

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Processos Psicossociais

Renata Cristina de Alvarenga Ferreira

MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
Pensando os processos de subjetivação do trabalho docente

Belo Horizonte

2016

RENATA CRISTINA DE ALVARENGA FERREIRA

MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:

Pensando os processos de subjetivação do trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Processos Psicossociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. PhD. José Newton Garcia de Araújo

Área de concentração: Processos Psicossociais

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383m Ferreira, Renata Cristina de Alvarenga
Mercantilização no ensino superior privado: pensando os processos de
subjetivação do trabalho docente / Renata Cristina de Alvarenga Ferreira. Belo
Horizonte, 2016.
100 f. : il.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Professores universitários. 3. Privatização na
educação. 4. Trabalho. 5. Mercantilismo. 6. Sofrimento. I. Araújo, José Newton
Garcia de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 378

RENATA CRISTINA DE ALVARENGA FERREIRA

MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:

Pensando os processos de subjetivação do trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Processos Psicossociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Prof. PhD. José Newton Garcia de Araújo – PUC Minas (Orientador)

Prof^a. Márcia Stengel – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof^a. Leci Rodrigues Moreira – UNA (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2016.

*Ao Deus, infinito em misericórdia e amor, toda honra,
glória e louvor.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, a Deus, Aquele que tem se revelado a mim de forma tão gloriosa.

Obrigada Senhor por direcionar meus passos!

A minha mãe, minha melhor professora, pelos ensinamentos singelos e essenciais. Amo aprender com você!

Ao meu pai, que me ensinou sobre os prazeres do trabalho e sobre o valor da dignidade.

Ao meu esposo Luís Felipe, que além de amor, é meu amigo e cúmplice de medos e incentivador de novos horizontes. Esta conquista é nossa!

A minha filhinha, doce Sophia, a força necessária que precisava para ir adiante. Minha melhor publicação. Meu amor não tem fim...

Aos meus irmãos, Sergiani e André, que sempre me apoiam e me ajudam. Vocês são importantes. Meu alicerce!

A minha amiga e “líder” Regiane, pela confiança e respeito.

Aos meus colegas de trabalho, em especial: Graciane, Elizabeth, Suelen, Marina e Alice, que torceram por mim.

Ao meu amigo Carlos que, na correria do Mestrado, trouxe divertidas risadas e cumplicidade.

Ao meu querido professor José Newton, por sua competência e dedicação, ensinando-me a questionar minha prática e a ampliar minha visão de mundo e de sociedade.

Aos grandes mestres da minha formação, desde a educação infantil até o mestrado, meu sincero agradecimento e minha eterna admiração. Em cada página está o resultado de meu esforço, dedicação e zelo para tentar, humildemente, honrar a valiosa contribuição de seus ensinamentos em minha vida.

Sou grata a todos que me ajudaram na construção desta pesquisa.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.” (FREIRE, 1996, p. 54).

RESUMO

Este projeto tem como objetivo analisar os efeitos do mercantilismo na subjetividade dos docentes que trabalham em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos na região metropolitana de Belo Horizonte. Foi realizada uma pesquisa qualitativa visando compreender os significados subjetivos e os processos sociais que norteiam esta investigação. Em seguida, foi contextualizada a educação superior no Brasil, com a finalidade de oferecer elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciaram a trajetória dessas instituições. Foi realizada também uma análise relativa ao trabalho do professor universitário nessas instituições considerando suas particularidades e, a partir dela, as possibilidades de adoecimento no trabalho docente. Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com professores universitários que lecionam nessas mesmas instituições. Essas entrevistas foram transcritas e seus conteúdos foram categorizados e trabalhados à luz da análise de conteúdo. A análise das entrevistas aponta para a exacerbada tendência de transformar em mercadoria o que é pertinente à docência superior, ou seja, a própria educação. Assim, a mercantilização do ensino tem tornado o ambiente acadêmico similar às empresas capitalistas visando à maximização de seus lucros, à redução dos custos e afetando a organização do trabalho do docente em situações como: número excessivo de alunos em sala impedindo um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, insegurança nos contratos de trabalho, oscilação da carga horária docente, notas baixas nas avaliações de desempenho, aumento da competitividade, individualismo no trabalho, além de diversas situações ocasionadoras de sofrimento neste contexto laboral. Observa-se, desse modo, uma transformação da natureza do trabalho docente, considerado apenas como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Superior, docente, trabalho, mercantilismo, sofrimento.

ABSTRACT

This project has as main objective to analyze the effects of mercantilism on the subjectivity of professors working in private institutions of higher education with profit-making in the metropolitan region of Belo Horizonte, identifying the effects of commercialism on teacher's subjectivity, causing him suffering. Therefore, was conducted a qualitative survey in order to understand the subjective meanings and social processes that guide this research. It was contextualized higher education in Brazil, in order to provide political, economic, social and cultural elements that influenced the history of these institutions. In the second chapter, a reflection on professor's private work held for profit institutions and their particularities. On the fieldwork, built a roadmap of semi-structured interviews and subsequently conducted interviews with professors who teach in higher education institutions for profit. After transcribing, the interviews was analyzed through content analysis tools.

The analysis and interpretation of teachers's interviews, under the perspective of the theoretical framework constructed for this research, point to the exacerbated tendency to turn into market questions that is relevant to the professors, and that the modification of education has made the academic environment similar to that of capitalist enterprises aiming the profit maximization, costs reduction and affected the organization of the work of the teacher with situations such as: numbers of students are inappropriate in a classroom for a teaching-learning process satisfactory, insecurity in employment contracts, variation of workload of teaching, low grades in the evaluations of performance, increase of competitiveness and individualism in the work and various situations caused of suffering in job and the total transformation of the teaching work in the workforce to generate qualified manpower to the labour market.

Keywords: Higher Education, teaching, work, mercantilism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COFINS - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

EAD - Ensino à Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IES - Instituição de Ensino Superior

IR - Imposto de Renda

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PIS - Programa de Integração Social

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Um breve histórico.....	22
2.1 Educação Superior no Brasil: perspectivas atuais.....	31
3 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: trabalho e subjetividade dentro das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos.....	38
3.1 Trabalho: significados e sentidos.....	38
3.2 Trabalho docente: peculiaridades.....	40
3.3 A lógica do mercado e o trabalho docente.....	43
3.4 Quando o trabalho adoece.....	48
4 METODOLOGIA.....	53
4.1 O desenho do estudo.....	53
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	54
4.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	55
4.3.1 Entrevistas.....	55
4.4 Os instrumentos de análise.....	56
5 O OLHAR DO DOCENTE DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS: discursos, percepções e análises.....	59
5.1 O perfil dos docentes.....	59
5.2 Olhar do docente mediante ao cenário das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos.....	61
5.3 Clientes x alunos: eis a questão.....	63
5.4 O professor e o cenário da sala de aula: professor educador e não educador.....	66
5.5 Organização do trabalho dos professores nas instituições privadas com fins lucrativos.....	70
5.5.1 Carga horária e o movimento da sala dos professores.....	72
5.5.2 Trabalho para além dos muros das instituições.....	75
5.5.3 Relação de poder dentro das instituições privadas com fins lucrativos.....	77
5.5.4 Avaliação de desempenho e o trabalho docente.....	80
5.5.5 Sofrimento e docência nas instituições privadas com fins lucrativos.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Analisando o contexto atual do ensino superior privado no Brasil, observam-se profundas transformações, desde a expansão do setor privado com fins lucrativos, a criação de novos modelos educacionais, a entrada do empresariado no setor educacional, a massificação do ensino até a utilização de estratégias organizacionais/empresariais voltadas para o lucro. De um lado, estão as ações e as políticas governamentais recentes direcionadas para a expansão da oferta e da democratização do acesso e permanência no ensino superior; do outro lado, estão a qualidade de ensino, a formação dos discentes, o trabalho e o desempenho dos docentes.

Essas mudanças ocorridas revelam uma nova arquitetura para o setor educacional, construída a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, tais como: empresas educacionais, mercado de ensino, aluno/cliente, educação como atividade comercial e interesses lucrativos. Nesse sentido, a educação superior no Brasil, com essas complexidades, imputa ao trabalho docente o modelo de “gestão empresarial”, em uma lógica capitalista e mercadológica, ou seja, a educação superior se transforma em um bem de serviço comercializável.

No bojo dessas considerações, cabe ressaltar que a educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social. Contudo, é necessário refletir sobre os efeitos dessas transformações na subjetividade do trabalhador, em especial, do docente. Assim, o trabalho docente recebe um novo caráter que precisa ser cuidadosamente analisado, uma vez que a visão utilitarista da educação predomina e a preocupação com a lucratividade do sistema, em termos de custos, receitas e adequabilidade ao mercado de trabalho, é uma realidade nos dias de hoje.

Diante disso, o objetivo principal deste estudo é analisar os efeitos do mercantilismo na subjetividade dos docentes que trabalham em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos na região metropolitana de Belo Horizonte.

Em relação aos objetivos específicos, pode-se citar os descritos abaixo:

- explicitar o contexto histórico e atual da educação superior no Brasil, especialmente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos;
- descrever o trabalho dos professores universitários que lecionam em instituições privadas do ensino superior com fins lucrativos;
- refletir sobre as modificações ocorridas na organização do trabalho do docente mediante o mercantilismo do ensino.

A motivação deste estudo surgiu a partir das observações e vivências, durante sete anos, em uma instituição privada do ensino superior na região metropolitana de Belo Horizonte. Atuações como orientadora educacional, docente, membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA), coordenadora de extensão, pós-graduação *lato sensu*, com formação em psicologia possibilitaram algumas experiências e reflexões sobre a educação superior tornando necessário ampliar e aguçar o conhecimento sobre os efeitos da mercantilização da educação privada para o docente.

Estudos sobre novos elementos referentes ao trabalho do professor universitário se apresentam como necessidade ao campo *Psi*, uma vez que esse envolve complexidades e especificidades importantes que devem ser analisadas de forma peculiar. Existem estudos respeitáveis sobre a educação superior no Brasil e trabalho docente, contudo este é mais um trabalho para contribuir com os estudos nesta área visando, especificamente, analisar os impactos do mercantilismo das instituições do ensino superior no trabalho dos docentes e identificar a relação com o sofrimento psíquico destes sujeitos.

Sampaio (2000) sinaliza que, na mídia, são frequentes as notícias sobre demissão de professores e funcionários das instituições particulares de ensino superior. Por conveniência gerencial e com o objetivo de reduzir custos, a instituição diminui o número de turmas e, no processo de deslocamento dos estudantes para outros *campi*, a instituição sofre os efeitos da evasão ou da inadimplência dos alunos.

Qualquer que seja a motivação (aumento do lucro ou uma melhor adequação dos gastos com a receita) das instituições para adotar medidas de contenção, não deixa dúvida de que pelo menos alguns segmentos do setor privado enfrentam dificuldades. Essas notícias retratam não somente uma realidade gerencial, mas a realidade dos trabalhadores, tais como professores universitários à mercê da gestão em que a lucratividade no setor educacional deveria ser o fim, todavia é a principal e a direcionadora das ações nessas instituições. Professores são contratados como “operários” da educação, sem possibilidade de questionar as formas opressoras de gestão, e se veem imersos em um processo de trabalho intensificado em número de atividades, mas reduzido em relação à posição subjetiva, acadêmica e transformadora dentro de algumas instituições.

Assim, a metodologia mais apropriada para o alcance dos objetivos deste estudo é a pesquisa qualitativa, com o objetivo de compreender os significados subjetivos e processos sociais que norteiam esta investigação. Foi realizada uma pesquisa de campo, através da realização de entrevistas com professores universitários. Todas as entrevistas foram transcritas para permitir a identificação, a partir da análise de conteúdo, dos discursos dos professores

entrevistados, dos indicadores de situações relacionadas à mercantilização da educação superior que podem gerar sofrimento a esses sujeitos.

Em linhas gerais, a dissertação apresenta, inicialmente, a trajetória histórica da educação superior no Brasil, especificamente no setor privado. Na sequência, foram abordados o trabalho do professor universitário nas instituições privadas com fins lucrativos, suas particularidades e a discussão do adoecimento docente. Em seguida, foram descritos o percurso metodológico adotado na presente pesquisa e, por fim, as construções realizadas a partir da análise de conteúdo.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Um breve histórico

Inicialmente, é importante ressaltar que o cenário da educação superior no Brasil é bastante diversificado, o que impede tratá-lo na sua integralidade. No entanto, algumas características serão citadas visando oferecer elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciaram a trajetória das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos.

Neste capítulo, será apresentado um breve histórico da educação superior no Brasil, na tentativa de compreender o percurso dessa modalidade de ensino e retratar a conjuntura em que se insere a temática de pesquisa. Para fins de contextualização, foram utilizadas como principais referências a proposta histórica e as resenhas elaboradas por Barreyro (2008); Cunha (2007); Durham (2005); Sampaio (2000); Santos e Cerqueira (2009). Além disso, foi realizada uma demarcação por períodos na tentativa de abranger os marcos históricos de cada época.

O período inicial se refere ao período monárquico (1808 até o início da República, em 1889). As primeiras instituições de ensino superior foram criadas e nomeadas em 1808 e as primeiras universidades se iniciaram no final da década de 20, do século XX. O Brasil não possuiu instituições de ensino superior durante todo período colonial, uma vez que “Portugal pretendia impedir que os Estados universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas”. (CUNHA, 2007, p. 152). O ensino superior somente se iniciou com a transferência da sede do Império Português para o Brasil sendo fundadas três escolas de educação superior, uma na Bahia e duas no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar alguns profissionais importantes nas áreas de direito, engenharia e medicina para os Estados e atender às necessidades da elite local.

O segundo período se refere à Primeira República, de 1889 a 1930. Ao longo do século XIX, a Coroa manteve o monopólio do ensino superior, resistindo à pressão da Igreja em implantar estabelecimentos católicos. O Sistema se descentralizou e se expandiu lentamente. Em 1889, com a Proclamação da República, havia escolas de formação profissional, tanto públicas (estaduais ou municipais) quanto privadas. Sampaio (2000) explica que só se pode falar em ensino superior privado no Brasil a partir da República, pois a Constituição de 1891 “descentralizou” o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também aos governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas.

Entre 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos

governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. (DURHAM, 2003, p. 8).

A década de 20 foi um momento de modernização do país com a industrialização, expansão na área da comunicação (rádio) e dos transportes, além das relações de trabalho complexas e conflituosas com a ampliação da indústria. Nessa época, foram criadas as primeiras universidades do país: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927).

Segundo Cunha (2007), após a criação da segunda universidade, o Governo Federal baixou o Decreto nº 5.616, em 1928, que deu autonomia aos Estados para a criação de universidades estaduais, desde que totalmente sujeitas aos moldes e controle das universidades federais.

O terceiro período teve início em 1930, com o fim da Primeira República. A bandeira da reforma educacional foi apropriada e reformulada pelo governo do presidente Getúlio Vargas. Conforme Barreyro (2008), em 1931, um ano após a criação do Ministério da Educação, foram estabelecidas normas para a organização do ensino superior, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961), que organizava o ensino superior no país, permitindo as atribuições das universidades e instituto isolado.

A reforma que resultou do processo de negociação do governo Vargas consistiu num compromisso entre as forças conservadoras e inovadoras. No Ensino superior, instituíram-se as universidades e definiu-se o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições do mesmo tipo de ensino que viessem a ser criadas no Brasil. A reforma, entretanto, apesar de estabelecer a universidade como forma preferencial para oferta de ensino superior, não eliminou as escolas autônomas. Nessa legislação, também foi mantida a liberdade da iniciativa privada para a constituição de estabelecimentos próprios, embora sob a supervisão governamental. (DURHAM, 2003, p. 197).

Stallivieri (2006) afirma que, de 1930 (Revolução Industrial) a 1964 (Governo Militar assumiu o poder), foram criadas mais de vinte universidades federais no Brasil. Nesse mesmo período, surgiram algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).

O quarto período teve início em 1945, com a queda de Vargas, no período pós-guerra, e perdurou até a instalação do Regime Militar em 1964. Nessa ocasião, houve a contínua expansão do ensino superior, contudo, de forma gradual. De acordo com Durham (2003), o alunado passou de 41 mil para 95 mil. Foi nesse momento que a rede de universidades federais se formou e foi criada a primeira Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Foram criadas também dezoito universidades públicas e dez particulares, com maioria confessional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, de acordo com Durham (2003), constituiu basicamente na preservação do sistema existente. Contudo, a

autonomia, que era defendida pelos intelectuais e estudantes, não foi atendida. A Lei e suas complementações estabeleceram mecanismos de controle da expansão de ensino superior e do conteúdo do ensino. Para Sampaio (1999), a LDB foi pragmática e reconhecia a organização do sistema em moldes não universitários.

Iniciou-se, em 1964, o quinto período, que foi marcado pelo Regime Militar. Nesse período, houve a reorganização dos movimentos estudantis com resistência ao golpe militar; nas universidades, surgiram as grandes passeatas de repúdio ao regime. Em decorrência desses movimentos, durante uma década, houve uma vigilância severa sobre as universidades, consideradas focos de conflito e resistência.

Em um momento autoritário, o governo promoveu intensa reforma no ensino superior, partindo dos movimentos estudantis e das reivindicações de alunos e professores acerca das imposições do Regime Militar. A reforma se orientou no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em universidades e de promover a pesquisa. No entanto, a reforma não flexibilizou os currículos, que eram rigidamente definidos pelo Ministério da Educação. Nesse contexto, foi criado o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, com o apoio do setor militar. Foi estabelecido o novo regime, o tempo integral de trabalho nas universidades federais, que remunerava a dedicação exclusiva à pesquisa. Essas ações geraram encarecimento das instituições federais, tiveram impacto na expansão dessas instituições e ocasionaram na restrição de estudantes ao ensino federal e, somente estudantes da nova classe média, com melhor formação escolar, conseguiam entrada nessas IES (Instituição de Ensino Superior), devido à atenuação do rigor nos vestibulares, que passaram ao posto de principal barreira de acesso ao ensino superior.

A reforma universitária brasileira, estabelecida a partir de 1968 (Lei 5.540/68), ocorreu sob a ditadura civil-militar (1964-1985) e trouxe ventos pouco favoráveis ao ensino público, com medidas amplamente fortalecedoras da expansão da educação privado-mercantil. A política nacional de então apresentava fortes vínculos com o capital internacional, especialmente Estados Unidos, e, no campo educacional, boa parte da denominada modernização do ensino superior caminhou na direção do modelo universitário norte-americano. (MANCEBO; JÚNIOR, 2012, p. 149).

O período de 1960 a 1980 se refere à mudança do patamar no crescimento das matrículas privadas levando à sua predominância total ao país. Entre 1960 e 1970 houve grande expansão do ensino superior privado, mas a década 80 se tornou um período de estagnação. Na década de 70, denominada sexto período, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “Milagre Econômico” ampliando a demanda pelo ensino superior devido ao aumento da população urbana, dos empregos nas indústrias, das novas oportunidades

de trabalho no setor da tecnoburocracia e da classe média. Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A prosperidade econômica da época e a ascensão da nova classe média alimentaram a demanda pelo ensino superior e expandiu o crescimento das instituições de ensino superior, tanto privadas quanto das públicas.

O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime, em 1965, até o final da década de 1970. Em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram a maior taxa de crescimento. (DURHAM, 2003, p. 208).

Todavia, o setor público não se preparou para esse momento de grande expansão do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorver a demanda, concentrando-se nas ofertas de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos.

Faz-se necessário considerar que existe o ajustamento de funções desempenhadas pelo setor público e pelo setor privado de ensino superior, uma vez que a complementariedade está relacionada ao caráter dual – que é de natureza jurídica e legal – do sistema de ensino superior brasileiro. Sampaio (2000) analisa que a iniciativa privada se manteve no atendimento do quantitativo de alunos que não ingressavam, por diversos motivos, nas instituições públicas. Essa ação estabeleceu uma relação complementar do setor privado com o setor público.

O setor privado voltado para o atendimento da demanda de massa não se define, portanto, somente por sua predominância no sistema, mas implica também no estabelecimento de uma relação complementar com o setor público ao longo da própria história do ensino superior no país. (SAMPAIO, 2000, p. 70).

As instituições privadas de ensino superior se tornaram um grande negócio, com atuações de mercado. Um grande percentual da sociedade estava em busca da obtenção do diploma e os empresários atentos a esse fenômeno perceberam uma oportunidade de obtenção de lucro. De acordo com Durham (2003):

Nesse contexto, passaram a ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de importância secundária. O setor privado dividiu-se internamente entre um segmento comunitário ou confessional não lucrativo que se assemelhava ao ensino público e um segmento empresarial. (DURHAM, 2003, p. 210).

Então, configurou-se um novo ensino superior que se distinguiria do padrão estabelecido pelas universidades confessionais católicas, ou seja, além do crescimento das instituições particulares, principalmente na região sudeste, devido à sua interface com o crescimento de mercado, a hegemonia na organização do ensino superior passou dos grupos confessionais para os empresariais.

A década de 80 trouxe o fim do ciclo de expansão, vivido nos anos 70, uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo. Foi um período de redemocratização, de transição política com o declínio da repressão, que culminou na Constituição em 1988 e, posteriormente, na eleição direta para presidente.

Durham (2005) declara que, nesse período, o ensino superior foi estagnado tanto no setor público quanto no privado; porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado. Constatou-se, também, uma expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, foram criados para atender a uma nova demanda de alunos que precisavam trabalhar para estudar.

Na década de 80, houve ainda a ampliação do setor privado nos processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores e foram criadas federações com o objetivo de transformá-las em universidades, para adquirir autonomia e fugir dos controles do Conselho Nacional de Educação.

Em 1986, 76,5% das matrículas do ensino superior se concentravam no setor privado. Segundo Durham (2003), as universidades federais resistiam à implantação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Diante disso, começou uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocada principalmente pela escassez de candidatos, embora as universidades e os grandes estabelecimentos de ensino superior levassem vantagem em relação às faculdades menores. Já entre 1985 e 1990, houve um aumento de 145% no número de instituições privadas.

A partir da década de 90, instalou-se o sétimo período, com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994). O Brasil teve início a um projeto que direcionava a um caminho para o desenvolvimento econômico, partindo da inserção do país no mercado internacional e da liberação econômica. Para a educação, esses governos constituíram um programa que, a partir das noções de equidade, eficácia e competitividade, buscou adequar o ensino superior aos desafios da economia globalizada.

Segundo Lima (2007), o Governo Collor de Melo e o Governo Itamar Franco elaboraram um conjunto de alterações na política de educação superior, pautada no projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo, que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação.

O período de 1995 a 2000 retrata mudanças significativas na educação, liderada pelo octênio do presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (FHC). As principais ações voltadas para o ensino superior foram: regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 1996) e aprovação do novo Plano Nacional de Educação

(Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Além da implantação de sistemas de estatísticas educacionais eficientes, definidos a partir das reformas neoliberais, que envolveram também processos de privatização e a lógica do novo gerencialismo.

Ao longo da década de 1990, desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistadas pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberação dos “serviços educacionais”; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2007, p. 87).

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, introduziu alguns dispositivos inovadores importantes ao sistema educacional brasileiro. A Lei reconheceu a heterogeneidade do sistema, no qual coexistem as universidades direcionadas às pesquisas e outros tipos de instituições voltadas para o ensino.

As principais mudanças foram: a definição dos papéis das universidades no sistema de ensino superior, exigindo associação entre pesquisa e ensino e a produtividade comprovada, condições mínimas de qualificação do corpo docente, renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores, diretrizes curriculares em contraposição do “currículo mínimo”, introdução de controle de qualidade, através das avaliações das IES, nomeado na época como “provão”, com a finalidade de obter as médias dos estudantes e avaliar diferentes instituições.

Além disso, durante o mandato do FHC, foi criado o Conselho Nacional da Educação, que possibilitou maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão da educação superior. Conferiu-se, ainda, maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino; foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos das instituições do setor privado, o que favoreceu a ampliação da iniciativa privada.

Na regulamentação da LDB, o Decreto nº. 2.306, de 15 de abril de 1997, foi elaborado para legislar as mantenedoras. Assim, essas entidades deveriam assumir a natureza civil ou comercial passando a ser classificadas como: entidades mantenedoras de instituições com ou sem fins lucrativos. Esse fenômeno introduziu uma lógica capitalista e mercadológica, ou seja, a educação superior se transformou em um bem de serviço comercializável. Surgiram, a partir daí, as denominadas universidades mercantis, que revelaram a força do capital e a educação-mercadoria voltadas para o ensino de massa, com finalidade lucrativa.

Contudo, cabe considerar que, até 1997 não havia instituições educacionais com fins lucrativos: Durham (2003) acredita que o lucro do empresariado da educação era obtido através

de cargos executivos com altos salários e desvios de recursos para outros empreendimentos, inclusive para uso particular.

Em 1999, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Medida Provisória nº. 1827, de 27 de maio de 1999, remodelou o crédito educativo, dando origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O FIES foi criado para atender, exclusivamente, aos alunos dos cursos superiores não gratuitos e constituir-se na única forma de participação da União no processo de financiamento do ensino privado.

Ao mesmo tempo, o ensino à distância foi se tornando cada vez mais frequente no Brasil e essa modalidade passou a ser considerada eficiente, economicamente acessível e favorável a uma democratização do acesso ao ensino superior. Essa foi uma das bandeiras mais divulgadas na gestão de Paulo Renato de Souza, ministro da educação durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Lima (2007), as ações políticas supracitadas da década de 90 estão correlacionadas às diretrizes do Banco Mundial (BM), descritas no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicadas em 1994. Esse documento apresenta quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A primeira previa a diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos, sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino à distância. A segunda estratégia previa a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas. A terceira estratégia definia as funções do Estado no sentido de construir um novo arcabouço político e jurídico o qual viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes para a educação. Por fim, a quarta estratégia sugeria a implantação de uma política de qualificação do ensino superior concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados.

“Em 1999, o BM lançou o documento **Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe** reforçando o papel da educação como estratégia de “alívio à pobreza”, articulando a ampliação do setor privado neste nível de ensino” com a proposta de maior eficácia da educação superior e a estimulação da privatização e mercadorização do ensino como uma forma de democratizar o setor. (LIMA, 2007, p. 88). Ainda, segundo Lima (2007), não se trata de uma imposição dos organismos internacionais ou subordinação do Brasil às determinações, mas sim de um compartilhamento da concepção da educação como “ensino terciário”.

Essa articulação foi ratificada e defendida durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da proposta de uma parceria entre o setor privado e o governo, entre a universidade e a indústria, implantada tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. O presidente FHC defendia que o país deveria se preparar para a abertura da economia e inserção dessa economia no processo de globalização.

Com esses pressupostos, as diretrizes políticas passaram pela tentativa de caracterizar a educação superior como um serviço público não estatal; de mudar o papel do Estado de financiador para regulador; de diferenciar e incentivar a competitividade entre instituições. Segundo Ferreira (2012), as universidades passaram a ser vistas como mais pragmáticas e utilitárias dos seus serviços na formação profissional e na produção da ciência e da tecnologia, modificando, expressivamente, os referenciais da sua finalidade e relevância social.

O oitavo período corresponde à vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais, governado por Luiz Inácio Lula da Silva durante o período de 2003 a 2010, dando continuidade à política de Estado neoliberal, por meio do estímulo e investimento do empresariado nas atividades sociais. Kerstenetzky (2012) afirma que, na Era do Lula, as políticas sociais e as políticas econômicas ganham novos modos de interação, em um modelo de crescimento redistributivo.

Destaca-se no Governo Lula a expansão das políticas sociais que impactaram especialmente as transferências governamentais de renda e a valorização do salário-mínimo, bem como o aumento dos financiamentos para a educação superior.

No contexto de reestruturação da educação superior, no início do Governo Lula, surgiram novas demandas de interpenetração entre o público e o privado, de modo que o Estado apareceu como financiador de políticas e programas, buscando apoiar a acessibilidade ao ensino superior tanto por parte das instituições responsáveis por sua execução quanto por parte dos alunos que se candidatavam. Um exemplo dessa relação entre as esferas pública e privada pode ser percebido através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o FIES, que se constituíram em políticas públicas apresentadas para atender aos interesses do mercado. Desse modo, a educação superior foi sendo reconfigurada em meio ao embate entre “a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização”. (ROSA, 2013, p. 104).

Na educação superior no Brasil, o Governo Lula investiu em quatro programas principais: PROUNI, Expandir, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além da reestruturação do crédito estudantil, o FIES.

As propostas apresentadas em 2004 pelo Governo Lula se referiam à expansão da educação superior, através da ampliação do acesso a universidades, como garantia à igualdade de oportunidades educacional e metas a alcançar visando obter maior contingente de alunos.

Durante o Governo Lula, foram criadas 14 novas universidades federais e mais de duas centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pela Lei nº 11.892/2008. O PROUNI disponibilizou mais de 700 mil vagas nas universidades privadas a jovens das classes populares, e o REUNI ampliou significativamente as vagas no Ensino Superior Público.

No entanto, observa-se que a democratização, buscada pelo governo petista, passou a depender cada vez mais da iniciativa privada e cada vez menos dos investimentos públicos. O crédito educativo foi e ainda é um mecanismo fundamental para a sobrevivência de parte significativa do setor privado das Instituições Educacionais, como afirmam Schwartzman J. e Schwartzman S. (2002), e é, também, a única possibilidade das pessoas mais pobres terem acesso ao ensino superior privado.

Carvalho (2006) alega que a política de educação superior do Governo Lula se mostrou bastante contraditória. Estreitou as relações público-privado e optou pela solvência das IES privadas através do PROUNI, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); mas, por outro lado, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público.

No âmbito da educação, os indicadores quantitativos de acesso aos diversos níveis de ensino continuam em evolução, porém com evidências de perda de qualidade dos processos educativos.

Kerstenetzky (2012) sinaliza que, na Era Lula, os serviços públicos sociais seguiram se especializando na “clientela” pobre com elevação do poder aquisitivo, bem como na massa significativa de trabalhadores do setor formal e informal em ascensão. Ao mesmo tempo, Durham (2005) argumenta que o aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos nos anos anteriores, dando prosseguimento à configuração do Governo de Lula.

A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa renda per capita; promover a formação de profissionais para desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e

universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. (FERREIRA; GÓIAS, 2012, p. 466 *apud* BRASIL, 2011a).

Uma das grandes frentes de investimento do Governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011, com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. Esse programa teve adesão das instituições privadas com fins lucrativos como fonte de obtenção de recursos do governo e uma ponte de acesso e ingresso dos alunos do PRONATEC para o Ensino Superior.

Outro programa implantado em 2011 foi o Ciência sem Fronteiras, que teve como objetivo estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante à concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras.

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois Governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a Distância (EaD) como via para a “democratização” do acesso à educação, dentro outros mecanismos. (MANCIBO; JÚNIOR, 2012, p. 169).

Contudo, no início de 2015, o Ministério da Educação estabeleceu que estudantes que obtivessem o resultado inferior a 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e zerassem a redação não poderiam participar do FIES. Dilma Rousseff afirmou que o governo cometeu um erro no FIES. Segundo ela, a falha estaria em ter deixado na gestão do setor privado a organização das matrículas.

Essa ação pontual do governo desestabilizou o mercado das instituições privadas com fins lucrativos. Para se manterem, essas instituições optaram por financiamentos próprios e cortes de investimentos na estrutura de ensino, no quadro de professores e funcionários.

2.1 Educação Superior no Brasil: perspectivas atuais

Diante da atual conjuntura da educação superior no Brasil, faz-se necessário refletir: Como está o cenário da Educação Superior no Brasil? Quais são as principais diferenças entre IES privadas e públicas? Quais são suas características e particularidades? Como as IES privadas e públicas se comportam em relação ao mercado e ao processo de ensino-aprendizagem?

Baseando-se em concepções de Soares (2002), pode-se observar que a educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo de instituições públicas e privadas com diferentes cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Discutir sobre o Ensino Superior no Brasil, no contexto atual, não é tarefa fácil e nem é possível se restringir a distinções simplistas entre IES públicas e privadas, uma vez que a diversificação dessas instituições no Brasil apresenta uma disparidade significativa.

O Ministério da Educação classifica as instituições de ensino superior como: públicas (federais, estaduais e municipais), que são mantidas e administradas pelo poder público, de acordo com suas instâncias; e privadas as que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Essas últimas estão divididas entre comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares com fins lucrativos.

Segundo Soares (2002), dentro das IES privadas, as comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluem, na mantenedora, os representantes da comunidade. As confessionais estão ligadas a uma congregação de ordem religiosa específica ou a alguma orientação ideológica que as conduzem. As filantrópicas são as instituições de educação ou assistência social que prestam os serviços para as quais foram instituídas e as coloca à disposição da população em geral, em caráter complementar, às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. Isso significa que os resultados positivos de suas atividades devem ser reinvestidos nelas mesmas, não podendo haver distribuição de lucro.

Já as instituições particulares com fins lucrativos são fundadas por proprietários ou mantenedores que, em sua maioria, não são oriundos do meio educacional, mas, ao contrário, têm suas origens e formação no campo empresarial ou político.

O enfoque dessa dissertação são as instituições particulares de ensino superior com fins lucrativos. Para compreender as especificidades desse campo de ensino, considerou-se imprescindível destacar as seguintes afirmações de Maués (2010): a) os sistemas de ensino superior público e privado possuem missões e objetivos muito diferentes; b) o desenvolvimento intenso do sistema de ensino superior privado em paralelo ao setor público; c) a emergência e crescimento acentuados de instituições que denominadas universidades mercantis e a institucionalização do mercado no ensino universitário; d) uma notória adaptação dos sistemas educacionais, principalmente da educação superior a serviços das empresas.

Para além dessas distinções, ressaltam-se algumas particularidades que estão contribuindo para a mudança do contexto no ensino superior no Brasil. A principal delas é a

diversificação ampla dos tipos e modalidades de cursos oferecidos, que tem como consequência, por exemplo, a eliminação da rigidez dos currículos mínimos, a oferta de modalidades não convencionais, tais como: cursos técnicos, tecnólogos, sequenciais, educação continuada, graduação, cursos de especialização, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, voltadas para um tipo específico de clientela com necessidades diferenciadas. Outra particularidade está relacionada à difusão da cultura da avaliação, explicitada pelos processos avaliativos regulados ou a cargo do Governo Federal.

Durham (2003) afirma que a lucratividade dos empreendimentos na educação superior brasileira atraiu um novo conjunto de empresários sem compromissos anteriores com a educação. A educação superior vem atraindo investimentos de capital oriundos de outras áreas de conhecimento e mercado, tais como administração e economia. Finalmente, “a oferta de cursos a distância é notória nos cursos livres, na extensão, na educação continuada, em algumas pós-graduações *lato sensu* e mais recentemente a realização de até 20% da grade curricular de disciplinas a distância – adoção de modelos mix nos cursos de graduação”. (PORTO; RÉGNIER, 2003, 111).

O forte protagonismo do binômio educação superior *versus* superação do atraso modelou um sistema universitário híbrido e assimétrico: de um lado um pequeno segmento de ensino público universitário excludente, restritivo no seu acesso e perversamente distribuído em termos territoriais (concentrado no eixo metropolitano e mais próximo de polos econômicos); de outro lado a expansão drástica do ensino superior privado, impulsionado pelo crescimento de demanda de vagas no ensino superior e pela insuficiente capacidade das instituições públicas de responder a essa demanda. (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 171).

Segundo dados do Ministério da Educação (Sistema e-MEC; 2015), o Brasil agrega 2.648 instituições de Ensino Superior; 2.339 instituições cadastradas como privadas, 1.144 instituições cadastradas com IES com fins lucrativos e 309 instituições públicas. “Esses números demonstram o domínio das Instituições Privadas com fins lucrativos no Brasil revelando a prevalência de comercialização de cursos de graduação, entre outras modalidades de educação superior.” (RODRIGUES, 2007, p. 2).

No entanto, o setor privado não é homogêneo e cada vez mais se diferencia entre si, assumindo distintas posições em termos de orientação dos interesses, da qualidade dos produtos, dos serviços prestados e da natureza da gestão. Algumas dessas instituições quase não trabalham com pesquisa; do mesmo modo, concentram-se nas profissões sociais, que incluem o direito, a administração, a economia, a educação, a psicologia e alguns cursos associados à saúde, tendo em seus objetivos um claro componente comercial.

A educação superior e profissional em particular deixou de ser sinônimo de um conjunto de instituições - agindo de forma mais ou menos coordenada ou estável - para se tornar um setor em expansão: uma ‘área de negócios’, como preferem alguns.

Atraindo recursos, gerando oportunidades, ampliando e diversificando seus 'produtos' e 'serviços', preocupando-se com seus clientes e suas necessidades diferenciadas e investindo em marketing, em 'marcas', em qualidade. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 7).

Nesse aspecto, a educação superior passa a ser condicionada pelos indicadores de rendimento, tais como índice de matrícula, custo por aluno, gastos com professor, taxas de conclusão de curso, prestação de contas, resultados e metas, evidenciando uma linguagem de mercado na educação. A cultura interna das instituições de ensino superior com fins lucrativos é próxima à das empresas privadas, cujos apontadores são a eficiência e a eficácia, os resultados mensuráveis e a premiação vinculada aos resultados. Sampaio (2000) afirma que a relação do setor privado de ensino superior com a demanda de mercado parece estar em consonância com a produção *Just in time* do capitalismo contemporâneo e do deslocamento da esfera da produção para a de consumo. Uma possível contribuição para a expansão do setor privado foi a demanda reprimida por vagas no ensino superior público, agravada, também, pelo aumento de matrículas no ensino médio e pela crescente necessidade de qualificação exigida pelo mercado em razão do implemento econômico recente.

A preocupação do setor privado com a gestão da atividade educacional se vincula a duas transformações pelas quais passavam seus estabelecimentos: uma de natureza institucional, quando se transformaram em universidades, na maioria das vezes mediante a processos de fusão e/ou aquisições; e outra de natureza jurídica, ao optarem pela finalidade lucrativa. Ou seja, as faculdades passaram a cobiçar o status de universidade vislumbrando a possibilidade de manejar com mais liberdade a criação e a extinção de cursos em razão do número de vagas obtidas. Geralmente, esses processos de fusão e aquisição no setor se iniciam no mercado e vão parar na Bolsa de Valores.

A partir do ano 2000, a organização prévia do setor privado no ensino superior brasileiro ajudou a pavimentar a chegada de grandes grupos educacionais no país. A existência de marcas já reconhecidas pelo mercado local e o patrimônio acumulado pelas instituições nacionais ao longo de anos, inclusive o imobiliário, também atraíram os gigantes internacionais. Assim, direcionados pelo objetivo de ampliar a lucratividade do empreendimento pela captação da demanda disponível, o setor privado passou a ser governado pelo mercado. Uma das maiores consequências desse movimento é o surgimento de um novo modelo de empresa educacional, na qual a gestão é geralmente subordinada aos interesses financeiros, além da proliferação de medidas como enxugamento de estruturas empresariais, demissões de docentes, queda do valor da hora-aula paga ao professor e expansão da modalidade de educação à distância. Além disso,

atinge também a qualidade do ensino, já que a precarização do trabalho docente se reflete no conteúdo.

Em julho de 2014, a Kroton e a Anhanguera, grandes grupos educacionais no Brasil, aprovaram a fusão das duas companhias. Juntas, criaram o maior grupo de educação do mundo, com valor de mercado estimado em 22 bilhões de reais. As duas redes juntas têm cerca de 1 milhão de alunos, correspondendo a 20% do total de estudantes matriculados na rede privada brasileira, que conta com 5 milhões de estudantes no ensino superior. Existem também outros grupos educacionais grandes no país, tais como Estácio de Sá e Laureate.

Segundo Calderón (2000), o conceito de universidade mercantil revela a utilização de novos termos e categorias até há pouco impensáveis de serem utilizados na abordagem do ensino superior: mercado de ensino; cliente-consumidor e empresas educacionais.

Rodrigues (2007) defende que esses termos manifestam a força do capital e da educação como mercadoria voltada para o ensino de massa, bem como de interesses lucrativos, com finalidades duvidosas. A educação-mercadoria é a forma de privatizar o “serviço” de educação, alvo do empresariado do ensino, interessado na organização do setor como atividade comercial.

Contudo, mesmo em um ambiente promissor para o empresariado, o Ensino Superior Privado vivencia complexidades que tendem a se agravar: o não preenchimento das vagas oferecidas para ingresso, os elevados índices de evasão ao longo do curso, a crescente inadimplência dos alunos e a participação cada vez maior de estudantes oriundos de classes de baixa renda. Buscar continuamente alunos e inventar maneiras de mantê-los sempre por perto oferecendo atualizações, novidades e sonhos que pertençam ao mundo em constante transformação, constitui o desafio hoje para o setor privado. (SAMPAIO, 2000).

Como estratégia de enfrentamento aos desafios, são citados os programas governamentais de incentivo ao estudo: PROUNI e FIES, de crédito estudantil, que também contribuem para a manutenção da oferta do ensino superior no setor privado. Já que o FIES é a grande alavanca do segmento, com as devidas ressalvas, mediante às mudanças nas regras do FIES e nas do PROUNI, é uma injeção de investimento público no setor privado, já que o programa do Governo Federal vincula a concessão de bolsas para alunos de baixa renda à isenção sobre Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, PIS, COFINS e CSLL (Contribuição Social sobre o Lucro Líquido).

De um modo geral, a grande maioria dos alunos estuda à noite devido à necessidade de trabalhar para estudar. Outro dado significativo do setor é que a proporção de

mulheres e de alunos mais velhos é maior quando comparado com o setor público.¹ Giolo (2008) sinaliza que, através de mecanismos seletivos, aparentemente imparciais, como é o caso do vestibular, os filhos de famílias mais abastadas ascendem aos bancos escolares gratuitos, enquanto os demais, quando podem, procuram as instituições privadas e se submetem ao pagamento de mensalidades, via de regra, bastante elevadas para o padrão econômico da população brasileira.

Pode-se afirmar que a manutenção de alunos mais pobres nas escolas de nível superior é importante para as instituições educacionais privadas, como também para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Com isso, deve-se considerar o importante papel que o setor privado tem a desempenhar na Educação Superior. Paralelamente a essa situação,

[...] vêm se tornando, com o avanço do capitalismo, em uma variável cultural que atua na composição das identidades dos indivíduos – é uma aspiração, um objeto de expectativa e de desejo com capacidade de projetar, simbolicamente, as pessoas em direção a um futuro em aberto. (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 8).

Nesse sentido, a educação superior é procurada pela população como estratégia de reversão da pobreza, oportunidade de acesso ao mercado, crescimento profissional e ainda como possibilidade de consumo. Do lado do mercado de trabalho, essa procura mobiliza novas exigências de qualificação profissional (novos conteúdos, novas profissões etc.); do lado das aspirações culturais, há o fator do acesso ao ensino superior como elemento novo na cultura juvenil; o ensino superior passa a ser objeto de desejo. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

A educação superior no Brasil, com essas complexidades tanto nas IES privadas quanto nas IES públicas, em uma lógica capitalista e mercadológica, a educação superior se transforma em um bem de serviço comercializável, o que imputa ao trabalho docente o modelo de “gestão empresarial”. Maués (2010) afirma que as instituições de saberes tiveram uma mudança de identidade que se aproxima à do supermercado, isto é, os saberes em mercadoria, onde o estudante é tratado como consumidor ou cliente, e os professores se converteram em um “assalariado ensenante”.

Assim, o trabalho do professor não pode ser analisado desvinculado dessa realidade, uma vez que a gestão da IES, os processos de avaliações, a relação com o aluno, os resultados acadêmicos e a lucratividade têm repercutido no trabalho docente.

Há uma convergência geral entre os interesses dos empresários do ensino e dos empresários industriais, que confluem e se materializam, mesmo que de forma às vezes conflituosa, nas ações do Poder Executivo. Tal confluência alicerça-se no fato de que ambas as formas do capital (capital mercantil educacional e capital industrial) pretendem transformar a educação em mercadoria (mesmo que especial). Isto é, o capital busca, através da transformação da educação em mercadoria, a mediação para

¹ Dados verificados no site do INEP MEC.

a manutenção do seu interesse mais geral – a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo. (RODRIGUES, 2007, p. 86).

Enfim, a educação no Brasil comprometida com o capital, as reformas no ensino, os acordos internacionais, a criação de leis e estratégias de expansão, as implementações de programas educacionais compõem um cenário que se vislumbra a relação entre as políticas educacionais e os seus determinantes sociais. Nesse cenário, a educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social; contudo, é necessário refletir sobre os efeitos dessas transformações no trabalhador, em especial, no docente.

3 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: trabalho e subjetividade dentro das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos

Este capítulo tem como objetivo analisar o trabalho dos professores universitários que lecionam em instituições privadas do ensino superior com fins lucrativos e refletir sobre o impacto no docente provocado pelas modificações com instituições educacionais mercantilistas ocorridas na organização do trabalho.

Como dito anteriormente, neste texto, a educação superior vem atraindo o empresariado brasileiro à medida que se configura um investimento lucrativo. Contudo, cabe perguntar: Que educação propõe o empresariado das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos? Quais os impactos à saúde do docente podem estar relacionados a esse tipo de organização do trabalho? Quais são as condições de trabalho do professor universitário das IES privadas com fins lucrativos? Quais as consequências dos modos de funcionamento das instituições educacionais mercantilistas para o professor universitário?

As transformações no mundo do trabalho educacional envolvem as esferas econômicas, políticas e sociais, tais como: a mundialização do capital; os avanços tecnológicos que têm provocado repercussões variadas; a nova arquitetura, construída a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado. Dentro desse contexto de aceleração da produção e trabalhadores flexíveis, o trabalho docente é imerso em uma visão utilitarista da educação, na qual predomina a preocupação com os custos, com a lucratividade do sistema, com as receitas e a adequabilidade ao mercado de trabalho tornando alvo de análise cuidadosa.

3.1 Trabalho: significados e sentidos

Os significados e sentidos atribuídos à palavra trabalho são estudados por diferentes disciplinas e múltiplas perspectivas teóricas. Diante disso, a compreensão do conceito trabalho é um ponto de partida fundamental para a concepção deste estudo. O trabalho sempre ocupou papel essencial na sociedade, visto estar intimamente ligado à própria essência humana, por ser um dos meios pelo qual o homem se identifica como sujeito, capaz de criar e modificar o contexto no qual está inserido.

Desse modo, trabalhar é fazer-se a si mesmo transformando a realidade e não somente aplicar as competências para atingir às exigências do mercado. Partindo da concepção do homem como um ser social, que se transforma e é transformado também pelo trabalho, é que

se justifica entender os fenômenos que envolvem o trabalho do docente universitário que lecionam em IES privadas com fins lucrativos. Adoecer se encontra entre esses fenômenos.

Antunes (2008) afirma que, sendo uma realização essencialmente humana, foi no trabalho que os indivíduos se distinguiram da forma de vida dos animais. E esse fazer humano tornou a história do ser social uma realização monumental e o trabalho se converteu em um momento de mediação sociometabólica entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a constituição do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir.

O trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. (DEJOURS, 2004, p. 31).

Nesse sentido, o trabalho é uma relação determinante na identidade do homem, uma vez que o trabalho cria o homem, e, por força da dialética, o homem cria a si mesmo pelo trabalho. Naturalmente, o trabalho que edifica, que ajuda a construir uma autoimagem e uma identidade, não é o trabalho alienador, coisificador, para a maioria dos trabalhadores em que é mais importante a mercadoria produzida do que quem a produz.

Etimologicamente, a palavra “trabalho” vem do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *palum*, que quer dizer “madeira”. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura, ou seja, originalmente, “trabalhar” significava “ser torturado”.

Assim, existe um aspecto do trabalho com significação para o negativo, ou seja, trabalho como sendo um conjunto de atividades realizadas com esforço penoso, perda da liberdade, exaustão de forças, tormento, adoecedor, em que o sujeito é subjugado como objeto ou mercadoria.

Antunes (2008) alega que a sociedade capitalista transformou o trabalho em assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social se converteu em meio de subsistência. A força de trabalho se tornou uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Essa situação revela a venda da força de trabalho de homens e mulheres em troca de salário.

As condições de trabalho, atualmente, são marcadas pela precarização em função do subemprego, desemprego, terceirização e exploração para uma classe trabalhadora que se encontra mais fragmentada, heterogênea e diversificada na era da globalização. (ANTUNES; ALVES, 2004). Essas transformações ocorridas no mundo do trabalho afetam os trabalhadores não apenas materialmente, sobretudo subjetivamente.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. (BAUMAN, 2008, p. 22).

Partindo desses pressupostos, a configuração atual do trabalho se caracteriza pela redução do trabalho vivo em mercadoria. Os valores capitalistas, produtividade, lucro e empreendedorismo, possibilitaram a criação de uma estrutura com tarefas, regras, envolvimento, criatividade e desenvolvimento de novas técnicas, cujas relações transformam os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser substituídos por outros “novos” e mais criativos para a manutenção e crescimento do capital.

3.2 Trabalho docente: peculiaridades

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O conceito da palavra docência se refere à ação ou ao resultado de ensinar, ato de exercer o magistério, ministrar aulas. Por muito tempo, a profissão docente foi considerada missão, sacerdócio e trabalho redentor; contudo, atualmente, esses conceitos não abarcam os conjuntos de funções exercidas pelo docente que, muitas vezes, ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

As funções como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, saber explicá-la, utilizar mídias e recursos audiovisuais para ter aulas mais interativas, adequar-se ao sistema gerencial, executar trabalhos administrativos (lançar notas e faltas), gerar novas competências aos alunos e ter o trabalho medido por critérios de avaliações de desempenho tornaram mais complexas as condições de trabalho do professor universitário.

A docência universitária brasileira é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, assim como o diversificado sistema de educação superior brasileiro: instituições públicas e privadas, universidades, faculdades e centros universitários distribuídos nas regiões da Federação com características sociais, étnicas e econômicas diferentes.

Além disso, o trabalho docente acontece em uma organização com normas, valores e ideologias, na qual o conteúdo da forma de agir no trabalho influencia o comportamento do docente. Dejourns (1998) afirma que as relações de trabalho, dentro das organizações, frequentemente despojam o trabalhador de sua subjetividade, excluindo o sujeito e fazendo do homem uma vítima do seu trabalho.

Desse modo, os efeitos do trabalho docente no ensino superior estão diretamente relacionados à instituição na qual o docente exerce a sua atividade. De acordo com Morosini et al (2001), dependendo da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Se pública ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer esse trabalho será diferente, com condicionantes diferenciados também, ou seja, a cultura da instituição e a política de pressão para atingir metas de produção que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Contudo, segundo Rodrigues (2007), algo similar vem modificando as funções dos docentes independentemente da instituição, isto é, a missão dessas instituições deixa de ser o processo ensino-aprendizagem para se voltar à sustentação no mercado da economia competitiva regidas por normas e funcionalidades muito próximas às empresas privadas. Nessas instituições mercantis, os alunos são considerados clientes; existem metas estabelecidas e que devem ser cumpridas para não haver cortes de funcionários; faz-se presente a gestão de custos, o marketing para captação de novos clientes/alunos, as estratégias de retenção visando sempre ao fortalecimento do capital e da lucratividade. Nessa conjuntura, os professores universitários devem exercer sua ocupação, baseando-se nas condicionalidades do cargo, nas exigências das instituições e do mercado.

Assim sendo, os professores que lecionam em instituições privadas com fins lucrativos devem se ajustar às formas de gestão da IES, compreendendo as diretrizes de sua atuação; alcançar seu alunado e se envolver na formação desses; submergir nas especificidades dos cursos em que atuam; submeter-se às avaliações de desempenho; avaliar e ainda buscar seu próprio desenvolvimento profissional, mediante aos diversos cenários das IES que trabalham com diferentes relações de forças.

De acordo com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, art. 13) as atribuições dos docentes são:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A esse conjunto de atividades, previamente planejadas e organizadas, Dejours (1997) utiliza a expressão “trabalho prescrito”. Entretanto, a maneira com a qual essas exigências preestabelecidas serão realizadas sofrerá variações de um trabalhador para outro considerando as organizações, os seus objetivos e os modos de gestão.

Para Dejours (1997), uma parte importante do trabalho efetivo permanece na sombra, não podendo ser avaliado por ferramentas de desempenho. Trata-se, então, do “trabalho real” que, segundo o autor, pode ser compreendido como “aquilo que em uma tarefa não pode ser obtido pela execução rigorosa do prescrito”. (DEJOURS, 1997, p. 43). Isso quer dizer que a maneira com a qual cada trabalhador realiza suas tarefas é única e, em certa medida, independe de instruções e direcionamentos prescritos. Nesse sentido, é possível perceber o surgimento de uma lacuna entre as descrições presentes no trabalho do professor universitário e o trabalho real.

Como um trabalho, a docência está inserida em um processo de trabalho como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um objeto de trabalho; de meios ou instrumentos para executá-lo; e da própria atividade com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim, a docência é o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que ele empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador. (SILVA, 2012, p. 113).

No entanto, quando se enfatiza o docente universitário, Morosini et al (2001) alegam que a principal característica da legislação LDB sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio, ou seja, a ausência de definição. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado; no ensino superior, a licenciatura, prática do ensino, parte do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua.

A partir desses autores, pode-se concluir que a educação tem uma importante utilidade social; entretanto, na contemporaneidade, o professor é um trabalhador cada vez mais utilizado como instrumento de valorização do capital. Nessa relação com o capital, as atribuições do docente como responsável pelo futuro e progresso são transformadas em obrigatoriedade de gerar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo.

Silva (2012) alerta que na perspectiva da educação fetiche, o trabalho docente sucumbe aos misteriosos poderes da transformação individual e coletiva apregoada na venda dessa mercadoria, ou seja, a atividade docente tem por finalidade suprir necessidades sociais e, como tal, produzir valores, de uso e de troca. Tais expectativas são depositadas na educação como um

produto efetivamente reconhecido pelo seu valor de uso, mas que, ao mesmo tempo, é alienado do seu produtor, o professor, que afinal é responsável pela condução do processo educativo. Contudo, é como valor (de troca e fonte de lucro) que a mercadoria educação é posta à venda no mercado pelos empresários dessa área. Nessa mercadoria, oblitera-se o trabalho docente, o concreto (qualidade, especialização do trabalho) e o que se ressalta é o trabalho abstrato, o trabalho em geral (seres com direitos iguais perante a lei).

De tal modo, o docente que recebeu formação para desenvolver sua função de educador durante sua vida acadêmica, na prática, torna-se um assalariado e, ao vender sua força de trabalho por salário, vê-se submetido a um processo de trabalho no qual não possui controle e para o qual não atribui significado e, frequentemente, adoece.

3.3 A lógica do mercado e o trabalho docente

O produto requerido pelas políticas neoliberais é uma educação eficaz para atender a um mercado de trabalho ávido por trabalhadores flexíveis e polivalentes, com mobilidade, agilidade e, principalmente, formação de empreendedores. Nesse aspecto, um novo cotidiano vem se construindo nas instituições brasileiras de ensino superior, que reflete as transformações que foram introduzidas no mundo do trabalho, modificações carreadas, dentre outros processos, pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de globalização.

O movimento de globalização e de políticas de ajuste neoliberal, tendo a economia como metodologia principal, promoveu mudanças no processo de trabalho e na gestão das instituições de educação superior repercutindo nas condições de trabalho, no status social do professor e no valor que a sociedade destina à própria educação (ARAÚJO et al., 2005).

Segundo Silva (2012), na condição de empresário, só interessa a educação quando ela produz mais-valia. Como trabalho assalariado submetido ao capital, o trabalho docente, na sua especificidade, é uma esfera de produção rentável, interessante ao capital e que possibilita o lucro. Desse modo, a educação se tornou uma mercadoria lucrativa.

Nessa conjuntura, o sistema universitário brasileiro começou a vivenciar a grande revolução no que diz respeito à educação especificamente com a entrada das universidades particulares com explícitos fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado.

As IES privadas com fins lucrativos se configuram, nesse aspecto, como empresas e privilegiam as práticas administrativas com funções de planejar, organizar, dirigir e controlar,

o que intensifica a burocratização e reduz os professores a simples executores na função de transmitir o conhecimento, encantar e fidelizar os “clientes”.

Neste sentido, pode ser nitidamente detectada uma tendência com duas faces de as IES privadas se transformarem em efetivas empresas de ensino, ou seja, de comercializarem a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao tólos da economia competitiva, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação. (RODRIGUES, 2007, p. 16).

Assim, a educação superior passa a ter a obrigatoriedade de capacitar força de trabalho para se adaptar às novas tecnologias e conformar esse trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial transformando algumas situações em naturais e aceitáveis, tais como: competição acirrada entre indivíduos e perda de direitos conquistados ao longo da história.

Protagonizando esse cenário, estão os docentes universitários que se vinculam a projetos pedagógicos empresariais, responsáveis por formações de “mão de obra” para abastecer o mercado ocorrendo, portanto, um movimento de aproximação do trabalho intelectual ao modo de produção, chegando hoje “a um ponto de maturação fundamental, com o desenvolvimento das tecnologias informacionais, que colocam na ordem do dia a questão da subsunção real do trabalho intelectual no capital”. (BOLAÑO, 2007, p. 9).

Mancebo et al. (2006) afirmam que:

[...] de um modo geral, as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado ‘anglo-saxônico’, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.

Mancebo (2007) afirma que, por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo e industrial, imerso em uma nova organização do trabalho em que sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo.

Na medida em que a educação superior no Brasil passa a ser encarada como setor dos serviços não exclusivos do Estado, observa-se como consequência um aumento do setor privado em detrimento ao setor público. Além disso, foi desenvolvida uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente. Fica então definido o destino do trabalho docente no Brasil.

Nesse sistema educacional mercantilista, passa-se a compreender o aluno universitário como um cliente-consumidor e considera o ensino universitário como um produto/serviço

comercializado. Diante disso, Calderón (2000) afirma que o ensino superior privado com objetivos mercantis opera, em geral, como uma fábrica de diplomas.

A lógica do mercado, inserida nas instituições de ensino superior, trouxe mudanças nas formas de organização do trabalho, ou seja, cada vez mais o trabalho do professor é considerado como o trabalho de prestador de serviços, associado a funções burocráticas minimizando as possibilidades de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo. As consequências são a precarização, a intensificação, o sofrimento e o adoecimento do docente.

As IES públicas e privadas, em sua maioria confessional, estão com aumento da rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão da busca por financiamentos, produtividade, competitividade e individualismo.

Maués (2010) classifica como capitalismo acadêmico as relações que a academia têm com o mercado desenvolvendo a pesquisa a partir dos interesses dos financiadores; e o fato de o Estado diminuir os recursos para as universidades, levando as atividades extensionistas a se tornarem captadoras de recursos externos. A universidade, nesse sentido, perde a sua autonomia e se integra a redes de produção de conhecimento, cujas decisões ocorrem a partir de interesses econômicos.

Assim, a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, aliada à ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção”, à quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente.

A precarização do trabalho docente, quase uma regra no setor privado de educação superior, faz-se nítida até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores, pagos por hora-aula ministrados em turma de graduação. O aumento do trabalho precário nas universidades públicas apresenta como causa primeira a progressiva erosão do volume de recursos públicos destinados ao financiamento da universidade. O enxugamento orçamentário gera, indubitavelmente, inúmeros efeitos danosos, e um deles recai na contratação de novos docentes, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos, quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamento de docentes. Assim, a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o sustento das universidades, que infelizmente se naturalizou no cotidiano de diversas unidades, sendo mesmo incentivada acriticamente por muitos. Todavia, gera efeitos problemáticos, para os docentes diretamente envolvidos e para a própria dinâmica da universidade: intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carreando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. (MANCERO, 2007, p. 77).

Por outro lado, as IES privadas com finalidades lucrativas, em um processo de competição predatória, priorizam a conveniência (preço, localização, acesso e demais facilidades), na tentativa de sobreviverem nesse mercado. Utilizam o afrouxamento dos

vestibulares e a multiplicação das matrículas visando unicamente a resultados financeiros. Implantam ações voltadas à redução dos custos, tais como: oferta da cota máxima estabelecida pela LDB de disciplinas à distância nos cursos presenciais e ainda flexibilizam o trabalho dos professores com a proposta de uma educação que esteja se transformando em um produto de fácil verificação, não simplesmente como um processo ensino-aprendizagem.

As instituições mercantis contratam professores pelo regime de trabalho hora-aula, com o objetivo de reduzir custos. Nesse caso o pagamento hora-aula é o mais indicado, pois o professor recebe pela aula ministrada. Calderón (2000) alerta que, sem dúvida, é o pior método que existe, uma vez que o professor somente se interessa em chegar à sala de aula e ir embora.

Os professores são horistas com vínculos profissionais frágeis, que podem ser alterados de um semestre a outro de acordo com as avaliações de desempenho e captação de novos alunos; além disso, não possuem em sua maioria um plano de carreira.

Por outro lado, a contratação de professores titulares é dificultada no setor privado, devido aos crescentes custos do quadro docente (salário e financiamento parcial de pesquisa). Igualmente, existe pouco investimento para extensão e pesquisa, salas de aula com número de alunos inadequado para um processo de aprendizagem satisfatório, atividades extraclasse acentuadas e a valorização de professores multitarefas, ou seja, que ministram diferentes disciplinas sem respeitar a especialidade do profissional.

Calderón (2000) afirma que o professor precisa trabalhar em duas, três, quatro ou mais universidades para garantir um salário, no mínimo, decente. Esse sistema, além de não criar vínculos entre a universidade e o professor, também não cria a possibilidade da existência de um espírito de comunidade universitária; faz que com que a universidade se torne um espaço de produção “fordista” de diplomas. O autor ainda alega que nessas IES privadas com fins lucrativos contrata professores com baixa titulação, como forma de reduzir custos. No entanto, é importante considerar que, em alguns casos, dá-se mais importância à experiência profissional do professor para a formação do aluno do que ao título de mestre ou doutor. Em linhas gerais, pode-se dizer que as instituições privadas procuram ficar no limite exigido pelo Estado e no ensino de conhecimentos técnicos na formação dos alunos.

Segundo Bizarro e Braga (2005), as instituições mercantis exigem que os professores ofereçam qualidade e ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores.

Com os meios de produção do trabalho docente (e do conhecimento) cada vez mais privatizados, resta aos professores desenvolver suas próprias condições de trabalho combinando

“competição”, “empreendedorismo” e “voluntarismo”. Nesse sentido, as condições de trabalho, em sua maioria marcadas pela intensidade das horas trabalhadas e pela alta rotatividade, não permitem um envolvimento adequado com a docência, com a organização de suas atividades e com o desenvolvimento de projetos de pesquisa. De uma parte, a angústia presente – associada ao medo de perder o emprego e à situação (imposta) de decidir sobre horas-aula para a composição salarial – é, de certo modo, utilizada pelas instituições particulares de ensino superior para fazer aceitar a intensificação do trabalho e a degradação das condições para o seu exercício.

Esse cenário se coloca no centro da reflexão sobre o trabalho docente e os problemas ligados à precarização do trabalho docente não recentes no país, mas constantes e crescentes.

A situação de precarização de intensificação do trabalho docente vem ocasionando sofrimento nos sujeitos envolvidos que se sentem pressionados de forma objetiva e subjetiva para aderirem a esse modelo de universidade mercantilizada. A pressão ocorre não somente na forma das cobranças de órgãos como a CAPES, mas dos Programas de Pós-Graduação que precisam garantir a nota obtida para manter o número de bolsas para os estudantes e outros recursos. (MAUÉS, 2010, p. 154).

Léda e Mancebo (2009) afirmam que, para além dessa precarização, os trabalhos burocráticos intermináveis, tais como: e-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantindo que o trabalho acompanhe o professor para além dos muros da instituição nos momentos destinados ao descanso e lazer fazem com que o professor vá fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional e esse professor continua trabalhando.

“O trabalho não é, como se acredita frequentemente, limitado ao tempo físico efetivamente passado na oficina ou no escritório. O trabalho ultrapassa qualquer limite dispensado ao tempo de trabalho; ele mobiliza a personalidade por completo.” (DEJOURS, 2004, p. 31).

As contradições histórico-sociais 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 sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social. (DRUCK, 2011, p. 37).

Faz-se necessário pensar sobre o bem-estar x adoecimento e os modos como cada indivíduo se relaciona consigo e com o trabalho. O trabalho, como o próprio fazer humano, quando precarizado, reduz o sujeito à mercadoria e limita seu poder de criar e modificar o ambiente. Druck (2011) acredita que se trata de uma rapidez inédita do tempo social, sustentado na volatilidade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que a produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho. Para a autora, isso dá novo

conteúdo à flexibilização e à precarização do trabalho, que se metamorfoseiam, assumindo novas dimensões e configurações.

Assim, o professor quando avaliado/julgado pela sua capacidade de encantar uma sala, por sua multifuncionalidade em outras áreas de formação, pela aceitação de trabalhos não voluntários e não remunerados, por seu medo de perda de carga horária e demissão, pelos múltiplos vínculos em outras instituições, pelos silêncios em reuniões, pelos excessivos trabalhos burocráticos, vê-se diante de reduzidas possibilidades de reconhecimento e de ser protagonista de seu trabalho. O docente pressionado produz sofrimento e uma espécie de adormecimento intelectual com sentimentos de inutilidade e desqualificação. As repercussões desses modos de trabalho demonstram um processo de adoecimento sorrateiro e insidioso, nem sempre visível ou classificável, mesmo diante de estratégias defensivas frente às adversidades institucionais.

3.4. Quando o trabalho adocece

Discutir o processo de precarização e adoecimento do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos envolve reconhecer a crescente depreciação das atividades dos professores, seja do ponto de vista da organização do trabalho, seja do ponto de vista da remuneração ou do reconhecimento social desses trabalhadores.

Precarização, intensificação, sofrimento e adoecimento é realidade de muitos trabalhadores sejam nas indústrias, hospitais, escritórios, serviços públicos, serviços domésticos e, não obstante, nas escolas e universidades.

De um modo geral, o trabalho produz bem-estar pessoal, contribui para o desenvolvimento da sociedade, é um espaço de construção da história individual e da identidade social. No entanto, o processo saúde-doença é também construído no trabalho, pois este ambiente laboral pode produzir “enfermidades ocupacionais” comprometendo a saúde física e mental do indivíduo. Dejours (1997) sinaliza que é necessário divulgar aquilo que, no afrontamento do homem com sua tarefa, põe em perigo a vida mental.

Muito se tem discutido sobre saúde do trabalhador, contudo Dejours (2007) considera que afora a saúde do corpo, as preocupações relativas à saúde mental, ao sofrimento psíquico no trabalho, ao medo da alienação, à crise do sentido do trabalho foram frequentemente rejeitadas e desqualificadas. O autor argumenta que tudo que se refere à subjetividade, ao sofrimento subjetivo, à patologia mental, aos tratamentos psicoterápicos suscita desconfiança,

salvo em certos casos notórios. Contudo, essa situação reflete que preocupações com a saúde mental precisam ainda de mobilização coletiva e a consciência de classe.

Segundo Francelino (2003), a partir da década de 60, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire uma nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho. Assim, nota-se que a relação entre trabalho e educação merece uma discussão aprofundada, já que o processo de trabalho e de gestão em educação transformou o valor que a sociedade atribui à educação, à imagem social do professor e às suas condições de trabalho. As leis do mercado se tornam cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Com isso, é visto um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social.

Segundo Oliveira (2004), o que define o trabalho docente não é a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para educação.

O docente do ensino superior é caracterizado pela pluralidade de opções, pelas diversidades das atividades intelectuais, pelo enfretamento de tensões das mais variadas, que desenvolve múltiplas competências e habilidades demonstrando diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Diferentemente de outras profissões, um professor trabalha com e sobre seres humanos. Por isso,

[...] muitos estudos dedicados à questão indicam que o trabalho docente é uma tarefa de enorme complexidade que depende do contexto (das coletividades, dos indivíduos etc.), dos objetivos determinados pela organização e dos meios de que disponha para atingi-los. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 76).

Todavia, nos dias atuais, ser professor universitário deixou de representar status, pois, os docentes, de modo geral, têm sofrido crises identitárias no exercício de sua profissão, em função das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e ambientais, da emergência de novas funções cada vez mais integradas a novas competências e atribuições mais complexas dentro da própria universidade, além da crescente precarização das condições laborais desses docentes, tais como: desvalorização do trabalho, baixos salários, múltiplos empregos, sobrecarga de trabalho extraclasse, falta de autonomia para atuar criativamente e ausência de reconhecimento profissional resultando no mal-estar ou adoecimento do docente.

Para Carlotto e Palazzo (2006), impuseram muitas atribuições ao professor que ultrapassam seus interesses e carga horária, entretanto este mesmo profissional tem sido excluído das decisões institucionais, sendo percebido somente como um executor de propostas elaboradas por outros.

Observa-se, então, que os trabalhadores são atingidos pela precarização que ocorrem em um ritmo elevado, muitas vezes, maior que a própria capacidade humana pode suportar, limitando a capacidade reflexiva e criativa dos docentes. E, assim, a combinação das inovações tecnológicas com os novos métodos gerenciais vêm gerando uma intensificação do trabalho, que se traduziu em uma série de agravos à saúde.

Com a globalização, as inovações tecnológicas e o surgimento de novas mídias, a função destinada ao professor de transmissão de conhecimentos foi alterada, bem como a forma de ensinar, já que os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados considerando as redes. Ao mesmo tempo, com o fortalecimento do ensino à distância (EAD), foram exigidos novos métodos e técnicas de ensino: o professor passou a assumir outras funções educativas, tais como facilitador, animador, tutor, monitor, entre outros. Essas denominações refletem a destituição do sentido simbólico da profissão e possibilita incorporar a ele exigências típicas do mercado capitalista, como o profissional multitarefa, eficiente e eficaz que racionaliza seu tempo e produz o máximo. Além disso, o uso de tecnologias também favoreceu a agregação de novas tarefas ao cotidiano docente e o prolongamento da jornada de trabalho.

As políticas de democratização e massificação do ensino superior, especificamente do ensino privado, ocasionou o aumento do número de alunos e de professores, porém muitos profissionais entraram para a área da educação sem a identificação pessoal com a profissão docente, fazendo do espaço acadêmico uma possibilidade de agregar renda ou um “bico”. Outros agravantes são a falta de investimento na formação docente ou a ênfase na produção de conhecimento economicamente rentável, a flexibilização do trabalho e o aumento significativo das exigências por qualificação profissional como cobranças institucionais por eficiência máxima, competência e produtividade. E, por fim, o salário, pois outras áreas ou profissões com o menor ou igual nível de formação costumam receber mais que o professor, refletindo no próprio status da profissão docente. A mudança dos métodos de ensino e a suspensão de postos de trabalho, por meio dos usos das estratégias digitais e do ensino à distância, refletem a depreciação da profissão do professor.

Nessa perspectiva, a atividade laboral do professor se insere como parte da constituição do sistema capitalista, como também está submetida à dinâmica da organização produtiva, do sistema político e social, do conhecimento e da tecnologia, entre outros fatores. Então, a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano. Especificamente, nas instituições de ensino superior com fins lucrativos, a instabilidade do emprego e da carga horária do docente durante um semestre e outro; a nova performance em sala, em que o professor deve lidar com turmas cada vez maiores; o sistema rígido de processos avaliativos;

as cobranças e avaliações institucionais; a perda da autonomia e criatividade no processo de trabalho geram situações de vulnerabilidade fazendo com que o docente, em decorrência da necessidade de se manter empregado, acate as circunstâncias, o que o deixa exposto e coloca em risco sua saúde.

Para Dejours (1997), é na organização do trabalho que devem ser procuradas as forças que empurram o sujeito em direção à doença mental. Nesse sentido, a gestão empresarial no ensino superior, com o redimensionamento das atividades realizadas, instaurou a lógica da competitividade e produtividade promovendo a intensificação do trabalho. Com isso, o trabalho docente sofre um profundo processo de proletarianização, entendido como a perda gradativa do controle do processo de trabalho e da autonomia das ações, em funções da centralidade das decisões gerenciais e da cobrança sobre os docentes.

Dejours (1997) afirma que o primeiro efeito da precarização no trabalho é a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo. Desse modo, a intensificação se revela pela falta de tempo e pela sobrecarga crônica e persistente do trabalho, inibindo o envolvimento do professor no planejamento a longo prazo. Os desgastes gerados pela intensificação aumentam na medida em que também aumenta o número de atividades de trabalho, trazendo consequências importantes e distintas sobre a saúde e a estabilidade emocional do trabalhador. O trabalho intelectual ou “serviços intelectuais” estão sujeitos aos mesmos meios de intensificação que as outras atividades ditas materiais, o que implica no surgimento de problemas de saúde, que afetam a classe dos trabalhadores imateriais dos trabalhos intensificados.

Surgiram expressões tais como mal-estar docente e a síndrome *burnout*. Esteve (1999), na obra **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**, explica que a expressão “mal-estar” sinaliza os efeitos contínuos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Ressalta que a enfermidade tem sintomas manifestos, mas o mal-estar se caracteriza pela sensação de que algo não está bem, sem, no entanto, haver uma causa explícita para esse sentimento. Conceitua o mal-estar docente como sendo o comportamento que expressa insatisfação profissional, elevado nível de *stress*, absenteísmo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão.

Já a síndrome de *burnout* se apresenta, hoje, como um dos grandes problemas psicossociais que afetam profissionais de diversas áreas e é conceituada como a sensação de estar acabado ou síndrome do esgotamento profissional, um tipo de resposta prolongada a

estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho. Tem sido descrita como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros. “O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil”. (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 191).

A manifestação do adoecimento pode se caracterizar como um sintoma do mal-estar na profissão docente, causado por motivos diversos que vão desde a identificação e angústia pelo sofrimento do outro, o sentimento de impotência do professor diante da impossibilidade de reverter ou solucionar desfavoráveis situações educacionais, a gradativa perda de identidade profissional, o estresse, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente, até a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho.

Percebe-se que há sofrimento sempre que se depara com situações para as quais não se vislumbram novos caminhos, satisfação e acolhimento. Dessa forma, o professor pode sofrer como tantos outros trabalhadores que se veem encurralados pelas novas regras de funcionamento das instituições e do mundo do trabalho, pautado por novas exigências e competências, e ainda ter que lidar com a expectativa social de excelência.

Desse modo, as condições e as organizações do trabalho, as questões sociais, os fatores de desgaste físico e a ausência de políticas de valorização do trabalho docente, possivelmente, acarretam em doenças e, por conseguinte, na precarização e intensificação do trabalho docente.

Os professores têm sentido, além da referida intensificação do trabalho, um processo crescente de proletarização com consequência no aumento do ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização das condições de exercê-lo, incluindo os baixos salários. “[...] Proletário é o trabalhador que não tem controle do processo de trabalho que realiza.” (OLIVEIRA, 2004, p. 80). Tal situação conduz os professores à insegurança refletindo na prática e no cotidiano universitário.

É o que Kallinikos (2003) chamou de desterritorialização, virtualização, flexibilização e despadroneização do trabalho. “O mestre, que anteriormente era visto como uma figura profissional essencial para a sociedade, hoje passou a ser visto enquanto o profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho”. (CRUZ et al., 2010, p. 149). Assim, assiste-se a um quadro de precarização do trabalho docente e intensificação da jornada de trabalho, em todas as categorias dessa ocupação configurando a negatividade do trabalho, expressa no sofrimento do docente em exercer suas atividades.

4 METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar os procedimentos e o percurso metodológico do presente trabalho.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. (MINAYO, 2012, p. 622).

A partir de algumas propostas metodológicas existentes, optou-se pela pesquisa qualitativa, que considera uma relação dinâmica e um vínculo indissociável do mundo objetivo com o subjetivo que não pode ser traduzido somente em números; pela análise dos significados subjetivos e pelos processos sociais que norteiam esta investigação. Assim, a abordagem qualitativa propõe ao pesquisador exercitar, no trabalho de campo, a confrontação de suas teorias e suas hipóteses com a realidade que está sendo construída.

Para Minayo (2013), o trabalho de campo não é neutro, uma vez que a forma de realizá-lo revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos quanto o modo como vai recolhê-lo.

No bojo dessas considerações, no que tange à estrutura da pesquisa, utilizou-se uma combinação de técnicas que se articulam e se integram, permitindo delinear as particularidades do tema. Dessa maneira, foi construído o processo metodológico a partir dos itens: desenho do estudo, sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e os instrumentos de análise.

4.1 O desenho do estudo

Conceitua-se desenho do estudo o plano e a estrutura do trabalho de investigação que tem como objetivo responder a uma questão científica, nela incluindo os desdobramentos do projeto que clarificam o entendimento.

No intuito de esclarecer a temática, procura-se responder à seguinte pergunta-problema deste estudo: Quais os efeitos do mercantilismo no setor privado do ensino superior para os docentes que lecionam em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos?

Nesse sentido, o principal objetivo dessa pesquisa é analisar, junto aos docentes que trabalham em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos na região metropolitana de Belo Horizonte, os efeitos do mercantilismo na subjetividade do docente acometido.

Em relação aos objetivos específicos, pode-se citar os descritos abaixo:

- a) mapear o contexto histórico e atual da educação superior no Brasil, especialmente as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos;
- b) descrever o trabalho dos professores universitários que lecionam em instituições privadas do ensino superior com fins lucrativos;
- c) refletir sobre as modificações ocorridas na organização do trabalho do docente mediante o mercantilismo do ensino.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

O sujeito da pesquisa é o docente universitário que, depois de informado sobre os objetivos, a metodologia, os riscos e benefícios do estudo, decide participar da pesquisa.

Para o andamento da investigação, cabe ressaltar que este estudo foi, primeiramente, submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, processo nº 45304115.7.0000.5137. Após a aprovação, foram realizados os contatos com os docentes participantes. Esses contatos aconteceram através das indicações de alguns profissionais da educação superior, conhecidos da pesquisadora, que forneceram telefones e e-mails de professores que lecionam em instituições privadas com fins lucrativos. Foram realizadas ligações para verificar o interesse e a disponibilidade dos profissionais em participar da entrevista e, posteriormente, foram realizados os agendamentos.

Minayo (2012) afirma que:

[...] o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 623).

A partir desse pressuposto, os sujeitos desta pesquisa são professores universitários que trabalham há mais de um ano em instituições privadas com fins lucrativos na região metropolitana de Belo Horizonte.

A entrevista foi realizada com docentes, com formação acadêmica específica em diversas áreas do conhecimento, desde especialistas a pós-doutores.

A escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu através de contatos com alguns profissionais da área educacional, ou seja, o convite foi realizado aos professores que trabalham em instituições privadas com fins lucrativos que, de preferência, não tinham contato com a pesquisadora. A seleção do perfil dos entrevistados, considerando o tempo maior de atuação

em uma mesma instituição, deve-se à hipótese de facilitar o fornecimento de mais informações e vivências sobre a organização do trabalho e o aprofundamento para a pesquisa.

Cabe ressaltar que, após a escolha dos sujeitos, houve a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não houve gasto nem pagamento pela participação deste estudo. As informações obtidas a partir da pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do docente, visto que, os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. As entrevistas foram gravadas e transcritas para o presente estudo que resultará nesta dissertação de mestrado e possíveis publicações.

4.3 Os instrumentos de coleta de dados

Considerando a pesquisa como um processo, modelado por um paradigma que busca, por meio de observações, reflexões, coleta de dados, análises, avaliações, interpretações e sínteses, a compreensão e/ou explicação de fenômenos sociais e subjetivos, fez-se necessário, a princípio, compreender a história da educação superior no Brasil e as transformações atuais neste cenário. Por isso, foram essenciais os seguintes passos:

- pesquisar os marcos normativos da educação superior privada no Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996);
- pesquisar os principais eventos históricos visando oferecer elementos políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciaram a trajetória do ensino superior privado no Brasil.

Ainda cabe destacar que esta pesquisa bibliográfica foi realizada a partir das interpretações dos textos teóricos reunidos através da investigação em livros, artigos, periódicos e das concepções adotadas pela pesquisadora. Para fins de contextualização, foram utilizadas como principais referências: a proposta histórica e as resenhas elaboradas por Barreyro (2008); Cunha (2007); Durham (2005); Sampaio (2000); Santos e Cerqueira (2009).

4.3.1 Entrevistas

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, foi feita a opção pela técnica de entrevista semiestruturada com cinco professores de instituições privadas do ensino superior da região metropolitana de Belo Horizonte, a fim de verificar as hipóteses deste projeto.

A entrevista se enquadra no propósito de descrever a complexidade de determinados problemas e possibilita, dentre outros aspectos, compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999).

Minayo (2013) sinaliza que a entrevista propõe um trabalho interacional, ou seja, é um instrumento privilegiado de coleta de informações; é a possibilidade da fala ser reveladora das condições de vida e da expressão dos sistemas, dos valores, das crenças e, ao mesmo tempo, de ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que o grupo pensa dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais do interlocutor.

A entrevista semiestruturada implica em um maior *rapport* e uma interação com o entrevistado, utilizando um conjunto questões na tentativa de cumprir os objetivos propostos. Todavia, não houve restrição das respostas dos entrevistados e novas perguntas foram elaboradas a partir dos temas introduzidos por eles na conversação.

As entrevistas com os docentes foram realizadas em ambientes adequados para que tivessem suas falas livres e sem interrupções, fora das instituições educacionais para as quais trabalham. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a realização da análise.

Em síntese, pode-se descrever que a construção da investigação de campo seguiu a seguinte ordenação:

- 1) contatos com profissionais da educação e coleta de dados de professores possíveis para a entrevista;
- 2) escolha dos participantes do estudo;
- 3) agendamento individual das entrevistas;
- 4) realização da gravação das entrevistas;
- 5) transcrição das entrevistas.

4.4 Os instrumentos de análise

A análise de conteúdo é conceituada por um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

Para Bardin (2006), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 41).

Para Laville e Diones (1999), a análise de conteúdo dos dados “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Nesses termos, a análise de conteúdo é uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem”. (CRESWELL, 2007, p. 194).

O analista seria, portanto, um detetive munido de instrumentos para tentar desvelar algumas faces do fenômeno. Sendo que a principal pretensão da análise de conteúdo é vislumbrada pela possibilidade de fornecer técnicas suficientes para garantir confiabilidade da análise.

Diferente de outras técnicas, a análise de conteúdo sempre é feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Nesse sentido, produzir inferência em análise de conteúdo significa embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações de seus produtores ou receptores, visualizadas segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. A técnica de análise de conteúdo infere no conteúdo, com certa distância, extraindo os principais núcleos de sentido, os temas ou as categorias temáticas.

Diante disso, a partir do material bruto que se reuniu na coleta de dados (entrevistas semiestruturadas), faz-se necessário observar algumas fases que constituem o processo de extração dos significados: o recorte dos conteúdos e a fixação das categorias de análise.

Bardin (2006) divide a organização da análise em quatro etapas:

- 1) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto;
- 2) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado;
- 3) formulação das hipóteses e dos objetivos;
- 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de categorias por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Campos (2004) explica que, selecionado o *corpus* a ser analisado, procede-se às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na leitura flutuante, tem-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações.

Além disso, para Campos (2004), uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador é a seleção das unidades de análise, que incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Assim, ao agrupar as unidades, os temas poderão ser escolhidos de acordo com a frequência com a qual aparecem nos discursos dos sujeitos.

Posteriormente, inicia-se o processo de categorização e subcategorização, que diz respeito à definição das categorias analíticas. Essas categorias consistem na classificação dos elementos de conteúdo organizados por semelhança de sentido. Esse processo caracteriza as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas e que podem, através de sua análise, exprimir significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos. (CAMPOS, 2004).

Diante dessas considerações, essa organização de análise será dividida em três fases:

- na fase inicial, que é a de organização do material a ser examinado, foi estabelecido o contato com a temática fazendo uma leitura das transcrições das entrevistas conforme a teoria da “leitura flutuante”;
- na segunda fase, foram realizadas leituras mais aprofundadas das transcrições, perpassadas, às vezes, de nova escuta das gravações. Foram também marcadas as frases correlacionadas aos objetivos da pesquisa. Assim, ao captar os significados comuns, procurou-se agrupar as respostas por semelhança de conteúdo para posteriormente realizar a categorização. Buscou-se primeiro os temas e, em seguida, as palavras que aparecem com mais frequência;
- a terceira fase se constitui de um tratamento de dados, ou seja, interpretação e/ou inferência, realizado a partir dos conteúdos evidenciados na fase anterior. Essa especificação ou análise final é baseada em significações de palavras e frases que esclarecem comportamentos e opiniões dos sujeitos investigados;

Na sequência, serão apresentadas as categorias encontradas que explicitam a análise dos dados e possíveis reflexões construídas a partir da análise de conteúdo.

5 O OLHAR DO DOCENTE DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS: discursos, percepções e análises

Conforme exposto no capítulo anterior, após a coleta das informações pelos sujeitos da pesquisa, através das entrevistas, foram captados os significados comuns, agrupadas as respostas por semelhança de conteúdo para, posteriormente, realização da categorização, que resultou nas categorias de análise.

Essas categorias são apresentadas, neste capítulo, em três partes: a primeira se concentra no olhar do docente para o cenário das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos; a segunda se refere à organização do trabalho do docente nessas instituições e, a terceira, refere-se ao desprazer de ser docente em instituições privadas com fins lucrativos.

Cabe ressaltar que buscou destacar as colocações dos sujeitos de maneira abrangente e fiel às linguagens que lhes são próprias, a fim de se preservar a riqueza da investigação qualitativa. O material obtido nas entrevistas foi confrontado com o referencial teórico da pesquisa, com o objetivo de analisar os aspectos recorrentes e que sugerem questões para maior aprofundamento do tema.

5.1 O perfil dos docentes

O conjunto de docentes que compõem o universo desta pesquisa é formado por cinco professores que atuam em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos da região metropolitana de Belo Horizonte. Especificamente, quatro desses professores são do sexo masculino e um do sexo feminino.

Os professores possuem a formação profissional em pós-graduação, sendo um especialista e os outros quatro mestres, um deles cursando doutorado em educação. As principais graduações dos professores são: filosofia, psicologia, comunicação social e dois professores com formação em administração. O professor com formação em filosofia está se graduando em finanças e controladoria. Um dos professores graduado em administração está concluindo psicologia e o outro professor com formação em administração tem também bacharelado em ciências contábeis.

O tempo de serviço médio desse grupo no ensino superior é de 10 (dez) anos. Dois profissionais do grupo têm mais de 15 (quinze) anos trabalhando como professor universitário. Cabe ressaltar que esse tempo médio corresponde justamente ao crescimento surpreendente do ensino privado no Brasil, aproximadamente em 2006. Ou seja, pode-se considerar que a entrada

desses professores se refere à demanda por professores universitários no ensino superior privado no Brasil.

A maioria dos professores entrevistados tem profissões paralelas à docência, como: consultor, analista de recursos humanos, coordenador de curso e estagiário bancário. Desses professores, quatro atuam em duas a três instituições concomitantemente e, somente um, solicitou o desligamento da carreira docente para outros projetos, alegando que a falta de gestão de carreira do professor é um grande problema.

Outro item que merece destaque é que nenhum desses profissionais tem carga horária de 40 horas, pois elas oscilam entre um semestre e outro. Percebe-se que as atividades dos docentes entrevistados são quase exclusivamente dentro das instituições, no ensino da graduação e pós-graduação *latu sensu*, e nenhum dos docentes trabalha com pesquisa dentro das instituições privadas. Além disso, os professores lecionam em cursos superiores diversificados, atuando em mais de um curso.

Outro aspecto relevante é que alguns professores entrevistados migraram da carreira de mercado para carreira docente.

Segue, abaixo, o quadro explicativo com o perfil dos docentes entrevistados:

Nome Fictício	Sexo	Idade	Tempo na Docência	Formação	Graduação	Quantidade de IES que Trabalha	Outra Atividade Profissional	Observações
Carlos ²	M	34	9	Mestre	Administração	3	Analista de RH	Cursando Psicologia
Fernando ³	M	49	15	Mestre	Psicologia	2	Consultor	Cursando Doutorado em Educação
Clarice ⁴	F	32	6	Mestre	Comunicação Social	2	Coordenadora de curso	
Vinícius ⁵	M	30	5	Mestre	Filosofia	Solicitou desligamento da carreira docente	Estagiário Bancário	Cursando Graduação em controladoria e finanças
Manoel ⁶	M	55	15	Especialista	Ciências Contábeis Administração	2	Consultor	

Fonte: Dados da pesquisa.

² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Savassi, em 22 jan. 2015.

³ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Centro, em 09 abr. 2015.

⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Lagoinha, em 30 jun. 2015.

⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Novo Riacho, em 10 nov. 2015.

⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada no Bairro Lagoinha, em 30 jun. 2015.

5.2 Olhar do docente frente ao cenário das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos

Conforme sinalizado no referencial teórico desta dissertação, as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos efetuaram nos últimos anos uma ampla reformulação em sua estrutura, tanto na organização/gestão, nos currículos dos cursos, quantos nas condições de trabalho do professor universitário.

Nesse sentido, a comparabilidade é sempre um risco, pois é necessário considerar a complexidade do setor privado com fins lucrativos da educação superior brasileira. Assim, a presente análise realizada sobre as instituições privadas mercantilistas considera as disparidades, particularidades e multiplicidades dessas instituições.

Durante as entrevistas, um dos professores universitários, que leciona em três instituições privadas com fins lucrativos, faz uma observação sobre o papel do setor privado na atualidade e as consequências, em sala de aula, da prática destas instituições:

Eu noto assim, que há uma grande preocupação exacerbada do número de alunos que precisam ser captados, para atingir suas metas de crescimento semestral, de crescimento financeiro, de crescimento de capital etc. Logo depois, trazendo para uma escala de prioridade, manter esses alunos lá. Então, há dois focos: captar e depois mantê-los. Mas mantê-los como? Aí é que está! Depois, ainda nessa escala de prioridade, eu acho que eles pouco estão importando com o perfil, com o grau de qualificação, com o grau de conhecimento daquele aluno para aquele determinado curso. Então, os processos de seleção, eles se tornaram completamente banais, se banalizou. O processo de seleção é “se matricule, a vaga é sua”. Então, assim, se eu tenho 80 vagas, matricularam 100, eu vou colocar vinte cadeiras a mais naquela sala e vou colocar 100 alunos. (Carlos)

O depoimento do docente Carlos ratifica o explicitado pelos autores no referencial teórico no que se refere ao cenário do setor privado/mercantil estar estruturado para o ganho financeiro, sem um critério de seleção rigoroso para o aluno ingressante, reforçando que o crescimento conduzido pelo setor educacional/empresarial quase sempre está voltado mais à rentabilidade voraz do que para a busca sistemática de melhoria do ensino de graduação.

A entrada do empresariado na educação superior e a sua expansão no Brasil representam a realidade vivenciada pela grande parte dos professores universitários no país que, em sua maioria, trabalham em instituições voltadas para o lucro, com redução de custos e estratégias gerenciais para otimização do trabalho acadêmico. Além disso, experimentam os processos de vestibulares, muitas vezes, utilizando pouco ou quase nenhum critério de seleção, com alunos despreparados para a vida acadêmica e com baixo investimento em qualidade de ensino, ocasionando a desvalorização do trabalho docente e cumprindo a proposta de educação em massa, para atender às exigências de mercado.

Em outra entrevista, o docente Fernando sinaliza situações similares nas instituições privadas para as quais leciona.

Mas essa realidade que eu vejo: do mercado com muito aluno em sala de aula. Colegas meus na instituição em que eu leciono, com 80, 90 pessoas numa turma, 75. E, também, tendo contato com professores de outras instituições, instituições que eu não vou citar o nome até por questão de ética, quebraram parede para transformar a sala em mini auditório para comportar ali 100 pessoas. Dão microfone para o professor, enfim. (Fernando)

Nesse caso, observa-se que o setor privado/mercantil leva a uma reconfiguração da sala de aula. Esse aumento dos números de alunos em sala compromete o trabalho do professor. Para se manterem, de alguma forma, no mercado educacional tão competitivo, as instituições mercantis superlotam as salas de aulas com alunos, o que gera consequências devastadoras tanto do ponto de vista da formação humana quanto para o trabalhador docente. Calderón (2000) afirma que, diante do excesso de vagas ofertadas no mercado e não preenchidas, as universidades fazem, após o vestibular, o número de chamadas necessário para preencher as vagas, bem como mais de um vestibular no mesmo semestre.

Olha, elas estão cada vez mais se transformando em bancos. Hoje a preocupação em captação de alunos é muito grande, até porque elas não são entidades filantrópicas, elas precisam sobreviver disso. A questão é que isso está chegando a um nível cada vez mais preocupante, cada vez mais a gente percebe que, sempre as instituições privadas precisaram dos alunos, mas não tinha uma quantidade de escolas tão grande como tem hoje, não tinha uma oferta tão grande, e a briga pelos alunos a gente percebe que está cada dia maior por esse monte de faculdades que foram abrindo aqui na região. (Clarice)

Outras opiniões, sintetizadas no fragmento supracitado, relatam que apesar das ações nas instituições privadas com fins lucrativos serem “bancárias”, conforme afirma a docente Clarice, com delimitação de metas, números de clientes, lucros, custos, marketing etc., a prática também significa se manter em um mercado educacional com ações de “fechar cursos menos procurados, abrir outros com maior capacidade de atrair clientela, alterar o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão, entre outras providências”. (SAMPAIO, 1998, p. 67).

Esse cenário permite compreender as percepções dos docentes referentes às instituições de ensino superior com fins lucrativos que, conforme Léda (2006), demonstra a realidade educacional brasileira em produzir números crescentes de diplomas, ou seja, a “massificação com aparência de democratização”, que ocasiona acentuados níveis de precarização das relações do docente com o trabalho.

5.3 Clientes x alunos: eis a questão

A palavra “cliente”, de acordo com o dicionário Luft, refere-se à: “1. Pessoa que utiliza serviços de médico, advogado, empresa, etc. 2. Freguês”. (LUFT, 2000, p. 173). Nessa perspectiva, as empresas educacionais têm buscado incluir na dinâmica organizacional o termo cliente, quando se menciona ao aluno que paga sua mensalidade ou adere a um financiamento para estudar naquela instituição.

De um lado, instituições de ensino e seus gestores enfatizam a dimensão econômica, na qual a educação é vista como uma *commodity*, conferindo ao aluno o status de cliente, a quem devem ser concedidos os benefícios que lhe são de direito. Do outro lado, os professores, corresponsáveis pela formação de um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento e história, a partir da relação ensino-aprendizagem, defendem uma educação-cidadã, fundamentada em “direitos e deveres”. No meio dessa turbulência, encontram-se os estudantes, com suas expectativas, demandas, motivações e idiosincrasias, sobre os quais incidem os holofotes, sendo fundamental o entendimento dos mecanismos mentais e psicológicos que direcionam seus valores e comportamentos. (AMARAL; VERGARA; 2011, p. 5).

Assim, com a entrada do empresariado nas instituições de ensino superior, a educação é disponibilizada à venda em forma de serviço educacional. E, para atender a esse serviço e garantir seu funcionamento, essas instituições educacionais mercantilistas dependem das mensalidades pagas pelos alunos.

Em um mercado com a concorrência extremamente acirrada, essas instituições de ensino superior utilizam estratégias empresariais para ganhar mais espaço e conquistar uma fatia maior do mercado, valendo-se para isso de todos os recursos disponíveis na área de marketing e gestão comercial, na tentativa de influenciar o consumidor/cliente. Nesse aspecto, a tomada de decisão por uma instituição de ensino superior parte da análise de vários atributos até a concretização da matrícula dos alunos: portfólio de cursos da faculdade, titulação do corpo docente, instalações físicas, atendimento, precificação da mensalidade, opinião de terceiros etc., além do processo de seleção (vestibular) frágil, com poucos critérios facilitando a entrada dos alunos/clientes.

Outro fator que se destaca é o tratamento que as empresas educacionais oferecem aos clientes: as ações estratégicas, os serviços e as estruturas das IES em que o cliente é prioridade, assim como em uma empresa que prioriza o atendimento, a agilidade, a estrutura, a localização e as tecnologias.

Ao ser indagado sobre o tema, o docente entrevistado Manoel afirma:

São, são clientes. Toda vida foi, porque sem eles não vai ter o que, o objetivo da faculdade existir. Então, eles são clientes, sim.(...) Eu entendo clientelismo ou cliente como, a faculdade, ela está prestando um serviço para aqueles clientes, que são os

alunos. Como se eu tivesse numa loja, vendendo para um cliente uma televisão, um acessório. Então os alunos são clientes de qualquer faculdade, tanto particular quanto pública. (Manoel)

Para Manoel, a missão da Faculdade existir é atender às necessidades do mercado. Pelo discurso, percebe-se que ele compreende o aluno universitário como um cliente-consumidor e considera o ensino universitário um produto/serviço comercializado, operando como uma fábrica de diplomas, conforme sinaliza Sampaio (1998).

Já a docente Clarice faz uma diferenciação entre as instituições públicas e privadas. Segundo ela, a autonomia do professor, a não preocupação do professor em manter o aluno e a conscientização do aluno para entrar na instituição pública são fatores primordiais para que os alunos não sejam chamados de clientes.

Na instituição pública, o professor, ele tem muito mais autonomia, ele não tem uma preocupação tão grande na manutenção desse aluno. Porque o aluno, para ele conseguir entrar numa instituição pública, ele tem consciência do que ele quer e acaba que ele não tem o poder de barganha como o "cliente", que hoje a gente chama o aluno de "cliente", nas instituições privadas. Então a autonomia, ela acaba sendo reduzida, muitas das vezes o professor tem que abrir mão de algumas concepções que ele tem para a melhoria do ensino, ele abre mão em *prol* de manutenção desse aluno. (Clarice)

Um dos fatores da perda da autonomia do professor universitário se deve à “submissão ao poder do ‘cliente’ (no espaço acadêmico também se registra a máxima: o cliente tem sempre razão)”. (LÉDA, 2006, p.11).

Como alunos que precisam de bons tratamentos porque pagam, porque o boleto paga, porque e a gente precisa retê-los ali por quatro semestres, se for uma pós, por um ano e meio, se for um curso de tecnologia, dois anos. Então eles são tratados como clientes a partir do comportamento que a instituição se posiciona perante eles. (Carlos)

O cenário das instituições privadas tende a ter os valores educacionais mais prostituídos, trazendo malefícios nas relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, conforme afirmam Souza-Silva e Davel (2005). Eles citam que um dos malefícios pode ser o estudante ser visto como um cliente que jamais deve ser contrariado ocasionando a banalização do processo educacional. É a concepção que busca satisfazer o aluno a qualquer custo, pois ele é uma fonte de lucro.

Eu me deparei com discurso desse tipo, os alunos acreditarem que são os clientes, pagou, eles têm. Eu escutei isso em sala, escutei e o que me apareceu na cabeça para falar naquele momento foi: “Você está equivocado com referência à sua percepção, porque quem está pagando o meu salário não é você, é o meu trabalho. É o meu trabalho, e atrás disso tem muito investimento de formação, então você tem que buscar mais leitura de autores antes de falar uma coisa dessas. (...) “Quem paga nosso salário é o nosso trabalho”. Então, por parte do aluno eu não sei se ele tem essa visão de clientelista, mas as instituições o têm: aluno é cliente e tem que fazer tudo para segurar o aluno. Já ouvi discursos em que instituições, uma delas eu trabalhei, o coordenador e o diretor chegava e falava para os professores dos primeiros períodos, do primeiro ao terceiro período de qualquer curso, para pegar leve para segurar o aluno na faculdade. E, por consequência disso, os alunos acabam tomando certo envolvimento com o currículo, com a própria instituição, que mantém um vínculo nessa instituição. (Fernando)

“Quem está pagando o meu salário não é você, é o meu trabalho. É o meu trabalho, e atrás disso tem muito investimento de formação...” (Fernando). Essa fala do docente Fernando ressalta a relação cliente-aluno em sala de aula, em que o professor é questionado para satisfazê-lo e mantê-lo para contrabalançar a receita da instituição e sua empregabilidade como professor. Além disso, demonstra também o processo de produzir valor à sua força de trabalho, através do investimento de formação.

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido de ser cobrado pela sociedade, do balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. (LÉDA, 2006, p. 7).

“Se o aluno está insatisfeito, ele vai à coordenação, ele vai à diretoria, ele vai à ouvidoria, ele reclama, e o professor é chamado, é questionado pelo seu trabalho por uma insatisfação do aluno.” (Clarice). Segundo Léda (2006), os docentes que ministram aulas em instituições privadas vivem marcados pela insegurança dos contratos temporários; pelas represálias sofridas como a redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”, o que implica em redução de salário. A fala de Clarice sinaliza o trabalho refém do professor, que fica pressionado perante à posição clientelista de alguns alunos nas instituições privadas.

Soares e Cunha (2010) sinalizam que as mudanças no ensino superior geram uma distorção na relação entre professor e aluno, transformando-a em uma relação entre prestador de serviços e clientes. Tal situação implica em algumas consequências: tendência, pelos estudantes, de interiorizar a identidade de clientes; de interpretar a aprendizagem como uma transação comercial, de se tornar consumidores passivos, além de estimular a transformação do professor em refém dos estudantes-clientes, que, diante de suas ameaças e queixas, tende a abandonar o método de questionamento às ideias existentes, do estímulo à reflexão crítica optando por transmitir aos estudantes conteúdo predefinido e avaliável de forma convencional.

Nesse contexto, o trabalho do professor é avaliado e questionado para manter o aluno atendendo à grande dificuldade das instituições educacionais mercantilistas e de fidelizar esse cliente e atender às suas expectativas. No entanto, tratando-se de educação, é um processo complexo que envolve não somente a compra de um serviço, mas a de vários sujeitos em *prol* do processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe perguntar: A educação é um bem comercializável? O aluno-cliente é capaz de comprar a educação?

A proposta de Freire (2015), no livro **Educação como prática da liberdade**, traz à tona ideias de uma educação com possibilidades para contribuir com a mudança social, uma educação crítica e criticizadora. Educação como um processo, como política e não como fim. Freire (2013), em outra obra intitulada **Educação e Mudança**, traz a seguinte contribuição: “O

homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 2015, p. 50). Essas colocações se referem a um processo de educação emancipador do sujeito, que ainda precisa encontrar seu lugar na educação das empresas mercantilistas. As instituições precisam ir além das necessidades do mercado de simples profissionalização de mão de obra; devem se conscientizar que mais importante do que o diploma é o conteúdo da educação que conduz a este diploma, uma vez que a educação superior está cada vez mais canalizada para o desenvolvimento das competências, para o mundo do trabalho e não para a reflexão/criticidade do sujeito. Atualmente, verifica-se que um tipo específico e limitado de formação profissional, adequado às necessidades neoliberais, tornou-se predominante educação superior.

Embora o *rol* de atividades do docente seja extenso, é prudente analisar a função da universidade que, à mercê das políticas neoliberais, vem, paulatinamente, se desobrigando de seu papel de incitar a reflexão, o pensamento e a produção de conhecimento crítico. Sua identidade tem sofrido uma intensa mutação. O professor assume a tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas provas. Nesse sentido a ênfase é na memorização dos conteúdos. (LÉDA, 2006, p. 3).

Para Castanho (2000), os fundamentos neoliberais podem ser enfatizados no nível superior:

[...] porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento, como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como uma instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essas ao livre jogo das forças do mercado; e, enfim, neoliberal, porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. (CASTANHO, 2000, p. 87).

O docente Fernando afirma que “essa massa que estão colocando aí... está reproduzindo, fazendo mão de obra para o mercado... perdendo o caráter literalmente, formativo”.

5.4 O professor e o cenário da sala de aula: professor educador e não educador

Como descrito anteriormente, o trabalho docente acontece em organizações com normas, valores e ideologias diferentes umas das outras, as quais passam a ser conteúdo da forma de agir no trabalho e influenciam o comportamento do docente.

Defensores da tese da proletarianização ressaltam que por serem comuns no cotidiano escolar os modelos tayloristas de organização do trabalho, como é o caso de normas empresariais para a gestão da escola, cresce o processo de heteronomia no exercício da docência, fazendo com que os professores se encontrem em situação semelhante àquela dos trabalhadores da produção industrial e dos setores técnico-burocráticos. Em consequência, perdem o controle do próprio trabalho. (RESÊS, 2009, p. 21).

O professor universitário se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento, porém não necessariamente domina a área educacional e pedagógica, além de enfrentar as limitações do individualismo do exercício docente. “Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador.” (CUNHA, 2000, p. 32).

Nesse sentido, para os docentes entrevistados, o professor precisa dominar o campo de conhecimento que ensina, mas também ter competências humanas, que implicam no “saber fazer” – que seria ter experiências de mercado na área de conhecimento que leciona. Esse conhecimento de mercado seria o diferencial do professor que consegue fazer uma articulação da prática e da teoria.

Segundo o docente entrevistado Fernando, “o mercado, atualmente, cobra. Quando eu participo de banca de professores, a diretriz é que tem que ter experiência de mercado, tem que ter experiência de docência e é desejável que tenha mestrado. Desejável”. Essa exigência das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos que o professor deve ter experiência de mercado ressalta ainda mais a busca por profissionais que não estejam exclusivamente dentro das instituições de ensino, mas que tenham jornada dupla para ministrar aulas cada vez mais pragmáticas.

O professor Carlos justifica a tese da importância dos professores com conhecimento de mercado dentro das salas de aula. Ele acredita que esse método enriquece as instituições de ensino.

Então há profissionais, e eu diria a maioria, que hoje em dia se preocupa em estar praticando aquilo que leva para a sala de aula. Hoje eu trabalho em duas empresas de consultoria e sou professor de Consultoria, eu “entro dentro” de uma sala de aula para dar a disciplina Consultoria morrendo de emoção, com o coração saindo pela boca. É tanta coisa para contar, além do conteúdo programático ementário, que está na Ementa e eu preciso seguir, são tantas intervenções a fazer, experiências práticas, vivenciadas recentemente, “semana passada eu vivi isso...”, e conta a história, isso é riquíssimo para a instituição, para o aluno e para o docente. Isso é necessário. Além de rico, é necessário. (Carlos)

O professor Vinícius alega ainda que os docentes com experiência de mercado são tão importantes, porque não teriam problemas com os métodos empresariais adotados pelas instituições de ensino para gerenciar o capital intelectual.

Por exemplo, uma avaliação de desempenho, um professor que tem uma experiência de mercado, ele se adaptaria melhor a uma avaliação de desempenho do que, sei lá, uma professorinha daquela que a gente conhece, de matemática. (Vinícius)

Já a professora Cecília caracteriza: “eu sou de mercado e mudei minha trajetória para a vida acadêmica, porque houve um direcionamento, ‘ampliou-se’ as possibilidades de você entrar no mercado da docência”. Nesse sentido, ela afirma que professores de mercado:

[...] têm muito mais para contribuir para a formação desse aluno. Porque o professor que tem só teoria, não mostra a prática, ele não consegue fazer com que o aluno se enxergue como profissional. Então as aulas são muito mais dinâmicas do professor de mercado. (Cecília)

Nesse sentido, é notório que os professores entrevistados têm uma formação mais mercadológica do que pedagógica. Quando os docentes entrevistados argumentam a importância dos professores com experiência de mercado dentro das salas de aulas, sinaliza para a própria condição desses entrevistados que iniciaram sua carreira no mercado e migraram para o “mercado de educação”. Sinalizam também um pragmatismo das aulas para atender a uma classe de alunos trabalhadores, em sua maioria, que tem aulas noturnas e precisam de formação mais direcionada a empregabilidade ou formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. É perceptível, então, a absorção dos valores mercantis em relação à formação pedagógica.

Na educação superior, a docência e a pesquisa são as principais atividades do professor. Nesse sentido,

[...] fundamenta a compreensão de docência como atividade complexa, considerando que seu exercício envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17).

Há um dificultador, Renata, muito grande do professor educador atuar nesse cenário. O professor que não é educador, e aí eu estou criticando a minha classe que eu amo, eu amo lecionar, amo ser amigo de professores e tudo, mas os que não incorporaram na alma esse espírito de educador, de resgate, de entrar ali e ali ser um palco e ele ser a principal atração do show, (ele precisa dar o show) esse professor tem dificuldade. (Carlos)

Ser educador e não ser educador. O docente Carlos destaca a importância de resgatar no professor o espírito de educador, mesmo que para isso ele tenha que ser a atração do show, pois sem show o professor terá dificuldades. A aula-show na docência universitária tem sido muito utilizada como a aula em que o aluno consegue se concentrar. Segundo Soares e Cunha (2010), o desenvolvimento sem precedentes das tecnologias de informação e da comunicação impactou nos processos educativos devido à forma mais atrativa possibilitando aos estudantes o acesso às informações com mais facilidade e rapidez. Essa autonomia de acesso à informação, para a autora, desafia os professores do ensino superior a aperfeiçoarem seus métodos e a assumirem um papel menos transmissivo, exigindo também um processo de mediação entre a avalanche de informações disponíveis e análise crítica.

Já Silva (2012) afirma que “as novas tecnologias podem se constituir num importante instrumento de trabalho do professor, mas também podem, ao contrário, servir de meio de exploração da sua força de trabalho”. (SILVA, 2012, p. 250). Em um ângulo, pode-se pensar nas aulas show como um momento em que o professor deve “encantar seus clientes” por meio de uma aula atrativa, esclarecedora, de fácil entendimento se tornando a atração principal.

Contudo, Morosini et al (2001) defendem que ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor, pois, segundo a autora, ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, em função da revolução tecnológica, tornando-se uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

No entanto, diante das mudanças de modelos educacionais de algumas instituições privadas do ensino superior, muitas faculdades fornecem materiais prontos aos professores para lecionarem um determinado conteúdo dentro de uma perspectiva reprodutiva, com poucas possibilidades de questionamentos, visando somente cumprir uma meta nacional de educação para que os alunos alcancem uma média que valoriza a instituição ainda mais no mercado.

Para formar os McTalentos profissionais, professores têm sido adestrados e perdido sua autonomia. Em casos extremos, recebem as transparências prontas do que dizer, quando e como. Tecnologia de fast-food para a fast-imbecialização. (ALCADIPANI; BRESLER, 2000, p. 22).

A missão das instituições de ensino superior, para Roldão (2005), tem para além da produção de conhecimento e da formação nas suas várias vertentes, como eixo central, ainda que não exclusivo – à docência – em que os professores de ensino superior são protagonistas. Contudo, a fala descrita abaixo do docente Carlos alerta sobre os papéis dos professores nessas instituições privadas com fins lucrativos, como ferramenta para alavancar o negócio educação, responsável por operacionalizar uma sala de aula e satisfazer os clientes.

O professor está como uma ferramenta e não como um educador, como uma ferramenta utilizada para operacionalizar o negócio, o negócio Faculdade Superior, não vou mencionar o negócio Educação. Então o professor é um profissional da minha operação, ele precisa entrar na sala de aula, cumprir aquela carga horária, tentar reter aqueles alunos, dar uma aula interessante, é claro, as instituições e preocupam com isso, mas a prioridade é a satisfação desse cliente, desse aluno. A prioridade não é a satisfação do professor. (Carlos)

Roldão (2005) acredita que a suposta liberdade, exercida no espaço fechado da solidão da sala de aula, mantém os professores reféns de um estatuto da organização, que proletariza a sua ação e os empurra cada vez mais para papéis de funcionários. Nesse sentido, os professores, dentro da sala de aula, são obrigados a disponibilizar todos os materiais e todas as aulas nos

portais universitários, como forma de controle da instituição, garantir a eficácia do que ensina, a partir do cumprimento dos indicadores de qualidade previstos pelo MEC, propostos no projeto pedagógico do curso. Outro exemplo se refere ao processo do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), para o qual os docentes são obrigados a preparar os alunos para boas notas nos exames, a fim de qualificar as instituições/empresas e os cursos que lecionam.

A docente Clarice descreve o professor preso dentro das normas e padrões das instituições, a falta de tempo e a impossibilidade de criar outras formas de aprendizado, somente repassar conhecimentos.

E o professor da escola privada, ele tem receio de que as ações não convencionais que ele possa ter influenciem até na empregabilidade dele. Então ele sempre fica preso às normas, padrões. Talvez até o próprio docente, como ele é um trabalhador, trabalha o dia todo, não tem tempo, etc., etc., ele também não tem tempo de pensar fora da caixa. (Clarice)

Silva (2012) alerta que se verifica a tendência crescente de o ensino superior também reduzir o processo de produção de conhecimento à transmissão de conhecimentos condensados em programas prontos para serem consumidos pelos estudantes.

Aquela atenção singularizada que você pode dar para um aluno, isso é impossível. Acaba que, sei lá, você vai para uma sala com oitenta alunos e você não consegue dar uma aula... Você tem que dar uma aula no atacado, não é uma aula customizada. (Vinícius)

Segundo Lapa e Pretto (2010), uma das tensões contemporâneas que vive a sociedade no campo da educação está na intenção de tratá-la como um negócio no lugar de considerá-la um direito do cidadão. Os autores esclarecem a educação pensada como necessidade e direito de todos, em uma formação integral de cidadãos críticos, contrapõe-se a uma educação encarada como bem econômico, um serviço que se organiza como uma empresa e busca rentabilidade e retorno do investimento.

5.5 Organização do trabalho dos professores nas instituições privadas com fins lucrativos

Conceitua-se organização de trabalho a divisão de trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc. (DEJOURS, 1997).

A organização do trabalho influencia o planejamento, a execução e a avaliação, permeando todas as etapas do processo. Assim, analisar a organização de trabalho do professor, nesta pesquisa, é avaliar se os padrões estabelecidos pelas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos em relação ao docente reconhece a importância da função, gera um ambiente favorável, harmonioso e cooperativo, propício ao aproveitamento de suas competências e bem-estar no trabalho.

Para Ferreira e Mendes (2003), a organização do trabalho é constituída pelos elementos prescritos (formal ou informalmente), que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho presentes no lócus de produção e balizam o seu funcionamento.

A docência universitária é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula. A docência, no entanto, está cada vez mais submetida à lógica burocrática, tecnocrática e de mercado, que contribuem para a redução da sua autonomia e, conseqüentemente, para a desprofissionalização, para a proletarização.

Segundo Roggero (2007), a organização do trabalho docente em instituições privadas com fins lucrativos revela uma contradição impressionante e multifacetada, explicadas com as seguintes situações:

- a) os planos de carreira e até mesmo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e as convenções coletivas negociadas junto aos sindicatos da categoria não têm sido mais respeitados;
- b) grande parte dos docentes com maior grau de titulação são demitidos com a justificativa de representarem custos insustentáveis ou são submetidos a quedas substanciais de salário, ainda que não raro as atividades sob sua responsabilidade continuem as mesmas, quando não aumentam;
- c) os docentes mais titulados que permanecem nas instituições têm seus currículos aproveitados para vários cursos e disciplinas, a fim de garantir pontuação nas avaliações, ainda que nem sempre tenham as referidas disciplinas efetivamente sob sua responsabilidade.

Existem, também, outras questões impostas pela nova organização do trabalho, algumas foram especificamente formuladas aos professores, tais como: a) desenvolver métodos eficazes no processo ensino-aprendizagem a serem seguidos pelos professores; b) buscar formação permanente; c) manter um relacionamento satisfatório com os alunos e hierarquia.

Outra faceta, ligada diretamente à organização do trabalho, diz respeito ao tamanho das turmas com as quais os professores devem trabalhar. A partir dos discursos dos professores entrevistados, nota-se que a condição numérica da turma e o envolvimento dos professores para atingir os resultados de aprendizagem são trabalhos árduos.

Conseguir deixar a sala de aula mais ou menos homogênea, mais ou menos homogênea e equilibrada, vamos dizer assim, para aquele conhecimento que ele foi construir junto com os alunos, que ele foi dividir com os alunos, aí é uma maratona. Porque você encontra pessoas que estão muito aquém daquilo que poderia ser pré-selecionado para aquele grau de instrução, para aquele nível de graduação, para aquele curso específico, e aí você tem que indicar esse aluno. Se você não faz esse resgate que eu falei no início, é uma catástrofe. (Carlos)

Mas, fato é, a minha realidade em sala de aula nas instituições que eu lecionei e atualmente ensino, leciono, eu me deparo com alunos que são analfabetos digitais, não tem um hábito de leitura e, com isso, a dificuldade de interpretação de textos, até mesmo de articulação das ideias. (Fernando)

Há pistas de que as classes menos numerosas sejam as que conseguem melhores resultados, sobretudo tal afirmação deve ser examinada considerando outros elementos acerca de seleção e organização do currículo, procedimentos de ensino e atendimento aos alunos.

5.5.1 Carga horária e o movimento da sala dos professores

A recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores e a recomendação de 1997 da UNESCO, relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior, referem-se a um conjunto de práticas que advertem os profissionais do ensino superior. Um dos itens é segurança no emprego que cita: “Contrato ou seu equivalente, onde aplicável, devia ser salvaguardado sempre que possível, mesmo quando as mudanças acontecem na organização, ou dentro da instituição de ensino superior ou no sistema e devia ser garantido, depois de um período razoável de estágio, para aqueles que cumprem critérios estabelecidos no ensino, e/ou na vida acadêmica e/ou na investigação que satisfaça o corpo acadêmico, e/ou trabalho extensivo que satisfaz a instituição de ensino superior”. (IX, B. 46, 2008).

Apesar da recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referente à segurança, visando à integralidade do trabalho docente, a realidade brasileira demonstra outras situações que fogem à recomendação supracitada. Segundo Silva (2012), a maioria dos professores na instituição privada trabalha em regime de hora-aula, denominado “horista”, e poucos professores trabalham em regime de tempo integral. Essa realidade de regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis geram várias consequências aos docentes, tais como: instabilidade no mercado de trabalho, aumento da competição entre os colegas, aumento do trabalho não pago e a busca por novos vínculos de trabalho para gerar um equilíbrio orçamentário de um semestre para outro. A docente Clarice relata as dificuldades que enfrenta em relação à instabilidade:

Eu acho que o que mais pesa para o professor hoje é a questão da instabilidade do trabalho, de você não saber como que vai ser semestre que vem a sua carga-horária e grande parte das vezes é essa questão do clientelismo, de você querer fazer o melhor, sugar o melhor do aluno e ele simplesmente quer o diploma. (Clarice)

Não saber se o professor estará empregado na IES no próximo semestre é uma realidade cruel. Essa situação faz com que os professores prefiram ter vários vínculos com outras instituições privadas para garantir a possibilidade de não ficar desempregado. “O professor não

é estimulado pela universidade e, portanto, ele não pode exigir maiores compromissos, nem apelar para a função social do docente, pois o professor precisa trabalhar em duas, três, quatro ou mais universidades para garantir um salário no mínimo decente.” (CALDERÓN, 2000, p. 70).

Outro aspecto a se destacar é que a docência em instituições privadas, não raramente, assume uma posição secundária, de modo que, em muitos momentos, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, para uma clientela “selecionada” através de exames de admissão de caráter duvidoso. Na realidade, as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pelas alternâncias entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo (disciplinas por semestre). (LÉDA, 2006, p. 12).

O docente Fernando enfatiza o sofrimento do não planejamento, juntamente com o docente Vinícius que completa com o problema da oscilação do salário, relação de insegurança.

A gente tem vida apenas de seis meses. É um sofrimento danado. Não pode fazer um planejamento em longo prazo porque não sabe se vai estar na instituição no próximo semestre. É uma dor. Ainda mais a redução de carga horária, apesar da rescisão⁷, mas a rescisão, ela não paga tudo aquilo que você perdeu, e é outro sofrimento também. (Fernando)

Isso é terrível, isso é muito ruim, porque você não consegue fazer planejamento orçamentário, você não consegue planejar o seu ano, qual que vai ser a sua receita etc. É até difícil declarar no imposto de renda depois porque fica oscilando o seu salário. E também é ruim porque isso gera uma sensação de insegurança muito grande, você não pode se planejar para o próximo semestre porque você não sabe se você vai ter carga horária suficiente para continuar. (Vinícius)

A oscilação da carga horária deixa o trabalho docente incerto, interferindo no planejamento orçamentário e na vida dos professores que, muitas vezes, têm que trabalhar em outras instituições e com outros cargos para manter um mínimo de segurança na vida profissional.

A prioridade não é a satisfação do professor. O professor tem que estar satisfeito por ter um vínculo empregatício numa instituição de nível superior, por ter uma carga horária que não oscile, talvez ela só aumente ou permaneça ali, estável. Então para a instituição isso é agradar o professor, eu não reduzir a carga horária dele. Ele continua comigo sem ser demitido, ele tem o vínculo empregatício comigo, está bom demais. Ele tem é medo de sair, viu? A cada final de semestre ele fica aguardando as avaliações institucionais, através do CPA, com medo, porque ele pode ser demitido a partir dali. (Carlos)

⁷ Anulação unilateral de contrato firmado entre os interessados. A rescisão de professores é efetuada quando se tem a redução da carga horária do professor, ou seja, trata-se de um parecer jurídico-trabalhista acerca da possibilidade de redução de carga horária de professores contratados sob o regime de hora-aula. Se houver redução do número de turmas ou alunos matriculados por ato involuntário do empregador, necessariamente, haverá a redução da carga horária, porque os professores se submetem à necessidade flutuante do corpo docente, mas desde que mantido o valor da hora-aula.

Além da insegurança individual que os professores vivem no final de cada semestre, existem também as consequências desta oscilação de carga horária nas relações de trabalho gerando competição, ressentimento e um “movimento” na sala dos professores. O docente Vinícius afirma que viu “professores que bajulavam coordenadores para poder garantir uma carga horária maior no próximo semestre, e alguns conseguiam, inclusive”. Segundo Dejours (2010), como as pessoas estão competindo entre elas, o êxito dos colegas constitui uma ameaça, altera profundamente as relações no trabalho. Nesse aspecto, a competição no ambiente de trabalho passa a ser adoecedora para alguns professores, quando destrói a solidariedade e surge um ambiente hostil em que o trabalhador não pode ter um relacionamento amistoso com o colega de trabalho por receio de perda de trabalho.

Ah, existia, sem dúvida. Competitividade e as consequências disso: ressentimento, por exemplo. Eventualmente você ganhava uma carga horária maior, e aí outro professor, você via sinais de ressentimento, inclusive de tentar achar explicações para isso. Então, professores mais velhos... Eu parei de dar aula antes dos trinta, então comecei muito jovem. Os professores mais velhos acreditavam que era o fato de eles serem mais velhos que justificava a carga horária menor deles. Mas era puro ressentimento, ilusão, porque isso não tem absolutamente... (Vinícius)

Dejours (2001) afirma que, com o passar do tempo, os trabalhadores vão perdendo a esperança e acabam concluindo que os esforços, a dedicação, produzir o máximo, o bom relacionamento com os colegas não têm contribuído para uma relação de equilíbrio com o trabalho. Diante da ameaça da precarização do trabalho e do desemprego, os trabalhadores vivenciam o medo, que reforça, muitas vezes, a obediência e submissão acabando com a reciprocidade e a solidariedade entre os colegas de trabalho na medida em que o temor pessoal separa, individualiza o sofrimento daqueles que estão na mesma condição.

Além da oscilação da carga horária, o professor também vivencia a programação de planos de ensino com uma nova disciplina e o tempo gasto para a estruturação de uma nova disciplina, às vezes em um outro curso de graduação, avaliação e dedicação no estudo como horas de trabalho.

Mas essa incerteza em relação à carga horária também dificulta a sua programação de plano de ensino. Isso aconteceu muito comigo, cada semestre eu pegava uma disciplina nova, isso é muito ruim, porque... Quer dizer, é bom por um lado porque você precisa ler. Você nunca vai ter um material pré-pronto e simplesmente vai projetar o slide e vai ficar ali repetindo coisas, sempre tem que produzir algo novo. (Vinícius)

Nesse contexto de tendência à precarização das relações de trabalho e de risco constante do desemprego, aumentam a ansiedade e o medo do trabalhador a tal ponto que os desgastes físicos e psicológicos passam, muitas vezes, a ser banalizados e encarados como se fossem parte da forma normal de trabalhar e viver. Além disso, uma faceta perigosa é a difusão do empreendedorismo entre docentes, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu

salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via venda de serviços, consultorias, entre outros que geram mais adoecimento aos docentes.

5.5.2 Trabalho para além dos muros das instituições

Outro fator de fundamental entendimento são as atividades extraclases vivenciadas pelos professores universitários de maneira muito intensa, sem números de atividades, seja em privações na vida social, segundo docente Fernando.

Porque já não tem vida social. A vida social, ela acontece, pelo menos aqui com nós, mineiros, acredito que posso falar genericamente, no Brasil como um todo, lá fora não porque eu acho que a realidade pode ser um pouco diferente. Mas trabalho de segunda a sexta à noite. No meu caso, eu também trabalho quase todos os finais de semana, e quando chega o dia acontece o contrário da família, a família quer sair, a esposa, os filhos querem sair para passear e você quer ficar em casa para descansar ou então para fazer um plano de aula, fazer esses lançamentos que a faculdade solicita, elaborar provas. Então esse cansaço, parece que ele está sendo mais recorrente, essa cobrança está sendo mais recorrente. (Fernando)

Para Léda (2006), o rol de atividades do professor e sua carga de trabalho se estendem para além dos muros das instituições, que ocasiona, segundo ela, diversos tipos de doenças, tais como: desânimo, cansaço, ansiedade, observados em cada trabalhador em graus diferentes. Esse cansaço mais recorrente, sinalizado pelo docente Fernando, demonstra a situação de professores que vivem ocupados com os vínculos empregatícios, várias atividades extraclases e a perda gradativa da vida social.

Mas eu levo muito trabalho. Eu vou responder no singular, eu levo muito trabalho para fora da sala de aula porque eu reviso a minha próxima aula toda, eu não deixo de forma nenhuma correr o risco de falar de uma data que já se ultrapassou, de um exemplo, de um noticiário da televisão que foi há trezentos mil anos atrás. Então eu vou buscar o vídeo mais recente sobre aquele exemplo, eu vou rever aquela minha próxima aula e ver se algum autor já falou alguma coisa diferente. Eu vou corrigir os trabalhos, porque eu gosto de ler tudo, corrigir os erros de português, gosto de verificar realmente a construção do raciocínio do aluno, aquele conhecimento, a construção textual: ele se embasou em que? Foram nos conhecimentos e conteúdos da sala de aula ou ele pegou coisas bem individuais da vida dele pessoal? Ele não fez *link*, a Andragogia não funcionou ali e tal, alguma coisa aconteceu. Gosto de ler. Lançamentos de faltas, de chamadas, de notas, atualização do sistema da instituição com o plano de ensino, com a Ementa, com a disponibilização... (Carlos)

Borsoi (2012) aponta que o trabalho docente permite que os professores o realizem fora do ambiente institucional e extrapole frequentemente os limites da jornada regimental contratada. Segundo a autora, um computador conectado à internet e um telefone são suficientes para que o docente mantenha o elo com a instituição. Nessa perspectiva, o trabalho noturno, nos finais de semana, férias e feriados, confunde-se com o trabalho exigido pela jornada regulamentar. O docente Carlos alega, na fala supracitada, que a construção do material das aulas, as atualizações das informações, as qualificações exigidas do professor e de certa forma

internalizada por ele, passa ser atividades que demandam muito tempo extraclasse, incluída ainda as atividades burocráticas, os prazos organizacionais e as cobranças dos superiores.

Tá. É o que eu sempre falo com as pessoas, o momento que você está dando aula é o momento menos trabalhoso da carreira docente. O pré e o pós é muito mais trabalhoso. E é o tipo de trabalho que eu vejo um pouco até parecido com consultoria também, porque não tem fim. Tipo assim, você não tem um limite assim, “ah, agora eu estou completamente preparado para poder dar uma aula”, não, a bibliografia é infinita, você tem que ler um ‘zilhão’ de coisas e tal. Então você tem que colocar limites muito claros. Mas eu acho que ainda falta algum tipo de modelo para remunerar essa hora que você trabalha adicional, e não é a hora que você está ali. Eu acho que esse modelo de remunerar aula dentro de sala de aula, ele não capta, de fato, o tanto que você trabalha. (Vinícius)

O docente Vinícius acredita que deve ter uma remuneração adicional de forma justa, já que a instituição não “capta” a quantidade de trabalho fora da instituição. Já Fernando sinaliza que se sente cobrado; segundo ele, “se o lançamento não é feito, passa e-mail, ou liga, ou passa WhatsApp. Até isso”.

Antes era o telefone fixo. O telefone celular, se não tem um, tem dois, ele te acha em qualquer lugar. Então utiliza os recursos tecnológicos como mecanismo também até de maior controle, não controle da pessoa, mas controle dos processos, e isso acabam subtraindo aquilo que falta para o corpo docente, que é tempo. (Fernando)

Borsoi (2012) sinaliza que, por vezes, o docente não percebe a invasão do seu tempo livre pelo tempo de trabalho, apontando como um dos pontos positivos da sua atividade profissional a flexibilidade de horários que possui para a realização de suas atividades, como é o caso do docente Vinícius, que realiza trabalhos durante o dia como consultor e alega que complementa o trabalho noturno como professor e acha esta situação “até flexível”.

Minhas condições, hoje... É o seguinte, o professor, hoje, ele não consegue ter uma carga horária de quatro ou oito horas direto, então eu tenho outra atividade, eu sou consultor, tenho uma empresa e tudo o mais, e vejo uma complementação também à noite. Então as condições de trabalho, ela é até flexível para os professores porque não prende a uma carga horária definitiva. (Vinícius)

Segundo Mancebo (2007), o trabalho docente flexível e multifacetado vem sendo atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam gerando mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução das novas tecnologias. Além disso, o autor acredita que, com a reforma educacional proposta, deve-se acrescentar a esse quadro o sobre trabalho que poderá advir da multiplicação de estudantes sob sua responsabilidade, bem como o desgaste de um cotidiano sem sentido, pois marcado pelo insucesso de estudantes que aprendem mal. (MANCEBO, 2007).

Ao perguntar ao professor Vinícius se ele sente remunerado por esse trabalho que leva para casa, ele acredita que não é remunerado e alerta sobre a ausência de discussão sobre o

plano de carreira do docente, pesquisa dentro das instituições privadas e investimento de formação do docente.

Não. De forma alguma. Eu acho que o que é gritante aí, o que é urgente, é pensar a carreira do professor. Por exemplo, esse novo modelo da Kroton, em nenhum momento ele levou em consideração... Eu vi muitas palestras, vi muitos vídeos e tal e tal, vídeos propositivos, mostrando como seria esse novo modelo de negócio da Kroton, em nenhum momento se discutiu “vamos discutir agora plano de carreira de professores”, e zero em investimento em pesquisa também, que é outra coisa que eu acho absurdo. Sei lá, não financia um congresso dentro da instituição, não estimula esse tipo de coisa. (Vinícius)

A docente Clarice diz que se sente sem tempo, com muitos trabalhos extraclasse, mas precisa se dedicar para ter qualidade. Essa situação reforça o que Mancebo (2004) alega que o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas e de mercadorias a serem produzidas. Essas situações já se enraizaram no cotidiano acadêmico, e o excesso de trabalho é percebido como natural e uma necessidade à busca incessante pela competência e sucesso.

Ela é necessária se eu quiser ter uma aula de qualidade. Como eu não quero “queimar o meu filme” como docente, eu quero ter uma qualidade, independente de eu não me sentir remunerada o suficiente para isso, eu faço porque o aluno não tem nada com isso e eu preciso dar o meu melhor. (Clarice)

Léda (2006) afirma que, com frequência, o adoecimento tende a ser camuflado em nome da supervalorização do trabalho que, como um instrumento de alcance do sucesso, coloca em planos secundários outras esferas da vida familiar, social e política e especialmente aspectos que se referem às participações coletivas e de luta, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional.

5.5.3 Relação de poder dentro das instituições privadas com fins lucrativos

A respeito da relação dos docentes entrevistados com as lideranças, todos confirmaram que o relacionamento é bom. Afirmaram, também, que atuam em instâncias de decisão na instituição, seja em conselhos, comissões e em reuniões com as coordenações e que “há abertura para dialogar”, apesar dos coordenadores, na visão dos entrevistados, não terem autonomia para resoluções dos problemas.

O professor Fernando percebe que os coordenadores são também subordinados como os professores que tentam resolver os problemas, mas não têm autonomia para resolver. Da mesma forma, o professor Vinícius afirma que os coordenadores vivem a mesma insegurança da instabilidade e do receio da demissão.

[...] o coordenador, muitas vezes ele também sofre uma pressão, muitas vezes, não, eu acho que sempre sofre uma pressão assim como o docente. E ele não tem poder de decisão. Quem deveria estar ali ouvindo aquelas coisas, para tomar decisão e mudar os rumos não está ali presente. Por mais que a informação chegue... Eu já alimentei diversos anos, quatro, cinco anos consecutivos milhares e milhares de informação com o gestor que tomava decisão, vamos falar que é o dono da... E para conseguir isso aqui, pelo amor de Deus! Eu sabia a dificuldade que era. Se conseguiu as coisas foi de tanto aporrinhar: “Olha, reivindiquei novamente esse semestre”, novamente, novamente. Por dez semestres consecutivos a mesma coisa, ou muda ou muda. (Fernando)

Mas o que eu percebo é que lá é muito verticalizado. Então, muitas vezes os coordenadores, eles não têm controle sobre... Eles também não podem se planejar para o próximo semestre. É difícil para eles mesmos se planejarem para o próximo semestre porque eles também, parece, que vivem sobre incertezas, não sabem muito bem o que que vai acontecer. Então eu sempre tinha certeza sobre o que que ia acontecer no próximo semestre, muito próximo do próximo semestre, então... (Vinícius)

Manoel afirmou ter espaço para o professor discutir e expor suas opiniões, mas enfatizou o efeito cascata das hierarquias dentro das instituições privadas de ensino. Assegurou ainda que, mesmo com a situação das hierarquias, acredita ter voz.

Nós questionamos. Às vezes, vamos falar assim, a coordenação no geral, ela ainda tem um superior, aí tem um efeito cascata. Mas voz nós temos: é solicitado, é sugerido. E aos poucos, às vezes não é no primeiro semestre, vem no segundo o retorno dessas, digamos, reivindicações. (Manoel)

Já o professor Vinícius percebia que as reuniões com as lideranças eram momentos não planejados, que não agregavam e afirmou que as posturas dos coordenadores se reforçavam com certo cinismo para manterem algum método que diziam ser errado.

Para ser muito sincero, eu acho que eventualmente sim, mas era uma postura um pouco de cinismo dos coordenadores, porque eles falavam: “Não, gente, olha, é uma merda que a gente tenha que se submeter a isso, mas a gente vai se submeter e tal. Eu estou apresentando esse novo programa online aqui e tal, essa nova plataforma, eu acho isso um lixo, mas a gente vai ter que seguir isso daqui e tal”. Então tinha uma postura meio assim “eu sei que isso está errado, mas mesmo assim eu continuo mantendo isso”. (Vinícius)

Assim, às vezes eu demandava feedbacks, eu tinha que pedir feedback da minha liderança imediata porque eu sentia que as reuniões, os feedbacks eram muito para apagar incêndio, não era algo planejado, não era algo agregado, sei lá, associado com o planejamento pedagógico etc., etc. (Vinícius)

Clarice afirmou que o relacionamento com as lideranças é tranquilo, contudo, em outro momento da entrevista, questionou um determinado coordenador sobre a falta de acompanhamento e a falta de debate para pensar estratégias de melhoria da qualidade.

Tranquilo. Como eu leciono em mais de uma faculdade, uma delas é bem tranquila. A gente pode optar, a gente tem as reuniões de NDE, que é o Núcleo Docente Estruturante, todo mundo participa, todo mundo contribui. (Clarice)

Uma das faculdades que eu trabalho, acho que não precisa falar o nome para não virar constrangimento, o coordenador não acompanha, o coordenador, ele simplesmente... A gente recebe todas as informações via e-mail, quando tem uma reunião, ela é feita pela diretoria da instituição, e são passadas regras, mas não se abre um espaço para o debate, para realmente pensar na melhoria da qualidade. É tudo imposto. Então a gente não tem um feedback mais consistente para poder trabalhar. (Clarice)

O professor Manoel assegura que o relacionamento com a liderança e alunos é bom, inclusive já até foi homenageado várias vezes e acredita ser fruto do trabalho desempenhado no dia a dia.

Ah, eu acho boa. Toda vida, onde eu estou e onde que eu passei, eu sempre tive um relacionamento bom, transparente, então nunca tive problema não. E até em relação aos alunos, esse tempo todo meu de docência, eu já fui homenageado várias vezes como paraninfo, como patrono, professor com honra ao mérito, então eu acho que isso tudo é fruto do trabalho que a gente faz no dia a dia. (Manoel)

O professor Carlos foi o professor que pontuou um relacionamento ressentido com a liderança e foi necessário aprender a se posicionar diante das convocações que não feriam seus valores. Ele, em outras falas, afirmou que esperava que a coordenação mudasse durante o semestre, para conseguir enfrentar sua ansiedade. “Pode ser que no próximo semestre tudo mude, a coordenação mude, a diretoria mude, algumas pessoas que me incomodam da administração mude.” (Carlos)

Eu costumo manter esse relacionamento igual para todos. O meu jeito de ser, eu aprendi a respeitar. Eu tive que aprender a respeitar, porque antes eu falava assim: “Eu sou um camaleão, se ela é verde eu vou ser verde junto com ela”. Hoje em dia, depois de muito sofrimento, porque isso é uma autodescoberta, você perder o medo, isso é você ir ao encontro da sua felicidade. Eu aprendi a ser profissional, correto, justo, e se eu não conseguir te atender dentro desse meu perfil é porque realmente eu preciso partir, chorando ou não, em busca de outro lugar. Mas, assim você me dizer “faça isso” e isso ser totalmente contra os meus princípios, os princípios éticos, pessoais, e isso me adoecer um pouco, me trazer estresse, doenças psicossomáticas, eu já não faço, por ter sido uma decisão tomada. Mas já o fiz muito. (Carlos)

Em relação às formações e reuniões de apoio ao docente, com orientação e planejamento pedagógico ou alguma outra modalidade de serviço, por meio da qual o professor tenha possibilidade de dirimir dúvidas, discutir questões pedagógicas ou administrativas, pode perceber que essas reuniões aconteciam com pouco planejamento, vídeos e tutoriais com informações dos modelos acadêmicos ou em forma de palestras para informações administrativas e reforçando o modelo acadêmico.

Segundo o professor Vinícius, “tinha as reuniões de início de semestre, mas os próprios coordenadores já passavam a mensagem de que era para estar lá para assinar presença, coisa desse tipo”.

O docente Fernando justifica a falta de apoio pedagógico da seguinte forma:

As instituições, cada vez mais buscando a otimização, redução de custo e tal, reduzindo o pessoal, e não tem um acompanhamento didático, pedagógico como deveria ter, o professor que faz essa função, o professor leva os problemas acadêmicos, os problemas pessoais, comportamentais de alunos para a coordenação e tenta ali mesmo resolver as coisas. Porque uma pedagoga para três mil e quatrocentos alunos não dá conta. Não dá conta. (Fernando)

Considerando que os professores, apesar de alegarem bom relacionamento com os coordenadores, afirmaram que ficam ressentidos com a falta de formação pedagógica para o

desenvolvimento de suas atividades docentes. Conclui-se que a precariedade do apoio às funções docentes é uma realidade nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, uma vez que as reuniões e vídeos, tutoriais e palestras não possuem caráter permanente ou de acompanhamento. Representam atividades pontuais e isoladas, mas de caráter estritamente informativo.

5.5.4 Avaliação de desempenho e o trabalho docente

A avaliação de desempenho é uma ferramenta muito utilizada na gestão para avaliar sistematicamente o desempenho de cada trabalhador em função das tarefas que desempenham, das metas que devem cumprir, dos resultados alcançados e do seu potencial de desenvolvimento e envolvimento. Teoricamente, a avaliação de desempenho viabiliza a localização de possíveis discrepâncias ou carências no trabalho e, conseqüentemente, tenta criar meios para neutralizar ou eliminar as divergências ocorridas, em uma tentativa de revelar uma melhoria de qualidade do trabalho dentro das organizações.

Assim, os empresários do ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil buscam aperfeiçoar a qualidade de seus estabelecimentos para melhor atender aos indicadores impostos pelo Estado e garantir a viabilidade econômica cada vez mais elevada. Para alcançar tal objetivo, o corpo docente é o meio mais significativo e precioso no âmbito das IES. Os empresários acreditam que a melhoria da eficácia do ensino passa, em grande parte, pela capacidade de fazer com que indivíduos competentes desejem ensinar, que seu ensino seja de qualidade, de fácil compreensão e que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Mas como ter um grupo de professores qualificados se as instituições massificam o ensino com salas de aulas com mais alunos e com critério de seleção frágil?

Em uma tentativa de gerenciar as competências dos professores, os empresários utilizam a ferramenta de avaliação de desempenho visando identificar os docentes que não se encaixam nas diretrizes organizacionais e controlar os docentes para que desenvolvam um trabalho com qualidade.

Avaliação de desempenho é um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Assim, o desempenho dos docentes é utilizado como medida de produtividade, além de ser um meio de exposição de suas fragilidades. Nessa cultura do desempenho, o que fica mais exposto não

são os aspectos positivos das atividades dos docentes, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito sem, contudo, apresentar uma análise das circunstâncias.

Quanto aos critérios de avaliação da docência, os professores entrevistados referiram mais sobre quem avalia os professores do que sobre os critérios de avaliação de desempenho em si. Possivelmente, assim se manifestaram por ser a parte mais marcante para eles. Nesse item, eles afirmaram que quem avalia os professores são os alunos, por um instrumento que é colocado online na página da instituição, normalmente no final do semestre, ou através das reuniões dos representantes de turma ou agendamento com os coordenadores de curso.

Esse processo de avaliação tende a forjar a subjetividade docente, de acordo com os novos padrões de trabalho que hoje estão predominando nas instituições de ensino superior. Na cultura da performatividade, vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional.

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Dejours (2010) afirma que:

[...] a avaliação individual é uma técnica extremamente poderosa que modificou totalmente o mundo do trabalho, porque pôs em concorrência os serviços, as empresas, as sucursais – e também os indivíduos. E se estiver associada quer a prêmios ou promoções, quer a ameaças em relação à manutenção do emprego, isso gera o medo. E como as pessoas estão agora a competir entre elas, o êxito dos colegas constitui uma ameaça, altera profundamente as relações no trabalho: “O que quero é que os outros não consigam fazer bem o seu trabalho.” (DEJOURS, 2010, p. 1).

As avaliações de desempenho individuais não avaliam o trabalho em sua totalidade, mas apenas uma dimensão observável e objetiva, dentro de um determinado momento. Com isso, acontece a mortificação da solidariedade nas organizações, gerando uma competição e concorrência do posto de trabalho.

Modificar professor, modificar o comportamento do professor, substituir professor. As coordenações estão recebendo os feedbacks dos alunos e pouco filtrando, estão muito preocupados na permanência do aluno e não do professor. Se o aluno está insatisfeito, e esse aluno é o líder de turma, conseguiu contaminar o resto da turma, conseguiu fazer aquele montinho, conseguiu fazer uma ‘panelinha’, fizeram um abaixo assinado e foram na diretoria, foram na coordenação, aquele professor está fora. (Carlos)

O discurso do docente Carlos demonstra a avaliação do professor acontecendo informalmente devido ao clientelismo nas instituições. Contudo a situação se agrava, uma vez

que, segundo do docente Manoel, o professor que não tem carisma, mas tem muito conhecimento pode vir a ser penalizado em avaliações de desempenho: “por causa disso, um professor que tem muito conhecimento, e tal e tal e tal, mas ele não tem carisma, ele não consegue cativar os alunos”.

Diante dessa situação, cabe perguntar: Quais os reais objetivos da avaliação de desempenho nas instituições de ensino superior? Quais perfis de professores desejam o empresariado das faculdades privadas com fins lucrativos?

Apesar do docente perceber que uma avaliação pode ser perigosa se não conseguir chegar ao real do trabalho, o alunado, nas instituições privadas com fins lucrativos, ganham voz na medida em que avaliam e veem resultados das avaliações formais e informais.

Todos os professores pesquisados consideraram a avaliação de desempenho, quando bem conduzida, uma ferramenta interessante para avaliar o docente e o processo de trabalho.

Eu acho excelente, porque se a gente não tiver uma avaliação também dos alunos, a gente não sabe como é que está a nossa contribuição perante a eles. Então, acho importante essa avaliação e a gente verificar, depois, os pontos, aonde que você foi mal avaliado, que é aquele feedback, para você fazer a sua melhora. (Manoel)

Eles contrataram uma empresa que fizeram uma coisa de forma tão, como é que eu posso dizer: imparcial. Foi uma imparcialidade, um grau de sigilo tão bacana que você se sente com todo prazer, com toda vontade de participar daquilo. Então você não se expõe, não é exposto em momento nenhum. Você consegue dizer tudo que você pensa da instituição sem ninguém saber que você disse. Nem a empresa de consultoria consegue saber que é você que disse. O mecanismo, não cabe aqui eu dizer qual, mas eu tenho certeza que ele é eficaz, então você não passa a ser uma carta marcada, você não corre risco de demissão, de manchar a sua imagem com a instituição por ter dito a verdade. E isso é bacana! Você poder dizer a verdade sem risco de se comprometer. Eu participei. E o incentivo deles para que digam a verdade, porque não precisa dizer o nome. A forma de a gente deixar o nosso recado naquele lugar, naquele sistema sem você correr riscos nenhum, porque você não entrava com login, com nada, estava lá, todo mundo ia na hora que quisesse de qualquer computador do mundo e deixava o seu recado, isso nos faz nos sentirmos melhores. E o objetivo central era que a instituição se tornasse uma das melhores e reflexivas do país em educação. Então, é um objetivo muito bacana a ser traçado. (Carlos)

Essa fala do docente Carlos reproduz o temor que os professores têm de responder um questionário de avaliação e ser perseguido, a importância do anonimato para que o processo tenha confiabilidade dos dados. Carlos também alega a importância da imparcialidade, no sentido do questionário não ser tendencioso e consiga fazer o que se propõe. Contudo, essa avaliação de desempenho representa a voz dos docentes ao avaliarem as instituições de ensino e não quando eles são os avaliados.

Mas eu acho que é importantíssimo o feedback do aluno desde que ele esteja filtrado. Olha só, de um percentual de 60 alunos, eu estou te dizendo que 45% estão insatisfeitos com você. Quer dizer que quase metade da turma tem o mesmo ponto de vista, tem aquela crítica sobre aquilo ou aquilo outro, porque não é um todo do professor, é uma das práticas. (Carlos)

O mesmo professor que acredita na imparcialidade da participação nas avaliações institucionais percebe que, ao avaliar o indivíduo (professor), deve-se filtrar as informações. E alega que ter aprovação da turma é um dos pré-requisitos para a manutenção do professor dentro da instituição.

O professor Fernando também percebe a importância da avaliação de desempenho para a melhoria da instituição, contudo também relata como esse instrumento pode expor o docente.

O aluno, quando sabe que esse processo de avaliação, embora o discurso é que é apenas uma avaliação pedagógica, mas não era de fato. Houve casos de esse instrumento servir para a decisão para a saída do professor, ou seja, a palavra do aluno, do professor em sala de aula é o termômetro para falar se o professor continua ou não na instituição. (Fernando).

Além disso, o professor Fernando acredita que o aluno-cliente participa dessas avaliações para ter um canal de reclamação. Ele alega, ainda, que o professor tem voz, mas não é acatado. “Pode falar, é um direito de todo mundo falar, mas a decisão, quando é tomada, ela não se remete mais.”

A qualidade vem falando isso para a gente, um cliente satisfeito fala para três, mas um cliente insatisfeito fala para dez. Embora tenha meta estatística para eliminar essa situação, mas eu acredito que o aluno que responde o questionário é um aluno que, via de regra, ele quer utilizar o instrumento para avaliar negativamente seja a instituição, seja o processo, seja a aula, o professor. Ou seja, um canal para reclamar. (Fernando)

O professor Vinícius acha bom o processo de avaliação de desempenho e também acredita na influência dessa ferramenta na demissão dos professores e que os professores sem carisma tem muita dificuldade em manter satisfeita uma sala de clientes, ou seja, não conseguem cativar os alunos.

Sem dúvida. Sem dúvida nenhuma. Mas o ponto aí, eu acho que talvez não é o professor que mantém uma relação de cliente, de prestador de serviço com o aluno, mas eu via que professores que tinham dificuldade, professores que não tinham muito carisma, eu acho que eles tinham dificuldades. (Vinícius)

A professora Clarice afirma que o processo de avaliação de desempenho é importantíssimo, mas reflete pouco sobre as consequências para a subjetividade docente. Ela acredita que a avaliação de desempenho e outras ferramentas de gestão devem ser aprimoradas nas instituições como é nas empresas.

Importantíssimo para... Porque isso é um termômetro de como o professor está e como que ele pode contribuir para melhorar. Importantíssimo. A gente prega isso em sala de aula e a gente não tem... Então, várias coisas que os alunos... que a gente ensina para os alunos em termos de gestão, as faculdades não fazem. É um problema. (Clarice)

O professor Manoel, apesar de aprovar a avaliação de desempenho como uma ferramenta interessante, afirmou que um grupo de professores foi dispensado após a avaliação

realizada na instituição. “Depois disso, eu observei que a direção tomou algumas atitudes, dispensando alguns professores.” (Manoel)

A partir dessas respostas, pode-se observar que os professores são a favor das avaliações de desempenho, por acreditarem que uma avaliação pode refletir a realidade da instituição, contudo poucos refletem as consequências para a subjetividade do docente avaliado e para a instituição como um todo, quando se perde a parceria e solidariedade no trabalho.

O professor Vinícius, ao ser indagado se os professores eram integrados às instituições, responde:

Não, não era uma comunidade. Os professores não formam uma comunidade de forma alguma, porque são trabalhadores muito peculiares. Tipo assim, eles passam três horas dentro do ambiente de trabalho e mesmo assim eles não se interagem. A maior parte dessas três horas não é de interação uns com os outros, é de interação com os alunos. Então muitos professores iam simplesmente para assinar a chamada na sala dos professores e iam embora. E quando eles se interagiam era para conversar banalidade.

Cabe referir, nesse aspecto da análise, que a julgar pelas falas dos professores e pelo tom da conversa mantida, os professores falaram da avaliação como se fossem os mecanismos mais apropriados para avaliar a docência. Pode-se dizer que falaram com um pouco de orgulho, pois afinal, eles têm “sobrevivido” às avaliações de seus alunos, por isso merecem se manter em seus empregos. Observa-se o orgulho do professor Carlos pelo feedback positivo que recebeu das instituições que lecionou.

Olha só, nessas últimas três instituições que eu lecionei em 2014, de duas eu recebi feedback. A outra eu não recebi feedback porque não é cultura deles. Mas eu fui até a diretoria e falei assim: “Você pode me dizer como é que ficou a minha avaliação pelos alunos, no que que eu posso melhorar para o ano que vem? Porque eu estou preocupado”. Então por eu ter dito isso ela abriu o sistema e me disse. Graças a Deus eu fui muito bem avaliado, muito mais do que eu esperava receber de feedback. Mas é uma instituição que não tem a cultura, a prática, que é importantíssima. Porque o meu feedback foi positivo, mas poderia ter sido muito negativo, e para mim seria importante saber daquilo. Eu precisava saber o que que eu tinha desagradado neles. (Carlos)

5.5.5 Sofrimento e docência nas instituições privadas com fins lucrativos

O contexto de trabalho, nas suas dimensões (organização do trabalho, condições de trabalho e relações socioprofissionais), influencia o prazer e o sofrimento, que são constitutivos da subjetividade no trabalho, são vivências que retratam o sentido dado ao trabalho como resultante da interação entre condições subjetivas (dos sujeitos) e objetivas (da realidade de trabalho).

Este tópico tem como objetivo analisar o sofrimento ocasionado pelo trabalho dos docentes universitários que lecionam em instituições privadas com fins lucrativos e as estratégias de mediação utilizadas pelos trabalhadores para ressignificar e superar o sofrimento.

Dejours (1993), problematizando a relação trabalho-saúde, defende que o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo tanto favorecê-la quanto contribuir para o adoecimento. Considera, porém, que é fácil definir a doença, e que a saúde ou bem-estar é de difícil compreensão.

Dejours (2008) constata, também, que o avanço tecnológico e as novas organizações do trabalho não trouxeram o anunciado fim do trabalho penoso, ao contrário, acentuaram as desigualdades e a injustiça social e trouxeram formas de sofrimento qualitativamente mais complexas e sutis, sobretudo do ponto de vista psíquico.

Para Dejours (2008), o sofrimento é assim entendido como o modo fundamental pelo qual se dá o trabalho. O sujeito trabalhador tem que se basear na realidade até descobrir ou inventar a solução, ou seja, reconhecer, assumir o sofrimento e resistir ao fracasso acrescentando ao prescrito para realizar a tarefa (denominado pelo autor como “trabalho vivo”). Assim, trabalho vivo está relacionado ao poder do trabalhador em sentir, pensar, inventar, criar e recriar o seu fazer cotidiano nas organizações de trabalho.

Canguilhem (1976) percebe a saúde e a doença como dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida, estando cada uma delas contida na outra, entendendo que a doença é, ainda, uma regra de vida, embora ambas não se confundem. O autor afirma que saúde está relacionada à capacidade do ser vivo, estabelecer novas normas, tolerar e enfrentar as infidelidades e as agressões do meio – o que significa mais do que se adaptar.

Para Canguilhem (1976), ser saudável é, por um lado, ser capaz de detectar, interpretar e reagir, ou seja, instituir novas normas de vida; por outro, é ser capaz de cair enfermo, adoentarse e poder se recuperar.

Nesse contexto, o trabalhador despende energia individual e coletivamente na busca de dar conta da realização da atividade. Assim, ele poderá vivenciar prazer e/ou sofrimento.

O professor Carlos, ao ser questionado se o trabalho docente adoce, afirma:

Adoece. Adoece. Eu já fui vítima de doenças psicossomáticas trazidas por instituições de ensino, que eu tenho certeza que foram adquiridas lá naquela relação com a instituição. Naquela relação com a instituição, não é a relação com os alunos, eu quero deixar isso bem separado. Com os alunos, graças a Deus... Mesmo com aqueles que já aconteceram vez ou outra um conflito, um conflito até sério, de a gente falar: “Eu vou ter que conversar com você junto com a coordenação”. Partindo para esse comportamento aí, até esses eu não tenho na sala de aula a dizer em relação a ter me adoecido. Mas a cobrança que parte de coordenadores, de diretoria da instituição como um todo para o professor, o acúmulo de atribuições que não param de crescer: “agora você precisa atualizar isso no site; isso você precisa constar dia tanto; isso você precisa

fazer assim, assado, os projetos extraclasse precisam ser executados, sim, que você já é remunerado o suficiente, ou mesmo o não remunerado”. Eu fui convidado para várias aulas dias de sábado, sem ser a minha aula de reposição, “Professor, o feriado dá na terça-feira, repõe sábado”, minha aula foi na segunda, mas eu era convocado. A palavra é “convocado”.

O professor Carlos alega que seus problemas não são com os alunos, mas com o acúmulo de atribuições e com as exigências das lideranças nas convocações fora do horário de aula. Ser convocado é ser obrigado a fazer algo. Ser convocado a trabalhar por receio de ser desligado traz o sofrimento ao docente e o adoecimento vem também da falta de autonomia no processo de trabalho.

Ele é subordinado à instituição, ele é uma pessoa que tem que ter receio de ser desligado, porque é uma instituição privada, então é uma questão de ego, e marca, de *status*, de coisas que adoecem o docente. Adoece porque a maioria faz, Renata, a grande maioria faz, se rendem a isso tudo que eu estou dizendo e vivem nesse estado de adoecimento e cura entre um semestre e outro. (Carlos)

O exercício da atividade educadora está rodeado atualmente pela constante sujeição do professor a ritmos acelerados de trabalho e a sobrecargas. Segundo Léda (2006), a lógica do mérito e da competência se alastrou pelo universo acadêmico, gerando competição, uma prática bastante comum na condução de todo esse processo, em que quantidade se sobrepõe à qualidade. As consequências dessa prática requerem trabalhos extras sem limites, com dilatação da carga horária diária e semanal. Para a autora, essas ações suscitam grandes possibilidades de serem gerados diversos tipos de doenças: desânimo, cansaço, ansiedade, visto que em cada trabalhador, conforme graus diferenciados, sempre haverá limitações corporais e subjetivas de dar conta desse ritmo.

O que me cansa é essa cobrança excessiva de prazos. Tem uma prova que é para sábado agora, não estava no calendário acadêmico, e tem que mandar a prova até hoje às 12 horas. A gente não tira uma prova da prateleira para elaborar. Não é assim. Sistema que não funciona. Isso mata a gente de raiva, Literalmente, corrói a gente aos poucos. (Fernando)

O docente Fernando afirma que o cansaço é devido também aos acúmulos das atividades: “mata de raiva e corrói aos poucos”. Léda (2006) acredita que, com frequência, o adoecimento tende a ser camuflado em nome da supervalorização do trabalho. Contudo, a raiva sendo corroída aos poucos sinaliza a imposição dentro das IES de um processo de racionalização do trabalho que leva à perda de autonomia, desqualificação e perda do controle do processo e produto do trabalho.

Outro aspecto da organização do trabalho, nas instituições de ensino superior em questão e que se identificam com a cultura de mercado, é a inexistência de um plano de carreira, de flexibilidade e instabilidade dos contratos de trabalho, que advém das reestruturações dos processos de produção e de consumo e de suas decorrências. Assim sendo, o docente Vinícius

atribuiu o desligamento da docência à falta de uma carreira sólida. Como nas faculdades privadas a carreira ainda é um assunto a ser discutido (gestão de carreira normalmente não é implantada ou implementada dentro das IES privadas com fins lucrativos), ele nomeia a frustração que sente ao se qualificar no mestrado em filosofia e não ter a carreira sonhada.

Todos esses aspectos que são frustrantes, eles me encorajaram a dar asas para outros interesses que eu tinha deixado debaixo do tapete em nome da docência. Eu acho que eles me encorajaram... Sei lá, fazer um mestrado de Filosofia é muito árduo para você não merecer uma carreira, uma boa carreira. Eu acho isso muito injusto. (Vinícius)

Verifica-se que a busca por qualificação é constante, até mesmo por uma imposição da ordem socioeconômica cada vez mais exigente. Em contrapartida, a mesma instituição que detém docentes com elevada capacitação, não valoriza o professor através de uma “boa” carreira dentro da instituição. O que ocasionou para o professor Vinícius na escolha de outros projetos profissionais e o abandono da carreira docente.

Léda (2006) acredita que o docente, nessa lógica mercantilista, coloca em planos secundários outras esferas da vida como a familiar, a social e a política, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional.

Vinícius ainda afirma que o problema não é o mercado está misturado com a educação. Para ele, a grande questão é carreira docente, devido à falta de oportunidade de crescimento e melhores oportunidades. Contudo, investir na carreira docente se torna um investimento caro. Percebe-se que a falta de crescimento na carreira docente tem total relação com a lógica de mercado nas IES privadas com fins lucrativos pois, a meta do empresariado da educação é maximizar lucros e diminuir gastos. O docente Vinícius acredita que os efeitos são complexos, afetando negativamente, inclusive, o modo como o professor enxerga o mundo.

[...] eu acho que o problema é muito mais simples, que é justamente repensar a carreira do professor, mas isso não está sendo feito. E os efeitos assim, sobre a subjetividade, sobre a experiência emocional, de saúde, ou o modo como o professor se enxerga no mundo, como ele se constroi etc., isso é extremamente... O modo como essa experiência de ensino afeta isso é de um modo extremamente negativo. (Vinícius)

Já a fala da docente Clarice anuncia que o grande problema dos professores universitários das instituições privadas de ensino superior no Brasil é a instabilidade de trabalho. Essa instabilidade é nomeada por Léda (2006) como o “fascismo da insegurança”, que atinge especialmente grupos sociais vulnerabilizados pela precariedade do trabalho. Suas consequências são: elevados índices de ansiedade e insegurança quanto ao presente e ao futuro, de modo a fazer baixar o horizonte de expectativas e a criar a disponibilidade para suportar grandes encargos. Assim, percebe-se que o grau de segurança (estabilidade) no emprego é outro aspecto que parece influenciar sobremaneira a satisfação no trabalho.

Não tanto quanto de ensino fundamental e médio, porque ainda o que segura o professor de ensino superior é que, se comparado a uma média de mercado, paga-se bem. Se você tem uma carga horária boa, paga-se bem, então isso acaba sendo um fator motivacional para que ele não fique tão estressado assim. E não são crianças. O aluno, se ele não tiver a fim de assistir aula, ele sai da sala. O professor pede: “Vai lá tomar se chopp, vai fazer o que você quiser e dá sossego”. Então esse fator não é tão pesado. Eu acho que o que mais pesa para o professor hoje é a questão da instabilidade do trabalho. (Clarice)

Ela acredita que o fator salarial e a diferença de salários dos professores universitários para professores do ensino fundamental pode ser um fator motivacional que anemize o estresse ocupacional. Desse modo, pode-se pensar que o trabalhador capturado pelas condições materiais e quando se rende à lógica mercantilista, principalmente no caso do professor que leciona em instituições mercantis, vestindo a camisa do capital, nega seu próprio adoecimento “sendo um fator motivacional para que ele não fique tão estressado assim”. (Clarice). Além disso, Clarice enfatiza: “É tudo imposto. Então a gente não tem um feedback mais consistente para poder trabalhar”. A imposição é estritamente conformista e instrumentalizadora de uma atuação profissional sem autonomia. Nesse sentido, impor significa disciplinar e “para formar profissionais disciplinados e adaptados ao sistema produtivo vigente, faz-se necessário um corpo docente também disciplinado”. (LÉDA, 2006, p. 9).

Já o professor Carlos relata quais foram seus sintomas e seus recursos para enfrentar o trabalho diante do sofrimento. Ele nega a doença como subjetiva, mas acredita que os sintomas tem relação com o trabalho e o enfretamento do semestre, afirma que precisa do salário, do trabalho e do vínculo com a instituição.

Eu tive início de estafa uma vez, entrei em tratamento medicamentoso, dores no peito, arritmia cardíaca. Eu tive realmente a doença diagnosticada e tratada. Não foi uma doença subjetiva. Eu acho que, atingiu diretamente o meu grau de estresse se elevou à décima oitava potência. (risos). Tristeza, angústia ao chegar em casa, angústia e desmotivação: “Meu Deus, eu preciso enfrentar esse semestre, eu necessito desse salário. Ele não é complemento salarial, ele necessário no meu orçamento. Eu preciso desse trabalho, eu preciso do vínculo com essa instituição. Pode ser que no próximo semestre tudo mude, a coordenação mude, a diretoria mude, algumas pessoas que me incomodam da administração mude”. Então a esperança vai lhe deixando levar, só que você vai somatizando sem perceber, hoje foi uma coisa, amanhã é outra, e por aí em diante. (Carlos)

O professor Manoel alegou não ter nenhum sofrimento devido à docência. As respostas dadas por Manoel durante a entrevista foram, de certo modo, objetivas demais apresentando resistência em se posicionar contra ou realmente criticar a instituição e os modos de dominação. Ele somente afirmou que a motivação do professor depende muito da instituição. Contudo, afirmou que o ambiente que ele trabalha é bom e concluiu: “Porque hoje tem muitos professores que nem se conhecem: são horários diferentes, já vão direto para a sala ou direto para a sala dos professores”.

Essa falta de vínculo dos professores pode nomear uma situação contrária à lógica mercadológica, que trata o envolvimento do trabalhador com o sucesso da empresa, induzindo-o a vestir a camisa. Quando se pensa nos professores universitários que precisam trabalhar em várias instituições para ter uma carga horária no semestre, percebe-se que o regime hora-aula os fragiliza ainda mais mediante ao ambiente universitário e os impossibilita criar vínculos que podem fortalecer ou amenizar problemas no trabalho. Além disso, foi notório que professor Manoel não estabeleceu um posicionamento em relação à docência e que se limita a reconhecer as verdadeiras condições de vida, trabalho, saúde e a necessidade de lutar pelos seus interesses.

Diante dos desafios do contexto do trabalho citados pelos docentes entrevistados, é notório que a cooperação, a colaboração dos trabalhadores assegura a vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem na organização do trabalho, atuando decisivamente tanto em relação à eficiência do trabalho quanto em relação à economia do sofrimento. No entanto, o relato dos professores sobre a submissão, a falta de estabilidade, o excesso de trabalho, a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho burocrático, a falta de planejamento de carreira, o acúmulo de atribuições, a perda de vínculo entre os professores devido à rotatividade de instituições em que lecionam acabam constituindo indicadores de sofrimento no trabalho. Já as vivências de prazer se manifestam por meio da gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização no trabalho. Assim, a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes é a condição necessária para a superação de alguns dos entraves crônicos que vão se infiltrando e cristalizando nessa área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciado na introdução, esta pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos do mercantilismo na subjetividade dos docentes que trabalham em instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos na região metropolitana de Belo Horizonte.

No período da construção deste trabalho, especificamente em julho de 2016, a maior companhia de educação superior privada com fins lucrativos do mundo, sediada no Brasil, fez uma oferta e comprou a vice-líder do segmento. Apenas para dimensionar o tamanho do negócio, as universidades, juntas, teriam cerca de 1,5 milhão de alunos, 1.080 pólos de ensino à distância e 213 *campi*. Não poderia haver melhor confirmação do processo de mercantilização da educação vigente no país. Sendo assim, a pertinência de investigar o trabalho dos docentes do ensino superior privado com fins lucrativos se torna cada vez mais inegável.

Cabe ainda ressaltar que a compreensão deste campo de estudo não se pode furtar do entendimento das transformações do mundo do trabalho na contemporaneidade e suas consequências na vida, no trabalho e no corpo das pessoas.

Para compreensão do contexto em que se inserem os docentes entrevistados, buscou-se explicitar as principais mudanças ocorridas no Ensino Superior Privado no Brasil e entender os elementos sociais, econômicos, políticos e históricos das instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos e fez-se necessário refletir sobre a lógica que então permeia a atividade laboral docente e os caminhos desafiadores da educação superior no Brasil. Do mesmo modo, propôs-se analisar o trabalho dos professores universitários que lecionam em instituições privadas do ensino superior com fins lucrativos e refletir sobre o impacto no docente provocado pelas modificações das instituições educacionais mercantilistas e sua organização do trabalho.

A estimulação da mercantilização, a ampliação do acesso do ensino, a educação à distância protagonizando uma forma de democratizar o setor e que atenda às exigências do mercado de trabalho e à flexibilidade dos estudantes. Alunos com formação precária para entrada no ensino superior, processos seletivos com critérios frágeis, salas de aulas com números extensos de alunos. Ao mesmo tempo, o aluno tratado como cliente/produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho, o que denuncia que as instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos no Brasil adotaram a lógica gerencialista, condicionamento pelos indicadores de rendimento, tais como índice de matrícula, o custo por aluno, gastos com professor, as taxas de conclusão de curso, a prestação de contas, os resultados e as metas, evidenciando uma linguagem de mercado na educação. A cultura interna das IES

com fins lucrativos também é afetada e se torna próxima à das empresas privadas, cujos apontadores são a eficiência e a eficácia e os resultados mensuráveis.

Todas as ações supracitadas denunciam que os modos de trabalhos dos professores sofreram modificações árduas que ocasionam um ambiente mais competitivo, individualista, com pressões psicológicas, busca constante de atualização na formação e foco no desempenho em sala para atingir os resultados organizacionais e não pedagógicos. Esse clima ocasiona em alguns professores o sofrimento laboral, a precarização e o adoecimento.

Nesse cenário complexo em que a educação superior se torna mercadoria desejável pelo mercado de trabalho, houve um aumento no número de professores universitários, que duplicaram sua carreira de mercado para se enveredar na academia e tentar conciliar as carreiras visando também lucro, a lógica empreendedora que acomete toda a sociedade e torna uma maioria de trabalhadores descartáveis e substituíveis; ou seja, os trabalhadores precarizados. Pode-se perceber, nesta pesquisa, que o tempo médio de serviço dos docentes entrevistados corresponde justamente ao crescimento surpreendente do ensino privado no Brasil, aproximadamente em 2006. Ou seja, pode-se considerar que a entrada desses professores se refere à demanda por professores universitários no ensino superior privado e que a realidade de trabalho desses professores normalmente é em instituições voltadas para o lucro e a mercantilização, não sendo muito complicado se adequar, quando fazem parte desta realidade.

Contudo, o processo de adequação ao trabalho, notório nas entrevistas realizadas, ocasiona no professor alguns sintomas. O professor não cria vínculo com a instituição, torna-se um professor horista e estritamente voltado para o ensino. Percebe-se ainda que o professor tem uma atuação em sala de aula solitária, sem nenhum apoio pedagógico das instituições mercantis, em que o coordenador do curso passa a ser o transmissor da cultura da empresa e das diretrizes pedagógicas e este mesmo coordenador também tem carga horária reduzida. O trabalho do professor, com tantas solicitações, torna-se burocrático e com demandas extensas, para além dos muros das instituições, provocando a perda da autonomia e criatividade no processo de trabalho. O professor fica sem possibilidades de planejamento a longo prazo, devido às oscilações de carga horária. Outro fator interessante é que esta insegurança com a carga horária gera também um ambiente hostil na sala dos professores e acarreta ainda a competitividade entre os colegas. Essas situações se agravam porque, além da insegurança, o professor precisa sustentar vínculos com várias instituições e se manter atualizado em sua formação, trabalhando em carreiras paralelas durante o dia, como se o trabalho do professor universitário fosse um complemento de renda. O professor universitário é submetido, na

maioria das instituições mercantis, em avaliações institucionais, promovendo sua exposição negativa ou positiva (classificatória) e, quando é mal avaliado pela turma, pode ser demitido.

Apesar de se adequarem à organização do trabalho das instituições de ensino superior com fins lucrativos, a realidade que vivenciam geram situações de vulnerabilidade aos professores acometidos, fazendo com que o docente, em decorrência da necessidade de se manter empregado, acate as circunstâncias, o que o deixa exposto e coloca em risco sua saúde.

Igualmente, nota-se um contexto de individualismo, que vem se construindo na cultura de mercado e também nas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, por exemplo, na busca do docente por formação permanente que torna na maioria das vezes, como responsabilidade individual de cada professor. Desde a conciliação da vida profissional e pessoal do docente e o necessário progresso intelectual são questões que cabem ao docente acometido pensar, não à instituição. Nota-se que cada docente deve buscar aquilo de que necessita para se manter empregado e empregável, ou seja, para se manter visível no palco da competição. Assim, acontece a busca por mais de uma instituição para se sentir competitivo e desejável pelo mercado educacional.

Além disso, o trabalho eminentemente individual dos docentes é outro aspecto revelador das características mercantilistas que domina o cenário do ensino superior, nesse caso, o ensino privado. Ressalta-se a cultura do “cada um por si”, a defesa dos interesses particulares, o conhecimento pelo dinheiro; um favor por outro e assim por diante. Em um contexto assim, em que a racionalidade econômica domina as dimensões éticas e expressivas, não se pode esperar atitude diferente no interior das instituições de ensino superior.

Mais um fator que gera um ambiente instável é a falta de envolvimento do professor horista com a instituição, não somente pela oscilação da carga horária, mas também pela falta de contato mais profundo e efetivo entre os docentes e a instituição. Essa falta de articulação gera, nos professores horistas, uma necessidade de tentar equilibrar seu método de trabalho com as cobranças da instituição e assim se vê sufocado pela necessidade de construir e reconstruir constantemente esses laços entre um semestre e outro.

As formas de organização do trabalho nessas instituições apontam, cada vez mais, para o trabalho do professor como o trabalho de prestador de serviços, associado a funções burocráticas, diminuindo as chances de realização do trabalho educativo. Nesse aspecto, foi notório que os professores entrevistados têm uma atuação mais mercadológica do que pedagógica. Sinalizam um pragmatismo das aulas para atender uma classe de alunos trabalhadores e direcionam suas aulas para a formação de competências que geram empregabilidade ou formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Assim, pode-se dizer que o adoecimento dos docentes só adquire determinado sentido quando analisado no contexto do seu processo de trabalho. Desse modo, os docentes entrevistados se encontram em um processo de precarização, uma vez que vivenciam uma grande perda do controle sobre o processo de trabalho e da autonomia no trabalho educacional. O caráter precário do trabalho docente é a condição que afeta o processo de trabalho em sua estrutura e, em termos subjetivos, é causa de insatisfações.

Em suas falas, os professores enfatizaram a necessidade de muita dedicação, estudo e a esta exigência contrapõem uma das precariedades de seu trabalho: a inexistência de planos de carreira nas instituições de ensino superior privado onde atuam, a insegurança a que ficam expostos, dependendo seu emprego das matrículas nas disciplinas e nos cursos, da satisfação plena dos alunos, das disciplinas ofertadas no semestre, enfim, do mercado.

Torna-se necessária a problematização dos temas que perpassam o trabalho docente universitário e que considere as vulnerabilidades e minimize os fatores que podem favorecer o adoecimento docente, desde questões da perda de autonomia, as demandas organizacionais do trabalho, as salariais, as de jornada, as de carreira e orientação aos cuidados dos próprios docentes para com a sua saúde física e mental, a discussão sobre a valorização do magistério, através da parceria e da pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas.

Na formação dos profissionais que estão enveredados, na pós-graduação *stricto sensu*, nota-se a falta de disciplinas, tais como: práticas pedagógicas no ensino superior, os desafios do ensino superior privado no Brasil, o relacionamento professor e aluno, o professor e a comunidade intra/extraescolar, exercitando o futuro profissional docente para se deparar com as características do trabalho e os desafios da educação superior no Brasil, além da possibilidade de estágios docentes com supervisão acadêmica anteriores a prática docente.

Enfim, os resultados apresentados contribuíram para a melhoria na investigação referente ao trabalho docente e à saúde. Nota-se que é necessário ampliar a discussão sobre adoecimento relacionado ao trabalho para, dessa forma, possibilitar maior reconhecimento desta relação e assim garantir direitos e promover mudanças na organização do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael; BRESLER R. Macdonaldização do ensino. **Revista Carta Capital**, [s.l.], p. 20-24. 2000.
- AMARAL, Mirian Maia do; VERGARA, Sylvia Constant. O aluno-cliente nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional. **Revista B. Téc. Senac: a Revista Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 04-15. 2011.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho?** Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, promovido pela Instituição Fundacentro, realizado em 28 e 29 de novembro de 2008, em São Paulo. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2015.
- ARAÚJO, T. M.; SENA, I. P., VIENA, M. A.; ARAÚJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan/jun. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapa%20do%20ensino%20superior%20privado.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? **Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas**, Porto Alegre, v. 22, 2 Série, p. 17-27. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/mal-estar-docente-o-adoecimento-do-professor.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BOLAÑO, C. Trabalho intelectual, comunicação e capitalismo. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 33-42, mar. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc>>. Acesso em: 07 set. 2015.
- BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 81-100. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007>. Acesso em: 24 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL. Doenças relacionadas ao trabalho. Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Série A. **Normas e Manuais Técnicos**; Brasília/DF – Brasil, n. 114. 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho1.pdf>. Acesso em: 14/06/2016.

BRASIL, UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização Internacional do Trabalho**. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: A institucionalização do mercado Universitário em questão. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100007&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 7 jul. 2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 14, n. 1, p. 611-4, set./out. 2004.

CANGUILHEM, G. **El conocimiento de la vida**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 1017-1026, maio. 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CASTANHO, Sérgio. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I.; CASTANHO, M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Campinas, v. 4, n. 4. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: TEIXEIRA, Eliane Marta (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEJOURS, Christophe. **Alienação e clínica do trabalho**. Christophe Dejours da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001.

DEJOURS, Christophe. **O Fator Humano**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1997.

DEJOURS, Christophe. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

DEJOURS, Christophe. **Um suicídio no trabalho é uma mensagem brutal**. Entrevista concedida a Ana Gerschenfeld, [s.l.] 2010. Disponível em: <<http://www.ospelicanos.org/files/RTSST-Informacao20-NoticiaPublico.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DEJOURS, Christophe. Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. **Diálogos em psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo, 2007. p. 13-26. v. 15.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

DEJOURS, Christophe. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA H. (Org.). **Sobre o "modelo" japonês**. São Paulo: Edusp, 1993. p. 281-309.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808-2000)**: Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

DURHAM, E. **O Ensino Superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior**: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. DF, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794/5773>>. Acesso em: 19 abril 2015.

FERREIRA, Mario Cesar; MENDES, Ana Magnólia. **Trabalho e riscos de adoecimento**: o caso dos auditores-fiscais da previdência. Brasília: LPA Edições, 2003.

FRANCELINO, S. M. R. L. As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. In: LEÃO, I. B. **Educação e psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a Formação dos professores. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

KALLINIKOS, Jannis. **Work, Humam Agency and Organizational Forms**: Na Anatomy of Fragmentation. [s.l.]: Organization Studies, 2003.

KERSTENETZKY, C. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão**: A reinvenção do Estado Social no Mundo Contemporâneo. Em direção a um estado do Bem-Estar social universalista. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

LAVILLE, Cristian; DIONES, Jean. **A Construção do Saber**: O nascimento do saber científico. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÉDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **Revista Reforma universitária: dimensões e perspectivas**, Campinas, Alínea. [s.l.], p. 73-87. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 49-64. 2009.

LÉDA, Denise Bessa. "**Correndo atrás**": As repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. Trabalho apresentado no VI Seminário da Redestrado - Regulação educacional e trabalho docente. Promovido pela UERJ, realizado em 06 E 07 de novembro de 2006, no Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/correndo_atras.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

LIMA, Kátia Regina de S. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 20. ed. 3. imp. Local: Editora Afiliada, 2000.

MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João dos Reis Silva (Org.). **Trabalho docente e a expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 88, n. 88, p. 13-20, out. 2004.

MANCEBO, Deise. **Trabalho Docente**: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MARQUES, Antônio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 141-160. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400007>. Acesso em: 25 maio 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em: 12 out. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MOROSINI, M. C. et al. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. [s.l.]: [s.ed.], 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: MARTINEZ, Nome. **Educação e Sociedade Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 - Uma abordagem exploratória**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1149>>. Acesso em: 20 out. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**; métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

ROGGERO, Rosemary. Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na educação superior. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 21-37, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/332/artigo-2.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise especificidades dos ensinos superior e não. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, Portugal, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>>. Acesso em: 16 fev. de 2016.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas Públicas para a Educação Superior no Governo Lula. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 11, n. 1, p. 168-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/27005>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil**. Tese (Doutorado) - Programa de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SAMPAIO, Helena. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. In: **IX CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**. Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <www.ilea.ufrgs.br/cipedes>. Acesso em: 21 abr. 2015.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: FAPESP/Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22615.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Report commissioned by the National Social Development Bank of Brazil BNDES, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica->

1/textos/educacao-cultura/texto-98-2013-o-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A Metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Porto Alegre: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SOUZA-SILVA, Jader. C.; DAVEL, Eduardo. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302005000400007&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev. 2016.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior do brasil características, tendências e perspectivas. In: **FÓRUM DAS ASSESSORIAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS PARA ASSUNTOS INTERNACIONAIS**, [s.l.], 2006. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claud. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

