



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Martins Oliveira Magalhães, Solange

Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica

EccoS Revista Científica, núm. 35, septiembre-diciembre, 2014, pp. 211-226

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71535318013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PROLETARIZAÇÃO E MAL-ESTAR DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA¹

PROLETARIZATION AND TEACHER MALAISE IN PUBLIC
UNIVERSITIES: A CRITICAL PERSPECTIVE

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil.

solufg@hotmail.com

RESUMO: O alcance e densidade dos efeitos da lógica neoliberal têm transformado a universidade pública tornando-a vítima de inúmeras retaliações, o que a distancia da possibilidade de promover uma formação de qualidade, com senso de justiça social e identidade com uma cidadania democrática. Essa mesma lógica neoliberal também tem impactado o trabalho docente, gerando o mal-estar docente. Com base numa orientação dialética, realizou-se uma pesquisa com 20 professores, buscando analisar a questão do mal-estar que tem rondado o trabalho docente na universidade pública. Identificou-se que a aproximação do professorado das condições de trabalho proletário assevera uma situação de compadecimento e sofrimento, mas também manifesta uma contradição entre o ritmo acelerado das transformações do seu processo de trabalho a que estão sujeitos na universidade pública, e o desejo de responder as demandas que lhes são feitas para obter o reconhecimento de seus pares e institucional. Revela-se um conflito, a partir do qual sinaliza-se que, dentre tantas questões geradoras do mal-estar docente, esta é mais uma a ser enfrentada, pois entende-se que esse conflito é gerador de mais esforço individual na resolução das tarefas, aumentando o investimento pessoal em detrimento do coletivo, o que inviabiliza o trabalho coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Mal-estar docente. Trabalho docente. Proletarização.

ABSTRACT: The extent and density of the effects of neoliberal logic has transformed public university becoming the victim of numerous retaliation, that the distance from the possibility of promoting quality education, with a sense of identity with social justice and democratic citizenship. This same neoliberal logic has also impacted the teaching

work, generating the teacher malaise. Based on a dialectic, a survey was conducted with 20 teachers, trying to analyze the issue of malaise that has been around teaching in public universities. It was found that the approach of teachers working conditions proletarian, asserts a state of pity and sorrow, but also manifested a contradiction between the rapid pace of change in its work processes that are subject to public university, and the desire to respond the demands made upon them to get the recognition from their peers and institutional. Discloses a conflict from which signals that among many of the issues generating unease teacher, this is one more to be faced, because we understand that this conflict is generating more individual effort in solving the tasks, increasing personal investment to the detriment of the collective, which prevents collective work.

KEY WORDS: Malaise teacher. Teaching. Proletarization.

La proletarización y malestar docente en las universidades públicas: una perspectiva crítica

RESUMEN: La extensión y la densidad de los efectos de la lógica neoliberal ha transformado la universidad pública de ser víctima de represalias numerosos, la distancia que la posibilidad de promover una educación de calidad, con un sentido de identidad con la justicia social y la ciudadanía democrática. Esta misma lógica neoliberal también ha afectado las labores de enseñanza, generando el malestar docente. Sobre la base de una dialéctica, se realizó una encuesta con 20 profesores, tratando de analizar el tema del malestar que ha estado enseñando en las universidades públicas. Se encontró que el enfoque de las condiciones de los docentes que trabajan proletarias, afirma un estado de pena y dolor, pero también se manifiesta una contradicción entre el rápido ritmo de cambio en sus procesos de trabajo que están sujetas a la universidad pública, y el deseo de responder las demandas que se les a obtener el reconocimiento de sus pares e institucional. Describe un conflicto a partir de la cual las señales que entre muchas de las cuestiones generadoras de malestar docente, esto es más una a enfrentar, porque entendemos que este conflicto está generando un mayor esfuerzo individual en la solución de las tareas, aumentando inversión personal en detrimento de la colectividad, lo que impide el trabajo colectivo.

PALABRAS CLAVE: Malestar. Enseñanza. La proletarización.

“Um admirável mundo novo acena para a universidade”. Ele vem afetando principalmente a universidade pública, tornando-a gradativamente “organizada, administrada”, sujeita à lógica do capital e do consumo. O alcance e densidade dos efeitos da lógica neoliberal tem transformado a universidade pública tornando-a vítima de inúmeras retaliações, distanciando-a da possibilidade, na maioria dos casos, de promover uma

formação de qualidade, com senso de justiça social e identidade com uma cidadania democrática (BARNETT, 2005, p. 138).

Caracterizado pelo ideário neoliberal, o momento atual impõe políticas de ajustes macroeconômicos, visando à reestruturação produtiva da economia brasileira, que enfraquecem paulatinamente a universidade pública e influenciam as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente; tornando-o sujeito a processos regulatórios, pressões e demandas.

Nesta contextualidade, o professor é severamente controlado por meio de avaliações estandarizadas (*rank*s), concessões de prêmios por produtividade e eficiência (objetivas e simbólicas), além do controle dos recursos para pesquisas por meio de editais, aspectos que se refletem na perda de autonomia do professor quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que também impacta diretamente no trabalho docente (CUNHA, 2006), que se torna fragmentado em múltiplas atividades, diverso e, em muitos casos, até adverso.

Ser professor, em especial no ensino superior público, neste momento histórico, passou a exigir muito mais do que preparo intelectual e didático, exige resistência física e emocional, conviver com a desvalorização do seu trabalho, com a desqualificação daquilo que produz, e com a intensificação do *mal-estar docente*.

Mal-estar docente na universidade pública: breve historicidade e contextualidade

Na contextualidade e temporalidade da segunda metade dos anos de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve o início da implantação de uma política educacional para o ensino superior postulada na reforma ampla neste nível de ensino. O objetivo foi descentralizar recursos, promover a heterogeneidade da oferta de cursos de formação e estreitar relações da universidade com o mercado de trabalho. Este processo que gerou a mercantilização das universidades públicas adentrou o governo Lula (2001-2010) e Dilma (2011-2014), sendo justificado em nome da democratização do acesso e expansão do ensino superior (CHAUÍ, 2003).

Entretanto, da forma como ocorreu, não alcançou seus objetivos iniciais, só aumentou as distâncias sociais ao não propiciarem uma formação de qualidade que garantisse boa atuação no mercado de trabalho, ascensão social e, sendo mais críticos na análise, também não ajudou na construção de um projeto societário incluyente e emancipador.

O que se percebe é que, ao longo desses governos, e também no atual, é crescente a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das universidades públicas, buscando adequá-las às exigências do setor mercantil, o que seria o mesmo que dizer que elas perderam seu status de instituições sociais, pois passaram a ser (re)definidas como organizações sociais, administradas por uma política empresarial.

Seguindo essa mesma lógica, configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçaram na lógica empresarial do mercado econômico. Assim sendo, a universidade foi chamada a atender a exigência de novos perfis profissionais e mão de obra cada vez mais qualificada, com determinadas competências; mas, ao contrário do eu possa parecer, isso significou favorecer, predominantemente, uma formação tecnicista em detrimento à formação crítica capaz de dar ênfase à necessidade de formação teórica e de ação política daqueles que se contrapõem ao projeto hegemônico do poder (MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2005, 2006; CATTANI, 2007).

As contradições e transformações ocorridas na universidade pública materializaram-se no campo da educação com a adoção de conceitos e práticas, cuja origem está nos setores empresarial e de produção. Esses conceitos empresariais passaram a influenciar significativamente as ações administrativas, pedagógicas e curriculares das universidades, desvirtuando a maneira como se organizam, inclusive, incidindo na construção do conhecimento.

Os cursos de formação, neste contexto, passam a integrar o movimento que prioriza a eficiência e a construção de competências, semeando um “terreno consensual” que busca na experiência imediata, ou no conceito corrente de prática reflexiva, a solução para os problemas enfrentados na realidade social. Para Moraes (2001, p. 9-10), esse movimento tem um efeito mais agravante que influencia nos cursos de formação o “recuo da teoria”, o que

[...] se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...] na qual basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

No caso da formação docente, em função das políticas educacionais, suas propostas e projetos da formação têm consolidado o recuo da teoria diante da priorização da competência prática como núcleo fundamental da formação, o que também redimensionou o papel social do professor universitário.

Numa universidade gerida como uma empresa, o trabalho docente passou a ser baseado na epistemologia da prática (SCHÖN, 2000). Ao professor caberia a responsabilidade em atender adequadamente às novas exigências apresentadas à formação do trabalhador, tornando-o competente e qualificado. Entretanto, como isso não se concretizou, o trabalho docente passou a ser severamente criticado, críticas que também se estenderam às escolas.

Reforçaram-se, assim, várias tensões e conflitos para os professores, que envolvem muito mais do que a questão da valorização do seu trabalho; passa também pelo conceito de educação proclamado nos cursos de formação, por sua definição como produto a ser mantido sob a tutela desta mesma lógica neoliberal, o que esvazia uma ação política vinculando a atuação dos sujeitos ao padrão de consumo, ao controle estratégico da economia, afetando a possibilidade material de sobrevivência.

Mesmo que isso seja baseado na alienação do trabalho docente, no caso do professor, é preciso considerar que contraditoriamente a ideologia atual também gera a sensação de maior autonomia entre os professores, uma vez que exige elevado nível de competência; contudo, o que acontece é sua gradativa perda da capacidade crítica, da defesa de uma ética coletiva e da construção de uma utopia que o ajudaria a contrapor-se ao produtivismo e ao progressivo tratamento de seu trabalho como proletário. Isso agrava-se quando se percebe a transposição de indicadores utilizados frequentemente no setor empresarial para a educação, tais como: eficiência, eficácia e produtividade, produto, treinamento, sistema de informação e validação de desempenho, estatísticas; indicadores que consolidaram a

lógica que declaradamente passou a controlar o trabalho do professor, profundamente geradora do mal-estar docente (SOUZA R., 2012).

Esse movimento mostra como hoje os professores se veem às voltas com processos ideológicos de ressignificação do seu trabalho, que facilmente ganha adeptos e defensores:

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências (SEVERINO, 2010, p. 483).

Concordamos com Severino (2010), existe uma profunda contradição neste processo: no plano manifesto, as representações dos professores e também a relação que estes estabelecem com a realidade objetiva passam a ser compreendidas como uma expressão adequada do real; no plano latente, representam interesses de segmentos privilegiados, expondo os professores a circunstâncias de alienação, mas, ao alienar-se, ele perde o significado de sua ação, descaracteriza sua atividade pedagógica e adoece (CODO, 1999).

O mal-estar docente: construindo um conceito

O mal-estar docente é um dos problemas que afligem atualmente os professores. Esse não se originou no século XXI, mas foi a gravidade do fenômeno, caracterizada pelo “aumento do número de professores com índices elevados de insatisfação, stress e/ou exaustão emocional” (JESUS, 2002, p. 11) que, literalmente, justificou o aumento considerável dos estudos sobre a temática.

Compreendido como resultante da própria historicidade que vive o professor, embebido de fatores políticos, econômicos, sociais e cultu-

rais, o mal-estar docente começou a ser investigado na década de 1970. Os estudos de Jesus (2004) mostraram que, nos anos de 1980, houve um aumento significativo das investigações, criando diversos indicadores de mal-estar docente, o que ajudou a compreendê-lo. Entende-se que o mal-estar docente deixa “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. O mal-estar docente também envolve o “[...] ciclo degenerativo da eficácia docente” (ESTEVE, 1994, p. 24-25). Conforme o autor é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, “tanto no terreno dos objetivos de ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui” (ESTEVE, 1994, p. 153).

Numa perspectiva mais psicológica, o mal-estar docente caracteriza a “falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão” (JESUS, 2004, p. 122). O autor distinguiu três fases no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: a primeira relaciona-se às exigências profissionais que excedem os recursos do professor, provocando aumento gradativo de estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço e estresse; e na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar e o adoecer. Essas três fases contribuem, na concepção de Esteve (1994, p. 24), para o adoecimento psíquico do professor, o que gera desequilíbrio entre a atividade docente, as demandas pessoais e institucionais e as impostas pela sociedade atual.

Gera-se um desequilíbrio entre as demandas sociais e pessoais de seu trabalho e sua habilidade; quando o professor tem essa percepção, gera-se um “[...] conjunto de perturbações psicológicas ou sofrimento psíquico, associado às experiências de trabalho” (DEJOURS, 1992, p. 45).

Tem-se que o mal-estar docente é produto de vários fatores, dentre eles: carência de tempo, aulas numerosas, trabalho burocrático, descrença no ensino, incremento das tarefas a serem realizadas que acabam determinando horários atípicos, aceleração do desempenho das atividades e aprofundamento da dinâmica “produtivista-consumista”, ou seja a intensificação do trabalho docente, e a conseqüente diminuição do tempo de convivência, e de um campo coletivo de criação – texto, tema, colegas,

professores – necessário para que o “[...] circuito de ressonâncias de pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000, p. 196).

O mal-estar docente ainda desenvolve entre os professores evidente desgaste físico e emocional e, se esses estiverem ligados a expectativas frustradas, pode desencadear uma síndrome denominada de *burnout*. Codo (2002) caracteriza a síndrome de *burnout* como um tipo especial de estresse ocupacional que se apresenta como um profundo sentimento de frustração em relação à atividade profissional desempenhada.

É fácil perceber a proximidade entre o mal-estar docente e a síndrome de *burnout* entre os professores universitários. Ambos envolvem um processo gradativo e evolutivo, mesmo que possa levar vários anos até que o professor sinta-se impossibilitado de continuar exercendo o seu trabalho. É certo que, ao longo do processo, gera-se aversão, insatisfação e ineficácia diante do trabalho docente, o que prejudica as práticas e os objetivos pedagógicos, além de interferir definitivamente na saúde física e emocional dos docentes.

Existem muitas divergências no que diz respeito à conceituação da síndrome de *burnout*, entretanto as conceituações assemelham-se nos seguintes pontos: (1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; (2) existe ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; (3) os sintomas da síndrome de *burnout* são relacionados ao trabalho; (4) os sintomas manifestam-se em pessoas normais que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; (5) existe diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho que ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos (CARLOTTO, 2002). Em função desses aspectos, e porque o professor acometido pela síndrome manifesta intenso sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, pode-se concluir que o mal-estar docente, sua intensificação, seja um importante fator desencadeante da síndrome.

Tanto a síndrome de *burnout* quanto o mal-estar repercutem negativamente na prática docente, acarretando ressonâncias negativas diante da saúde dos professores (ESTEVE, 1994), como: insatisfação, baixa motivação, esgotamento, cansaço, ansiedade, estresse, depressão, mal relacionamento com os colegas (e a família), pedidos de transferência de escola, enfermidades generalizadas e, conseqüentemente, absentismo trabalhista e

abandono da profissão. Entende-se que o absentismo trabalhista aparece como uma forma de buscar descanso, um alívio, que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas no trabalho, tendo como última opção o abandono real da profissão, como fuga do real mal-estar docente nas universidades públicas.

Reconhecimento e resignificação do mal-estar docente nas universidades públicas: uma leitura dialética

O estudo de Marx (1983) torna possível o diálogo analítico sobre a “barbárie capitalista”, a exploração do homem pelo homem e, principalmente, como essa invadiu definitivamente a universidade pública, descaracterizando o trabalho docente. Isso significa, como proposto por Marx (1974, p. 40), que o trabalho do professor perdeu sua essência constitutiva do homem, deixou de ser categoria fundante do ser social, condição *sine qua non* para a produção da existência do ser social, independentemente do modo de produção existente.

No capítulo V de *O capital*, Marx (1983, p. 153) define o processo de trabalho como uma

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

A definição de Marx ajuda a compreender o homem como dependente de seu próprio meio, recoloca a relação sujeito-objeto, fazendo-a deixar de ser abstrata; torna-a prática, construída no e pelo trabalho, com significado concreto: de transformação da realidade. Na perspectiva dialética, o trabalho docente, subsumido à lógica do capital, deixa de produzir valores de uso para satisfação de necessidades humanas e torna-se processo de produção capitalista, o que pressupõe, no caso dos professores, que seu trabalho passou a ser e a produzir mercadoria, mais-valia e fundamental-

mente capital. Com Marx compreende-se que o trabalho docente tornou-se trabalho produtivo, aquele referente ao processo de produção capitalista que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital.

Com uma universidade transformada em empresa – organização social, como já foi discutido –, conforma-se o lugar de trabalho produtivo, com relações sociais de produção, nas quais os professores estão inseridos. Portanto, como qualquer outro trabalho produtivo, na universidade pública, os professores são convertidos em proletários.

Ora, se o trabalho funda o homem como ser social, no momento em que o professor tem seu trabalho aviltado, explorado, desvalorizado, criador de valor de troca, proletarizado, perde-se a liberdade de sua atividade vital, independentemente das características do seu processo de trabalho, diga-se imaterial. E, dessa forma, a proletarização² acaba influenciando na subjetividade dos professores, tornando-os vulneráveis ao mal-estar docente.

Quando Marx (1973, p. 174) falou do trabalho como objetivação primária do ser social, afirmou que, ao se objetivarem, os homens constituem sua subjetividade, sua “personalidade viva”, com determinação individual específica. Logo, a subjetivação também é determinada, ontologicamente, na totalidade das condições sociais, o que deixa entender que a subjetividade é formada e mudada historicamente, que sofre, portanto, influência das relações de produção.

Ao compreender a influência das relações de produção, histórica e politicamente produzidas, sobre aspectos da subjetividade humana, pode-se prever a dimensão do aniquilamento da mesma quando se está sujeito à dominação e exploração do trabalho. No caso dos professores, que se encontram proletarizados, sujeitados aos ditames do capital, com suas condições de trabalho aviltadas, perde-se os sentidos físicos e intelectuais do trabalho, sentidos que são substituídos pela alienação (MARX, 1974).

Alienação entendida como constitutiva da objetivação do trabalho, determinante dos intercâmbios econômicos e sociais e das interações socioculturais da sociedade burguesa, cuja intensificação tem um efeito negativo sobre o trabalho docente, o que deflagra o mal-estar docente, e posterior adoecimento do professorado. Em outras palavras, como trabalhador proletarizado, o professor é mutilado em sua subjetividade, é reduzido a um homem parcial, degradado a uma insignificante peça de máquina, atormentado por seu próprio trabalho, pelo seu conteúdo, resistente

ao exercício da docência e, em muitos casos, da reflexão crítica, condições que também desfiguram todo o período de sua vida em vida de trabalho, sempre sob o “rolo compressor do capital” (MARX, 1983, p. 706).

Gradativamente, o professor tende a estranhar e afastar-se do objeto do seu trabalho. Torna-se sujeito do domínio de uma força estranha, autônoma e independente, que reforça as implicações do capitalismo sobre sua subjetividade e, conseqüentemente, sobre as especificidades de seu fazer pedagógico. Nesse processo, há também a diminuição do grau de autonomia do professor, e, ao perdê-la, deixa de planejar e controlar seu trabalho, obedecendo à lógica da ação racionalizadora do capital para o trabalho humano em geral.

Outras pessoas e outras instâncias conformam técnica e burocraticamente todas as ações e atividades dos professores, o que implica na intensa desqualificação das atividades docentes. Basta lembrar dos editais e planilhas que devem ser preenchidos nos últimos anos quando o professor pretende conseguir algum tipo de subsídio para suas produções científicas, publicações e apresentações de trabalho em eventos, e até mesmo para o desenvolvimento das pesquisas. No caso específico da pesquisa realizada nas universidades públicas, é comum sua exigência aos professores, mas os entraves para sua realização acabam desconfigurando-a como condição para uma docência de melhor qualidade, pois promotora de reflexão sobre os processos educativos. Isso se agrava entre os professores da pós-graduação. A pesquisa não está sendo compreendida como atividade orgânica, necessária à práxis pedagógica; ao contrário, tem sido cada vez mais estreitamente vinculada aos sucessivos modelos de acompanhamento e avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, implantados pelas agências de fomento da pós-graduação e da pesquisa, culminando nas exigências draconianas do atual Coleta Capes/Brasil.

Para esclarecer um pouco o processo, o Coleta Capes/Brasil apresenta indicadores de produtividade que regulam o quanto e como o professor precisa produzir anualmente, tenha, ou não, obtido resultados de pesquisa, e independente de seu modo/estilo de produção ou de suas preferências (artigos, livros, capítulos de livros). Os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pelos Qualis de cada área, os quais normatizam os espaços de publicização (eventos científicos e veículos de publicação)

da produção dos professores e dão origem a um ranking avaliativo. Se o professor não pontua favoravelmente publicações em periódicos ou em encontros de caráter interdisciplinar, se vê prejudicado em suas pontuações, o que prejudica também os seus programas de pós-graduação e futuros financiamentos.

Convém lembrar que esta realidade não é tão comum nas universidades particulares, cujo contrato de trabalho mais frequente é por hora-aula em sala de aula; mas essa situação não parece menos desgastante para os professores da universidade privada. Em ambos os casos, os professores perdem sua autonomia, tem-se a massificação dos padrões de profissionalização, o que institui uma também perversa padronização do individualismo entre os professores, e a sensação de que tudo o que faz é insuficiente e, pior, efêmero e, às vezes, até desnecessário.

Dessa forma, os professores convivem com o estranhamento de seu próprio trabalho, convivem atualmente com a desilusão e o desencanto diante das dificuldades para a realização de suas atividades. Parece que, de forma generalizada, instaura-se um clima de desagregação, aliás, bem de acordo com o espírito da época, que “[...] afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão [...] da oferta de serviços a preços de mercado, em detrimento da produção [...] do conhecimento” (MORAES, 2001, p. 11).

Sem a realização das funções de concepção, planejamento e controle sobre seu próprio trabalho, o professor passa a vender sua força de trabalho, dando aulas em série, para alunos em número cada vez maior, com intermináveis jornadas de trabalho, o que inclui também excessos em outras formas do trabalho acadêmico. Isso contribui para que acabe desenvolvendo uma subjetividade mediada pelas condições sociais que inclui o sofrimento laboral intenso, cuja consequência é o crescente mal-estar docente (SOUZA R., 2012).

Pode-se dizer que, com o trabalho alienado e proletarizado, há a cisão entre o ser humano (sua essência) e a existência humana; isto é, rompem-se as possibilidades de existência humana e de vida do professor, dadas as relações de dominação tão presente na universidade. O sentido do trabalho passa a ser apenas o de garantir a sobrevivência, o que não corresponde ao significado social da atividade docente construída historicamente. No limite, a proletarização do trabalho docente gera crescente

mal-estar docente, o que compromete a função mediadora do professor entre o aluno e o conhecimento, no momento da prática educativa.

É preciso esclarecer que as exigências crescentes e a ausência de reconhecimento em torno do trabalho docente completam um cenário que favorece a construção de uma baixa autoestima e uma identidade profissional comprometida. Isso torna o professor fragilizado em sua identidade, inviabiliza organizações coletivas e, a longo prazo, torna-o vulnerável às doenças psíquicas que inviabilizam a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de empreender ações transformadoras na sociedade.

Em pesquisa realizada com vinte professores de universidade pública, chegou-se ao entendimento de que o mal-estar docente que assola a universidade pública – a academia – parece ser o resultado de dois movimentos, que estabelecem convergências, diferenças e contradições. De um lado convive com o desejo de produzir um trabalho vivo, consistente e transformador da realidade, revelador das relações estabelecidas, portanto, transformador das relações sociais e até mesmo subversivo;

[...] de outro lado, sente a necessidade do reconhecimento da sociedade e da comunidade científica, inclusive o das “entidades estatais de fomento à pesquisa, conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformadas às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica” (RODRIGUES; TREIN, 2011, p. 130-131).

Existe concretamente a possibilidade do professor aspirar, inspirar e criar o novo, no sentido de produzir contra o estabelecido por meio de seu trabalho. Isso ressalta a possibilidade da práxis (ação-reflexão-ação) como referencial que ajude os professores a superarem as circunstâncias alienantes nas quais estão envolvidos; ainda acrescenta-se que as mudanças nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente não decorrem apenas de mudanças conceituais e teóricas, mas da apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades dos professores, de seus alunos, para que possam objetivar em níveis cada vez mais superiores (VIGOTSKY, 1991).

A presença do mal-estar docente mostra que os professores universitários estão atravessando, assim como outros profissionais da educação

brasileira, um momento de exigentes reflexões sobre a esfera das condições de trabalho que vêm enfrentando. Vejamos os comentários de alguns professores universitários³:

[...] larguei a pós-graduação, não aguentava mais a pressão (Professor A).

[...] Não encontro tempo para nada, não convivo com amigos, com a família, estou envolvido com o trabalho 24 h por dia (Professor C).

[...] o mais estressante é não ser valorizado, faço, faço e faço e não recebo um elogio (Professor E).

[...] só penso em me aposentar (Professor G).

[...] Veja, quantos colegas perdemos nestes dois ultimos anos? Muitos morreram, estão doentes, muitos não vão voltar por não aguentarem as pressões. Acho que essa realidade não vai mudar, somos muito desvalorizados (Professor C).

[...] Todos depositam suas esperanças na educação, mas existe um descompasso do que se pensa com o que se efetiva no ensino superior; nossa desvalorização tem seus reflexos no cenário escolar (Professor A).

A falta de reconhecimento e prestígio social tem colocado os professores numa situação de compadecimento e sofrimento. Sofrimento que atinge sua condição de trabalhador. Conforme Marx, o professor-trabalhador compadece da “[...] pauperização material e espiritual (entendendo como intelectual) quanto à apropriação do produto de seu trabalho” (SOUZA L., 2009, p.7.202). Percebeu-se também uma contradição entre os argumentos desenvolvidos pelos professores: eles destacam a dificuldade de responder ao ritmo acelerado das transformações do seu processo de trabalho a que estão sujeitos na universidade pública, mas, ao mesmo tempo, exprimem o desejo de responder às demandas que lhes são feitas para obter o reconhecimento de seus pares e institucional. Revela-se um conflito, a partir do qual sinaliza-se que, dentre tantos desafios identificados, este é mais um a ser enfrentado, pois entende-se que tal postura exige cada vez mais esforço individual na resolução das tarefas, aumento do investimento pessoal em detrimento do coletivo, o que inviabiliza o trabalho coletivo.

Nota

- 1 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).
- 2 A proletarização é um processo de assalariamento e precarização profissional ao qual está submetido um grande número de trabalhadores (HYPÓLITO, 1994). A produção capitalista retira do professor o controle sobre seu processo produtivo, o torna um trabalhador assalariado, produtor da mais-valia, desprovidos dos meios de produção, mas como participantes essenciais na produção e reprodução do capital. Essa situação tem como característica principal a desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista.
- 3 Pesquisa sobre “mal-estar docente” realizada com professores universitários pós-graduandos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

Referências

- BARNETT, R. *A universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005. (Parte 1 e 2 – p. 11-116).
- CAIAFA, J. *Nosso Século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2000.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CATTANI, A. D. Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 18, p. 74-99, 2007.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. *Saúde Mental & Trabalho – leituras*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, p.81-100, 1999.
- CUNHA, M. I. *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

_____. *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto, 2004.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial – Out. 2004.

MARX, K. *El capital* – crítica de la economía política. Livro Tercero. (Original publicado em 1859). Buenos Aires: Editorial Camargo.

_____. Introdução de 1857. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

RODRIGUES, J.; TREIN, E. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Universidade e sociedade*, Brasília, DF, ano XX, n. 47, p. 133-148, fev. 2011.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERINO, A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 29, p. 153-164, 2010.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, out. 2006. Número especial.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SOUZA, L. A. A. de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: Congresso Nacional de Educação – Educere, 9, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 7.197-7.211.

SOUZA, R. C. C. R. de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 36, p. 433-453, maio/ago. 2012.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 22 mar. 2014 / Aprovado em 8 out. 2014

Para referenciar este texto

MAGALHÃES, S. M. O. Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. *EccoS*, São Paulo, n. 35, p. 211-226. set./dez. 2014.