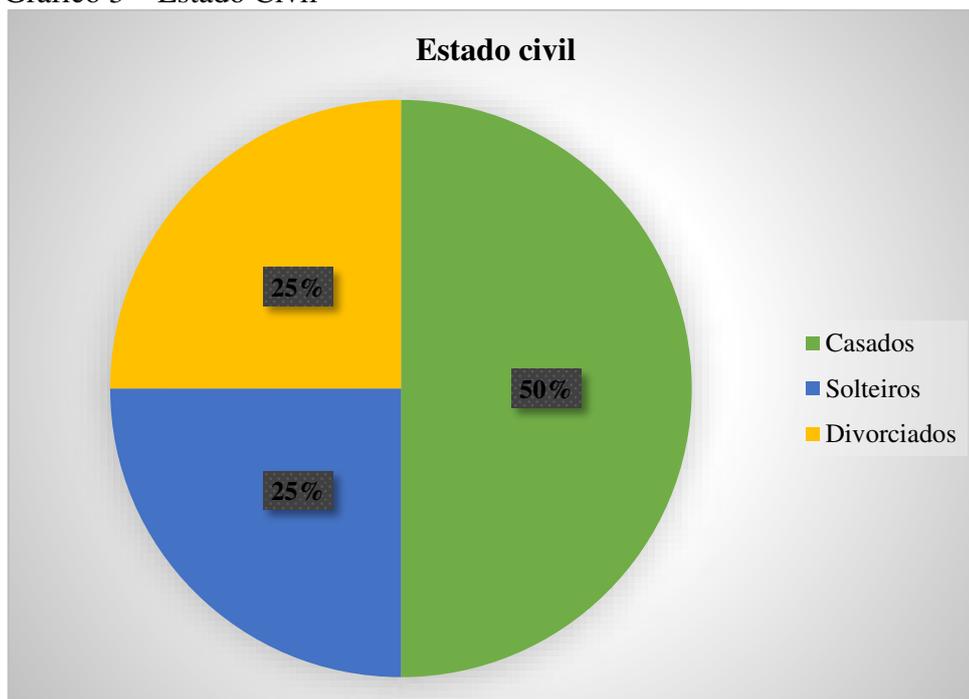
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Idade



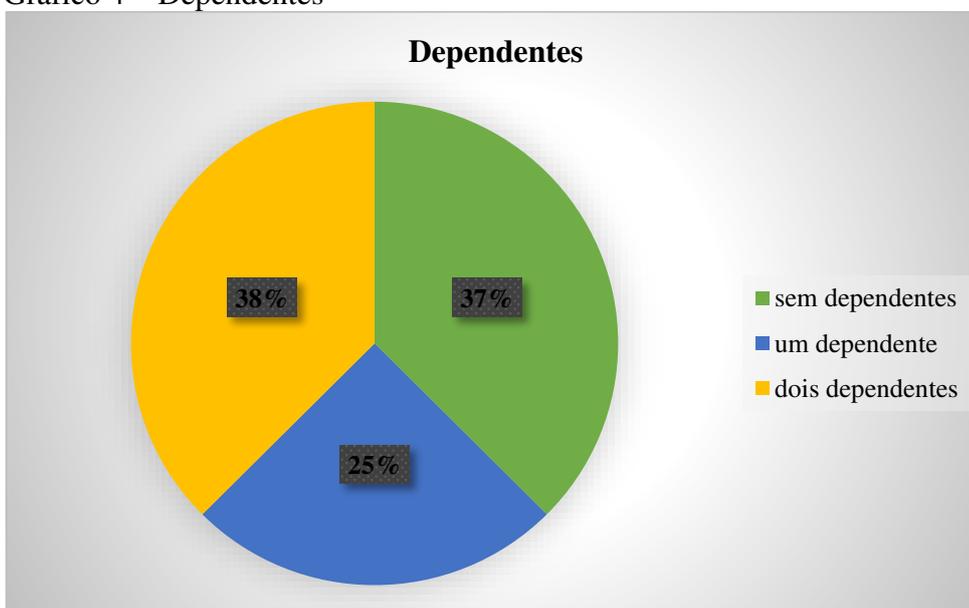
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Estado Civil



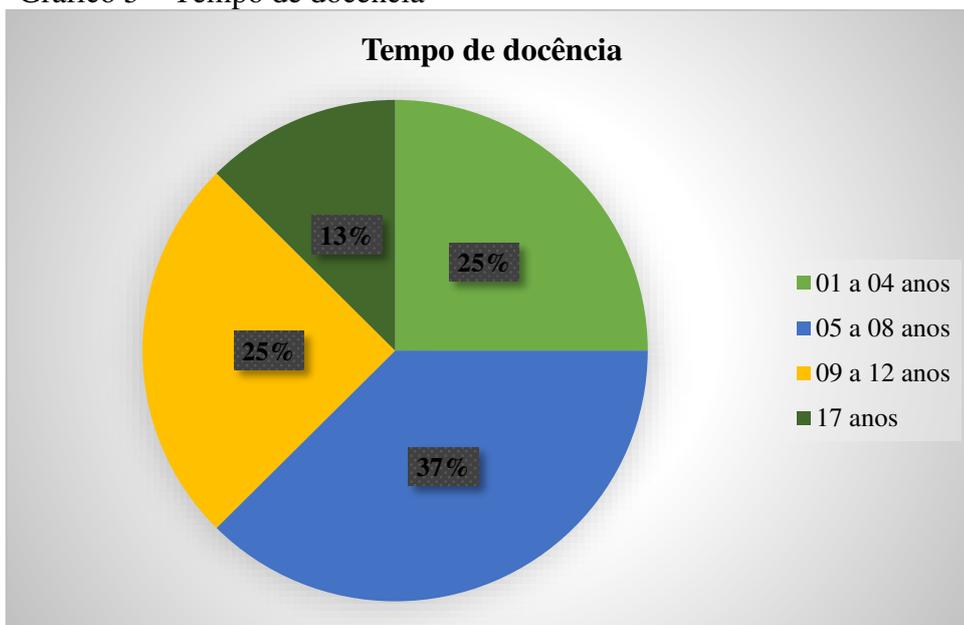
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Dependentes



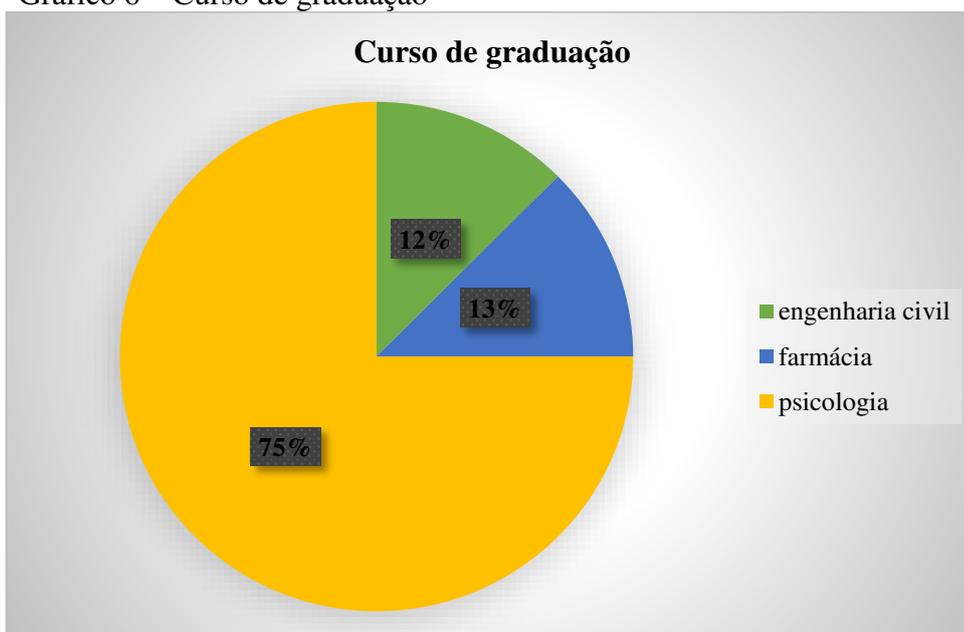
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Curso de graduação



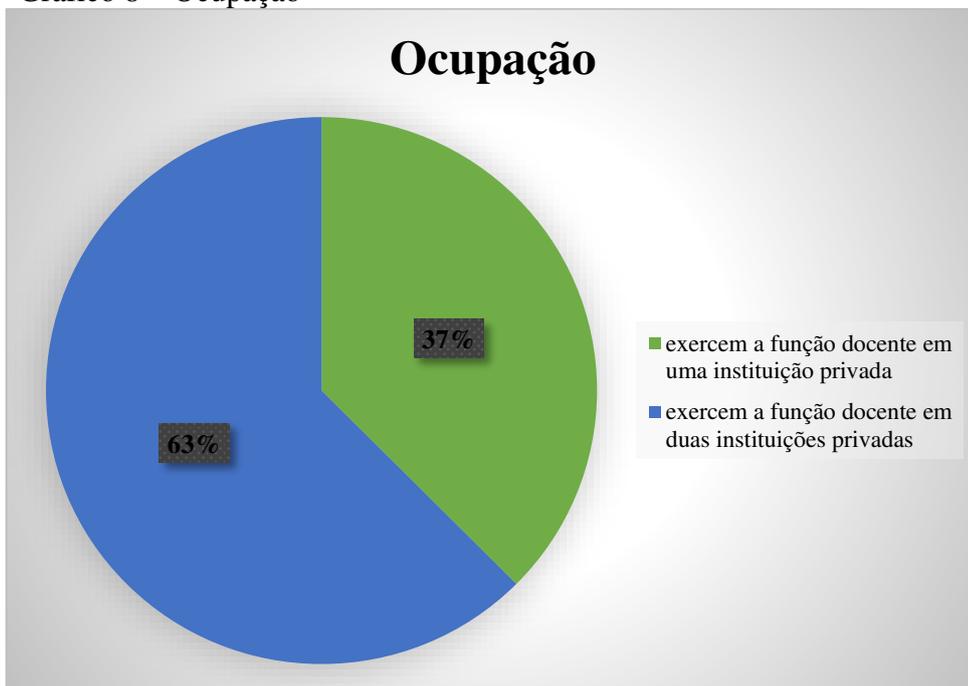
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 – Ocupação



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9 – Tempo de serviço na Instituição



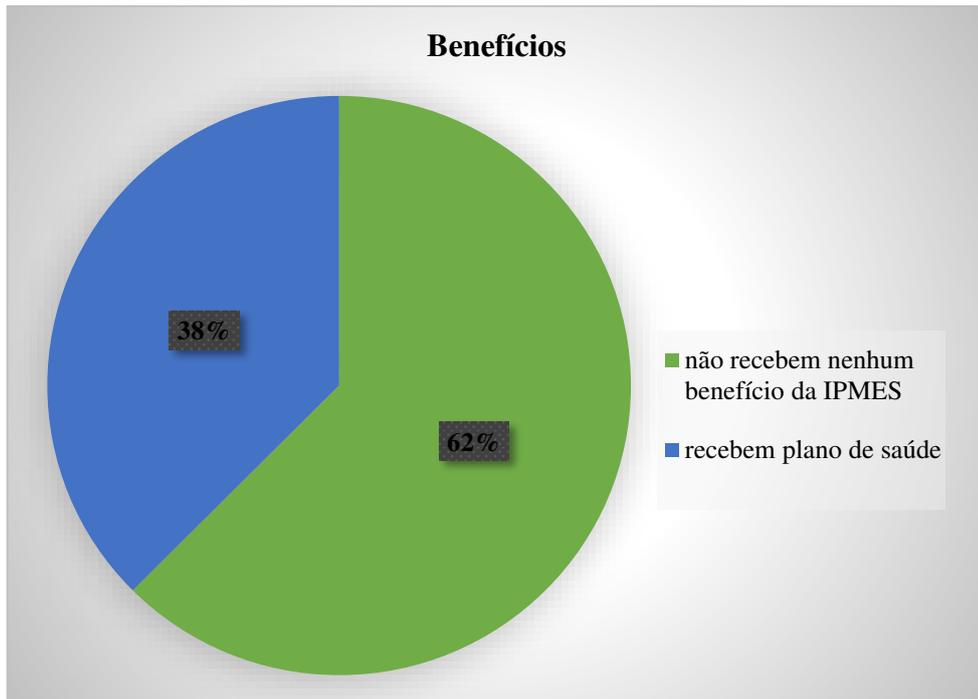
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Renda pessoal acima de R\$ 3.000,00



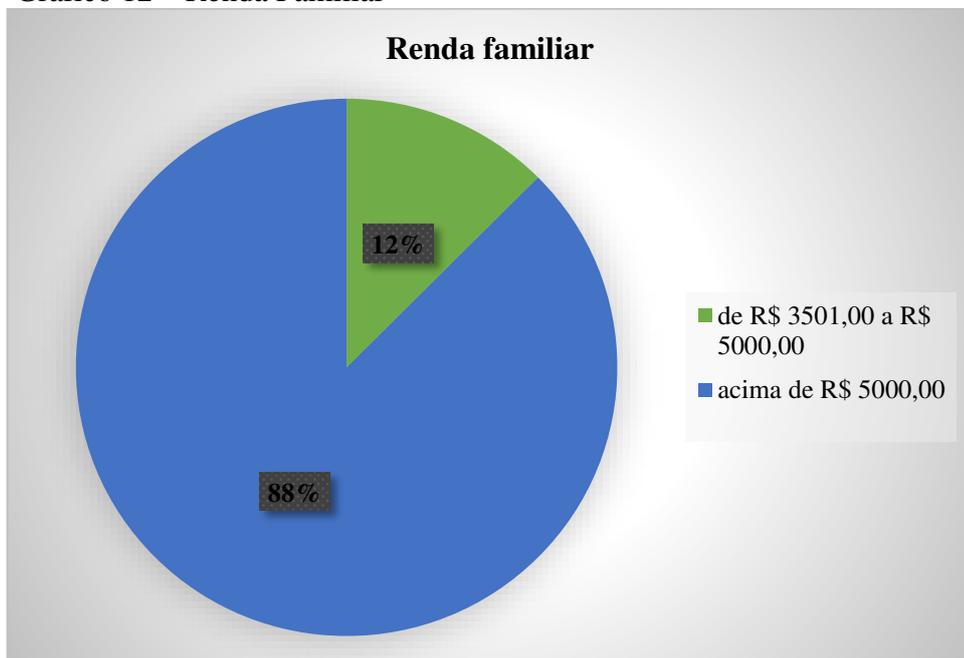
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 – Benefícios



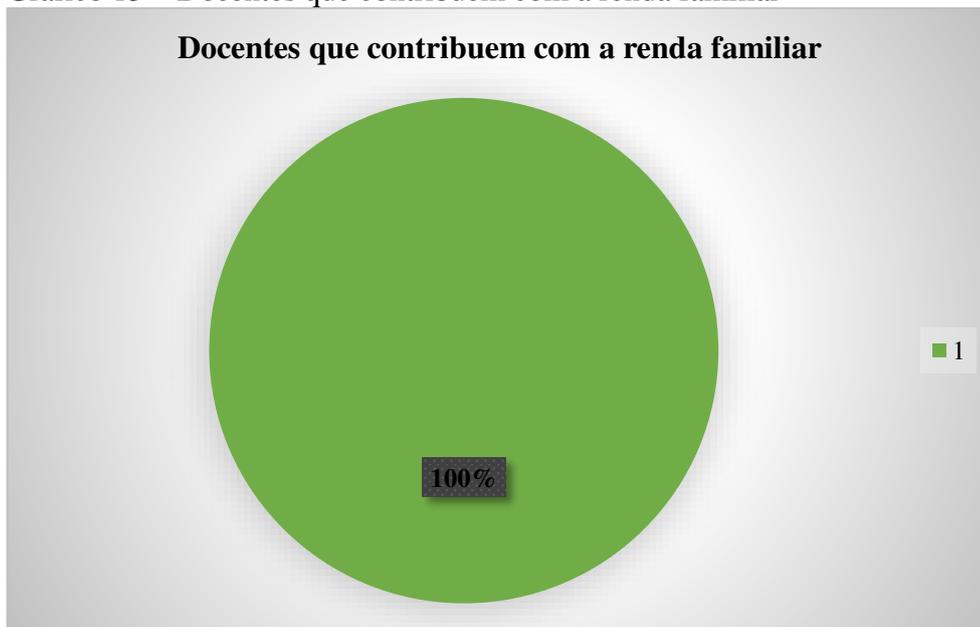
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 – Renda Familiar



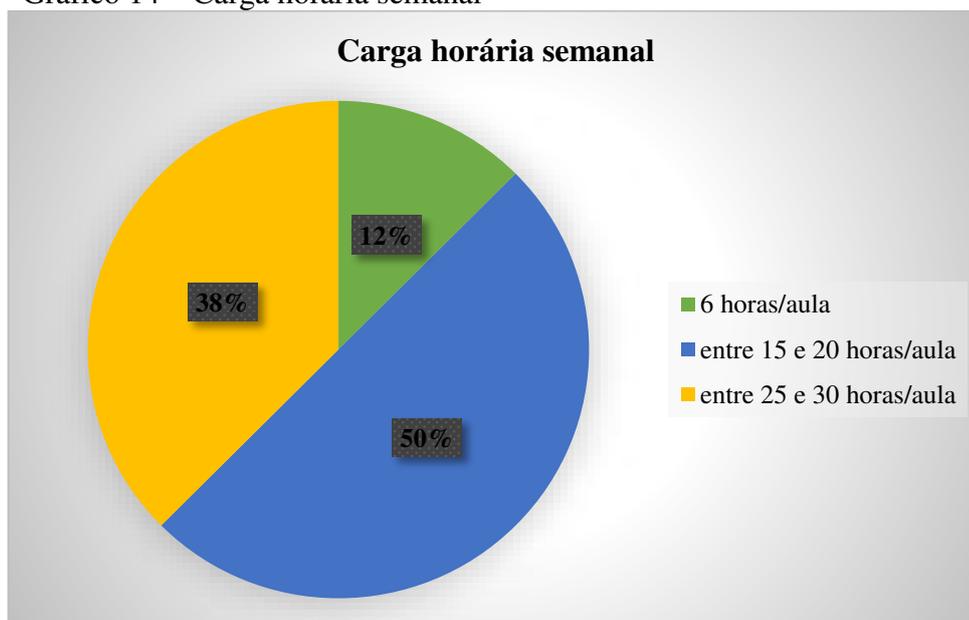
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 13 – Docentes que contribuem com a renda familiar



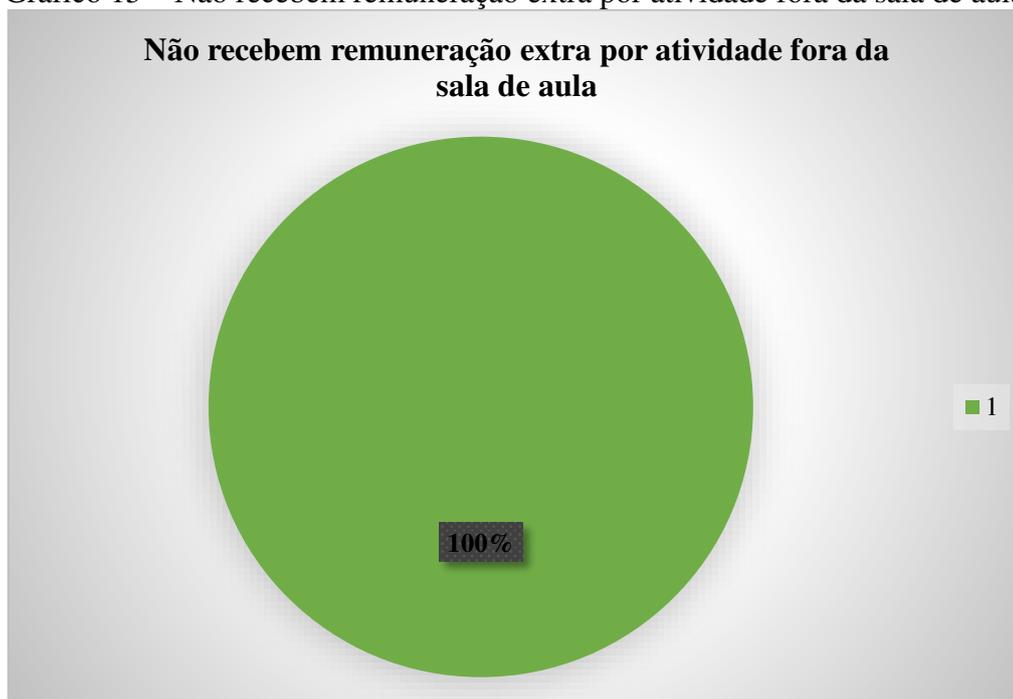
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 14 – Carga horária semanal



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 15 – Não recebem remuneração extra por atividade fora da sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.