

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA  
EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Solange Nonnenmacher**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

# **MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

**por**

**Solange Nonnenmacher**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof. Dra. Maria Arleth Pereira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

elaborada por  
**Solange Nonnenmacher**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Maria Arleth Pereira**  
(Presidente/Orientador)

**Prof. Dr. Osvaldo Alonso Rays (UNIFRA)**

**Profa. Dra. Elisete Tomazzetti (UFSM)**

**Santa Maria, RS, 20 de junho de 2008**

## AGRADECIMENTOS

Como toda produção intelectual, a realização deste trabalho de pesquisa não se limitou aos esforços da autora. *Mercantilização da Educação e suas Implicações para a Docência em Instituições de Ensino Superior Privado* teve a inestimável colaboração de várias pessoas; seja com idéias e questionamentos; seja com olhos críticos, que me auxiliaram a ver o que eu não via; seja com afeto, com pequenos e grandes favores; seja fornecendo informações e sendo disponíveis em ser entrevistados. Entre tantas pessoas, desejo destacar:

- Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Arleth Pereira, orientadora da pesquisa.
- Professores integrantes da Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizete Tomazzetti e Prof. Dr. Osvaldo Alonso Rays.
- Professores do PPGE/ UFSM – Mestrado em Educação.
- Professores de instituições de ensino superior privado, sujeitos desta pesquisa.
- Sidnei Simon dos Santos, meu esposo.
- Ilda Nonnenmacher, minha mãe.
- Maria Madalena Marques da Silva, minha empregada doméstica.
- Colegas Juciani Correa e Vera Lucia Pereira.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO

AUTORA: SOLANGE NONNENMACHER  
ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA ARLETH PEREIRA  
Santa Maria, 20 de junho de 2008.

Este trabalho de investigação se inscreve na linha de pesquisa Educação, Política e Cultura do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM e seu tema surgiu de observações da autora sobre uma tendência corrente e generalizada de incorporação da cultura empresarial que se manifesta em conceitos e práticas mercantis, em instituições de ensino superior, processo decorrente da crescente privatização desse nível de ensino, o que remeteu à questão: que implicações trazem para a docência no ensino superior privado as práticas institucionais identificadas com a cultura de mercado? A investigação propõe desvelar e analisar a visão que possuem professores de instituições de ensino superior privado sobre os processos de docência que vivenciam, para estabelecer relações entre as práticas relatadas por eles, os contextos globais e com as referências teórico-práticas sobre o tema. Para a consecução deste objetivo, buscou-se apoio em bibliografia que aborda a questão da mercantilização da educação, as questões com que se depara a universidade hoje, a tendência histórica privatizante da educação brasileira e a docência no ensino superior. Considerando a natureza do tema e os objetivos deste estudo, optou-se por uma aproximação com a pesquisa qualitativa, em que se abordou, mediante entrevista, doze professores com formação profissional em diferentes áreas de saber, atuantes em três instituições de ensino superior privado, diferenciadas em tipologia. A análise e interpretação dos depoimentos dos docentes, sob a ótica do referencial teórico construído para esta pesquisa, aponta para uma exacerbada tendência a transformar em questões de mercado o que é pertinente à docência na educação superior, incluindo-se aí um perfil de professor, condições de trabalho, práticas docentes, relação das instituições com a sociedade, o caráter da formação oferecido pelas instituições, tendo-se mostrado evidentes as conexões entre os processos locais, que são objeto deste estudo, com o contexto global com o qual se procura dialogar. A pesquisa, embora com limitada abrangência geográfica e de sujeitos participantes, pode contribuir para a realização de novos e mais ampliados estudos, que se proponham a embasar discussões, visando à revisão e análise crítica da educação superior privada no interior do Rio Grande do Sul, em suas relações com a sociedade e em sua função de instituição social.

**Palavras-chave:** mercantilização da educação; ensino superior privado; precarização do trabalho docente.

## **ABSTRACT**

Mastership Dissertation  
Post Graduation Program on Education  
Federal University of Santa Maria, RS state, Brazil

### **THE MERCANTILE STATUS OF EDUCATION AND TEACHING IN PRIVATE SUPERIOR INSTITUTIONS**

AUTHOR: SOLANGE NONNENMACHER  
SUPERVISOR: Prof. Dr. MARIA ARLETH PEREIRA  
Santa Maria, April 2008.

The theme of this research came from the author's observations on a current and general trend of encompassing the business culture that is seen in the form of trading concepts and actions, in superior teaching institutions, a process that occurs because of the increasing private condition of this teaching level. This fact alludes to a question: What implications do the institutional practices, identified with the market culture, bring to the teaching process in the private superior institutions? The investigation proposes to unveil and to analyze the view of some teachers of the private superior institutions on the process of teaching which they face in order to establish relations among their reported performances of teaching and the global contexts with the theoretical and practical references about this theme. To achieve this goal, it was aimed to get some support in the literature that approaches the matter of the mercantile status of education, the questions that the current university faces, the historical tendency of making the Brazilian education and the private superior teaching activities. Considering the nature of this theme and the objectives of this study, it was chosen an approach to the qualitative research in which it was studied, in an interview, twelve professors professionally graduated in different areas of knowledge, who work in three private superior institutions, classified according to their types. The analysis and the interpretation of the professors' testimonies, under the optics of the theoretical reference built for this research, points out an exaggerated trend to transform the market questions, which belongs to the teaching in the superior education, including the professor's profile, the working conditions, the teaching performances, the relations of these institutions with the community and the character of the formation offered by them where the connections of the local processes are evident in the global context to be discussed. The research, although is limited in its geography and its number of participant subjects, might contribute in new and larger studies that aim to discuss on the review and the critical analysis of the private superior teaching in Rio Grande do Sul state in its relations with the society and in its function as a social institution.

**Key words:** the mercantile status of education, private superior teaching, the increasing poor conditions of the teaching work.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Mercado e Universidade .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Universidade: de instituição social a organização empresarial ....</b>	<b>32</b>
<b>1.3 O processo de mercantilização da educação superior .....</b>	<b>37</b>
<b>1.4 Flexibilização e precarização do trabalho docente neste contexto</b>	<b>41</b>
<b>1.5 Fragilidades e possíveis forças da docência no ensino superior .</b>	<b>54</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
<b>2.1 Fase exploratória .....</b>	<b>62</b>
<b>2.2 Trabalho de campo .....</b>	<b>63</b>
2.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa .....	63
2.2.2 Elaboração do instrumento de pesquisa .....	66
<b>2.3 Tratamento das informações obtidas na pesquisa de campo .....</b>	<b>67</b>
2.3.1 Pré-análise ou ordenação e classificação do material.....	67
2.3.2 Análise e interpretação dos dados .....	68
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1. O perfil dos docentes .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2. Os saberes, habilidades e atitudes esperados do professor do ensino superior privado .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3. As condições de exercício da docência nas IES privadas .....</b>	<b>78</b>
<b>3.4. Resistência ou adaptação à cultura de mercado? .....</b>	<b>89</b>
<b>3.5. A missão institucional no entendimento e nas práticas docentes .</b>	<b>93</b>

<b>3.6. Práticas institucionais em que se revelam os valores da cultura</b>	
<b>de mercado .....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>123</b>



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Educação, Política e Cultura, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, e tem como tema a relação entre os processos de mercantilização da educação e a docência nas instituições privadas de ensino superior. Este tema situa-se num contexto sobremodo abrangente, pois percorre um caminho que se inicia (ou termina) nas práticas docentes nas instituições de ensino superior e vai até as decisões que são tomadas pelos organismos transnacionais e supranacionais, condicionando políticas governamentais, recriando culturas, determinando os rumos da educação em todos os níveis e em contextos locais e globais.

A mercantilização da educação faz parte da configuração mundializada que a economia de mercado adquire e se constitui em um desdobramento que o capitalismo financeiro tem estado a exigir. É um fenômeno que tende a globalizar-se, conduzido pelos grupos que detêm poder político e econômico sobre os mercados e imposto aos países periféricos, por meio de políticas de ajuste estrutural das economias nacionais às premissas da economia de mercado chamada neoliberal. Tais políticas situam-se no cenário da luta pela exploração de novos domínios de mercado, que apresentem potencialidade para se converterem em bons negócios.

Roberto Leher, apoiado em informações da Internacional da Educação e Internacional de Serviços Públicos de 1999, refere que, em grande parte das nações, o setor educacional tem movimentado valores entre 3,5 e 7% do PIB, sendo portanto, um potencial mercado, gigantesco, para os empreendimentos da livre iniciativa.

Deste modo, a disputa pelos mercados educacionais é um processo que há pouco se iniciou, mas que vem se tornando importante alvo, até mesmo de empreendimentos representados nas bolsas de valores, destacando-se, dentre os níveis de ensino com potencialidade de gerar lucros significativos, o ensino superior.

Este trabalho de pesquisa pretende alinhar-se a uma abordagem crítica das questões que se propõe investigar, sustentado pelas idéias de que a educação superior é um direito de cidadania e não simplesmente um serviço a ser consumido; que a responsabilidade do Estado precisa ir além da proteção ao capital privado; que a desprofissionalização da docência e a precarização do trabalho do professor do ensino superior reforçam a lógica mercantilista da educação, em que o ensino do como fazer é mais importante do que o porquê e para que fazer e que isto empobrece as práticas e significados que o professor produz como educador, cidadão, como sujeito histórico e como protagonista de seus atos na construção de sua trajetória profissional.

De outra parte, este trabalho de investigação baseia-se na constatação de que a privatização e a conseqüente mercantilização do conhecimento e da educação superior vem se tornando uma tendência dominante na sociedade contemporânea.

Tal constatação tem suporte na literatura sobre esta temática e os diversos autores consultados, muitas vezes, não diferenciam os processos de privatização e mercantilização, que ocorrem nas instituições de ensino superior públicas, daqueles que ocorrem nas instituições de ensino superior privadas, fazendo referência ao ensino superior e à docência nesse nível de ensino de modo geral. O fenômeno da mercantilização vem, portanto, sendo tratado como tendência generalizada das políticas mundiais para o ensino superior.

Sendo assim, não é intuito desta pesquisa rotular instituições de ensino superior como “de caráter mercantil” ou não. Constituindo a mercantilização de todas as relações sociais – e inclusive a aquisição do saber – uma das marcas de nossa época, pretende-se estudar este processo como uma tendência, pois o empreendimento público ou privado que, de alguma forma, não se adequar à lógica do mercado, nestes tempos, está fadado à insolvência econômica, ou a ser considerado um “peso” para os cofres públicos. Baseando o presente trabalho de investigação nessas premissas, considera-se que a educação superior, de um modo geral, tende à mercantilização, ou seja, à adoção de conceitos e critérios próprios da

economia de mercado nos domínios da aquisição, da produção e da distribuição do saber.

Sobre a relação privado-mercantil – acima referida - e público-estatal, reportar-se-á adiante.

Com vistas à delimitação do tema e definição de termos, considera-se como privado o ensino superior oferecido em instituições de caráter particular, ou seja, com fins lucrativos, e também as instituições sem fins lucrativos, denominadas comunitárias, confessionais e filantrópicas, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9294/96<sup>1</sup>.

A opção pelo tema da mercantilização da educação superior resulta de experiências pessoais da autora como professora universitária: da primeira vez, na década de 80, quando se vivia um clima de otimismo e esperança no Brasil – a época da redemocratização, das campanhas populares pelas eleições diretas – em uma instituição de ensino superior privada. Nesse tempo, também, sob a inspiração de uma educação e de um país democrático, no qual mudanças se faziam urgentes, muitos pensavam o professor como alguém comprometido com as mudanças sociais, consciente da possibilidade de usar o lugar de onde fala como um *locus* privilegiado na formação de consciências, como elemento agregador da juventude em torno de idéias e projetos; um pensador autônomo, comprometido com um projeto de sociedade, em que a justiça social seria o valor mais destacado.

Uma segunda experiência como professora universitária, nos anos 2000 - época já marcada pelo desencanto e frustração de esperanças, por um crescente mal-estar e intensificação da crise das instituições, pela descrença na política – em instituição de ensino superior que, embora pública e recentemente criada, adota modelo de gestão empresarial e afina suas práticas com valores de mercado.

Como argumento para dar suporte a esta afirmação verifica-se, na referida instituição, a desativação de cursos superiores da área de ciências sociais, embora com inegável demanda regional, em benefício da consolidação de cursos superiores de formação de tecnólogos, para atender ao mercado de trabalho da região (não

---

<sup>1</sup> Toma-se por base para estas definições o Decreto 3860/2001, que expressa em seu Art. 1: “As instituições de ensino superior classificam-se em: I – públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e II – privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.”

diminuindo a importância destes últimos); a indiferença do Estado mantenedor em relação a projetos de extensão, para os quais todos os recursos precisam ser alocados junto às comunidades e empresas regionais pelos próprios docentes; o modo de urgência e pressão em que atuam os professores, sem garantia de que o curso ou disciplinas em que são docentes continuem a ser oferecidos no semestre seguinte ou passem a ser oferecidos através da educação à distância, centralizada na capital do Estado, o que significa a supressão de muitos postos de trabalho.

Os contratos de trabalho flexibilizados e muitos outros aspectos que se somam para a precarização da docência, fizeram com que se concluísse sobre a avassaladora força do mercado, como definidor dos destinos das instituições de ensino superior, privadas ou não, e da real existência, hoje, de saberes que vão se tornando residuais para caírem na obsolescência, uma vez que estão em dessintonia com as requisições do mercado.

Viver esses dois processos e procurar compreender suas contradições, suas origens e, em especial, os efeitos da disseminação da cultura mercantil nas instituições de ensino superior, que pode se evidenciar na forma de condução das relações de trabalho entre instituição e docentes e suas políticas em geral, é o que motivou a escolha deste tema.

Ainda quando da escolha do tema para a dissertação, hesitou-se diante deste tema da mercantilização da educação e suas relações com a docência no ensino superior. Sabia-se que seria necessário mergulhar em assuntos como a cultura de mercado, neoliberalismo, globalização capitalista, assuntos que atualmente são considerados, por muitos, como ultrapassados, esgotados para a discussão, itens de um acordo irrecorrível, ao qual só cabe a adaptação, não mais a discussão. No entanto, à medida que se realizavam as primeiras leituras e orientações para a produção da pesquisa, percebeu-se que estes temas continuam atualíssimos e estão, de maneira nenhuma, esgotados; ao contrário, pelos rumos que assumem as políticas mundiais e locais, o mercado, o neoliberalismo e a globalização ou globalismo - como prefere chamar Boaventura Sousa Santos (2005) à globalização capitalista excludente - vivem sua época de maior expansão; porém, nestes dias, estão semi-encobertos por discursos e performances voltadas à inclusão, ao desenvolvimento sustentável, ao combate do terror, à cultura da paz, à ajuda humanitária, etc.

Compreender o mundo, sua lógica de funcionamento, suas transformações, as relações e interesses que o movem e como tudo isto se traduz nas nossas práticas cotidianas não é apenas um tema a ser pesquisado entre tantos, é praticamente um dever de cidadania. A tentativa de desvendar o mundo é condição de nele se situar e orientar-se, para que se possa perceber caminhos para o enfrentamento dos desafios que se colocam cotidianamente. Questionar o mundo em se vive é, para um professor, dever de ofício, condição para o desempenho de sua profissão, desde um lugar situado política e valorativamente.

Sobre o imperativo de questionarmos o mundo, diz Castoriadis:

O problema com a nossa civilização é que ela parou de se questionar. Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem – certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes. (CASTORIADIS apud BAUMAN, 2000. p. 20)

A mercadorização da educação – neste trabalho de investigação, especialmente a educação superior privada – e suas implicações para as práticas docentes, inserem-se entre as conseqüências induzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por globalização neoliberal que, a partir dos anos 1980, se impõe internacionalmente. A cultura de mercado trouxe decorrências, como a perda geral de prioridade das políticas sociais, a exemplo das políticas da área de educação, ampliando os espaços para a expansão da rede de ensino superior privado. Estes processos geram decorrências para a organização do trabalho nas instituições de ensino superior, como a adoção de um novo modelo institucional, tanto privado quanto público, com sensível redução da margem de autonomia institucional; adoção do modelo empresarial de gestão; atuação do Estado como atividade predominantemente regulatória e avaliativa, com conseqüente abandono do financiamento do ensino superior público e com vantagens, nesse sentido, para as instituições privadas.

Neste contexto, as relações de trabalho reorganizam-se em função da nova lógica do capitalismo globalizado neoliberal, com a requisição de um trabalhador, e neste caso, um professor de ensino superior, que atenda às exigências do mercado, necessitando possuir um perfil que inclua flexibilidade, produtividade, autonomia,

capacidade de gerenciamento de processos, polivalência, eficiência, qualificação profissional permanente, entre outras exigências. Em lugar da contrapartida, frente a tantos desafios novos para o exercício da docência, em boa parte das instituições de ensino superior privado, não existe sequer uma carreira docente. O professor vem sendo gradativamente expropriado de seus direitos sociais, pela flexibilização dos novos contratos de trabalho, e não avançou, suficientemente, no sentido de obter apoio institucional para o exercício da docência, especialmente nos aspectos pedagógicos e no sentido de sua formação continuada.

Percebe-se, entretanto, a ocorrência de uma surpreendente naturalização destes processos e assimilação passiva destes novos valores, uma ausência de mobilização, de engajamento em lutas pela conquista de melhores condições de trabalho. Mesmo nas salas de professores (quando elas existem) este não é, tampouco, um tema das conversas informais. Não se pratica o estranhamento desta situação ou o seu questionamento. Tudo é tacitamente aceito, consentido, em nome da difícil consecução e manutenção do emprego, nestes tempos. Importa adequar-se ao que a organização espera do funcionário e não há mais espaço para coisas como a discussão de um projeto de sociedade e conseqüentemente, de educação. Talvez não seja o caso de afirmar que “não existe mais”, pois em muitas instituições de ensino superior isso nunca se realizou; porém poder-se-ia ter avançado em termos da compreensão da centralidade da existência de um projeto para saber-se em que direção caminhar.

Estas afirmações são feitas com base na reflexão sobre as experiências vivenciadas pela autora.

A literatura pesquisada dá conta de que todos estes acontecimentos - e muitos outros que são abordados no referencial que dá suporte a este trabalho de investigação - são fatores de precarização da profissão docente e de conseqüente fragilização do professor, como profissional e como pessoa, vindo a tornar-se um simples instrutor e reproduzidor dos conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho, pelo mercado de consumo, pelo mercado de títulos acadêmicos, etc.

Cabe refletir, então, se esse será o futuro da educação superior. Esgotar-se-ão o ensino e a extensão na reprodução de técnicas e terão a pesquisa, o ensino e a extensão, como parâmetro, o mercado? A educação será cada vez mais um serviço que se compra e nunca será um direito de cidadania?

Propõe-se, portanto, para este projeto de pesquisa, a análise dos efeitos das políticas de mercado, adotadas por instituições de ensino superior, no trabalho de seus professores e a forma como eles vêem sua condição profissional e suas práticas na instituição.

**A questão principal, que orientará a presente investigação, parte do pressuposto de que há uma tendência generalizada de adoção de conceitos e práticas mercantis, nas instituições de ensino superior privado. E questiona-se: que implicações trazem para a docência as práticas identificadas com a cultura de mercado?**

Questões complementares, que se julgam pertinentes a este processo de investigação, procurarão identificar, no que diz respeito ao trabalho dos professores: a visão que possuem estes a respeito das competências profissionais exigidas e em relação às condições de trabalho e carreira oferecidas pela instituição em que atuam; que relações transparecem entre as condições objetivas de trabalho docente e a cultura de mercado globalizada; como os professores vêem os objetivos das instituições em que atuam, em relação a contribuir para a afirmação de uma educação que vá além das requisições do mercado de trabalho.

**Buscar-se-á interpretar e analisar a visão que professores de instituições de ensino superior privado têm sobre seu contexto de trabalho docente, estabelecendo-se relações entre os contextos globais e locais e entre as referências teóricas e as práticas sociais relatadas pelos sujeitos da pesquisa.**

Acredita-se que um dos aspectos que dá relevância a este trabalho é que, em primeiro lugar, procura-se ouvir o que têm a dizer estes professores sobre suas condições de exercício da docência, prática que não parece comum, já que o costume é falar “sobre” o professor universitário, o que ele deve, precisa ser ou fazer, sobre que competências profissionais e pessoais precisa desenvolver para manter-se empregado ou empregável; porém, não é costume dar voz ao entendimento do que o professor do ensino superior privado vem construindo sobre suas práticas profissionais, suas condições objetivas de trabalho, sobre o que sente e espera do ambiente universitário, como espaço de relações de trabalho nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

É bem extensa a literatura que faz referência à crucial importância da contribuição possível dos professores, para o equacionamento das questões pertinentes à crise da universidade de um modo geral. Porém, o que muitas vezes se vê são diagnósticos, relatórios e prescrições de programas e políticas vindos, como comumente se diz, de cima para baixo ou de fora para dentro.

Interessa, portanto, conhecer e compreender as questões com as quais se vê o professor envolvido, no âmbito de suas práticas institucionais, que no presente contexto são entendidas como as atividades estritamente ligadas à docência e à burocracia institucional; enfim, as práticas com que se envolve o docente, no interior da instituição de ensino em que realiza seu trabalho.

Em segundo lugar, é significativo que se procure analisar que conseqüências trazem para a docência as pressões e transformações a que tem estado sujeita a educação superior como um todo e, em particular, as instituições privadas, e do caráter destas transformações que se dão “no sentido do atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento de seu conteúdo utilitário, produtivista” (SANTOS, 2006).

Em terceiro lugar, este trabalho busca reafirmar a centralidade da docência na formação humana, na reconstrução da universidade, segundo aquilo que Boaventura Sousa Santos (2006) coloca como uma das teses de uma universidade voltada para o futuro:

a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa, antes de mais nada, que as humanidades e as ciências sociais devem ter precedência na produção e distribuição dos saberes universitários. (...) A natureza é cada vez mais um fenômeno social e, enquanto tal, cada vez mais importante. Correspondentemente, o comportamento anti-social mais perigoso tende a ser o que viola as leis da natureza. A investigação destas normas e a formação de uma ‘personalidade de base’ socializada nelas deve ser a função prioritária da universidade (SANTOS, 2006, p. 224).

A formação desta personalidade de base, ou, como se entende, a construção de valores voltados para a preservação da vida, em todas as suas manifestações e para a promoção humana, continuará sendo a parte central do trabalho do professor; nem o aprendizado da técnica mais moderna, nem a educação à distância globalizada nem os valores da cultura do mercado serão capazes de fazê-lo. Esta é



uma atribuição intrínseca ao trabalho docente e o professor, para realizá-la, precisa acreditar nela e ter condições de trabalho adequadas.

No que diz respeito aos resultados esperados da pesquisa, espera-se obter uma amostra que, embora limitada, seja uma expressão daquilo que o professor de instituições de ensino superior privado no interior (região central) do Rio Grande do Sul vem construindo sobre e através de suas práticas, em relação às suas condições objetivas de trabalho; espera-se, também, analisar e interpretar os processos docentes desenvolvidos pelos professores das instituições selecionadas no sentido de captar a influência que a mercantilização faz presente nas relações que os docentes estabelecem em sua prática.

Espera-se, com base nestas informações, que serão analisadas e interpretadas, tendo como parâmetro o referencial teórico construído para este trabalho, delinear encaminhamentos possíveis para o equacionamento da problemática que, sem dúvida, há de se revelar. Poderão, ainda, os resultados da pesquisa, ser utilizados como indicadores, ainda que modestos, para um futuro projeto de investigação mais expressivo e de maior fôlego, em um âmbito geográfico-humano bastante mais alargado, como se crê que o tema mereceria.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral analisar e interpretar a visão que possuem os docentes de instituições de ensino superior privado sobre os processos de docência que vivenciam, estabelecendo relações com os contextos globais e entre as referências teóricas e as práticas relatadas pelos docentes.

E como objetivos específicos:

- identificar as competências, em termos de saberes, habilidades e atitudes, necessárias à manutenção da empregabilidade dos docentes no ensino superior privado, na visão dos sujeitos da pesquisa;

- verificar as condições de exercício da docência, oferecido pelas instituições em que atuam os sujeitos da pesquisa, no sentido de favorecerem a efetivação das funções institucionais e sociais estabelecidas para o ensino superior;

- verificar a necessidade de resistência ou de adequação aos valores de mercado, que invadem a esfera da educação superior, segundo a visão dos sujeitos da pesquisa;

- identificar aspectos da organização institucional onde atuam os sujeitos da pesquisa, em que se revelam os valores da cultura de mercado;

- identificar a compreensão que os sujeitos de pesquisa possuem, no que diz respeito às finalidades ou missão a que se propõem as instituições de ensino superior privado em que atuam.

Esta dissertação desenvolve-se tendo início pela revisão de literatura, segue com a metodologia utilizada, apresenta e analisa os resultados da pesquisa e conclui com as considerações finais, em que são retomados os objetivos e o problema da pesquisa e se avalia a consecução do pretendido com o presente trabalho de investigação.

# 1 REVISÃO DE LITERATURA

## 1.1 Mercado e Universidade

A economia capitalista é uma economia de mercado, porque tudo o que nela é produzido destina-se ao mercado. E é em função das necessidades do mercado que se desenvolvem a produção, a circulação e o consumo de produtos. Estas etapas caracterizam o ciclo de reprodução do capital.

Dentre as formas de acumulação de bens e riquezas, historicamente praticadas e que configuram o modo de produção capitalista, a economia de mercado tem se afirmado como a mais intensamente influente no mundo todo e tem demonstrado ser capaz de estimular e se adaptar às constantes mutações e inovações que a ciência e a técnica apresentam, colocando-as a seu serviço.

Nos séculos XVIII e XIX, o capitalismo floresceu na forma de pequenas e numerosas empresas, que competiam por uma fatia do mercado, sem que o Estado interferisse na economia. Esta fase do capitalismo, chamada liberal, assentava-se sobre as premissas da doutrina de Adam Smith, segundo a qual o mercado deve ser regido pela livre concorrência, baseado na lei da oferta e da procura: se a oferta é maior que a procura, os preços se elevam; se acontece o contrário, os preços caem.

Dizia, também, a doutrina de Adam Smith, que a livre competição entre os fornecedores de bens e serviços levaria, forçosamente, à queda dos preços das mercadorias, bem como levaria a constantes inovações técnicas que buscariam reduzir os custos da produção e vencer os competidores. Isto faria com que o mercado se auto-regulasse.

Smith acreditava que o mercado atingiria um equilíbrio natural, sem necessidade de intervenção, e que o progresso constante, que adviria de tal processo, conduziria a humanidade a uma condição ideal, em que não haveria escassez e tudo seria bem-estar. Os indivíduos, movidos apenas por seu próprio interesse individual de acumular riqueza, promoveriam o crescimento da sociedade como um todo, aumentando as oportunidades de trabalho, a geração de rendimentos, de negócios, de prestação de serviços, de produção de todo tipo de bens necessários às diversas necessidades humanas, fossem elas básicas ou não.

É sabido que o modo de produção capitalista produz as suas crises cíclicas, causadas pelo excesso de produção, principalmente, e por outros fatores circunstanciais. No início do século XX, com a crise dos anos 1929-1930, o capitalismo liberal necessitou que o Estado passasse a regular a economia e interviesse com políticas desenvolvimentistas e sociais, visando garantir segurança social aos excluídos do mercado. Iniciou-se, então, a fase do capitalismo regulado estatalmente, o chamado Estado de bem-estar social.

A seguir, uma crise de superprodução aliada a outros fatores circunstanciais, nos anos 1970, fez com que os gastos do Estado de bem-estar social não pudessem ser equilibrados, perdendo o Estado a sua capacidade de estimular as atividades econômicas, que aumentavam a produção e geravam empregos.

Paralelamente, e como resposta a essa crise, surgiu nos Estados Unidos e na Europa uma tendência chamada neoliberal, formada por políticos e intelectuais que afirmavam ser excessiva a intervenção estatal, ou governamental, na economia, e que se deveria voltar a valorizar mais a capacidade auto-reguladora do mercado.

O termo neoliberalismo propõe uma tendência de renascimento e desenvolvimento das idéias liberais clássicas, ortodoxas, tais como a importância do indivíduo, o papel limitado do Estado e o valor do livre mercado. Há autores que afirmam ser o neoliberalismo, o capitalismo duro e cru, sem as luvas de pelica do Estado de bem-estar social.

Aclamado de forma dominante nas academias e demais centros de produção de conhecimento dos países desenvolvidos, a partir do final da década de setenta, a doutrina neoliberal foi vulgarizada para o grande público, com apoio e influência

decisiva da mídia. Seus princípios passaram a ser aceitos, consciente ou inconscientemente, por grande parte das populações, evidenciando-se a constituição de uma hegemonia na forma de se pensar a vida em sociedade, com influência decisiva nas ações cotidianas dos indivíduos. Em suma, o novo liberalismo “assumiu a condição de hegemonia cultural, no sentido mais abrangente que esse conceito possa ter” (FILGUEIRAS, 1997. p. 21).

Seu receituário pode ser resumido em alguns itens, em se pode comprovar a decisiva importância do mercado:

- manutenção de um Estado forte, com capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar o dinheiro, sendo comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas;

- a meta última a ser alcançada é a estabilidade econômica;

- para a efetivação da estabilidade monetária são imprescindíveis: a contenção de gastos com o bem-estar público, a restauração de uma taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores, com o intuito de desestabilizar o poder dos sindicatos;

- reforma fiscal, com redução de impostos sobre os rendimentos mais altos;

- liberalização dos preços, ou seja, o Estado não deve controlar os preços dos produtos no mercado;

- programa de privatização dos serviços públicos, como luz, água, telefonia, educação, saúde e previdência social;

- privatização de empresas estatais;

- redução dos impostos de importação, para que as empresas nacionais sejam obrigadas a ter mais eficiência e produtividade.

Tais ações combinadas propiciariam novamente o crescimento econômico.

Estas idéias passaram a ser operacionalizadas na Europa, nos Estados Unidos e no Chile, no final dos anos 1970, consolidando-se nos anos 1980; no Brasil, foram implementadas a partir de 1990, no governo Collor de Mello.

Com este programa de reestruturação econômica, logo os efeitos se fizeram sentir na área social e, conseqüentemente na educação. Portanto, não é estranho

que a educação superior pública venha sendo preterida, em troca da primazia que se dá às políticas que visam o desenvolvimento e expansão da educação superior privada.

Uma vez que se situou o mercado no contexto do capitalismo, passa-se a examinar questões referentes à instituição universidade, nesse mesmo contexto.

Muitas narrativas sobre a Universidade constituem um discurso com fortes traços de idealização, afirmando que ela foi, desde sua origem, no século XII (coincidentemente com as origens do sistema capitalista, quando as transformações na Europa feudal que fizeram com que o fundamento da riqueza deixasse de ser a terra e a economia de mercado começasse a se estruturar com base no trabalho artesanal) uma instituição social, isso significando ser a universidade uma expressão da sociedade de que faz parte.

Não é uma realidade em separado ou uma contingência e sim um projeto e uma realização historicamente situada de uma sociedade determinada. A instituição universidade, no contexto da modernidade ocidental européia afirmou-se, segundo autores consultados, a exemplo de CHAUI (2001), ao longo de sua história, como patrimônio cultural das nações – bem público, inerentemente comprometido com a realização de um projeto de sociedade.

Portanto, de acordo com esta visão,

*O modo de ser da Universidade não é um estar. O seu perdurar não é nem subtração elegante do devir, nem porosidade deslumbrada aos figurinos do dia, mascarados da mais recente 'novidade'.*

*Porque tem um modo de ser, que enraíza institucionalmente em viveres e numa interrogação do viver – a Universidade não é, não pode ser, um mero sujeito passivo de (...) imposições, que não raro aleatoriamente sobre ela se abatem. (...)*

*A Universidade continua a persistir porque é um trabalho da história, desde um ponto de vista do saber organizado e socialmente efetivo, que olha para diante tomando a cargo as determinações da humanidade que vamos inscrevendo no corpo movente das realidades. (grifos do autor). (BARATA-MOURA, 2003.p.108).*

A vocação da Universidade, como instituição social seria, pois, o seu compromisso com a dinâmica da sociedade, já que não é um “estar” o seu modo de ser; tampouco se deixaria levar pelo novo ou pelo efêmero, sem uma suficiente profundidade analítica e não poderia ser instrumento de interesses outros que não o

bem-estar do conjunto da sociedade, com a qual é por natureza comprometida. Comprometida com a interrogação da vida em suas mais diversas manifestações, ela deve participar da construção do saber organizado e precisa olhar para o futuro e para o passado, ancorada na história e em sua projeção, sua antecipação, no seu processo de aprender e avançar. Pela sua prática, é incumbida socialmente de prover a sociedade do cultivo científico dos saberes, num processo de formação de humanidade.

A educação, segundo José Barata-Moura (2003. p. 111), “é o processo relacional aberto de dar forma à condução do nosso viver. Como tal, é um exercício e um projeto de liberdade, de convivência e de autonomia, para todos os homens e para o homem todo.”

No entanto, os relatos e análises críticas afirmam que, nas formações sociais capitalistas, a universidade se destinou e continua sendo destinada, embora hoje em menor intensidade, à formação das elites, ainda quando mantida pelo poder público. E, também, relata a história, a atuação da iniciativa privada confessional, no decurso dos processos históricos ocidentais, sempre teve lugar privilegiado, apesar da laicização da educação, na Europa, a partir do século XVIII.

Por outro lado, a Universidade do mundo ocidental europeu - cuja tradição quis inspirar as grandes linhas do ideal da instituição universitária brasileira - foi pensada para criar, preservar e difundir o conhecimento; porém também deve, “simultaneamente, desempenhar um papel irrenunciável de consciência crítica da sociedade, em defesa de seus valores éticos e culturais que se constituem (...) em excelência, pertinência e equidade” (BROVETTO, 2003. p.154).

Especificamente no Brasil, uma visão menos idealizadora refere que

o ensino superior foi criado para atender às elites (...) e a presença das oligarquias na criação de universidades e alguns acordos vantajosos realizados entre o poder federativo e os estados são apontados como relacionados aos caminhos trilhados pelas universidades brasileiras, desde a sua criação, no século XIX (SANFELICE apud DIAS. 2003).

A universidade brasileira, também, no relato e análise de Fávero (2006),

não foi criada para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (FÁVERO, 2006. p.16).

Do mesmo modo, o ensino superior brasileiro se organizou, em seus primórdios, pela aglutinação de escolas superiores profissionalizantes, cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para os quadros funcionais superiores do Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, o que lhe confere, logo de origem, uma característica fragmentária e utilitária, principalmente.

Acresce a esses fatos que o ensino superior no Brasil tem envolvido, ao longo de sua história, os embates de interesses entre as idéias fundantes da educação pública e os interesses privados, resultando dessa correlação de forças, inegáveis vantagens para a educação superior de caráter privado.

Entretanto, alguns movimentos sociais, já nos anos 1920, como a ABE (Associação Brasileira de Educação) e a ABC (Associação Brasileira de Ciências), dedicavam-se a trazer à pauta dos debates nacionais questões recorrentes da universidade brasileira, como as da concepção de universidade, suas funções, autonomia e modelo de universidade a ser adotado no país, o que demonstra haver, desde então, pensamento crítico voltado à busca da identidade da educação superior brasileira.

Cabe mencionar, ainda, a tentativa, nos anos 1930, de adequar a educação a diretrizes que apontavam para definições políticas e organizacionais, preocupando-se com um ensino voltado à modernização do país, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho. Um marco importante nesse período foi a criação da Universidade do Distrito Federal, “graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira” (FÁVERO, 2006. p. 25), universidade caracterizada pela vocação científica e com estrutura diversa das universidades existentes no país, constituindo-se em um empreendimento que buscou a liberdade da atividade científica e a produção cultural desinteressada.

Um outro marco na história da educação brasileira, nesse período, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que contribuiu com a explicitação de um



conceito de universidade e identificou os problemas da educação superior brasileira, traçando as linhas gerais de uma política identificada com a produção de conhecimento, sua socialização e com as necessidades de desenvolvimento e modernização do país:

Ela [a universidade brasileira] deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação); docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (...) A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições (...) é que podemos obter esse intensivo espírito comum, (...) esse estado de ânimo nacional capaz de dar força, unidade e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências (...) de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Após 1945 multiplicam-se as universidades no Brasil. Porém, sempre com o predomínio da formação profissional em prejuízo da preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimentos, de modo que os ideais dos Pioneiros permaneceram apenas no nível do ideal. A partir da década de 50, quando se acelera o ritmo de desenvolvimento no Brasil e quando se iniciam as discussões em torno do projeto da LDB, outros setores da sociedade, além do meio acadêmico, participaram dos debates em torno de uma análise crítica sobre a universidade brasileira e sobre as questões que envolvem o público e o privado na educação nacional.

Já os anos das décadas de 1960 e 1970 marcaram indelevelmente a história da universidade no Brasil, especialmente com a Reforma de 1968, sob a proteção do Ato Institucional nº 05 e do Decreto 477/1968, preconizando “a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo, que precisaria ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão” (CHAUÍ, 2001. p. 47), sendo a forma recomendada para tal fim a “implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas” (CHAUÍ, 2001. p. 47). Esta Reforma preocupou-se, também, com a “falta de disciplina e de autoridade, exigindo a recondução das escolas superiores ao regime de nova ordem administrativa e disciplinar e negando a idéia de autonomia universitária.” (CHAUÍ, 2001, .p. 48)

Propunha, ainda, que a reforma da universidade “tivesse objetivos práticos e pragmáticos, para acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão de

oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país” (BAER apud CHAÚÍ, 2001, p. 47).

Com o processo de abertura política e a chamada redemocratização do país, nos anos 1980, novas reivindicações de liberdade, autonomia, direitos sociais e individuais, crítica social e idéias reformistas e revolucionárias, proliferando em várias universidades brasileiras renovaram a vida universitária, retomando-se, em muitas instituições do país, através de movimentos sociais como fóruns, conferências, associações, etc., as discussões em torno das idéias de uma universidade democrática e autônoma.

Já nos anos 1990, as reformas educacionais realizadas no Brasil se inserem no conjunto de políticas sociais que vêm sendo implementadas na América Latina, por meio de orientações provenientes dos organismos internacionais e que propõem a adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, com vistas à busca de competitividade e produtividade no mundo globalizado e, conseqüentemente, visando a adequar as economias nacionais ao capitalismo transnacional e neoliberal. Estas reformas vão sendo implementadas “de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, em que prevalecem os conceitos de produtividade, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas” (OLIVEIRA apud CAMARGO e HAGE, 2004, p. 264).

Outro aspecto das atuais reformas diz respeito à diferenciação institucional, em que existe a recomendação de estabelecer diferenciação entre universidades de pesquisa, que associariam pesquisa e extensão, e as universidades de ensino, representadas pelas instituições de ensino superior não-universitárias, das quais não se exige o vínculo ensino-pesquisa-extensão, sendo centradas suas atividades especificamente nas atividades de ensino.

Sobre este assunto, o Decreto 2.306/97, em seu art. 4 estabelece: “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. Este mesmo decreto estabelece, também, que apenas as instituições de ensino superior organizadas na forma de universidades são obrigadas a associar o ensino, a pesquisa e a extensão, exigência que não cabe às demais formas não-universitárias de educação superior.

E ainda: o que caracteriza as instituições de ensino superior como universidades é a oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, devendo as atividades de ensino contemplar programas de mestrado ou de doutorado, em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os centros universitários, conforme o decreto presidencial pertinente, definem-se como

instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovado pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar. (BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.860, de 09.07.2001)

Sobre as faculdades integradas, dispõe o referido Decreto que são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado.

Pelo texto legal, percebe-se que possuem maior autonomia, correspondentemente, as universidades, em menor grau os centros universitários e, por fim, as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores.

Tanto a LDB (Lei nº 9.394/96) como os Decretos 2.306/97 e 3.860/01, que definem novas orientações para a organização do ensino superior no país, ao instituir a “flexibilidade” do sistema, na prática contribuem, segundo as conclusões de CAMARGO e HAGE (2004), para

a desregulamentação da educação nacional, ao permitir a implementação de modelos diversificados de instituições (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores) e de cursos (graduação, cursos seqüenciais, pós-médios, tecnológicos), os quais têm conduzido à oferta de educação de qualidade questionável e ao favorecimento do setor privado” (CAMARGO e HAGE, 2004, p.264)

Uma outra face das atuais reformas, que expressam de modo claro o retraimento do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação superior –

e este fato atingindo diretamente as instituições públicas e favorecedor do ensino superior privado – fala da diversificação das fontes de financiamento. Sguissardi (2000) analisa este fato:

A diversificação das fontes e financiamento reporta-se à “tese” de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo (...) bem privado ou mercadoria de interesse individual, negociável no mercado das trocas, disto decorrendo a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo déficit público, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção deste nível de ensino (SGUISSARDI, 2000, p.48).

A educação superior brasileira passa, portanto, como um todo, por um processo de privatização e mercantilização das relações sociais, institucionais e do próprio conhecimento. A antiga universidade liberal tornou-se anacrônica, baseada que era na idéia de elites intelectuais dirigentes, de formação e condução do espaço público, como espaço de opinião e formadora dos altos quadros funcionais do Estado. Vem passando, então, gradativamente, a se reestruturar, conforme o modelo organizacional da grande empresa, ou seja, tendo o rendimento como finalidade e as leis do mercado como condição de permanência e sobrevivência, como, aliás, requer o novo paradigma do mercado global e da sociedade de controle.

De acordo com esta tendência, possivelmente, ver-se-á generalizado o processo já antecipado pela análise de Pereira (2007), segundo o qual

A educação superior passa a ser dependente das políticas dos monopólios econômicos internacionais, subjugando, assim, as funções das instituições aos imperativos da produtividade e das relações do rendimento econômico, obrigando-a a direcionar o seu rigor científico, sua prática social e seu trabalho pedagógico, ao princípio da inclusão econômica.

À educação superior vai-se subtraindo a idéia de direito de cidadania e ela passa a ser um serviço que pode ser privado e privatizado. Como se pode concluir, fica cada vez mais distante o ideal de universidade republicana, democrática, autônoma que, embora nunca tenha de fato se efetivado no Brasil, alentou várias iniciativas, discussões e as práticas de vários movimentos sociais.

De acordo com este paradigma, um novo modelo se impõe à educação em todos os níveis, fundamentado na sujeição direta à razão econômica. Verifica-se o significativo fenômeno do encolhimento da participação do Estado na oferta de educação em todos os níveis, notadamente em relação à educação superior pública que, de acordo com diversas fontes, não ultrapassa hoje, no Brasil, 1/3 do total da oferta de vagas. O Estado passa a centrar sua função centrada mais na perspectiva reguladora e avaliadora do que financiadora da educação superior, especialmente em relação ao segmento público.

Verifica-se – ao lado da defesa de um Estado enxuto, porém forte e de muitos poderes de regulação econômica e simbólico-cultural, para preparar sujeitos com novos desejos, eficientes e dispostos a produzirem em todas as esferas da atividade humana, especialmente na educação – uma “nova vontade geral da nação”, conforme também nova maneira de produção material da vida humana. (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2000, p.159)

O processo de privatização do ensino superior, que se intensifica desde então, se faz acompanhar e justificar pela disseminação da idéia de ineficácia da educação pública (e, de resto, tudo o que for administrado pelo Estado). No entanto, não é um simples processo de o Estado ceder espaço à iniciativa privada em setores estratégicos da vida nacional; é um processo em que se percebe que dia-a-dia, a propriedade do Estado passa rapidamente para as mãos de poderosos grupos de pressão e poder, sob a alegada ineficiência do Estado em gerir negócios com eficácia. Pérez Gómez (2001, p. 88), no entanto, alerta que

Superar os certamente importantes e perversos vícios da organização burocrática – rotina, corrupção, passividade, rigidez e ineficácia – não supõe necessariamente a desregulação privatizadora, salvo que o objetivo oculto seja a mudança de propriedade e não a agilização de processos (...). A mudança de propriedade não é irrelevante e indiferente (...), mas uma definitiva tomada de posição a favor do capital e contra os assalariados e trabalhadores, que poderiam participar da gestão pública, mas que se convertem em meros braços executores, inclusive de tarefas complexas, flexíveis e compartilhadas nas empresas privadas.

Boaventura Sousa Santos (2004), ao analisar este processo de privatização, manifesta-se no mesmo sentido, afirmando que

Na universidade pública, ele [o modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal] significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas -, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (SANTOS, 2004. p. 16).

Este estado de coisas é apresentado pela mídia e demais representantes do poder político e econômico como inevitável e como algo em que não se pode intervir – o irreversível e inevitável mundo novo. Ele vem se tornando consenso mundialmente emergente e, repetidamente, os controladores desse projeto nos dizem, de diferentes formas e por diferentes meios, que não há alternativas para esse modo de vida, que sejam dignas de serem consideradas, apesar dos inegáveis vícios como o da exclusão social e o crescente distanciamento entre centro e periferia – tanto em nível de sociedade global como de sociedades locais – mesmo sob a égide do discurso da globalização.

De outra parte, os discursos sobre a educação estão repletos de termos provenientes da economia, ou, com mais rigor, repletos das teorias econômicas capitalistas. A análise de Laval conclui que as instituições educacionais são, hoje,

cada vez mais, vistas como uma empresa entre outras, compelidas a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar (CHARLOT e BEILLEROT apud LAVAL, 2004, p. 13).

Ainda segundo Laval, a assimilação da ideologia do novo liberalismo pode ser muito bem compreendida na identidade traçada entre as reformas que vêm se sucedendo no âmbito da educação e a sua transformação em um mercado ou quase-mercado, que se manifesta pela adoção de práticas que tornam impossível pensar uma instituição de outra maneira, que não seja como uma relação contratual e mercantil com os clientes. Tudo o que é da educação deve poder ser parafraseado em linguagem mercantil.

As instituições de ensino superior privado, então, devem obedecer à lógica do mercado, empregar técnicas de marketing para atrair os clientes, desenvolver projetos inovadores e esperar um retorno financeiro e de *status social*; devem

vender adequadamente a sua imagem e posicionar-se no mercado de forma competitiva.

Tudo isto soma, de forma decisiva, na construção do imaginário daqueles que atuam no sistema educacional e enseja que a sociedade em geral e mesmo estudantes e docentes universitários, acreditem que não há discursos contrários, ou que os conceitos economicistas e típicos do mundo da produção são tudo o que realmente importa. Assim, qualquer discurso diferente do “instituído” será considerado inútil, atrasado, irrelevante, interesseiro e até mesmo “politizado” – qualidade inata do pensamento humano, que tem se tornado grave defeito no discurso e na visão mercantil do mundo.

Para ilustrar a disseminação desta visão única e assumidamente favorável aos processos de mercantilização da educação superior, a revista *Veja*, edição de 04 de outubro de 2006. p. 86, em edição que aborda a distorção entre ensino superior público e privado no Brasil, este último freqüentado, em sua maioria, pelos alunos egressos das escolas públicas, ou seja, pelos mais pobres e o primeiro, freqüentado pelas elites, ao invés de propor o fortalecimento e a expansão do ensino superior público e gratuito, ao contrário, nem sequer cogita esta hipótese. Propõe que o Brasil siga o exemplo dos Estados Unidos e da Coréia do Sul, “países onde a educação dá certo” e que “concedem salários mais altos aos professores que obtêm melhores resultados em sala de aula, segundo indicadores *objetivos*” (grifo nosso) e “outra saída que conta com o respaldo e a experiência internacional é a da cobrança de mensalidade nas instituições públicas”. E reforça:

O Chile, a Coréia do Sul e, mais recentemente, a China (ainda sob o regime comunista, quem diria) conseguiram fazer avanços admiráveis em seus contingentes universitários, depois de instaurar a cobrança de mensalidades. Nesses países prevalece o bom-senso. O Brasil tem o pior sistema universitário público: é caro e socialmente injusto’, diz o economista Cláudio de Moura Castro (ANTUNES e WEINBERG, 2006, p. 86).

Como se pode comprovar nesta citação, a grande mídia está compromissada com a disseminação dos valores do mercado na educação e posicionando-se nitidamente a favor da gradual extinção do ensino superior público e gratuito e, conseqüentemente, da sua total privatização.

As características dos fenômenos até aqui mencionados podem ser também compreendidos no contexto do que Gilles Deleuze denomina *sociedade de controle*, distinta da sociedade disciplinar, identificada com o paradigma filosófico anterior, em que as instituições eram mais fixas, rígidas e distintas. Família, escola, fábrica, hospital, etc, encontram-se há muito em crise, potencializada hoje, pelas mudanças da sociedade global. Diluem-se as barreiras que delimitavam os territórios interinstitucionais e a lógica disciplinar se torna ineficaz para a compreensão da crise generalizada. A sociedade mundial de controle “funciona por redes flexíveis, moduláveis, como uma moldagem (...) que mudasse continuamente” (HARDT, 2000, p. 357).

Sendo a principal característica da passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle a diluição dos limites que definiam as instituições, percebe-se que há, portanto, cada vez menos distinções entre estar dentro e fora desses antigos territórios. Assim, segundo a análise de Hardt (2000), a ordem civil e a ordem natural se confundem, bem como o público e o privado, em que a privatização dos espaços públicos gerou, entre outros fenômenos, a desrealização do espaço político ou o fim da política liberal que se conhecia.

Um exemplo que se julga bem característico desta nova ordem social é a desconstrução dos conceitos de espaço e tempo que se conhecia, através das comunicações via internet e, relacionando à questão do ensino superior, considere-se a educação à distância, em que o aluno está dentro e simultaneamente está fora, sem a existência física de muros, transitando no espaço da sala de aula virtual, no tempo e no espaço que desejar.

A atual discussão entre o que se considera educação pública / estatal e privada / mercantil, que será abordada adiante, são possíveis sinais de que vivemos a crise de passagem entre modelos sociais distintos – da sociedade disciplinar à sociedade de controle.

Embora possa parecer uma idéia contraditória, Hardt (2000) assinala que o capitalismo sempre foi contrário a qualquer exclusão (as próprias práticas racistas seriam formas de inclusão diferenciais); o capitalismo prospera, incluindo em seus domínios contingentes cada vez maiores, pois o lucro só pode ser gerado pelo contato, pelas trocas, pelo comércio entre, cada vez mais pessoas e grupos. A consolidação de um mercado mundial se constituiria seu objetivo último. Em sua



forma idealizada, nada e ninguém poderia estar fora do mercado planetário. As instituições continuam funcionando e as subjetividades continuam a ser fabricadas. Porém, como tendem a desaparecer os muros, elas se esfacelam, corrompem-se, hibridizando-se, apagando as fronteiras que antes demarcavam bem os territórios sociais. Assim se caracteriza, segundo Deleuze, o império do controle e do mercado.

## **1.2 Universidade: de instituição social a organização empresarial**

A reforma do Estado implicou, portanto, reformas para as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, mas tornou-se mais explícita no setor privado, no qual as reformas ocorrem a partir de propostas relativas à legislação desse nível de ensino, de acordo com um “redesenho elaborado por seus representantes”, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2000).

O Brasil, durante os anos 1990 e ainda hoje, passa por uma inserção na contemporaneidade, que visa integrar o país à nova ordem mundial, tratando, também, de produzir um novo sujeito, adequado ao momento histórico do capitalismo, o que não pode ser feito sem um ensino superior ajustado para tais fins.

Segundo Marilena Chauí, está em construção, atualmente, uma “universidade operacional”, ou seja, uma universidade com características de organização e não mais com características de uma instituição social, que teria os seguintes traços: uma instituição social que tende para a universalidade e está referida a ações ligadas às idéias de reconhecimento e legitimidade interna e externa. Como instituição, cabe-lhe discutir e questionar sua própria existência, seu fazer, sua função em uma sociedade de classes; uma instituição tem a sociedade em que está inserida como sua principal referência e como princípio normativo e valorativo; e ainda, uma instituição social busca responder às contradições sociais.

Acrescentando mais elementos às características da universidade como instituição social, é oportuno reportar-se às Conferências Ibero-americanas de Reitores de Universidades Públicas, iniciadas em 1999, em Santiago do Chile e cujo documento final assim se expressa:

O público é o que pertence a todo o povo; universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem-comum (...) sua missão é seu compromisso social (...) a universidade pública é uma instituição que responde a valores constitucionais e não a políticas contingentes. Daí se origina seu conceito de autonomia. Por fim, seu conceito de conhecimento: como um bem social e não um bem privado. (I Conferência Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas apud PORTO, 2003)

Já uma organização “define-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade e está referida a meios administrativos próprios para a obtenção de objetivos particulares” (CHAUÍ, 2001, p.190). Uma organização é auto-referida e se coloca num processo competitivo com outras organizações, que se propõem a idênticos fins e objetivos. Uma organização administra seus tempos e espaços próprios e se reconhece inserida em um dos pólos da divisão social; sua intenção não é responder às contradições sociais, mas vencer a concorrência com empresas congêneres. Hoje, a permanência e a sobrevivência de uma organização depende muito mais da sua capacidade de adaptação às flutuações do mercado, que se fazem de modo contínuo e inesperado, do que de sua solidez interna e externa.

Diante disso, a antes desejada autonomia se faz heteronomia e se apresenta nos mais diversos aspectos da vida universitária. Toda esta nova concepção “contraria o percurso histórico da Universidade, que nasceu e se desenvolveu para ser espaço importante de reflexão e investigação, distante dos interesses utilitaristas, comprometida com o bem-comum de integração cultural” (PEREIRA, 2007).

As manifestações em torno da crise da Universidade, em escala mundial, ao longo do século XX, são bem conhecidas, entre elas as rebeliões estudantis, greves e, mais recentemente, a produção de literatura, que se caracteriza por um discurso “que se constitui hoje em um capital político de defesa ou de crítica à universidade”, (TRINDADE, 2003, p. 221), tal como as metáforas produzidas pela crítica à mercantilização da educação superior, pelo “assalto” do neoliberalismo à universidade como instituição, e que vão da “universidade sitiada” (MENEZES, 2000), “universidade na penumbra” (GENTILLI, 2001), ao “naufrágio da universidade” e “universidade em ruínas na república dos professores” (TRINDADE, 2001) e outros escritos que analisam e expõem as contradições a que se vê submetida a universidade hoje, com sua idealizada vocação republicana, democrática e autônoma e como patrimônio cultural – e que assim definida se coloca

na contramão dos rumos assumidos pelas sociedades orientadas pelo novo liberalismo econômico.

No que diz respeito à questão da privatização do ensino superior, ela é generalizada e, segundo Severino (2005), “como não se quer fazer isto declaradamente, dadas as resistências políticas ainda existentes, o processo vai sendo induzido aos poucos” (SEVERINO, 2005, p. 39), como se pretende demonstrar na continuidade deste estudo.

No intuito de tornar claros os conceitos a que se faz referência nesta investigação, é necessário que se tenham presentes as especificidades do que se considera público e privado, em relação à educação brasileira de modo geral, pois no percurso histórico brasileiro o privado teve uma importante posição garantida, sendo que todas as Constituições da República entendem a liberdade de ensino como um direito, ao lado do direito de todos à educação escolar. Assim, o dever do Estado, em relação à educação, se impõe, pois ela é um direito; e o direito à iniciativa privada, por sua vez, apóia-se na liberdade de ensino.

São várias as discussões que se apresentam em torno desses conceitos e envolvem a historicidade dessas questões; ou seja, como, em que contexto e com que interesses surgiram e se afirmaram o público e o privado na educação brasileira.

Estes conceitos carregam um conteúdo ideológico, em que a existência de uma educação pública, no contexto do capitalismo, equivaleria, segundo Minto (2006), a universalizar os interesses das classes dominantes como os únicos possíveis, equivalentes a uma suposta razão humana natural.

Ainda, segundo o mesmo autor, o privado, do ponto de vista das relações capitalistas, seria aquilo que pertence ao interesse particularizado de alguém ou de algum grupo, gerando expropriação da força de trabalho e sua utilização no processo de acumulação capitalista e, por outro lado, a acumulação e expansão do capital, operado por aqueles que detêm o controle dos meios de produção.

Na rede de implicações destes conceitos, há debates em torno da questão que considera o público como o mesmo que estatal, em oposição ao privado. Sader (2003) afirma que, no que se refere ao capitalismo atual, a “oposição fundamental não se dá entre o estatal (como se o público se resumisse a este) e o privado (como

sinônimo da eficiência), e sim entre o público e o mercantil, já que esta seria a oposição que funda o capitalismo” (SADER apud MINTO, 2006, p. 45).

Há ainda a posição de Cury (2005) que, analisando atos jurídicos atuais de autorização para funcionamento de instituições privadas de ensino superior, conclui que “o ensino superior privado é, pois, [tal como se apresenta nos textos legais], um serviço público autorizado, cuja consequência maior, aliás, posta em lei, é o respeito às normas gerais da educação e avaliação de qualidade, de acordo com o art. 209 da Constituição e art. 7º da LDB/1996” (CURY, 2005, p. 26). O mesmo autor faz referências, ainda, analisando o texto da LDB 9.294/96, no que concerne ao ensino superior, à existência de instituições de ensino superior *particulares em sentido restrito* e uma modalidade de instituição privada, com finalidade não lucrativa. Refere também que, se em legislações anteriores, a educação privada era entendida como uma concessão do Estado, agora “deslocou-se este significado para as categorias de autorização e avaliação de qualidade” (CURY, 2005, p. 24).

Estas são, portanto, questões abertas ao debate, sobre as quais se registram diferentes posicionamentos, cujo contexto desta pesquisa não possui o intuito de investigar.

Para fins de elucidação das diferenciações estabelecidas pela legislação em vigor, as instituições de ensino superior privado são mantidas e administradas por pessoas físicas e jurídicas de direito privado e podem ser classificadas, segundo o art. 20 da LDB/1996 em:

a) particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e sem as características das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Têm fins explicitamente lucrativos;

b) comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, incluindo cooperativas de professores e alunos e incluem, na sua entidade mantenedora, um ou mais representantes da comunidade. São instituições sem fins lucrativos;

c) confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no item anterior, igualmente sem fins lucrativos;

d) filantrópicas: de acordo com a legislação, são instituições que prestam serviços, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. Também sem fins lucrativos.

Como se pode perceber, o setor privado da educação superior apresenta-se com grande heterogeneidade, uma vez que os governos pós-1990, através da legislação e das políticas educacionais, induzem a educação superior à diferenciação generalizada, “ao mesmo tempo em que incentivam o processo de mercantilização desse espaço social, mediante estímulo à concorrência entre instituições privadas e, face à conjuntura, à aproximação com o setor produtivo” (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2000, p. 172).

É relevante lembrar que o art. 213, da Constituição Federal de 1988, abriu a possibilidade de transferência de recursos públicos também para as entidades de direito privado sem fins lucrativos. Portanto, não é prevista a exclusividade dos recursos públicos para as instituições públicas de ensino superior, disto se podendo concluir que as atuais políticas e propostas para a educação superior têm como horizonte a gradativa privatização.

Segundo Silva Jr e Sguissardi (2000), existe uma busca de identidade singular diante da concorrência entre as IES privadas; porém, essa busca as estaria conduzindo, apesar do processo de diferenciação, para caminhos comuns: o ensino permanecendo como sua atividade quase que exclusiva, reduzidas as atividades de pesquisa que, por serem dispendiosas, dão lugar à extensão, entendida como pesquisa aplicada e associada ao ensino. Dizem esses autores que há “a busca de uma pretendida vocação regional e de uma cultura institucional, vazada nos valores da localidade, no âmbito do suposto cenário universal da educação superior” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2000, p. 172).

Do mesmo modo, a identificação e aproximação das instituições de ensino superior privado com o mercado e com o setor produtivo, aliada ao acirramento da concorrência neste campo, teria favorecido o desejo de autonomia destas instituições, “que mais se assemelha à soberania ou à liberdade de mercado de que gozariam as empresas.” (Idem. p.172.)

Neste processo de identificação com o mercado, as políticas públicas passaram a basear-se no

*paradigma de oferta do Estado* (orientado pelos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial) e não no *paradigma de demanda da sociedade*. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social, patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de *política genuinamente educacional, mas de uma política econômica* (grifos dos autores). (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2000, p. 177)

Assim como já se mencionou em outra parte deste trabalho, a oferta de educação superior, em geral, vem sendo atrelada aos interesses dos organismos supranacionais, via políticas governamentais, e vai deixando de ter como referência as necessidades da sociedade em que está situada.

Este processo de reorganização do ensino superior, neste caso o ensino privado em particular, tem afetado as atividades e a estrutura das instituições que o oferecem, adquirindo identidade referida à empresa capitalista, embora permaneçam seus fins e objetivos. A aproximação com a empresa capitalista não visa apenas à consecução de financiamento, mas também é parâmetro para o que deve ser produzido pelas instituições de ensino superior, de um modo geral.

### **1.3 O processo de mercantilização da educação superior**

Boaventura Sousa Santos (2004) afirma que a mercantilização do ensino superior se dá de formas diferentes e em diferentes níveis. A respeito dos níveis em que ela se concretiza, estes seriam a indução da universidade pública a gerar receitas próprias, mediante parcerias com o capital, no intuito de superar a crise financeira gerada pela retirada do financiamento do Estado; e um segundo nível, que eliminaria a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, como um todo, numa empresa, em “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de

certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2004. p. 18).

A mercantilização do ensino superior se processa de algumas formas bem evidentes e outras nem tanto, mas que são definitivamente eficientes para esses fins. No Brasil, um exemplo, a “Lei de Inovação Tecnológica”, de dezembro de 2004, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e à inovação tecnológica no ambiente produtivo, tem propiciado, segundo análise da ANDES (2004), que “os benefícios dessas atividades acabem privilegiando poucos e pequenos grupos, cujo foco de trabalho está dirigido para áreas de pesquisa que as empresas consideram de seu interesse” (OTRANTO, 2006, p. 51).

Outro modo de mercantilizar é a característica cada vez mais marcada e quase que exclusivamente profissionalizante, que ainda se conserva na educação superior brasileira: isto se concretiza pela grande demanda por cursos superiores que se identifiquem com os requerimentos da sociedade de mercado neoliberal, centrada no consumo, no simulacro, no espetáculo; cada vez mais, há demanda para as áreas de tecnologia, ciências exatas, biologia, publicidade, propaganda, marketing, arquitetura, psicologia, *design* e outras tantas que estão, sem dúvida, adequadas à sociedade contemporânea; porém, em contrapartida há o encolhimento da procura de cursos como as licenciaturas e outros da área de ciências humanas e sociais, que não parecem apresentar demanda e nem retorno financeiro com o exercício da profissão.

Em uma tentativa de adequar-se ao mercado, cursos das áreas de ciências humanas e sociais passam a oferecer habilitações voltadas às necessidades das empresas, com outros possíveis desdobramentos mais atrativos aos clientes-alunos e de acordo com o mercado de trabalho. Nesse mesmo campo, os MBAs (Master Business Administration) passam a ser cursos muito disputados, uma vez que estão em sintonia com o mercado.

Segundo Otranto (2006. p. 55), “a graduação, cada vez mais flexibilizada, desvaloriza-se. Até mesmo os cursos voltados para a área tecnológica, que não eram cursos de graduação, agora adquirem esse *status* na esfera educacional”, como é o caso, por exemplo, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas de nível médio, transformadas em instituições de ensino superior (Decreto Federal n<sup>o</sup> 5.225, de outubro de 2004).

“Enfim, acentua-se a nova identidade da educação superior, com novos traços: neoprofissional, pragmática, competitiva, submissa, como jamais foi aos desígnios da economia e do mercado” (SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2005, p. 12).

A educação à distância, que vem sendo utilizada como via de ampliação da oferta de educação superior (ao invés de vir acompanhada da abertura de novos cursos – noturnos, por exemplo - nas instituições públicas), já se constitui em reduto quase que exclusivo das instituições de ensino privadas e que “vem sendo cortejado há algum tempo, por vários países que pretendem explorá-lo” (OTRANTO, 2006, p. 53).

Segundo esta autora, no final de 2005, foi assinado o decreto nº 5.622, pelo Presidente da República, regulamentando esta oferta no Brasil. Juntamente com a lei das parcerias público-privadas, este decreto “consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro, com algumas poucas restrições, que podem ser facilmente superadas no decorrer do processo” (OTRANTO, 2006. p. 53).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um outro braço a serviço da privatização e mercantilização do ensino superior, de acordo com o modelo em que se estrutura, pois o Estado compra vagas nas instituições de ensino superior privado, ao invés de ampliar a oferta de vagas nas instituições superiores públicas, fortalecendo-as como instituição social. Acresce, também, os poderosos “lobbies” das empresas (estritamente) privadas de ensino que, junto às instâncias decisórias dos poderes públicos, defendem seus interesses econômicos particulares sem o menor constrangimento.

As parcerias público-privadas, no âmbito da administração pública, às quais se aludiu anteriormente, contribuem para que os contratos de parceria reservem para o Estado o papel de distribuidor e pagador, pois

sob a forma de contratos, haverá uma ampla distribuição de privilégios (...) que podem consistir na autorização para impor tarifas por prestação de serviços e também como direito de receber remuneração do Estado por obras e serviços, os chamados direitos emergentes do contrato” (JURUÁ apud OTRANTO, 2006., p. 52).

Até mesmo o sistema de cotas destinadas aos alunos egressos de escolas públicas e integrantes de etnias historicamente excluídas, como negros e indígenas,



pode ser compreendido no contexto das políticas de caráter mercantilista: o sistema de cotas é a pretensão de incluir mais contingentes populacionais, dentro de uma mesma quantidade de vagas, ofertadas pelas instituições públicas; é uma forma fácil e duvidosa de democratizar o ensino superior e de empurrar para as instituições privadas os novos “excedentes” do sistema. Além disso, esta política traz conseqüências, como a percepção distorcida da causa de haver novos excluídos do sistema, por parte da população, deixando parecer que a dificuldade de acesso ao ensino superior, agora, se deve à inclusão de negros e indígenas.

E, ainda, uma forma outra de mercantilizar o conhecimento e as relações que se engendram no processo social da educação, é que

o conhecimento deixa de ter sentido como um processo idealista de enriquecimento do saber especulativo ou como instrumento de emancipação individual e coletiva. O conhecimento, na era do livre mercado, se vincula diretamente a suas aplicações tecnológicas e adquire valor porque serve para otimizar a rentabilidade de qualquer processo ou de qualquer produto: maximiza os produtos reduzindo ao mínimo os custos. (PÉREZ GÓMEZ, 2001. p. 136).

A acumulação de capital, típica do mercado, teria seu equivalente no sistema educacional, também, por meio da acumulação de certificações e títulos; com eles, o indivíduo está apto a negociar postos de trabalho que, por sua vez permitem ao portador obter capital, prestígio e poder.

Assim, o sistema educativo como um todo, e não somente a educação superior perde sua autonomia e especificidade, como espaço de reflexão e crítica a respeito das contradições e possibilidades das sociedades e se transforma em instrumento do sistema econômico. Ganha a valorização dos produtos finais em detrimento da qualidade do processo; perde importância a marca ética, pedagógica e antropológica do processo educativo e valoriza-se a eficácia na consecução do produto pretendido, identificado com a lógica das demandas do mercado. Afirma Elliot que “a tarefa da educação, nesse contexto, não é provocar a transformação da mente dos estudantes, mas prover o sistema com as mercadorias de que necessita em termos de informações e habilidades” (ELLIOT apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.138).

Lyotard (1989), em “A condição pós-moderna”, trabalha com a hipótese de que “o saber muda de estatuto, ao mesmo tempo em que as sociedades entram na era pós-industrial e as culturas na era chamada pós-moderna”. O antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, afirma, tende a cair em desuso por que

A relação dos fornecedores e dos utilizadores de conhecimento com este [conhecimento] tende a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor. O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado. Ele deixa de ser, para si mesmo, a sua própria finalidade, perdendo o seu “valor de uso”. (LYOTARD, 1989. p.18)

A educação superior, de um modo geral, vem se transformando, nesse contexto, em um serviço a que se tem acesso não por direito de cidadania, mas pela via do consumo e, portanto, mediante pagamento. O direito à educação vai dando lugar a um outro tipo de relação – a relação de consumo.

Assim, se produz a “universidade operacional”, no dizer de Marilena Chauí: “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada em estratégias de eficácia organizacional, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos, definida e estruturada por padrões alheios à formação intelectual e ao conhecimento”(CHAUÍ, 1999).

#### **1.4. Flexibilização e precarização do trabalho docente nesse contexto**

No cenário desta crise de extensas e profundas mudanças na essência da universidade, é preciso considerar que o processo de trabalho que se desenvolve no seu interior é o aspecto em que se revelam mais claramente as modificações que vão se produzindo em sua estrutura, extensão do que ocorre com o processo de trabalho em escala mundial: radicais reestruturações dos processos de produção, do consumo, do mercado de trabalho e dos próprios conceitos de espaço e tempo têm originado a incorporação de regimes e contratos de trabalho flexíveis, adoção de regimes de trabalho de tempo parcial, temporário e terceirizado, adoção de novas

situações hierárquicas, compatíveis com a organização flexível do trabalho, a reprodução de um mercado diversificado e fragmentado, composto por um número reduzido de trabalhadores centrais, estáveis, qualificados, com melhor remuneração e condições de trabalho, e um número maior de trabalhadores temporários e facilmente descartáveis e substituíveis - o trabalhador precarizado.

Observa-se, também, a “redução dos antigos direitos trabalhistas liberais, que vêm gerando novas configurações de hierarquia e poder flexíveis no interior das organizações” (ANTUNES, 1998).

Globalizada e decorrente da globalização, a flexibilidade passa a ser uma das novas marcas do trabalho do professor do ensino superior e em consonância também com o ritmo da acumulação flexível: o aumento das horas-aula, a diminuição do tempo para estudos e aperfeiçoamento do docente, a avaliação baseada principalmente na quantidade da produção intelectual, os cortes drásticos nas verbas para as universidades públicas, desvinculação de ensino, pesquisa e extensão, avaliação externa homogeneizante, baseada em critérios externos à peculiaridade de cada instituição de ensino superior.

Neste novo contexto de relações e mesmo de novas concepções de trabalho, cabe referenciar os entendimentos que vêm emergindo acerca da docência, o que se passa a examinar a seguir.

O I Encontro Nacional de Coordenadores dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas, elaborou, a partir de um trabalho de reflexão e discussão de idéias, uma definição de docência, esforço que resultou no que segue:

O trabalho docente se constitui como processos e práticas de produção, organização e difusão de conhecimentos, que se desenvolvem em espaços educativos formais e não-formais. Nessa perspectiva, o docente se define como um sujeito que em ação e interação com o outro, se constitui como produtor de saberes na e para a realidade. A docência se define, pois, como ação educativa que se constitui no ensino, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática (I ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSOS DE PEDAGOGIA, GT3.2006).

Anteriormente, o Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, 1999, colocava que

A docência não se reduz a dar aulas. Envolve planejamento de curso, observação participante, elaboração de material didático, orientação dos estudantes, organização e desenvolvimento de seminários, registro e documentação de aulas e atividades, elaboração de relatórios dos cursos desenvolvidos, bem como sua análise, interpretação e divulgação de textos escritos e apresentação em congressos (FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1999).

Freire (1996) manifesta a complexidade da docência, quando afirma que esta exige habilidades humanas, como capacidade de aprender, respeito, criticidade, ética, estética, risco, aceitação e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão, reconhecimento, assunção, consciência do inacabamento, bom senso, tolerância, humildade, luta, apreensão da realidade, alegria, esperança e convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade, autoridade, tomada de decisões, capacidade de ouvir, dialogar, querer bem aos educandos e, ainda, são necessárias habilidades técnicas, como o rigor científico e a atitude e a prática de pesquisador.

Pimenta e Lima (2004) abordam perspectiva semelhante em relação à ação docente, ao apresentarem a compreensão de que

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão do educador é uma prática social (...) uma forma de intervir na realidade social (...) que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isto porque a atividade docente é prática e ação. A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos. A ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas. Assim, ação pedagógica são as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Esse processo (...) é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas. (PIMENTA e LIMA, 2004. p. 41).

Para Sacristán (1999), a prática (docente) é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a

cultura e a tradição das instituições (SACRISTÁN apud PIMENTA e LIMA, 2004, p. 41).

Para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes (ZABALA apud PIMENTA e LIMA, 2004, p. 41).

Estes entendimentos, acerca de trabalho e ação docente, tendo como cenário a cultura mercantil, adquiririam características que vão frontalmente contra as definições citadas, pois de acordo com Chauí (2001), na cultura de mercado em que hoje se vive, a docência passa a ser entendida com transmissão rápida de conhecimentos, visando à aquisição ou à manutenção da empregabilidade do aluno-consumidor; a necessidade da rapidez da formação faz com que os componentes curriculares abandonem cada vez mais a necessidade de os estudantes terem acesso ao conhecimento das obras clássicas, nas diferentes áreas de conhecimento, que representam as origens das idéias fundadoras das civilizações, do conhecimento da própria história da Universidade, do convívio com idéias que aproximariam os estudantes de experiências como democracia, bem comum, justiça social, solidariedade e tantas outras que os discursos contemporâneos mencionam como valiosas para a sociedade competitiva e violenta em que viemos nos transformando.

Mancebo coloca, nesse sentido, que

a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente – supostamente própria ao espaço universitário – é subtraída, retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética (MANCEBO apud LEDA, 2006, p.78).

Ainda sobre este tema, Mancebo alerta para a tendência, hoje corrente no meio universitário, de que os docentes vêm aderindo, ao que ela chama de

(...) ‘consumismo acadêmico’, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas, cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com

temáticas e pessoas imprescindíveis à criação coletiva (MANCEBO apud LEDA, 2006, p.79).

Atualmente, interessa, mais do que a emancipação humana, mais do que o saber ser verdadeiro, a utilidade do saber – o para que serve e, num contexto de mercantilização, o “para que serve” significa o conhecimento ser vendável, possuir valor de troca e, na perspectiva de aumento de poder, interessa se o saber é eficaz.

Para poder competir e sobreviver, em meio a estas novas realidades e de acordo com a lógica dos padrões de trabalho flexibilizado, exige-se de um trabalhador qualificado as capacidades de análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez e adequação de respostas, criatividade diante de situações novas, comunicação clara e objetiva, capacidade de usar diferentes linguagens, habilidade de trabalhar em grupo, capacidade de gerenciamento de processos, de estabelecimento de prioridades, capacidade de trabalhar sob pressão de opiniões divergentes e de tempo, capacidade de crítica e avaliação de situações e processos, enfrentar mudanças permanentes e incertezas, atualização e educação permanentes, entre outras capacidades. Estas qualidades tornariam o trabalhador “competitivo” e empregável.

Martins apud Cunha (2006) ratificam estas idéias, quando colocam que

No âmbito dos sistemas de ensino, o discurso que tem fundamentado a necessidade de reformas educacionais contemporâneas vem fazendo apelo à excelência, eficácia e eficiência, à competitividade e outros aspectos da racionalidade econômica. Percebe-se a invariável disposição de que a melhoria dos sistemas educativos esteja atrelada aos indicadores de produtividade. Tal posição é decorrente das mudanças da concepção de Estado, que assume, cada vez mais, uma função regulatória, através dos mecanismos de avaliação (MARTINS apud CUNHA, 2006, p. 260).

Outras contribuições, no sentido da definição do perfil do trabalhador *pós-fordista*, deste início de século, podem ser encontradas na obra de Frigotto. Podemos inferir que estas exigências não são diferentes daquelas desejáveis ao docente do ensino superior:

Longe de se pensar na desqualificação da força de trabalho, pelo advento da informatização, o que se considera é a formação integral (...), que, de

certa forma, vem a ser a polivalência (...). Vem a ser uma visão teórico-prática que ofereça um aprofundamento do conhecimento, que possibilite a assimilação dos processos de trabalho e que ofereça múltiplas condições de acesso a emprego (BOCLIN apud FRIGOTTO. 2000. p.157).

Frigotto (2000, p. 157) menciona, em seus estudos, as explicitações dos consultores de recursos humanos, que têm se dedicado a elencar as qualificações, habilidades, atitudes e que hoje são chamadas genericamente de competências, desejáveis ao trabalhador:

Flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora da decisão, habilidade de discernir, comunicação, equilíbrio físico-emocional. (O Globo, 11.07.1993, p. 42) (...) Ter uma boa base de conhecimentos é fundamental. A cultura traz sensibilidade para gerir. É preciso conhecer expressões da cultura, história, artes, grandes filmes. (GUIMARÃES, O Globo, 11.07.93, p. 44).

Este conjunto de novas requisições do desempenho profissional do docente tem se configurado como política de “competências” que, segundo Anastasiou e Pimenta (2005), contribuem para “uma tentativa de deterioração da profissão docente (...), que simplifica os processos formativos, à medida que define essa profissão como um amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas”. Segundo as autoras, trata-se de um refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades docentes, amplamente pré-estabelecidas em inúmeras competências, “conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho)” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 132)

As decorrências desta substituição vão, portanto, além da mera troca de denominações, uma vez que expropria o professor de sua condição de sujeito do seu conhecimento e dá origem a “uma distância entre o conjunto de saberes que o trabalhador detém e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho (...) A noção de competência emerge nesse contexto” (SILVA, 1999, p. 94 apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 133).

Assim, o discurso das competências pode ser a nova versão do tecnicismo, aplicado à educação em geral e aos processos docentes universitários em especial, em que se desloca a identidade do profissional para o seu posto de trabalho, no qual

será feito o controle da execução de suas atividades, definidas por modelos externos à universidade.

Em um outro aspecto da crescente importância do conceito de competência, no que se refere ao trabalho na sociedade contemporânea, Lyotard (1989) já aludia ao ensino superior e à sua legitimação pela performatividade, afirmando que o efeito a ser obtido com a adoção do critério da performatividade e, correspondentemente, da teoria de sistemas, é “a contribuição ótima do ensino superior para a melhor performatividade do sistema social. Ele deverá, portanto, formar as competências que são indispensáveis a este último” (LYOTARD, 1989). O autor coloca, ainda, que, no contexto contemporâneo da deslegitimação das grandes narrativas sobre emancipação humana, etc., instituições de ensino superior são solicitadas a formar mais competências do que idéias e deverão continuar a fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, o que significa garantir a manutenção de sua coesão interna.

Nesse cenário de valorização do desempenho, eficácia e performance, abre-se a perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais e ainda, como afirma Lyotard (1989), de maneira bem pessimista, que “a deslegitimação e o predomínio da performatividade são o dobre de finados da era do professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos” (LYOTARD, 1989).

Portanto, trata-se de toda uma cultura de desempenho, estendendo-se este valor-conceito aos mais diferentes aspectos da vida em sociedade, não se restringindo à esfera do trabalho. Pode-se perceber, de maneira informal e cotidianamente, que as pessoas esperam dos outros e de si mesmas a máxima eficácia, desempenho, performance, mesmo em atividades praticadas como lazer.

A esfera do trabalho tornou-se extremamente competitiva e isso se traduziu em dois conceitos onipresentes, de acordo com Cohen, Segalla et al. (2008): o primeiro é o combate à “zona de conforto”, que seria aquela situação em que o profissional está tão bem que não se sente desafiado a progredir. E o segundo é a idéia de “estresse positivo”- que leva à ação, oposto ao estresse negativo, que traz a apatia.



Por ser um processo de renovação e reconstrução de valores adequados a um novo paradigma de sociedade, estas transições no modo de fazer, de ser e de viver não ocorrem sem conflitos e contradições, repercutindo para o ser humano como um todo, não se limitando apenas à aquisição de novas competências. Soma-se a isto, por conseguinte, conseqüências que atingem os indivíduos em sua subjetividade e nas relações sociais e humanas, como afirma Denise Leda, em um artigo em que analisa o trabalho docente no ensino superior sob as relações sociais capitalistas neste momento histórico brasileiro:

(...) o desejo de vencer tornou-se uma necessidade compulsiva que escraviza o indivíduo, levando-o a trabalhar sempre mais. O sucesso é uma espécie de tirano, que deixa sempre as pessoas com a sensação de débito consigo mesmas e, assim considerando, pode-se afirmar que o capital avançou na captura dos elementos mais subjetivos do ser humano (LEDA, 2006. p. 76).

Marques (2000) também aborda este aspecto do trabalho docente, afirmando que

Uma vez que universidades e escolas não são entidades abstratas, mas espaços-tempos de relações sociais, os efeitos de tais tendências político-institucionais recaem sobre o estatuto das pessoas, ou seja, das subjetividades-profissionais de professores, técnicos, dirigentes, etc. (MARQUES, 2000. p. 220).

Colocando-se este novo modelo de profissional em relação com o mercado de trabalho brasileiro, especificamente, Frigotto aponta para um descompasso entre estas duas demandas: “esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral, se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro” (FRIGOTTO, 2000, p.158).

Nesta perspectiva, as inúmeras competências exigidas do trabalhador, de certa forma, ficam neutralizadas pelos limites dos cálculos de custo-benefício: pode o professor ser criativo, possuir larga cultura geral, possuir inúmeras habilidades pertinentes aos processos de investigação, aquisição de saber, etc.; porém, se tais capacidades não servirem aos interesses da acumulação, de nada valerão ao professor tais competências. São, por conseguinte, competências alinhadas com os interesses do capital e não com os interesses da sociedade como um todo.

Segundo a literatura pesquisada, estes processos de flexibilização do trabalho, vigentes na sociedade como um todo - e incluindo os processos de docência e da construção de conhecimentos - se estendem das universidades públicas às instituições de ensino superior privadas; porém, nestas últimas, estão sendo mais intensamente aplicados e percebidos, especialmente através da proliferação do ensino virtual, das franquias educacionais, das avaliações baseadas em critérios quantitativos, do gradativo abandono da produção e transmissão de conhecimentos críticos e da sucumbência completa à lógica mercantil.

A expansão do ensino superior privado no Brasil é um fato já bem conhecido e discutido. Pesquisas do INEP dão conta de que em 2004, existiam 2.013 instituições de ensino superior no Brasil, das quais 224 públicas e 1.789 instituições privadas. Estes números dão a dimensão desta expansão.

Em relação a outras questões relacionadas ao exercício da docência no ensino superior privado, autores que se dedicaram a examiná-las dão conta de que a docência no ensino superior privado, muitas vezes, não requer a admissão através de concurso público, processo que, nas instituições públicas é demorado, com exigências bastante altas em termos de saber, capacidades diversas e incluindo várias etapas de seleção. Com o crescimento das oportunidades de emprego nas instituições privadas, pela expansão desta rede, “a docência torna-se uma alternativa para a complementação salarial ou mesmo única fonte de renda” (LEDA, 2006. p. 83) para muitas pessoas.

E, neste sentido, este processo permite a ocorrência da organização do corpo docente formado por poucos professores centrais e muitos periféricos, que referiu-se anteriormente, pois muitos docentes das universidades públicas, aposentados à época da expansão das privatizações, deslocaram-se para as instituições privadas, tornando-se estes os docentes mais importantes, que dão suporte aos projetos de pesquisa, etc., assessorados por uma maioria de professores horistas e com menor titulação, enfim – os professores precarizados.

No entanto, ao aumento numérico da empregabilidade, não se adequaram os processos de profissionalização inicial ou continuada dos docentes universitários, pois “as exigências para a docência estão relacionadas principalmente à formação na área específica sendo, muitas vezes, uma atividade complementar, pois os

próprios docentes (...) não valorizam uma formação profissional para a docência” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p.128)

Acrescenta-se a estas formas de precarização outras decorrências das condições de trabalho impostas pelo caráter de empresa privada, assumido pelas instituições de ensino superior:

A realidade que vivenciam [estes docentes] é marcada pela insegurança dos contratos temporários, da flutuação da matrícula, [disto dependendo o emprego para o semestre seguinte], a submissão ao poder do 'cliente', a redução da autonomia na expressão das idéias, (...) a transformação da figura do docente em 'animador de auditório', nas salas com número excessivo de alunos, tendo a obrigação de tornar seu 'produto' (ensino) atraente, o que significa ser de fácil apreensão e em sintonia com as exigências do mercado. Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com conseqüências diretas de diversas ordens para os sujeitos envolvidos (LEDA, 2006, p. 83).

Anastasiou e Pimenta (2005), analisando dados do INEP (1998), em relação ao regime de trabalho dos docentes do ensino superior público e privado, de universidades e não-universidades (centros universitários, faculdades e outros) no Brasil, indicam que, dos vínculos existentes (integral, parcial e horista), nas instituições de ensino superior particulares, os docentes em regime de tempo integral são apenas 5,31% do total nacional de docentes. Sabendo-se da predominância absoluta das instituições de ensino superior particulares, verifica-se a escassez desse tipo de regime de trabalho e, em especial, se considerarmos que a determinação da LDB é de que professores de tempo integral representem um terço do total em cada instituição.

Além disso, o regime de tempo integral é o único que proporciona as condições ideais para a efetivação das três funções institucionais e sociais da universidade - ensino, pesquisa e extensão.

Os professores horistas representam a maioria nas instituições particulares, representando 33,68% do total geral de docentes universitários em âmbito nacional (INEP, 1998)

Outros tipos de contratação de professores, segundo as mesmas autoras, é por blocos de aulas, ficando o professor vinculado à instituição apenas por um período determinado, não havendo compromisso da instituição e tampouco direitos

trabalhistas, além dos contratuais temporários. As autoras relatam, ainda a existência de cooperativas docentes, que vinculam do mesmo modo o professor a uma prestação de serviço temporário. Ultimamente, novas formas de flexibilização dos contratos de trabalho têm surgido, como a utilização de monitores em substituição ao trabalho do professor e o trabalho autônomo e terceirizado.

Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo dada nacionalmente à universidade, transformando-a em organização administrativa, baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição. (...) Assim, nessas situações, desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional regido por projeto pedagógico institucional, e a instituição, por sua vez, desobriga-se de processos de formação continuada. (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 125).

Examinando as condições de profissionalização da grande maioria dos docentes da rede privada de ensino superior e suas condições de trabalho, Anastasiou e Pimenta (2005) observam que a atividade de ensino restringe-se ao tempo da sala de aula, não sendo computados, em seu regime de trabalho, as horas para planejamento e avaliação; não existem espaços e tempos institucionais para elucidar dúvidas ou repensar, com alguma orientação, as ações efetivadas em sala de aula; as responsabilidades institucionais com o professor limitam-se às da contratação trabalhista.

Ocorre, então, que o docente, nestas condições objetivas de trabalho, não cria laços e não sente o seu pertencimento ou mesmo a necessidade de comprometer-se com um projeto educacional específico; tampouco sentir-se-á este professor motivado a refletir como docente, não participando de decisões tomadas coletivamente e nem de grupos de estudos ou de discussão no interior da instituição.

Tudo isto significa que

cada vez mais o professor decide menos sobre o seu ofício. E à medida que avança a desresponsabilização pelas decisões que toma, o docente sente-se mais distante do compromisso com o ato educativo. Silencia sobre essa dimensão e sente que a lógica da produtividade exógena é reforçada e que, ao fim e ao cabo, é a que lhe rende reconhecimento. (CUNHA, 2006, p. 266).

Contudo, ressalvam as autoras citadas, há instituições particulares e públicas que priorizam em seus projetos a profissionalização continuada do docente, investindo e custeando as horas de estudo e de participação em processos decisórios relativos aos seus cursos (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 126). No entanto, estas seriam exceções.

Um outro aspecto do exercício da docência, que não é exclusivo desta atividade no nível superior, mas uma condição comum à categoria dos professores em qualquer nível de ensino, e que é referenciada por praticamente todos os autores que estudam as condições de trabalho do professor, é que “a universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualista; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho” (ANASTASIOU e PIMENTA apud CUNHA, 2006, p. 262). Este é mais um aspecto que reforça a desprofissionalização docente, a heteronomia a que estes processos o submetem pois, se solitariamente toma decisões – na maioria das vezes, decisões instrumentais - em relação à sua sala de aula, em aparente autonomia, o professor sabe que não é ouvido nas tomadas de decisões que podem realmente mudar alguma coisa e que deveriam se constituir em processos coletivos, dialógicos e, por conseguinte, promotores de autonomia.

Além disto, continua Cunha (2006),

percebe-se que [os professores] foram atingidos, de maneira indireta, no horizonte de sua ação, aceitando, principalmente a lógica da competitividade como saudável no processo de qualificação. Considerar que os docentes estão atingidos na sua subjetividade é um fato incontestável (CUNHA, 2006, p. 264).

Todas estas situações contribuem para a configuração de um quadro de aprofundamento da crise de identidade profissional; ou aquilo que diversos autores, como Nóvoa (1991), Enguita (1991) e Esteve (1995) vêm estudando como o *mal-estar docente* ou a crise da profissão docente, que diz respeito à condição dos docentes frente às mudanças sociais e educacionais que se verificam nas últimas décadas.

Segundo Esteve,

(...) a expressão *mal-estar docente* (...) aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto das reacções dos professores como grupo profissional desajustado, devido à mudança social (...) Emprega-se a expressão para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança acelerada (ESTEVE apud MARQUES, 2000, p. 221).

Estas considerações vêm confirmar o fato de que os professores vivenciam uma crise de identidade profissional, associada às mudanças sociais e no contexto específico da educação, que ocorrem em âmbito mundial e que se fizeram sentir, sobretudo, nas últimas três décadas. Esta crise está intimamente relacionada à reconfiguração dos próprios Estados-nações, na atual fase do capitalismo globalizado e que tem como seus importantes fundamentos os princípios e processos de modernização, racionalização, qualidade, flexibilização e autonomia.

Disto resulta o fim do ciclo histórico dos *professores-funcionários*<sup>2</sup>, expressão usada por Antonio Nóvoa (1995) que indica que a condição atual da docência deve ser analisada em um cenário que tende a “modificar as funções e papéis sociais dos docentes, que lhe eram tradicionalmente atribuídos, com tendências para (...) formas de exclusão dos professores, legitimadas em processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 10).

No entanto, considerar o professor como um funcionário, apenas, é um dos aspectos da ambigüidade da docência – ambigüidade social, pois os docentes-funcionários-públicos são também agentes culturais e agentes políticos, por seu “poder simbólico enquanto portadores dos ideais nacionais” (MARQUES, 2000, p. 226).

No entanto, a tendência atual é a valorização de uma pedagogia que, ao privilegiar a articulação direta entre os alunos e o saber, por meio da tecnologização do ensino, favorece uma lógica de aprendizagem que conduz ao “eclipse dos professores” no processo pedagógico. Assim, é possível questionar a desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores, segundo Nóvoa (1995).

---

<sup>2</sup> \* esta denominação – professores funcionários - resulta da laicização e estatização da educação escolar (processo que se iniciou entre os séculos XVI e XVIII), cuja característica teria sido a regulação pelo Estado, autonomização da atividade, profissionalização de seus profissionais e crescente controle administrativo-burocrático, por parte da burocracia oficial.

Em resumo, existe uma submissão e desvalorização do saber construído na experiência dos professores em relação aos saberes científicos da pedagogia e uma submissão destes dois aos saberes das disciplinas – especialistas em diferentes domínios do conhecimento. Portanto, uma outra face da crise da docência é a que se materializa nas práticas de racionalização do ensino, que contêm elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber.

### **1.5 Fragilidades e possíveis forças da docência no ensino superior**

Pela reflexão do conjunto das idéias que se procurou trazer a este trabalho, pode-se afirmar que, diferentemente das reformas educacionais do passado, os apelos da sociedade por mudanças educacionais apresentam-se aos professores, hoje, como “um desafio e uma ameaça sem precedentes” (GIROUX, 1997, p. 157). Isto porque as reformas, da maneira como são planejadas e implementadas, e a forma como as decisões são tomadas, sem a requisição da experiência, do julgamento e do conhecimento que os professores poderiam oferecer a estes debates, demonstram pouca confiança na capacidade dos professores de oferecerem liderança intelectual e moral para a sociedade. Reduz-se o professor à condição de mero executor de decisões de especialistas e técnicos que, muitas vezes, conhecem a realidade sobre a qual decidem apenas através de relatórios distantes e se orientam pelas análises de custo-benefício econômico. O que cabe ao professor, nestas circunstâncias, é “saber fazer”, não lhe sendo necessário saber “por que fazer”.

No entanto, é preciso registrar que, em direção contrária às políticas oficiais, vêm ocorrendo discussões entre órgãos governamentais (Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação) - defensores das orientações do Banco Mundial - e a sociedade organizada, através de entidades representativas dos docentes do ensino superior público, tais como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), FORUNDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas), ANPed (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e outras, que

defendem a formação do professor contemplando vivências e debates em torno das diferentes manifestações culturais historicamente produzidas, assumindo a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria-prática e concebendo o professor como intelectual construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social (CAMARGO e HAGE, 2004, p. 268).

Através das manifestações e idéias veiculadas por estes movimentos, pode-se perceber que a sociedade civil organizada está, ao menos parcial e timidamente mobilizada, refletindo e agindo em torno destas questões. Porém estes debates não estão publicados e divulgados da forma como se crê que deveriam estar, por razões óbvias: ao discurso hegemônico não interessa a publicização das vozes dissonantes. Esta participação, no entanto, é um fator de fortalecimento da docência, já que através da participação nestes movimentos organizados, aprende-se, ensina-se, alternativas são construídas e pensa-se coletivamente.

Sobre as dificuldades e fragilidades com que vem se confrontando o professor, no exercício de sua profissão, Bernard Charlot reporta-se a algo escrito por Peter Woods, na Grã-Bretanha, em 1972, referindo-se a um problema de “sobrevivência” dos professores. Diz o trecho:

As pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores aumentaram, estão aumentando e continuarão a aumentar (...). Os professores não podem mudar nem de profissão, nem a ordem social, eles devem, então, se adaptar. Eles devem acomodar-se à situação. Lá, onde os problemas são numerosos e intensos, a adaptação prevalecerá sobre o ensino (...). Os professores se adaptam desenvolvendo e utilizando estratégias de sobrevivência. (WOODS apud CHARLOT, 2005, p. 98).

Possivelmente é o que vem ocorrendo com a docência; precarizado, o professor precisa primeiro sobreviver, depois ensinar. A própria “resistência à mudança”, atribuída recorrente e insistentemente aos professores, pode ser, talvez, uma forma de exprimir o sentimento de precariedade e mesmo de ameaça; quando se vive em um mundo móvel, inseguro e onde todas as coisas são incertas, no presente e no futuro, as mudanças são consideradas como mais uma “desestabilização, desorganização de estratégias de sobrevivência, elaboradas a duras penas” (CHARLOT, 2005, p. 98).



Por outro lado, aponta Chauí para o fato de que os professores

estão insatisfeitos com as condições e trabalho, de salário, de ensino, e pesquisa, com a estupidez das máquinas burocráticas que cretinizam as atividades universitárias, submetendo-as a rituais desprovidos de sentido e de fundamento, com o autoritarismo das direções, a heteronomia dos currículos e as lutas mesquinhas pelo poder e pelo prestígio. (CHAUÍ, 2001, p. 74).

Pelo contexto que se apresenta e crescente ameaça de precarização, o corpo docente universitário tende a assumir a luta corporativa por empregos, cargos e salários, deixando, assim, nas mãos das direções universitárias, as questões relativas à docência, à pesquisa, ao financiamento e à avaliação universitária, que se constituem os temas principais desta luta.

Inúmeros são os pontos de fragilização da docência no ensino superior, que se revelam nas políticas mundiais e locais instituídas e na ação mesma dos docentes no sentido de “sobreviver” a elas, adequando-se. Se à universidade pública ainda resta alguma tradição, solidez, garantias do Estado, assim mesmo os professores e sua estrutura, como um todo, se ressentem das reformas pontuais, porém continuadas, que vão minando toda uma forma de existir. As instituições de ensino superior privadas rapidamente se ajustam às demandas do mercado, realizando suas missões de organização empresarial geradoras de lucro. Quanto à função social e crítica da universidade, diretamente relacionada à função de seus docentes, este contexto abre espaços para se pensar que “há somente um tipo de questões a levantar: as que são colocadas pelo mercado” (BAUMAN, 2001, p. 38)

Dentre os que defendem a autonomia, a preocupação com a formação humana, a especificidade da natureza do trabalho docente e a necessidade de uma universidade igualmente autônoma, Ildeu Moreira Coelho (2006) analisa as distorções e contradições que a aproximação e a plena adequação ao mundo da produção, dos serviços e ao mercado vêm ocasionando para a universidade, a docência e a sociedade. Afirma que a educação e a universidade precisam existir a certa distância destas realidades, sob pena de anular seu sentido e identidade. Contrapõe que, “em vez de defender e de cobrar a adequação da universidade ao mercado, como se fosse algo natural e tranqüilo, é preciso colocar o problema da

universidade, da formação humana, do ensino e da pesquisa em outra perspectiva, fora do eixo do mercado” (COELHO, 2006, p. 46).

E argumenta que

a natureza, a lógica e a temporalidade da cultura, da educação, da escola e da universidade, são diferentes de tudo o que constitui o mundo da empresa e ocorre na esfera do mercado. Se o descompasso decorre do ser, da natureza mesma dessas realidades, de suas diferenças intrínsecas, são absurdos e infrutíferos os esforços e tentativas para uni-las e integrá-las. A relação da universidade com outras instituições e organizações deve fundar-se, então, no respeito ao sentido e à especificidade da vida acadêmica, no ensino e na pesquisa, sem o que (...) não terá sentido e razão de existir nem condições de realizar o que os homens e suas obras, em sua dimensão social e individual têm direito de esperar dessa instituição (COELHO, 2006, p. 47)

Com isto, fica mais evidente o impasse em que se encontra a educação superior, a universidade, a docência, colonizadas pela instrumentalidade econômica. Como impedir que esses mundos se fundem em algum momento do processo social, sabendo-se que as instâncias econômica, cultural, política e todas as outras dimensões da vida social são, inevitavelmente, fios que compõem a urdidura do tecido social? E ainda, sabendo-se que a instância da economia ou da produção é a determinante das relações sociais que irão se estabelecer em determinado contexto social, histórico, político e cultural, como impedir que essas relações se interpenetrem com seus valores, modos de ser e visões de mundo? Como manter-se a educação, a cultura e a política imunes à contaminação pelos valores do mercado, no modo de produzir e viver que caracterizam a contemporaneidade, quando o consumo e a acumulação se tornam as principais finalidades da vida de muitos e a sobrevivência se faz a necessidade premente de muitos mais? Como impedir o privilégio com que as dimensões práticas, pragmáticas, instrumentais e operacionais têm invadido a educação e, mais especificamente, a universidade e as condições e os processos da docência?

Estes são alguns questionamentos que podem nos aproximar da dimensão dos desafios a serem enfrentados, no sentido de ultrapassar o imediato, os interesses e as necessidades, a competição e as competências, a produtividade, embora essas realidades não possam ser negadas e nem se possa desconsiderá-las; para que seja possível afirmar a autonomia, a criação, a formação humana, a

interrogação da natureza humana e do mundo, o sentido e a finalidade da docência e da universidade.

Mudanças que se solidifiquem só são possíveis no coletivo. Mudanças genuínas não se operam por decreto, principalmente aquelas que não afinam com as políticas de Estado. No entanto, se considerarmos que o sistema social instituído privilegia o individual, pode-se concluir, a respeito da grandeza das lutas, que serão necessárias para que obtenham algumas mudanças.

Pensa-se que cabe, conseqüentemente, à própria universidade, reivindicar, decidir e construir o caminho que deseja tomar. Se for o da autonomia e da sua existência como instituição social, inúmeros são os embates a que deverá lançar-se, pela ação-reflexão daqueles que lhe dão identidade – a comunidade universitária e a sociedade em geral e, ainda, manter-se em permanente vigilância para que as garantias historicamente conquistadas não lhe sejam repentinamente retiradas por letras de leis e decretos, que desejam adequar a universidade e a docência aos desígnios do mercado. Condições de trabalho, condizentes com os ideais republicanos e democráticos que a universidade possui, são inegociáveis. É o mínimo que se pode desejar, para que a docência se realize nas condições ideais de reflexividade, pesquisa, humanização como sentido último da formação universitária, autonomia da consciência, participação e compromisso social com o direito de cidadania de que todos devem participar e desfrutar dos avanços da civilização, bem como participar da solução dos problemas que a própria civilização gerou. O próprio Estado pode ter um papel fundamental, ao garantir estas condições ideais de trabalho, já que tem função reguladora, e usar a prerrogativa das decisões, que possui, no sentido de garantir à docência universitária condições dignas de produção e que respeitem a sua especificidade como instituição.

Não se pode ignorar que a crise da universidade - e aqui toma-se a instituição como um todo, tanto pública como privada - tenha tido suas causas endógenas, também, embora inseparáveis das condições externas pois, como anteriormente foi afirmado, a universidade expressa a sociedade da qual faz parte. Boaventura Sousa Santos (2004) refere-se às crises hegemônica, de legitimidade e institucional, apontando fatores externos e internos à universidade. São inegáveis a necessidade de reconhecer a legitimidade de outros saberes que não os que a universidade tradicionalmente veicula, bem como o fato de que a universidade não é a única

produtora de saberes socialmente úteis, decorrendo daí o fato de que a instituição precisa reorganizar-se sob todos os aspectos, incluindo as práticas docentes.

A literatura que aborda os problemas com que se defronta o ensino superior. no Brasil e no mundo, não apresenta riqueza de propostas no sentido da superação das contradições pela via democrática. Aliás, muitos autores afirmam que seria ingenuidade pensar-se em transformações, considerando o contexto da predominância da racionalidade econômica no mundo de hoje.

Morosini (2006), em estudo sobre o modelo de sustentabilidade do ensino superior de Clark (2003), aplicado a universidades dos países desenvolvidos, e tentando adaptar esta proposta a universidades comunitárias na região sul do Brasil, propõe, entre outras coisas, que o Plano de Desenvolvimento Institucional seja estratégico e via de fortalecimento da identidade institucional; que haja efetiva vinculação da universidade à comunidade, a construção de relacionamentos interinstitucionais e a permanente qualificação dos recursos humanos. Propõe a internacionalização, como forma de qualificação de pessoal e intercâmbio, pressão por políticas públicas de efetiva expansão do ensino superior, resgate dos projetos de educação popular, fortalecimento das relações com o setor produtivo, como empresas regionais, ONGs, sindicatos, cooperativas e Estado.

As instituições de ensino superior precisariam, entretanto, estar atentas às repercussões da globalização e da economia de mercado, sem deixar de priorizar os valores locais e a comunidade pois, como em toda proposta de transformação, existem implicações:

A acentuada expansão pode gerar o esgotamento da demanda de alunos em condições de financiar o ensino superior; pode acirrar, ainda, o processo de competição interinstitucional; (...) a busca de novas fontes de financiamento pode submeter a universidade às formas mercantilistas de operar; (...) o fortalecimento do centro administrativo institucional [executivo do Plano de Desenvolvimento Institucional] pode ultrapassar os limites de uma construção democrática, sempre mais penosa e demorada do que o centralismo decisório (MOROSINI, 2006, pp. 68-69).

Como se percebe, pela análise da própria autora, a mercantilização da educação é sempre um risco que se corre, embora as intenções pareçam contrárias a isso, uma vez que o contexto em que se dá essa educação é um contexto de

cultura de mercado. Trata-se, parece, de uma prova de resistência aos apelos do mercado, em nome de valores humanizantes, democráticos, etc.

No entanto, possivelmente, na aproximação da plenitude de tudo o que a docência universitária requer, e de acordo com tudo aquilo que a sociedade anseia, considerando-se aqui não só o que diz respeito à educação, mas tratando-se dos mais diversos aspectos da vida em sociedade e que estão exigindo reformas para que haja justiça social - aí talvez estejam as forças e os fatores de fortalecimento da docência no ensino superior; forças estas que não serão úteis e eficazes, isoladamente, para pensar os conflitos e sua superação, enquanto potenciais individuais. Estas forças serão decisórias quando coletivas, solidárias, nascidas de pensar os desafios da sociedade mesma que os cria e, por isso mesmo, poderão superá-los.

## 2 METODOLOGIA

**O problema que orienta a presente pesquisa – existe uma tendência generalizada de adoção de conceitos e práticas mercantis nas instituições de ensino superior privado; que implicações trazem para a docência as práticas identificadas com a cultura de mercado nas instituições de ensino superior privado?** - remete à opção pelo desenvolvimento de pesquisa de abordagem qualitativa, considerando-se que a intenção principal, aqui, não é a representatividade numérica ou a mensuração de eventos, mas a análise de contexto, o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social “segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situando uma interpretação do fenômeno estudado” (NEVES, 1996. p. 2). No entanto, contribui para que se perceba a vantagem do emprego da abordagem qualitativa, a possibilidade de obter-se uma visão abrangente da problemática envolvida no tema da pesquisa e seu conteúdo de caráter claramente social, histórico e cultural e, ainda, a possibilidade de reconhecimento da singularidade da experiência social dos sujeitos envolvidos.

Segundo o autor acima citado, embora se possa contrastar os métodos quantitativos e qualitativos como associados a diferentes visões de realidade, não se pode afirmar que eles se oponham ou se excluam mutuamente, como instrumentos de análise; eles podem ser complementares e contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

Conduziu-se, então, os trabalhos, de acordo com as seguintes etapas, consideradas apropriadas para as características desta pesquisa:

## 2.1 Fase exploratória

Nesta etapa, realizou-se leituras de aprofundamento do tema escolhido – Mercantilização da educação e docência no ensino superior –, e também passou-se a utilizar as leituras como lentes, para dar significado a situações observadas no cotidiano das relações, no contexto de instituições de ensino superior, embora de maneira informal, relacionadas ao tema da pesquisa. Por outro lado, em reflexões sobre as leituras, procurou-se questionar a literatura sobre o assunto, numa tentativa de conservar a objetividade, embora seja considerado “impossível a busca total de objetividade nos trabalhos científicos” (MELLON apud NEVES, 1996, p. 04).

Thiollent (1982) apresenta uma visão convincente a respeito da pretendida neutralidade ou objetividade científica, quando propõe que

A neutralidade axiológica, como requisito científico, consiste na capacidade do cientista em neutralizar suas próprias avaliações ou seus próprios valores, para reconhecer e apresentar os fatos objetivos, mesmo quando são “comportamentos avaliativos” dos sujeitos estudados. Na discussão científica proposta, tal neutralização não quer dizer que os valores estejam afastados da realidade social ou cultural. É a partir de pontos de vista ou de “idéias de valores”, socialmente determinados, que o cientista escolhe o objeto de estudo, seleciona e acentua os aspectos principais, atribui significação aos fatos e a suas conexões (THIOLLENT, 1982, p. 42).

Estas atividades de leitura, reflexão, questionamentos e observação informal resultaram na delimitação do assunto e em uma primeira formulação do problema de pesquisa já referido. Também, nesta fase, nos encontros com a professora orientadora, realizavam-se discussões e comentários que remetiam a outras indagações, complementares ao tema e novas leituras, de onde surgiram as questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, tendo sido o problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos exaustivamente analisados, questionados e tendo passado por reformulações e adequações durante a fase de construção e replanejamento do projeto da pesquisa.

Definidas, também, as linhas operacionais que orientam os procedimentos metodológicos, bem como a bibliografia básica e complementar que dão suporte teórico a esta pesquisa, realizou-se o trabalho de campo, que Minayo define como o

“recorte empírico da construção teórica elaborada no momento (...) e que combina entrevista, observações, levantamento de material documental (...) etc”. (MINAYO, 1994, p. 26), ou “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura resposta; de uma hipótese que se queira comprovar; ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (ANDRADE, 2005, p.127)

## 2.2 Trabalho de campo

O trabalho de campo “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população, segundo determinadas variáveis” (GIL, 2002, p. 53). Tipicamente, focaliza uma comunidade que “não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho (...) ou de qualquer outra atividade humana” (GIL, 2002, p. 53), como no caso do presente trabalho de investigação.

Desenvolveu-se o trabalho de campo, por meio de entrevistas com o grupo humano em estudo, para “captar suas explicações e interpretações sobre o que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53).

Na primeira etapa do estudo de campo, foram selecionados os sujeitos da pesquisa e os instrumentos metodológicos, para que se pudesse obter respostas às questões de pesquisa definidas na etapa anterior; para isto foi necessário, também, a construção do instrumento de pesquisa.

### 2.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Segundo Thiollent (1982),

a seleção das pessoas a serem entrevistadas não obedece a regras mecânicas. A seleção supõe a disponibilidade do entrevistado, a qual não é previsível antes de um primeiro contato. A seleção resulta de uma avaliação da relevância ou da representatividade social (não estatística) das pessoas. Tal avaliação fica por conta da “intuição” dos pesquisadores (THIOLLENT, 1982, p. 34).



Com apoio na afirmação do autor citado, optou-se pela seleção de doze sujeitos, professores universitários, preferentemente selecionados no universo de professores ligados a diferentes áreas de conhecimento, para que se possa verificar visões e entendimentos que poderão se revelar semelhantes ou diferenciados; com a existência ou não de um referencial comum, bem como interesses e a vivência de problemática semelhante.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por exercerem atividades docentes em instituições de ensino superior privadas, sendo que selecionaremos uma Universidade, um Centro Universitário e uma Faculdade, o que possibilita o estudo a que se propõe este trabalho de investigação. A escolha das instituições de ensino superior deu-se por tipologia de organização acadêmica: uma universidade, um centro universitário e uma faculdade, para que se pudesse abranger, entre os sujeitos da pesquisa, elementos dos diferentes tipos de instituições de ensino superior privado.

Em relação ao caráter das instituições selecionadas, a universidade é comunitária, enquanto que o centro universitário e faculdade, de caráter confessional.

As instituições de educação superior privada que foram propostas oferecem ensino predominantemente na modalidade presencial e estão localizadas na região central do Estado do Rio Grande do Sul, possuindo aproximadamente trinta anos de experiência em ensino superior, com efetiva atuação na comunidade regional.

Ainda em relação à seleção dos sujeitos da pesquisa, inicialmente fez-se contato por telefone com cada instituição (o contato foi feito com secretárias dos departamentos ou das coordenações de cursos), para obter alguns endereços eletrônicos (aleatoriamente selecionados), de docentes que atuassem em cursos determinados pela autora da pesquisa, pelo motivo que já foi exposto anteriormente. Em seguida, através de correspondência eletrônica, foi verificada a disponibilidade dos docentes em dar uma entrevista; assim foram combinados o local, data e horário da entrevista, segundo a escolha dos entrevistados.

O trabalho que envolveu os contatos, agendamento das entrevistas e sua realização, demandou os meses de setembro, outubro e novembro de 2007, o que

pode ser considerado um período bastante prolongado, motivado pela necessidade de fazer vários contatos com os entrevistados, antes da entrevista e o agendamento das entrevistas ficar a vontade deles.

Julga-se válido registrar que, dos quinze contatos feitos com professores, três não retornaram ou retornaram o contato via correio eletrônico, mas não compareceram ao encontro para a entrevista e nem deram qualquer justificativa.

Sobre a escolha do local de entrevista, dois professores não escolheram o local de trabalho: um foi entrevistado em sua residência e outro em um café. Todos os outros escolheram ser entrevistados em seu local de trabalho e, destes, apenas um não se importou de responder às questões na presença de colegas e funcionários; os outros (nove) quiseram ser entrevistados em salas reservadas.

Sabe-se que o local em que se realiza a entrevista pode predispor diferentemente o entrevistado: no local de trabalho, a disposição de ânimo da pessoa pode ser diferente da sua atitude em um local em que esteja afastada do seu ambiente laborativo, dos colegas, dos compromissos, da vigilância ou mesmo do prazer, da satisfação, que sente em seu local de trabalho. Portanto, o local de realização da entrevista é condicionante, também, das respostas. No entanto, não havia como a entrevistadora determinar o local da entrevista, já que o ato de dar entrevista não pode deixar de ser considerado como uma concessão que, neste caso, os entrevistados fazem à entrevistadora: eles vão *conceder* uma parte do seu tempo escasso, eles vão *conceder* falar das coisas que lhes gratificam ou perturbam e assim por diante. Portanto, julgou-se não cabível a determinação prévia de um local para a realização da entrevista.

Sobre outros condicionamentos possíveis na situação de entrevista e na relação entrevistador-entrevistado, Thiollent (1982), refere que

na situação de entrevista, são destacadas, como fonte de viés, as influências da percepção recíproca entre entrevistador e entrevistado ligadas à raça, sexo, idade, status, e as não-respostas por causa de desconfiança ou de intimidação. As distorções na entrevista dependem também da natureza das perguntas. Segundo E. Morin, “sobre as perguntas de fato, as respostas tenderão a ser fabuladoras e/ou dissimulativas, no que se refere às grandes regiões tabus: o sexo, a religião, a política”. Sobre as perguntas de opinião, as respostas são distorcidas por racionalizações que o entrevistado utiliza, em função de seu envolvimento no assunto e de sua posição na situação de entrevista” (THIOLLENT, 1982, p. 37).

Portanto, como se pode concluir, a entrevista não se constitui em uma técnica ou situação de neutralidade, bem assim como nenhum outro instrumento de levantamento de informações ou opiniões fica isento da possibilidade de adquirir um viés. A situação em que a entrevista se realiza, a postura do entrevistador e outros aspectos acima citados, são condicionantes de vieses, distorções e da utilização, no mais das vezes inconsciente, de mecanismos de defesa por parte do entrevistado e mesmo por parte do entrevistador.

### 2.2.2 Elaboração do instrumento de pesquisa

Elegeu-se a entrevista semi-estruturada como instrumento para a busca de informações, porque ela permite o contato mais livre com o pensamento dos sujeitos da pesquisa sem, no entanto, crescer o risco da dispersão, como pode ocorrer em uma entrevista não-diretiva; assim, além das informações e opiniões explicitamente requeridas pelo presente trabalho de investigação, a entrevista semi-estruturada possibilitou o achado de outros tantos elementos significativos para a leitura e interpretação dos depoimentos, que também são importantes para a compreensão do universo investigado.

Cabe ressaltar, porém, que a literatura que orienta a realização de entrevistas alerta para vários cuidados que se deve tomar na situação de entrevista. Conforme Zaia Brandão (2000), a entrevista

reclama atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado – além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço (BRANDÃO apud DUARTE, 2002, p.145).

A par disto, segundo Gil (2002), é conveniente que se considerem aspectos como: a relevância das perguntas para a obtenção de informações pertinentes; a não sugestão de respostas a partir das perguntas feitas; o cuidado de não sugerir respostas em um contexto demasiadamente pessoal; o cuidado em não provocar

resistências, antagonismos ou ressentimentos, pela forma ou pelo conteúdo das perguntas; a clareza do significado das palavras empregadas pelo entrevistador; o cuidado de não orientar as respostas em determinadas direções; a lógica seqüencial de como são apresentadas as perguntas.

Tendo presente este conjunto de orientações para a elaboração e aplicação de entrevistas, construiu-se o instrumento que compõe o Apêndice1 deste relatório.

A construção do instrumento orientou-se pelas questões propostas para esta pesquisa, a saber:

- como os professores definem o “ser professor universitário”, em instituições de ensino superior privado, em termos de saberes, habilidades e atitudes necessárias e participação nas atividades institucionais?

- que relações há entre a forma de vida social baseada na cultura de mercado globalizada e as características do processo de trabalho que os sujeitos de pesquisa desempenham na organização?

- que práticas o docente das instituições de ensino superior privado vem construindo, no contexto da cultura de mercado supostamente vigente nas IES?

## **2.3 Tratamento das informações obtidas na pesquisa de campo ou tratamento dos resultados**

### **2.3.1 Pré-análise ou ordenação e classificação do material**

Nesta fase, foi realizado o trabalho de transcrição das entrevistas gravadas eletronicamente, tendo-se o cuidado de preservar o material gravado, ao qual haverá possibilidade de reportamento, se necessário, resguardada a identidade dos sujeitos.

Seguiu-se, portanto, a organização do material propriamente dito, ordenando-se e classificando as respostas às entrevistas, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, procurando perceber, na fala dos entrevistados, as idéias que se aproximavam, explícita ou implicitamente dos objetivos específicos.

Assim, o próximo passo foi a análise e interpretação dos achados da pesquisa.

Sobre esta etapa do desenvolvimento do trabalho, alerta Duarte (2002) sobre a importância de manter-se o olhar e a sensibilidade orientados pela teoria, operando com os conceitos e construtos do referencial teórico, considerando que trabalhamos com visões de mundo – mais especificamente sociedade, educação, formação de nível superior - de sujeitos específicos, valorações e interpretação de elementos do mundo social.

### 2.3.2 Análise e interpretação dos dados

Para a análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979), é um conjunto de técnicas de análise da comunicação, visando obter indicadores qualitativos e/ou quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção e recepção das mensagens no processo de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No entanto, para haver a possibilidade de inferir, é preciso que o pesquisador possua ampla clareza teórica e domínio dos conceitos básicos das teorias que fundamentam o estudo em processo.

Para que seja possibilitada a análise de conteúdo, são necessárias ações que se constituem como: a) impregnação – que consiste em ler e reler as entrevistas para chegar a uma espécie de impregnação de seu conteúdo; e b) interpretação – que consiste no destacamento do sentido latente a partir do conteúdo manifesto.

Assim, cada entrevista precisou ser considerada em sua integridade e totalidade e, de outra parte, a análise se processou considerando os sujeitos como integrantes de um grupo social e também como protagonistas de uma determinada condição pessoal.

O conteúdo das entrevistas foi analisado segundo as falas afirmativas dos sujeitos – suas experiências presentes ou passadas; segundo as falas reflexivas – concepções, valores, indagações e interpretações que constroem sobre a realidade.

Buscou-se confrontar o material obtido nas entrevistas com o referencial teórico da pesquisa, na intenção de analisar a visão que possuem os docentes das instituições de ensino superior privado sobre os processos de docência que vivenciam, estabelecendo relações com os contextos globais e entre as referências teóricas e práticas relatadas pelos docentes; analisar e interpretar esses achados, descobrir a visão de sociedade e educação que compõem o conteúdo explicativo atribuído pelos sujeitos da pesquisa à questão da docência, em sua relação com a mercantilização da educação de nível superior; procurando encaminhar possibilidades para o equacionamento e enfrentamento da problemática sugerida pelos resultados obtidos com as experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa, em relação com a teoria que aborda o assunto.

É recomendado que, em estudos populacionais qualitativos, sejam explicitadas categorias de análise, que representam “o lugar teórico de onde o pesquisador formula suas questões” (ALVES, 2002); ou, ainda, “um conceito que nos permite dar uma ‘arrumação’, um ‘arranjo’ no campo que se quer investigar” (BUFFA, 2005, p. 41). Ou seja, os conceitos e idéias que serão tomados como principais referências no desenvolvimento do trabalho todo e, especialmente, os que orientam a análise e interpretação dos dados no contexto do problema investigado.

Para este trabalho, definiu-se como categorias de análise:

- a) cultura de mercado em sua relação com a universidade privada;
- b) práticas institucionais inerentes à docência, na visão dos sujeitos da pesquisa;
- c) condições de trabalho nas instituições.

Estas categorias de análise serão abordadas, respectivamente, de acordo com os seguintes indicadores, que não pretendem esgotar as perspectivas de análise do tema, porém pareceram possíveis para a dimensão deste trabalho:

- a) cultura de mercado em sua relação com a universidade privada:
  - práticas institucionais na IES privada;
  - marcas características da cultura de mercado nas relações entre instituição de ensino superior privado e docentes;

b) práticas institucionais inerentes à docência, na visão dos sujeitos da pesquisa;

- em relação às atividades de ensino, pesquisa, extensão;

- conhecimento da missão e finalidades da instituição;

- autonomia para tomar decisões de planejamento, execução e avaliação em suas práticas;

- existência de um projeto de educação, sociedade e sujeito em formação no contexto institucional;

- participação em atividades de formação profissional continuada;

c) condições de trabalho nas instituições:

- as condições de trabalho representam desqualificação econômica, social e profissional (trabalhador precarizado) ou não;

- desenvolvimento da ação pedagógica voltada predominantemente para o mercado ou para a formação do cidadão;

- a prática docente como ensejadora de crescimento profissional e pessoal (formação continuada).

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O problema de pesquisa colocado para este trabalho de investigação partiu do pressuposto de que existe uma tendência generalizada de adoção de conceitos e práticas mercantilistas nas instituições de ensino superior privado – pode-se dizer que esta se constitui em uma tendência mundialmente generalizada, como concluem diversos autores (LAVAL, 2003; BOURDIEU, 1998; SOUSA SANTOS, 2006; BARATA-MOURA, 2003; CHAUI, 2001; PÉREZ GOMEZ, 2001; SEVERINO, 2005 e outros) – e não ocorrem apenas no âmbito da educação superior privada, senão que também na educação superior pública.

Tais práticas se apresentam como decorrência da expansão e mundialização da cultura de mercado; esta por sua vez um produto da economia de mercado que vige, não apenas, nas relações do âmbito da produção material das sociedades, mas invade e se torna dominante nos limites da cultura e, mais especificamente, na produção e na socialização do conhecimento nas instituições de ensino em geral e nas instituições de ensino superior privado em particular, que passam a se estruturar, por sua vez, mais como organizações empresariais do que como instituições sociais.

Um dos protagonistas deste processo de produção e distribuição dos bens culturais, o professor do ensino superior, produz uma prática - a docência – um conjunto de atribuições específicas do magistério, que inclui desde as interações professor-aluno, a produção do ensino, da pesquisa e da extensão e as atribuições de caráter burocrático de que é investido. Tal prática, possivelmente, sofre implicações decorrentes da mercantilização das relações de educação, identificadas com a cultura de mercado.



Descobrir e analisar a visão dos docentes a respeito desse processo de mercantilização da educação e sua relação com a docência nas instituições de ensino superior privado é a questão central que orienta esta pesquisa, bem como a descrição da análise dos resultados obtidos na investigação.

A busca de informações efetivou-se mediante a realização de entrevistas, conforme já explicitado na Metodologia, através de questões semi-estruturadas, buscando deixar espaço para o entrevistado falar e acrescentar comentários livremente à sua resposta. A maioria dos doze entrevistados não se omitiu de falar a respeito de seu trabalho como docentes, pois expuseram seus contentamentos, descontentamentos, aspirações, visões, bem como suas dúvidas e certezas. Houve também os (poucos) que responderam com muita cautela, escolhendo bem as palavras, fazendo longos silêncios entre uma frase e outra. Houve, ainda, alguns que, ao final da entrevista disseram que haviam se sentido muito bem em falar de seu trabalho (Uma catarse?).

A realização das entrevistas, sua organização, transcrição, leitura e análise tem sido um trabalho bem difícil, mas que tem contribuído com diferentes visões, valores, opiniões interessantes e se constituído em fonte de muitas aprendizagens para a autora deste trabalho de investigação.

### **3.1 O perfil dos docentes**

O conjunto de sujeitos que compõem o universo humano desta pesquisa é formado por doze professores que atuam em instituições de ensino superior privado, a saber: uma Universidade comunitária, um Centro Universitário confessional e uma Faculdade confessional.

De cada instituição foram entrevistados quatro professores.

Os professores possuem formação profissional em nível de pós-graduação, sendo sete mestres, um mestrando, dois doutores e dois doutorandos.

O tempo de serviço médio deste grupo no ensino superior é de até cinco anos, sendo que, com mais de treze até trinta anos de serviço há dois professores neste grupo.

Como se vê, se esta amostra pode fornecer base a um perfil de professor do ensino superior privado, há uma característica de professor predominantemente novato no ensino superior privado no universo estudado.

Todos os professores são contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho, carecendo, portanto, as instituições em que atuam, de plano de carreira.

Sobre a carga horária de trabalho nas instituições, obteve-se que cinco professores têm regime de quarenta horas semanais e os demais têm sua carga horária de ensino igual ao regime de trabalho. A distribuição desta carga horária dá-se da seguinte forma: a carga horária de ensino é, em média, de vinte e quatro horas semanais. O restante da carga horária, para os professores com regime de quarenta horas semanais, é utilizado na orientação de alunos, ou em alguns casos, em cargos administrativos, como coordenação de curso. Os outros professores, cuja carga horária de ensino é correspondente ao regime de trabalho, não dispõem de tempo para outras atividades na instituição, a não ser as de sala de aula. Sobre a carga horária de pesquisa, os professores informaram que ela é muito baixa ou inexistente. A pesquisa que mencionaram, no entanto, refere-se à orientação de trabalhos de pesquisa, realizados pelos alunos, nas disciplinas curriculares. Acrescente-se que a atividade de pesquisa não é obrigatória para os centros universitários ou para as faculdades, apenas para as Universidades.

Em relação às atividades de extensão, a maioria dos professores informantes (dez) afirmou não atuar em atividades de extensão. Percebe-se, portanto, que a atividade dos docentes é quase exclusivamente de ensino.

Os sujeitos da pesquisa atuam em cursos superiores diversificados, com cada professor atuando em mais de um curso, que são os seguintes: Administração, Agronomia, Comunicação Social - Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Ciências da Computação, Design, Direito, Filosofia, Física, Gestão de Empresas Rurais, Letras, Matemática e Pedagogia.

Os cursos foram escolhidos em diferentes áreas para que se pudesse obter, possivelmente, visões diferentes dos professores das Ciências Sociais e Humanas da visão dos professores da área de Tecnologia, por exemplo.

O resultado desse cruzamento de dados é que não é possível identificar, por área de atuação, o pensamento mais ou menos crítico em relação às questões pesquisadas. Em todas as áreas, a quase totalidade dos professores demonstrou ter consciência e clareza a respeito do que lhes foi perguntado. Surpreendeu o fato de a maioria mostrar-se expansiva nas respostas, acrescentando comentários, derivando para questões complementares ao que se perguntava e respondendo de bom grado. Mesmo os professores que atuam em cargos administrativos, nas instituições de ensino superior privado, externaram uma visão crítica sobre as questões relacionadas ao trabalho que realizam nas instituições; porém, não relacionando as suas circunstâncias de vida e trabalho ao contexto global.

Pode-se resumir as características dos sujeitos da pesquisa com os seguintes dados: são professores com tempo de serviço de até cinco anos, predominantemente, todos tendo cursado ou cursando pós-graduação *stricto sensu*; possuem regime de trabalho diversificado, alguns com quarenta horas semanais, outros com regime de trabalho correspondente à quantidade de horas-aula, sendo que realizam atividades exclusivamente ligadas ao ensino; não atuam em pesquisa e extensão e são docentes em cursos predominantemente das áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Tendo-se reunido informações de base e objetivas a respeito dos sujeitos da pesquisa, passa-se à descrição e análise dos demais dados obtidos, agora constituindo-se na visão dos professores (dados subjetivos), a respeito do processo de docência que desempenham nas instituições de ensino superior privado, organizando-os de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

### **3.2 Os saberes, habilidades e atitudes esperados do professor do ensino superior privado**

O grupo de professores entrevistados, em sua maioria, coloca como item importante que o professor do ensino superior (alguns destacaram não verem, nesse sentido, diferenças entre o professor do ensino superior público e privado) possua competências técnicas, humanas e éticas. Competências aqui são entendidas como

o conjunto de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho profissional.

Portanto, dizem os entrevistados, o professor precisa dominar o campo de conhecimento que ensina, mas também ter competências humanas, que implicam no “saber fazer” – que seria o saber ensinar e o “saber ser”, ou saber relacionar-se, com base em valores. Eles reconhecem, ainda, não possuir formação pedagógica, ou as habilidades pedagógicas específicas e necessárias para serem professores, e afirmam ressentir-se desta falta.

Habilidades técnicas, humanas e éticas seriam, na visão dos professores, necessárias à docência; porém, unanimemente, afirmam que seu trabalho possui o aspecto técnico como o mais destacado, ou seja, a transmissão de um saber técnico, necessário ao desempenho de uma profissão.

O grupo de professores entrevistados não falou das habilidades, saberes e atitudes específica e explicitamente. Para interpretar o que significa para eles saberes, habilidades e atitudes, analisou-se as respostas a todas as questões, buscando a explicitação desses conceitos, às vezes revelada no desenrolar da fala dos professores. Falaram genericamente em competências técnicas, como o saber relacionado ao domínio da ciência a que se dedicam; habilidades humanas, como aquelas referidas à convivência, cooperação e empatia; e as que eles chamaram de éticas, mas que na verdade são preocupações morais (moral significando bons costumes), já que o conceito de ética parece ser mais referido à análise que critica ou legitima os fundamentos que orientam o sistema moral vigente, em determinada sociedade.

Alguns professores, em sua primeira resposta, já deixaram transparecer a preocupação com o que o “mercado” espera dos futuros profissionais egressos dos cursos superiores e mesmo dos próprios docentes, sem que, na pergunta, a entrevistadora tivesse feito referência a isso. Algumas referências feitas nesse sentido foram (grifos da autora):

*Eu, pessoalmente, me esforço para passar os conhecimentos necessários para os meus alunos. Mas ainda acho que existe um distanciamento muito*

grande entre a **demanda do mercado** e a formação que é dada na faculdade (Professor E 1<sup>3</sup>).

**Ser professor, em uma instituição privada, hoje, é um desafio muito grande; o professor precisa, além de competências técnicas, competências humanas para ti saber conduzir teus alunos, até para que tudo não vire uma simples questão mercadológica mesmo (Professor E5).**

*Para mim, essa questão de ser professor em uma instituição privada é um desafio (...) primeiramente, porque a **concorrência entre elas** [as instituições] é muito grande.(...) Tu tem que dar tudo de ti (Professor E 12).*

*Você está no meio de uma guerra; de um lado existe a tua instituição, o teu próprio curso, que tem que sobreviver na instituição privada, e hoje em dia nós temos várias **instituições privadas atuando na venda de ensino superior**; e por outro lado, tem o teu aluno que precisa ser formado com muita decência, ele tem que ser formado com domínio, além de saberes técnicos, também saberes humanos, para saber exercer a profissão dele (...) (Professor E6).*

Em suas falas, ao responder à questão que tratava dos saberes, habilidades e atitudes necessários ao docente do ensino superior privado, os professores enfatizaram a necessidade de muita dedicação, estudo, atualização permanente 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 da matrícula nas disciplinas e cursos, da satisfação plena dos alunos, enfim, do mercado. Alguns comentários sublinham essa preocupação dos docentes:

*(...) na instituição privada você não sabe se amanhã vai estar empregado. Então isso depende muito da tua agilidade, o tempo que você se envolve é bem maior do que se você tivesse segurança no trabalho. Não que no público não se faz, você faz isso, só que com muito mais segurança, você sabe que amanhã o teu emprego está garantido, então isso te dá mais tranquilidade (Professor E12).*

*Numa instituição particular, você trabalha numa pressão que você não sabe se amanhã você estará empregado, isso te dá bastante apreensão no teu trabalho (...) isso se torna um serviço prejudicial a ti mesmo (Professor E6).*

*Ser professor numa instituição privada, hoje, fora a instabilidade que você tem, que é diferente de uma instituição pública, que você sabe que vai acordar, que vai dormir e vai estar no seu emprego, numa instituição privada é diferente, é instável (...) (Professor E2).*

---

<sup>3</sup> Professor E1: convenção que se usa neste trabalho para denominar os professores entrevistados: Professor E1, E2, E3, etc.

Evidenciam-se, nas afirmações dos professores, a flexibilidade característica dos novos vínculos de trabalho, a exemplo das empresas que, segundo Chauí (2001), quando fala da nova universidade operacional, são auto-referidas e se colocam em um processo competitivo com outras organizações que possuem características e objetivos semelhantes; seu objetivo central, embora não revelado, é vencer a concorrência com empresas congêneres. Ou ainda, como referem Silva Jr. e Sguissardi (2000), sobre a nova identidade da educação superior: neoprofissional, pragmática, competitiva e obediente aos desígnios da economia e do mercado.

Tendo as sociedades incorporado os valores mercantis, a existência de um importante exército de reserva contribui para dar a cada trabalhador a impressão de que ele não é insubstituível e que o seu emprego é, de certo modo, um privilégio, e um privilégio frágil e ameaçado. Escreve Bourdieu (1998) que é precisamente a fragilidade desse privilégio que os empregadores fazem lembrar ao trabalhador, ao seu primeiro deslize ou às primeiras conjeturas sobre uma possível greve. Isto estaria na raiz da desmobilização que se pode observar, hoje, entre as classes assalariadas.

A respeito dos saberes, habilidades e atitudes requeridas do professor do ensino superior privado, pode-se concordar com Mancebo (2006), quando afirma que a dimensão crítica do trabalho docente, que seria própria ao espaço universitário, é subtraída, fechando-se o campo da ética, da política, restando apenas a formação técnica.

Em relação à crescente precarização do trabalho docente, Denise Leda (2006) aborda esta questão que se confirma nas falas dos entrevistados, quando coloca que a realidade dos docentes do ensino superior, hoje, é marcada pela insegurança dos contratos temporários, da flutuação da matrícula, pela submissão ao poder do cliente, tendo o docente que adequar, constantemente, seu produto às exigências do mercado. A autora citada conclui que tais condições de trabalho são perversas, com conseqüências de diversas ordens para os sujeitos envolvidos.

Esta crescente precariedade dos vínculos empregatícios, que vem se instalando na esfera do trabalho e na educação em particular, suscita temor entre os assalariados, o que, segundo Bourdieu (1998), é metodicamente explorado por estratégias de precarização, como a introdução da “flexibilidade”, que é inspirada

tanto por razões econômicas quanto políticas e que, portanto, não se constitui apenas em uma “fatalidade econômica”, senão que é produto de vontade política.

Por fim, de acordo com o pensamento de Marques (2000), “em uma relação profissional privada, condicionada pelos princípios da eficácia, eficiência e produtividade, seu estatuto e sua autonomia serão equivalentes ao do proletário típico das relações de produção social, submetido à lógica do mercado puro”. (MARQUES, 2000, p.233)

### **3.3 As condições de exercício da docência nas IES privadas**

Ao abordar este aspecto, procurou-se reportar às condições de exercício da docência, que favoreçam a efetivação das funções institucionais e sociais estabelecidas para o ensino superior, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a saber: o estímulo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a formação de diplomados em diferentes áreas aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando com sua formação contínua; a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

As condições de trabalho que se propõe verificar nesta pesquisa e que se julga serem pertinentes ao que se considera como indicadores de razoáveis condições de trabalho, em uma instituição de ensino superior privado, foram as seguintes:

- porção da carga horária destinada a atividades de ensino no regime de trabalho dos professores;
- carga horária destinada à pesquisa e carga horária destinada à extensão;
- tempo previsto no regime de trabalho para estudos, planejamento e avaliação;
- existência e características do apoio à docência oferecido pelas instituições;

- existência e formas em que se efetiva a formação continuada dos docentes;
- participação dos docentes nas instâncias de decisão das instituições;
- critérios de avaliação da docência;
- trabalho coletivo dos docentes em projetos, estudos e outras modalidades de atividades acadêmicas;
- características da interação professor-aluno.

É oportuno considerar-se que estas variáveis não esgotam o rol das características das condições de trabalho ideais para a docência em instituições de ensino superior privado. No entanto, foram as que se considerou como indicadores relevantes e adequados para as dimensões e objetivos desta investigação.

Sendo assim, as condições de trabalho verificadas e seus resultados foram os seguintes: sobre a carga horária de ensino, os professores, quase com unanimidade, afirmaram que ela é bastante alta, à exceção de dois professores que a consideraram razoável. O comentário de um professor, de certo modo, resume o que o conjunto dos entrevistados colocou sobre a questão da carga horária de ensino:

*Essas (...) horas você teria para preparar melhor a tua aula, conforme o perfil do teu aluno. Mas isso não existe. Existe que tu tens mais de vinte horas em sala de aula, então é muito. Mas é a única maneira do professor aumentar o salário dele. Isso faz com que as pessoas sofram demais, eu particularmente sofro com isso porque eu sei que é a única forma de aumentar o meu salário e isso deveria me motivar, mas não. Eu não quero trinta horas em sala de aula porque isso é inadmissível, isso é um tiro no pé do professor, ele se sobrecarrega e acaba se desmotivando. Eu acredito que o ideal seria umas três noites na semana, em sala de aula, mas por outro lado, que você tivesse o dobro de horas para que as atividades de fato fossem bem elaboradas e você não se desgastasse e nem sofresse tanto com isso (Professor E5).*

Sobre a carga horária de pesquisa, como já examinamos no subtítulo anterior, os professores a consideram muito baixa; observe-se que o tipo de pesquisa a que se referem é, na verdade, o trabalho extra-sala-de-aula, realizado pelos alunos por solicitação das diversas disciplinas curriculares, conforme disseram os professores.

Houve, ainda professores que justificaram ou comentaram não trabalhar em pesquisa, porque esta atividade



*fica restrita aos doutores que atuam nos cursos de Mestrado (Professor E2). a gente sabe que, de um lado tem restrições, até porque para fomentar a pesquisa, o ensino superior não está numa condição [financeira] muito boa, há uma crise estabelecida que é geral e aí, onde se pode reduzir [custos] é na extensão e na pesquisa, é um ponto onde as instituições atacam e acabam não dando muito espaço (Professor E7)*

*A pesquisa é um pouco restrita, a gente tem editais na instituição, tanto para pesquisa como para extensão e a gente tem, claro, as limitações [financeiras] por custo que é estabelecido, então é julgado o mérito do trabalho. Pode ter um ou dois projetos de pesquisa ou extensão aprovados. Mas mesmo com essa limitação, a demanda que tem é pouca, são poucos os projetos enviados, a concorrência ainda é baixa (Professor E7)*

O pensamento de Bourdieu (1998) vem dar sustentação à análise que aqui se faz, ao afirmar que a empresa flexível explora deliberadamente uma situação de insegurança que ela mesma contribui para reforçar: ela procura baixar os custos mas, ao mesmo tempo, tem que tornar possível essa baixa e faz isso colocando o trabalhador em risco permanente de perder seu trabalho. Assim, continua o autor citado, “todo o universo da produção, material e cultural, pública e privada, é assim arrebatado num vasto processo de precarização” (BOURDIEU, 1998, p. 123).

Também é possível perceber, no depoimento de alguns professores, a consciência da importância da pesquisa:

*Sabemos que é necessária a pesquisa, porque se a gente não faz pesquisa enfraquecem os cursos onde atuamos (Professor E1).*

*Eu acho que na realidade faltam horas para pesquisa, até para preparar um pouco mais os alunos. Na pesquisa, é onde eles mais vão aprender a pensar. Só a transmissão de conhecimentos é uma falha que fica nas [instituições] particulares (Professor E3).*

Perguntados sobre as horas disponíveis em seu regime de trabalho para planejamento, estudos, atividades de avaliação, alguns entrevistados afirmaram que, quando existe esse tempo disponível, ele é muito pouco. Uma das instituições utiliza os meses de férias (janeiro e fevereiro) para realizar essas atividades, compatibilizando esse tempo com o período de férias dos professores. Outros afirmaram ser esse tipo de atividade um “dever de casa”, pois “infelizmente” (como se se tratasse de uma fatalidade) não há tempo previsto no regime de trabalho para estas atividades, como nas palavras deste professor:

*É complicado de fato, o docente tem que chegar na sala de aula com tudo pronto e quando é que ele faz isso? O que tem simplesmente é a carga horária que é específica de aula e nada mais para planejamento e avaliação (Professor E6).*

Outros professores referiram que, para cada vinte e cinco horas de trabalho, o professor dispõe de quatro horas para esse fim, ou seja, planejamento, avaliação e estudos. Outros referem haver quinze horas no mês para a realização dessas atividades. Em ambos os casos, considera-se inexpressivo este tempo para o preparo das atividades acadêmicas, com método, criatividade e máxima utilização dos recursos disponíveis, tanto virtualmente como em material impresso e na própria realidade; e, ainda, adequado a um perfil de aluno e a um projeto de educação e de nação, como referem os documentos oficiais do Estado e das próprias instituições de ensino superior privadas.

A respeito do apoio à docência, oferecido pelas instituições, como orientação e acompanhamento pedagógico, ou alguma outra modalidade de serviço, por meio da qual o professor tenha possibilidade de dirimir dúvidas, discutir questões pedagógicas ou administrativas, obteve-se que, em uma das instituições pesquisadas, esse apoio é feito na forma de uma palestra de caráter pedagógico, uma vez por semestre; em outra instituição, ele existe, segundo os professores, na forma de um seminário, também abordando temas pedagógicos, no período de recesso acadêmico - o mês de julho. Já os professores de outra instituição afirmam não receber esse tipo de apoio pedagógico ou orientação pedagógica.

Isto posto e considerando que os professores afirmaram ressentir-se da falta de formação pedagógica para o desenvolvimento de suas atividades docentes, conclui-se que a precariedade do apoio às funções da docência são uma realidade no universo pesquisado. Primeiramente, porque as atividades que os professores citaram como “de apoio à docência” não se realizam em caráter permanente ou de acompanhamento, mas como uma atividade isolada e pontual e, segundo depoimentos, mais de caráter estritamente informativo do que se constituindo propriamente em apoio.

O apoio à docência, crê-se, precisaria abranger: proporcionar reflexão sobre os fins da educação superior e sua relação com o trabalho específico que o professor realiza; existência de oportunidades de troca de informações, experiências

e aprendizagens entre os próprios professores; um serviço permanente de informação a respeito de peculiaridades administrativas e pedagógicas da instituição; um serviço de ouvidoria, até mesmo um serviço de apoio psicossocial que incluiria, também, a formação continuada.

O que se vê, no entanto, é que são adotados, nas instituições de ensino superior privado, os procedimentos empresariais que contribuem para a maximização dos lucros, não se dando a mesma importância à adoção dos procedimentos que vão qualificar e dar melhores condições de trabalho ao funcionário (no caso, o professor).

A formação continuada é um aspecto que os docentes consideram fundamental para sua permanência, inclusão, competitividade e empregabilidade no mercado da docência, no ensino superior privado. Estar atualizado, informado e, de preferência, capacitado a trabalhar com as novas idéias, tecnologias e conhecimentos, que se multiplicam em períodos cada vez mais curtos de tempo, é considerado pelos professores uma questão de sobrevivência profissional. Esta formação continuada abrangeria desde a capacitação específica para atuar no magistério de nível superior e a formação de pesquisadores - a pós-graduação *stricto sensu* - , até à participação em eventos científicos e culturais apresentando trabalhos realizados ou assistindo a eles e abrangendo também os programas de formação continuada que as instituições de ensino superior privado oferecem a seus professores, com a finalidade de qualificação e atualização.

Marim (apud ROSEMBERG, 2002, p. 47), em uma visão mais abrangente, conclui que a expressão formação continuada

refere-se a uma atividade profissional que se refaz constantemente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão.

Os professores entrevistados, além de a considerarem como uma questão fundamental, afirmam que a formação continuada é uma responsabilidade do próprio professor, que deve buscá-la e negociar com a instituição formas de frequência e custeio. As instituições em questão não oferecem formação continuada como um

projeto próprio. No entanto, oferecem suporte ao professor para cursar programas de pós-graduação e participar de eventos científicos e culturais. Este apoio, em geral, ocorre na forma de dispensa do professor para freqüentar cursos e eventos, devendo ele, em seu retorno, repor o trabalho que deixou de realizar durante o afastamento ou, no caso da freqüência a programas de pós-graduação, o professor permanece recebendo uma parte de seu salário durante o período de estudos e compromete-se a trabalhar durante um período de tempo acordado entre as partes, ao finalizar o curso.

Difícilmente os professores contam com auxílio financeiro para estas atividades. No entanto, em uma instituição pesquisada, esta situação já foi diferente no passado, conforme refere um entrevistado:

*Olha, agora não existe mais auxílio financeiro. Antes, como eu tenho muito tempo de serviço, eu já encontrei em outros tempos a possibilidade de ter custeada a viagem para participar de seminários ou para apresentar trabalhos, projetos, artigos e agora não tem mais. Não existe mais nem o auxílio para a publicação. Nós temos trabalhos na gráfica para serem publicados há mais de um ano (Professor E4).*

A formação continuada, por outro lado, não é de interesse apenas do docente, mas também das instituições de ensino superior privado, que necessitam ter, em seus quadros funcionais, pessoal habilitado e qualificado, tanto para se manterem competitivas na oferta de ensino superior, como para cumprir aspectos legais que determinam uma parte mínima do corpo docente habilitada em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Sobre a participação dos docentes em instâncias de decisão nas instituições em que atuam, a maioria afirma que este tipo de participação existe, porém de forma indireta, nos conselhos, comissões e coordenações; ou seja, é um sistema representativo de participação. Houve professores que afirmaram não haver participação, outros responderam de forma evasiva, dizendo apenas que “há abertura para dialogar” ou que “às vezes há reuniões para discutir problemas do curso ou questões administrativas e pedagógicas”.

Tem-se, então, que a instituição social que, por definição, deve ensinar a democracia e preservar seus valores, não age democraticamente no nível dos fatos.

Sabe-se que a representatividade não é garantia de que a opinião de todos seja considerada, nem é garantia de que as idéias sejam ao menos debatidas; é sabido, também, que os representantes eleitos não costumam consultar aqueles que os elegeram sobre as decisões e posições a tomar e nem os eleitores costumam cobrar posicionamentos e atitudes de seus eleitos. Ao menos estas são práticas consideradas características da cultura brasileira, em geral, exaustivamente discutidas e criticadas desde há muito tempo. Não seriam, portanto, tão diferentes nas instituições de ensino superior privado.

Pode-se compreender estes fatos no contexto de um inegável processo de construção de um novo homem, nos moldes na sociedade neoliberal. De acordo com Apple (2003), há uma reconstrução ideológica em andamento, que faz das instituições de ensino um produto de compra e venda, existindo, também, uma alteração radical das definições do que seja participar da vida das instituições; a participação foi reduzida à mercantilização de toda interação social pública importante.

Quanto aos critérios de avaliação da docência, os professores responderam colocando mais informações sobre quem avalia os professores, em vez de se referirem propriamente aos critérios de avaliação. Possivelmente assim se manifestaram, por ser esta a face do processo de avaliação mais marcante para eles. Neste item, os doze entrevistados afirmaram que quem avalia os professores, de fato, são os alunos, através de um instrumento que é colocado *on-line* na página da instituição na Internet, sempre nos finais de semestres. Sobre os critérios, a maioria dos professores não abordou este item e os que o fizeram foram explícitos em afirmar que “os alunos avaliam a metodologia do professor, sua maneira de dar aula, a comunicação e o conteúdo”.

Analisando este aspecto, que concerne à avaliação do trabalho docente nas instituições, percebe-se o quanto os critérios próprios do mercado se encontram presentes aqui, entregando ao aluno-cliente um poder ao qual ele, talvez, não tenha discernimento suficiente para utilizar; em primeiro lugar, porque lhe falta o conhecimento, o cuidado e a cautela que só o amadurecimento profissional podem trazer.

Que o aluno opine sobre a habilidade de comunicação do docente, sobre o interesse no qual se apresentam as atividades que o professor propõe, sobre o

relacionamento professor-aluno, é aceitável e justo; porém, os estudantes julgarem o conteúdo que o professor trabalha, julgarem a abordagem de trabalho escolhida pelo professor, ou seja, sua metodologia, as técnicas e recursos utilizados pelo professor, quando se sabe que a metodologia de trabalho tem profunda identificação com os valores e as crenças do professor, em relação à educação, ao sujeito e à sociedade, talvez este modo de realizar a avaliação da docência seja um processo temerário que as instituições de ensino superior privado vêm ensejando. Até que ponto podem os alunos fazer esse julgamento? Entregar esse poder de julgamento ao aluno não parece ser uma derivação da máxima capitalista que diz que “o cliente sempre tem razão” ?

E a auto-avaliação dos docentes, que peso tem, se é que é praticada, embora nenhum dos entrevistados tenha feito menção a este tipo de avaliação? Como é possível não valorizar a opinião do docente, em relação ao seu próprio desempenho, o que seria próprio de um processo democrático e participativo?

Percebe-se, em relação à questão da avaliação da docência, um vazio que está sendo preenchido de modo inadequado e que vem fazendo da avaliação um processo de mão única. Não se discute, apenas se comunicam resultados. Não se dá voz a todos os envolvidos no processo, mas principalmente aos que pagam por esse poder de expressar opinião.

Os docentes realizam trabalhos coletivos como projetos, estudos e outros tipos de atividade acadêmica, de forma coletiva, na instituição?

Respondendo a este questionamento, todos os entrevistados informaram não realizar sistematicamente atividades coletivas. Embora não tivesse sido solicitado, justificaram a não realização com a falta de tempo ou que em alguns cursos existe, mas “em outros cursos, essa relação é difícil”; que existe, eventualmente, em algumas atividades de extensão. Houve um professor que referiu terem sido a construção do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento institucional da instituição a que se referia, um trabalho realizado coletivamente.

Outras respostas surpreenderiam neste item, já que as condições de trabalho vêm se revelando bastante identificadas com o modo empresarial de operar, sendo o individualismo uma característica dominante nas sociedades contemporâneas e as suas instituições, seu reflexo, sendo, portanto este, um resultado esperado. No

entanto, tendo as instituições de ensino superior compromissos com valores democráticos, ao menos no nível dos propósitos, pode-se afirmar que o trabalho coletivo se constituiria em um de seus alicerces, em uma perspectiva ideal.

De outra parte, vários autores que estudam o trabalho docente, como Tardif e Lessard (2005), Schön (2000), Nóvoa (1991) Freire (1996), Fullan e Hargreaves (2000), abordam em seus estudos a característica do individualismo, considerada um traço forte da docência, apesar de o trabalho docente ser considerado como devendo realizar-se de forma eminentemente colaborativa, participativa e cooperativa.

Esse individualismo, no modo de desempenhar as funções docentes, pode exprimir pressões contraditórias que se colocam sobre os professores, pois exige-se que assumam sozinhos suas disciplinas, sua formação continuada, as atividades inerentes ao processo de avaliação dos estudantes, o planejamento, a busca de formas de tornar seu “produto” atraente, etc. Por outro lado, devem envolver-se com atividades extraclasse, promovidas pela instituição como, por exemplo, a organização, realização e avaliação de seminários, encontros, jornadas, que são atividades essencialmente coletivas.

Todas estas experiências e aprendizagens que o professor realiza no interior da instituição, seja de atividades realizadas individualmente ou coletivamente, ele as faz por conta própria, sem ajuda nem acompanhamento, o que os deixa entregues a si próprios, na maioria das situações profissionais. Sozinhos eles vão construindo suas estratégias de sobrevivência na profissão e na instituição, vão descobrindo como se desenvolve uma aula, o tipo de atividade que funciona e o que não funciona com seus alunos, do que seus alunos são capazes intelectualmente e do que ainda não são; enfim, são as descobertas essenciais acerca de seu ofício que o professor realiza sozinho. Esses conhecimentos, construídos a duras penas, dificilmente são compartilhados ou coletivizados. Será isto uma característica da cultura professoral? Uma característica indicadora de individualismo e competição? Possivelmente, tem-se aqui um interessante tema para aprofundamento de estudos.

Sobre as características da interação professor-aluno, nas instituições em que atuam, os sujeitos da pesquisa deram respostas bem variadas; porém, na maioria, afirmaram limitar-se, esta interação, ao tempo e ao espaço da sala de aula. Em relação à qualidade dessa interação, alguns professores fizeram colocações que,

julga-se, merecem ser transcritas, por revelarem uma análise que os docentes fazem e que vêm, de certa forma, corroborar as idéias do referencial teórico desta pesquisa:

*Essa relação (professor-aluno) é equivocada nas instituições privadas, porque há uma cultura de que você paga uma mensalidade e tem que ganhar uma nota (Professor E3).*

*O professor tem que ser uma espécie de orientador o tempo todo. Ele precisa incentivar a pessoa a ser o que ela às vezes sofre para ser. A questão mercadológica também influi aí, fazendo que o ensino seja uma troca mediante o pagamento de uma mensalidade (Professor E5).*

Nas falas transcritas, mais uma vez, se revelam características de uma cultura com um caráter explicitamente mercantil, de troca e, mais especificamente, de trocar uma mercadoria (o conhecimento) por dinheiro, ou o que se julga ser o seu equivalente em valor monetário. Esta é a visão que os professores têm, de um viés adquirido pelo processo educacional e que é manifestado, sem crítica, como se também fosse uma fatalidade a respeito da qual nada há a fazer.

Analisando os resultados que se obteve na pesquisa, em relação às condições de trabalho em que atuam os docentes, nas instituições de ensino superior privado em questão, pode-se inferir que as políticas desenvolvidas pelas instituições, em relação aos seus recursos humanos, e especificamente aos docentes, possui acentuadas características da cultura de mercado, adotando também políticas de mercado, pode-se dizer, em relação às condições de trabalho dos docentes.

Isto fica bem caracterizado no tipo de regime de trabalho (hora-aula) e na distribuição da carga horária, que é utilizada em grande parte, quando não exclusivamente, em atividades de ensino. O vínculo empregatício, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho, não parece ser o mais adequado para o vínculo docente-instituição de ensino, pois se trata de um vínculo que, de uma hora para outra, pode ser desfeito e contraria a idéia de continuidade que o trabalho educacional requer; não da forma como está, realizado por tarefas que duram algumas horas ou semestres, como numa linha de produção, não importando quem faz, quando faz, como faz, desde que o trabalho seja feito.



O trabalho docente, em uma instituição de ensino superior precisa ser vinculado a um projeto educacional e, como expressam documentos legais, também a um projeto de sociedade. Projetos de tal envergadura não se coadunam com vínculos e regimes de trabalho temporários, efêmeros ou pagos por hora trabalhada em sala de aula.

Que compromisso poderá assumir um professor, com vínculo de horas-aula, no projeto educacional da instituição a que serve? Que condições objetivas terá de envolver-se em projetos de extensão e pesquisa, que não são atividades que se cumpram a curto ou curtíssimo prazo, como dar um determinado número de aulas por semana ou por semestre?

Porém, à empresa capitalista isto não interessa, de fato. Interessa, sim, que o aluno receba a “mercadoria” pela qual pagou – o conhecimento que o professor lhe transmite em porções diárias. Atividades de pesquisa e extensão não são muito bem vistas na instituição-empresa, se não apontarem para alguma possibilidade de lucro financeiro; no entanto, não só, mas, principalmente, através das atividades de pesquisa e extensão é que poderia haver uma aproximação com a referida “colaboração e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”, no “desenvolvimento da ciência e da tecnologia”, na “criação e difusão da cultura”, no “desenvolvimento da capacidade de entender o homem e o meio em que vive”, no “estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular dos problemas nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade”, que são algumas das finalidades da educação superior brasileira, postas em texto legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96).

Desta forma, nos momentos de crise financeira cortam-se os gastos considerados menos necessários, portanto, nos setores de pesquisa e extensão, como afirmou um professor entrevistado já citado.

Sobre a fragilidade dos vínculos de trabalho, a excessiva carga horária de ensino dos professores de instituições de ensino superior em geral e o declínio da pesquisa e da extensão, já se manifestaram muitos autores que compõem o referencial teórico desta pesquisa, tais como Anastasiou e Pimenta (2005), Cunha (2006), Chauí (2001), Coêlho (2006), Fávero (2000), Silva Jr. (2000), Sguissardi (2000) e outros, como Bourdieu (1998, p. 124) que faz interessante análise da

precariedade que existe hoje, por toda a parte: “a precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão”.

Estes mecanismos, em seu conjunto, se constituem em dispositivos de precarização das condições de trabalho e são o suporte de “uma cada vez mais bem sucedida exploração, fundada na divisão entre aqueles que, cada vez mais numerosos, não trabalham, e aqueles que, cada vez menos numerosos, trabalham, mas trabalham cada vez mais” (BOURDIEU, 1998).

### **3.4 Resistência ou adaptação à cultura de mercado?**

Para reunir dados que respondessem a este questionamento, procurou-se verificar o que pensam os professores sobre a necessidade de mudanças na instituição na qual atuam, em relação às suas próprias condições de trabalho e em relação ao processo educacional que desenvolvem; que aspectos da organização e funcionamento da instituição os docentes consideram adequados a um trabalho educacional, voltado aos fins propostos para a educação nacional de ensino superior? E, ainda, se existe, na visão dos docentes, relação entre o trabalho desenvolvido na instituição de ensino superior e o mercado de trabalho, de consumo, de títulos e profissões.

O grupo de entrevistados aponta, como o aspecto mais carente e urgente de mudança, a necessidade de segurança no emprego, com a instituição de planos de carreira nas instituições privadas e a diminuição da carga horária de ensino, o que, aliás, confirma a análise de Pierre Bourdieu, citada no subitem anterior, no que se refere aos mecanismos de precarização das condições de trabalho no mundo contemporâneo e, mais notadamente, nos países periféricos.

Apontam os docentes, também, para a necessidade de mudança no modo de fazer a educação, afirmando que ela deve centrar-se em valores humanizantes e éticos; porém, crêem que a sociedade requer um técnico, um executor de tarefas.

Embora sejam quase unânimes nessas afirmativas, os docentes também acreditam que seja difícil efetivar um trabalho educacional voltado a valores humanizantes; pelas respostas dadas aos questionamentos, parecem não ter claro o que fazer nesse sentido e acreditam que estes valores não estão de acordo com o mundo da instrumentalidade econômica em que se vive e que os próprios estudantes não estão interessados no resgate dos valores do mundo da vida, diante das urgências que lhes apresenta a razão econômica.

Laval (2004), analisando o conflito entre educação e humanização no mundo globalizado, refere que a contradição é cada vez mais forte entre a aquisição do saber pelas jovens gerações, as quais necessitam estabilidade, segurança do valor do que se aprende, respeito por uma cultura comum e construção de uma personalidade; e as necessidades econômicas, particulares e incansavelmente mutáveis. Afirma também o autor que o capitalismo flexível desconsidera a confiança em longo prazo, o cuidado com o patrimônio cultural e os sentidos do sacrifício pelo próximo.

Pergunta-se, então, Laval (2004, p. 20): “como associar o nomadismo inerente a essa deriva profissional prometida aos assalariados do futuro e a filiação confiante a uma cultura e seus valores?”

Os docentes manifestaram-se a respeito do conflito que percebem entre a educação e humanização das relações sociais:

*A dificuldade da formação é justamente você encontrar reciprocidade nos alunos, porque eu vejo as resistências que a gente encontra quando **passa** (grifo da autora) uma disciplina mais humana do que mais propriamente técnica. (...) Eles querem saber - qual é a finalidade disso? – É um imediatismo: - por que eu vou ler isso aqui se não vai servir pro meu trabalho? (Professor E 12).*

*Eu acho até que tem algumas universidades que tentam preparar os alunos para isso [humanização, atitudes éticas], mas é muito difícil. (...) O jovem de hoje, eu acho, é muito imediatista, ele tem um acesso enorme a informações e ele não está muito preocupado com esse outro tipo de relação. Nesse momento, ele não consegue quantificar o quanto isso vai ser importante quando ele sair da universidade (Professor E3).*

*Por ser (...) uma instituição comunitária, eu acho que tem o dever de ser mais significativa essa característica [humanizante, ética]. Não temos um dono, então é para servir à comunidade, para formar gente (Professor E7).*

*Não creio que a formação do sujeito vá além da profissionalização (Professor E4).*

*Olha, embora o tecnicismo seja uma tendência da década passada, totalmente ultrapassada, o que a sociedade solicita de uma instituição de ensino superior, de um egresso de uma instituição de ensino superior, é algo ao modo de um tecnicismo muito ... calcado em um tecnicismo muito mais rebuscado e disfarçado que o anterior (Professor E8).*

Sobre os aspectos relativos à formação dos sujeitos que mereceriam ser mudados e/ou aperfeiçoados nas instituições privadas na qual atuam, os professores mencionaram que os cursos deveriam passar por uma reformulação para se adequarem ao mercado de trabalho; que os alunos deveriam passar por estágios, para complementar sua formação; que a pesquisa é indispensável para “trabalhar” (*sic*) o ensino; sugerem, também, a substituição da abordagem conteudista vigente por uma abordagem mais interdisciplinar, com a “construção de situações concretas e visão global ampliada”.

Houve, também, depoimentos que criticam a forma de atuação e gestão das instituições de ensino superior privado, como nos seguintes depoimentos:

*Temos que mudar o contexto que, infelizmente, existe nas universidades privadas, que é o contexto da opressão, onde elas têm que espremer ao máximo para poder sobreviver no mercado (Professor E5).*

*Tem que mudar isso que a gente enfrenta hoje, concorrências desleais no mercado, existem verdadeiras empresas atuando no ensino superior e o governo, com essas políticas de educação à distância (Professor E11).*

*Em algumas oportunidades, eu tive que justificar as reprovações dos alunos porque o curso ( ... ) tem um índice de desistência muito grande e se o aluno desiste, fica sem aquela renda que o aluno trazia (Professor E5).*

*Não conheço a relação da instituição com o mercado de trabalho, os professores não participam de discussões dessa natureza. Às vezes, os professores falam dessa relação com os alunos na sala de aula, mas temos dificuldade de visualizar o curso no contexto do mercado. (...) Como esta região tem poucas oportunidades de trabalho, temos também pouca oportunidade de discutir a qualidade dos cursos em relação ao mercado. O formando tem dificuldade de se inserir no mercado por vários fatores e até mesmo por falta de competência na área (Professor E1.)*

Os docentes mostraram-se bastante restritivos ao falar dos aspectos que consideram satisfatórios, tanto em relação a suas condições de trabalho como em relação ao processo educacional em que estão envolvidos. A metade dos entrevistados mencionou apenas os aspectos que precisam ser mudados. Os que consideraram as condições satisfatórias referiram que a instituição possui espaços físicos adequados e até mesmo excelentes para a realização do trabalho docente e

os demais apontaram o aspecto da profissionalização dos estudantes como o mais satisfatório nas instituições onde atuam.

Retomando a questão central destes questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa e que visavam à obtenção de dados a respeito da necessidade de adaptação ou mudança nos contextos da docência nas instituições privadas, em relação à cultura de mercado, o que se conclui é que os professores estão descontentes com suas condições de trabalho, em geral; e, de resto, com o próprio trabalho que desenvolvem.

Entretanto não houve, nas falas dos professores, qualquer menção à necessidade ou disposição para agir no sentido de buscar diálogo ou empreender ações – coletivas ou individuais - que encaminhem alguma mudança. Parece que o professor sente que as mudanças devem ser iniciativa das instâncias administrativas da instituição ou mesmo do Estado que, embora “enxuto”, mostra-se fortemente regulador das questões da educação superior.

Os professores percebem a necessidade de alterar a ordem instituída, porém não se sentem responsáveis por mudar algo. O presente e o futuro de suas trajetórias profissionais parecem estar entregues aos desígnios das administrações, tanto no nível institucional como dos órgãos do sistema de ensino nacional.

Esta constatação remete à idéia de Cunha (2006), afirmando que o professor decide cada vez menos sobre seu ofício; desresponsabilizado, sente-se mais distante do compromisso com o trabalho educativo que realiza. Ele percebe que produzir, estritamente de acordo com os padrões esperados (de fato) pela instituição, é o que ainda lhe rende algum reconhecimento.

Assim, os professores vêm sendo atingidos no horizonte de sua ação, à medida que deixam de vislumbrar alternativas e rendem-se ao que está instituído. Isto sustenta a idéia de que se encontram em um processo de crise profissional, relacionada às mudanças sociais que se refletem nos processos educacionais e que desintegraram o modelo conhecido de educação, sociedade e sujeito (LYOTARD, 1989). Os fundamentos desta crise são mundiais (NÓVOA, 1995; ESTEVE, 1995) e relacionam-se aos processos de flexibilização, autonomia, modernização, qualidade e eficiência que a cultura de mercado requer.

Em suma, ocorre também o que se costuma chamar de mal-estar docente, ou seja, segundo Esteve (1995), o modo de reagir dos docentes, como grupo profissional, face aos efeitos permanentes e negativos que afetam seu modo de ser, como resultado de condições adversas e instáveis em que exercem a docência, devido às mudanças sociais aceleradas.

E ainda, de acordo com Nóvoa (1995), as práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber que, conseqüentemente, deixam de ser produtores de sua própria ação e reflexão.

Portanto, os docentes reconhecem a necessidade de mudança, mas não se sentem responsáveis por tal empreendimento. Silva J (2000) refere que “está-se produzindo o homem útil, só e mudo – o brasileiro do século XXI”, figura que bem caracteriza o sujeito contemporâneo em geral e, particularmente, o professor, alienado dos processos coletivos, não reivindicante e, por conseguinte, muito útil ao projeto neomercantil.

### **3.5 A missão institucional no entendimento e na prática dos docentes**

Necessário se faz explicar por que se colocou em separado os aspectos entendimento e prática dos docentes, no subtítulo acima. Ocorre que, em relação à missão das instituições de ensino superior privado (não só privado e nem só instituições de ensino superior), os docentes podem ter entendimento, compreensão e não relacioná-la ao seu cotidiano de docência, através de prática e reflexão que ensejem a efetivação da missão proposta.

Outro fator que se considera influente, no que diz respeito à dicotomia entre a *práxis* docente e aquilo que expressa a missão institucional, é que o professor, na maioria das vezes, não se sente responsável pela sua persecução. Ele se sente comprometido, isto sim, com uma tarefa de dimensões bem menores: seu compromisso imediato e de fato é com a transmissão do saber objetivo e técnico, que possibilitará aos seus alunos colocarem-se satisfatoriamente no mercado, disputando postos de trabalho.

Sobre isto manifestaram-se Cunha (2006): “o docente encontra-se cada vez mais distante do compromisso com o ato educativo”; e Anastasiou e Pimenta (2005): “desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional regido por um projeto pedagógico institucional”.

Esta desarticulação entre o que de fato se realiza sob a denominação de ensino superior e as missões educacionais a que se propõem as instituições de ensino superior privado é perceptível nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, quando solicitados a responder, segundo seu julgamento, se a missão a que se propõe a instituição em que atuam é vivenciada por meio das práticas institucionais, tais como currículo, relacionamentos institucionais e formas diversas de interação interna e com a sociedade.

Há professores que se manifestaram, colocando explicitamente a falta de articulação:

*Recebe-se um livrinho que explica a missão, mas não percebo a vivência dela na prática. Não se discute muito isso, porque na verdade a nossa missão é dar aulas (Professor E2).*

*As práticas vivenciadas na instituição não são articuladas nem internamente, nem com a sociedade. Acho que a maioria dos professores nunca leu o PDI<sup>4</sup>. (Professor E8)*

*O pouco que eu li não bate com a prática. No papel é uma coisa, na prática é outra (Professor E1).*

*Acho que é devagar. Tem muito que melhorar nesse processo (Professor E7).*

*É difícil. Tivemos a tentativa de colocar uma disciplina visando à missão da instituição e tivemos dificuldade com o próprio professorado. É uma preocupação essa formação, essa identidade, esse perfil, mas não há um critério prático para se dizer qual o perfil que a instituição quer (Professor E12)*

*Eu vejo um pouco distante até hoje, na minha percepção sobre isso. A gente tem uma missão elaborada e eu acho que isso não está tão presente assim na nossa comunidade acadêmica (Professor E 6).*

*A cobrança sobre a missão não é simplesmente colocar no PPP<sup>5</sup> “a missão da instituição é formar sujeitos conscientes, atuantes...” Você pega um projeto de disciplina e em momento algum aquela disciplina faz referência à missão. Então você não vê no programa o comprometimento que havia na missão (Professor E9).*

Há alguns que respondem de forma pouco clara, pode-se dizer evasiva:

<sup>4</sup> PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.

<sup>5</sup> PPP: Projeto político-pedagógico.

*É engraçado esse termo – missão. É muito utilizado nas comissões, para modificações, alterações, para reconhecimento de cursos. Mas eu acho que a missão é uma construção constante, não está definida para todo o sempre (Professor E 8).*

*A educação é uma coisa de relação entre as pessoas (...) então é uma coisa que transcende o próprio aspecto formal (Professor E7).*

*Acho que sim (Professor E2).*

Até mesmo as respostas evasivas demonstram um posicionamento. Pode-se analisar o conteúdo destas respostas, fazendo-se algumas interpretações como, por exemplo: o sujeito não deseja falar mais demoradamente sobre o assunto porque não o conhece suficientemente; o sujeito sabe que fará uma crítica que, conscientemente, não deseja fazer; o sujeito deseja abreviar a entrevista.

Em qualquer dos casos, pode-se supor que o que leva os entrevistados a esse tipo de resposta não é uma realidade afirmativa em relação à questão proposta, pois normalmente não se deixa de falar e comentar objetivamente um aspecto importante da vida institucional, quando ele de fato se efetiva. Acredita-se que também estes professores, como os outros respondentes, não percebem de modo suficientemente claro as possibilidades de articulação entre a missão e as práticas que se desenvolvem no cotidiano da instituição.

Analisando as respostas obtidas a esta questão, pode-se concluir que a missão institucional não se constitui em uma preocupação central no processo de docência que desenvolvem os sujeitos da pesquisa. Até mesmo comparando estas com respostas dadas a outras questões propostas na entrevista, e analisando as manifestações dos docentes, pode-se concluir que a preocupação central deles é com a transmissão de saberes técnicos, objetivos, mensuráveis que, como já se referiu, vão contribuir objetivamente para a colocação do futuro profissional no mercado de trabalho. Por tudo o que já se ouviu dos professores e por tudo o que indica o conjunto das referências teóricas deste trabalho de investigação, este é o real e principal objetivo da ação dos professores nas instituições de ensino superior privado.

Este cenário vem corroborar a conclusão de Pereira (2007), quando expõe que as funções das instituições de ensino superior, neste caso as instituições privadas, ficam subjugadas aos imperativos do rendimento econômico, obrigando-as



a direcionar seu rigor científico, suas práticas sociais e seu trabalho pedagógico aos princípios da inclusão econômica.

Por outro lado, a missão a que hoje se propõem, tanto as instituições sociais como as empresas privadas – e é comum, ao entrarmos em uma instituição, empresa, depararmos-nos com o texto de sua missão, em local de destaque, para que todos, público, clientes e funcionários a tenham bem presente – esta missão aponta para uma busca de identidade.

Segundo Bauman (1998, p. 38), a busca de identidade é uma característica generalizada no mundo contemporâneo e parece haver, hoje, “uma necessidade de se construir uma identidade verdadeiramente sólida e duradoura, bem como ancorá-la e suspender-lhe a deriva”.

Tratando-se de uma necessidade intensamente sentida e atividade fortemente encorajada por todos os meios de influência social contemporâneos, pondera Bauman que a construção de uma identidade solidamente fundamentada e o fato de tê-la pela vida afora, pode revelar-se mais uma desvantagem do que qualidade, para pessoas ou grupos que não controlam suficientemente as circunstâncias do seu itinerário de vida, como parece ser o caso dos assalariados nos países periféricos como o Brasil.

Essa busca da identidade passaria a ser, então, “um fardo que dificulta o movimento, um lastro que elas [as pessoas] precisam jogar fora para permanecer à tona” (BAUMAN, 1998, p. 38), em um mundo competitivo e flexível.

Parece ser o caso das missões das instituições educacionais privadas pois, já que não possuem completo controle do seu modo de existir, que é determinado e regulado pelo Estado, e considerando-se que sua necessidade premente é justamente “manter-se à tona” no mercado de consumo, muitas vezes, talvez, será necessário abrir mão de princípios e valores que configuram uma identidade institucional, em benefício da sobrevivência e da viabilidade econômica, sem a qual nada e ninguém existe no mundo contemporâneo.

E porque vivenciam tal realidade, possivelmente este seja o motivo – inconsciente, acredita-se - pelo qual seja de difícil consecução a idéia de trabalhar buscando articular e tornar coerentes meios e fins da educação, em acordo com o ideal projetado nas missões institucionais.

### **3.6 Práticas institucionais em que se revelam os valores da cultura de mercado**

Para maior clareza a respeito dos conceitos que serão trabalhados neste item da análise e apresentação dos resultados da pesquisa, considera-se oportuno procurar definir um entendimento acerca do conceito de prática institucional.

Prática é uma forma de intervenção na realidade social. Segundo Sacristán, a “prática é institucionalizada, são as formas de [agir] que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições”. (SACRISTÁN apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 178).

Práticas institucionais seriam, portanto, as formas de realizar intervenções na realidade social e que são instituídas pelos estabelecimentos de ensino superior – neste caso - constituindo-se suas práticas não apenas aquelas que envolvem as relações com a sociedade, externamente, mas constituem-se também das práticas instituídas que se desenvolvem internamente, em relação a seus funcionários, usuários e até mesmo em relação aos seus recursos materiais e físicos, de modo geral, já que dessa relação com objetos também resultará uma determinada forma de intervir socialmente.

As práticas institucionais de interesse para este trabalho de investigação referem-se àquelas que configuram a política para recursos humanos das instituições em questão; aquelas práticas institucionalizadas, que determinam as condições de trabalho, oferecidas aos docentes em determinada instituição de ensino superior privado.

A base para a análise que se fará aqui são inferências que a autora realiza, a partir da análise do conteúdo das entrevistas feitas com os professores das três instituições de ensino superior privado. Portanto, não se parte da observação de fatos da realidade, mas de informações objetivas e das visões particulares que os doze professores entrevistados manifestaram, a respeito das suas condições de trabalho.

Desta forma, da análise das informações e opiniões dos docentes resultam os aspectos em que se revelam os valores da cultura de mercado, nas instituições

de ensino superior privado, na qual atuam os sujeitos da pesquisa, considerando os indicadores que selecionamos, para os definir itens das condições de trabalho a serem analisados, que estão citados no segundo parágrafo do subtítulo “As condições de exercício da docência nas IES privadas”, a seguir analisados.

O primeiro aspecto a ser citado seria o que se refere à carga horária de ensino, considerada bastante elevada pelos professores, com o adicional de que a quase totalidade dos docentes afirma possuir pouco ou nenhum tempo para a preparação metódica e conseqüente de seu trabalho. Acredita-se que este seja um aspecto identificado com a cultura de mercado, porque o eixo sobre o qual essa cultura se desenvolve é justamente o de minimizar os custos para maximizar os lucros. Assim, em vez de se considerar as horas trabalhadas em planejamento, avaliação e estudos como horas de trabalho, considera-se como trabalho efetivo apenas as horas em que o professor atua em sala de aula, frente às turmas de alunos.

Desse modo, o capital obtém lucro também às custas da parte não remunerada do trabalho do professor.

Sobre a precariedade das condições de tempo para a preparação do trabalho docente, manifesta-se assim um professor:

*(...) para você preparar quatro horas para uma turma de ensino superior, você tem uma hora, isso é lei, mas eu diria que em uma hora você não prepara nunca isso aí, você apenas começa a pensar. Eu diria que para cada quatro horas de aula você leva mais quatro horas para preparar, tranqüilamente. Então, quando a gente pensa em uma hora para preparação, você tá pensando uma matação de aula. Tudo bem que no ensino médio, por exemplo, você consiga. Agora, no nível superior você ter uma hora para preparar essas aulas... (Professor E12).*

E sobre as cargas horárias de ensino bastante elevadas:

*Gostaria de ter, também, uma redução da carga horária de trabalho. Hoje tenho vinte e nove aulas semanais frente a alunos. Com isso tenho dificuldade de me dedicar à pesquisa. Até posso reduzir a carga horária, porém vai rebaixar o meu salário, porque a gente é CLT e eu preciso das quarenta horas. Tem que dar muitas aulas para obter um salário que dê para o sustento da família (Professor E1).*

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, a flexibilidade e a instabilidade dos contratos de trabalho, que advêm das reestruturações dos processos de produção e de consumo e suas decorrências.

A organização flexível do trabalho se faz necessária, neste contexto, para adequar-se a um mercado diversificado, fragmentado e disperso, composto por alguns trabalhadores centrais, bem qualificados e estáveis, com melhor remuneração e condições de trabalho e uma maioria de trabalhadores descartáveis e substituíveis; ou seja, os trabalhadores precarizados. E, conforme já citado, Antunes (1998), observa a ocorrência de progressiva redução dos direitos trabalhistas liberais e a geração de novas configurações do trabalho no interior das organizações.

Estas são algumas características do novo ritmo da acumulação flexível que atingem a docência, baseada na crença de que é possível o crescimento econômico sem a correspondente ampliação do número de empregos: o aumento das horas-aula, a diminuição ou extinção dos tempos para estudos, planejamento e avaliação, entre muitas outras, como a separação de ensino, pesquisa e extensão, hoje prevista por lei, embora contrariando a tradição das finalidades do ensino superior, em que estas três funções são inseparáveis, por serem interdependentes.

Este processo de separação entre pesquisa, ensino e extensão pode ser interpretado também como essencialmente de caráter e motivação econômica, uma vez que são as atividades mais dispendiosas e que não geram lucros, ao menos a curto prazo. Já as atividades de ensino são priorizadas, porque geram receita imediata e permanente e permitem a acumulação para novos investimentos.

Não se pretende manifestar, aqui, posição contrária aos investimentos em ensino, que as instituições de ensino superior privado realizam, mas que se buscasse a paridade entre oferta de ensino, condições de trabalho para o professor, e atividades de pesquisa e extensão, sempre a par com o ensino, já que são dimensões do processo de aquisição do saber que se complementam e que não existem qualitativamente em separado.

O trabalho eminentemente individual dos docentes é outro aspecto revelador das características mercantilistas que dominam o cenário do ensino superior, neste caso, o ensino privado. A cultura do “cada um por si”, do não compartilhar egoísta, em que o bem-estar da coletividade é melhor obtido se apelarmos não à benevolência, à solidariedade das pessoas, mas à defesa de seus interesses particulares; a cultura da troca, em que nada se dá de graça, por altruísmo, por vontade de colaborar, mas tudo se constitui em uma troca, como por exemplo, o conhecimento pelo dinheiro; um favor por outro e assim por diante. Em um contexto assim, em que a racionalidade econômica sobrepuja as dimensões éticas e expressivas, não se poderia esperar atitude diferente no interior das instituições de ensino superior.

Por outro lado, pode-se considerar o individualismo como uma forma de o professor se proteger. Ele protege o que aprendeu sozinho e, duramente, protege as brechas ou inconsistências do seu saber, protege a sua própria opinião e visão, pois enquanto indivíduo isolado, fica eximido do debate e do questionamento alheio sobre os seus modos de pensar e fazer a educação. Estas posturas, se é que elas existem, pois são trazidas aqui como interpretações que se faz a respeito de dados levantados em campo de pesquisa, fazem parte do modo de ser dos indivíduos sozinhos frente ao mercado, que é a condição em que nos encontramos hoje, na sociedade mercantil neoliberal e globalizada.

A falta de um efetivo apoio à docência, como um serviço institucionalizado reflete a precarização do trabalho docente, característica das instituições de ensino em geral e especificamente das instituições privadas de ensino superior. A despeito das inúmeras exigências que são feitas ao professor em seu desempenho, tais como atualização permanente, flexibilidade, versatilidade, liderança, equilíbrio físico-emocional, criatividade, rapidez e adequação das respostas em situações novas e tantas outras (FRIGOTTO, 2000; ANASTASIOU e PIMENTA, 2005; LEDA, 2006; CUNHA, 2006) crê-se que as instituições precisariam, no mínimo, oferecer um serviço institucional de apoio ao docente que o auxiliasse na organização, articulação e na busca do equilíbrio em sua atuação profissional.

No entanto, o que ocorre é que o professor permanece com um mínimo de referências a respeito da instituição, que lhe possibilita articular seu trabalho e se vê

sufocado pela necessidade de se construir e reconstruir constantemente nesses diversos aspectos.

Sobre essa falta de contato mais profundo e efetivo entre os docentes e a instituição, sem o qual é impossível a construção de um trabalho de apoio à docência, fala significativamente um dos professores entrevistados

*Precisamos de mais entrosamento com a instituição. Nós professores conhecemos muito pouco a instituição e vice-versa (Professor E1).*

Neste cenário, de individualismo e individualização dos sujeitos, que vem se construindo na cultura de mercado, a formação permanente do professor existe, na maioria das vezes, como responsabilidade individual de cada docente. Na maioria das vezes, cada um deve buscar por conta própria aquilo de que necessita para se manter empregado e empregável, ou seja, para manter-se visível na arena de competição. Como o professor vai conciliar sua vida profissional e pessoal com o necessário progresso intelectual, como vai pagar por essa mercadoria – o conhecimento – isto são problemas que cabem ao indivíduo, não à instituição. Esta, no máximo, lhe permitirá um afastamento temporário, em troca de compensação em trabalho, quando do retorno do professor às suas atividades normais, como exemplifica o depoimento deste entrevistado:

*A instituição não tem programa de atualização dos professores. Aqueles que vão fazer mestrado têm a carga horária reduzida, porém não muito. Depois de realizado o curso, aquelas aulas reduzidas são repostas. (Professor E1)*

Uma outra situação que vem ocorrendo, segundo alguns entrevistados é que com a crise financeira que vem se instalando no setor do ensino superior privado, crescem as preocupações e dúvidas dos docentes sobre as questões práticas e econômicas de continuar ou não a sua formação:

*Com a contenção de despesas, nós não somos estimulados a estudar mais. Eu só tenho o mestrado e creio que não vou fazer o doutorado, porque nós*

*estamos normalmente sendo pressionados a cada semestre, sem saber se vamos ter emprego no outro semestre, porque ouvimos com frequência falar em demissão, demissão de colegas, porque eles são doutores e a hora de trabalho deles é muito cara. Depois se ouve dizer que vão demitir fulano e fulano porque são especialistas, então não se sabe o que fazer na verdade. Mas eu acho que a gente nunca está preparado. A gente sempre tem que estudar mais (Professor E4).*

Como se verifica, a formação continuada não depende apenas do querer do docente. Há uma série de questões financeiras, institucionais e pessoais. O depoimento transcrito acima dá uma dimensão aproximada da invasão do mundo da cultura pela racionalidade econômica. Estudar é uma necessidade pensada em termos utilitários, tem um claro horizonte de retorno financeiro. Saber, conhecer, desenvolver-se, não se constituem mais na finalidade da educação e formação permanentes, mas estão reduzidos a meios para que se garanta a verdadeira finalidade de educar-se e formar-se: obter um salário melhor para sobreviver com um alguma dignidade.

Laval (2003, p. 316), conclui de forma interessante e relacionada às considerações feitas acima:

A contradição da escola neoliberal está ligada, sobretudo, ao fato de que nenhuma sociedade pode funcionar se o liame social se resume às “águas geladas do cálculo egoísta”. A perda de sentido da escola e do saber não é mais do que um aspecto da crise política, cultural e moral das sociedades (...) nas quais a lógica predominante traz em si mesma a destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular.

Pode-se elencar ainda, neste conjunto de características que, acredita-se, configurem o ensino superior privado em estudo, como envolvido na teia das relações e práticas mercantilistas, a questão da avaliação da docência.

O que ficou claro, nos testemunhos dos professores entrevistados é que, de fato, não se realiza a avaliação da docência como um processo que envolva a totalidade das práticas docentes, inclusive aquelas relacionadas à burocracia e hierarquia institucional, e às relações de sala de aula, às relações que se estabelecem com a sociedade como um todo, ou em perspectiva mais definida - a comunidade, e às atividades relacionadas à pesquisa. Os depoimentos colhidos focalizam a avaliação da docência como o ato de responder a um questionário

virtual, de autoria das instituições, a que os estudantes respondem ao final dos semestres letivos, avaliando, assim, a metodologia de trabalho do professor, sua habilidade de dar aulas, a comunicação, o conteúdo.

Esta situação pode ser reputada como desmoralizante para o professor porque, em primeiro lugar, é um processo de via única. O professor não replica, não há discussão e tampouco o docente avalia seu trabalho de forma contextualizada. Responde-se ao questionário e fica terminada aí a “avaliação”. Parece também que não há um mediador efetivo nesta modalidade de avaliação, um coordenador, ou o que corresponda. Apenas o estudante gostou ou não gostou do ensino que adquiriu mediante pagamento.

No entanto, os alunos, possivelmente, não possuem elementos em seu cabedal de conhecimentos e experiência que lhes permitam discernir o que é um conteúdo adequado, uma metodologia adequada em determinado contexto e assim por diante. O que parece ser é que as instituições em questão entregaram o poder de julgar a qualidade o produto, se ele é bom ou não, quase que exclusivamente ao cliente.

A seguir transcreve-se uma série de falas dos professores que dão suporte a esta análise:

*Existe avaliação do professor. Nós temos avaliação semestral, pelos próprios alunos, tem a comissão própria de avaliação que coloca on-line um questionário para os alunos, para os professores e os funcionários. (Professor E4).*

*Na nossa instituição, existe uma comissão permanente de avaliação, só que essa comissão capta o resultado de sistema que é usado pelos alunos, onde eles fazem a avaliação direta de cada disciplina que eles estão cursando naquele semestre. Então existe esse feedback dos alunos com relação aos professores, a comissão de avaliação capta essas informações e remete para os coordenadores de curso e eles por sua vez devem perceber se existe algum problema e coisa e tal, com o professor, conversar com o professor e orientá-lo em relação à avaliação que ele teve (Professor E5).*

*Atualmente nós só temos um sistema de avaliação da docência, que é realizado pela comissão própria de avaliação. Eles realizam uma avaliação do desempenho docente. Então os alunos, eles têm participação voluntária, eles acessam o portal do aluno e realizam o questionário. Nesse questionário, além de ter questões objetivas, onde o professor não atinge tais e tais critérios, ou não consegue corresponder ao aspecto metodológico, pedagógico e assim por diante. [O questionário] tem uma parte de sugestões para fazer para aquele docente e a comissão de avaliação vai trabalhar esses dados e passar para a coordenação do curso,*



*para que o coordenador faça a conversa e o encaminhamento com cada um dos docentes com relação a esses dados levantados (Professor E9).*

*Quem avalia o professor normalmente é o coordenador, o diretor, mas eu acho que a maior avaliação mesmo é feita pelos alunos, porque os alunos das instituições privadas, quando eles estão descontentes com o professor, eles procuram a direção, a coordenação, então eu acho que essa é a maior avaliação do trabalho, na realidade (Professor E3).*

*Quem avalia o professor são os discentes, eles avaliam o professor em cada tópico, desde aspectos didáticos, técnicos, aspecto da formação, da capacitação, se o professor demonstrou habilidade para ministrar aquela disciplina ou demonstrou pouco conhecimento, provas, cronograma, bibliografia, técnicas, se ele procurou mesclar conteúdos da disciplina dele com outros conteúdos, tudo isso. Então é uma avaliação bastante ampla, bastante complexa (Professor E8).*

*Todos os alunos podem avaliar os docentes nas mais variadas disciplinas. As coordenações fazem um trabalho de gerenciamento. Não avaliam, claro, a coordenação só monitora esse trabalho, resolve o problema do dia-a-dia, que às vezes acontece. Mas essa avaliação não tem uma coisa que possa dizer “ah, eu não gostei da fisionomia do fulano”. A gente tenta dar um cunho profissional a essa avaliação vinda do aluno (Professor E7).*

Cabe referir, neste aspecto da análise, que a julgar pelas falas dos professores e pelo tom da conversa mantida, os professores não fizeram estas afirmações com o menor acento de crítica sequer. Falaram destes fatos como se eles fossem os mecanismos de avaliação mais apropriados para a docência, pode-se dizer, falaram quase orgulhosamente, pois afinal, eles têm “sobrevivido” às avaliações de seus alunos, por isso merecem se manter em seus empregos.

A crítica que se faz aqui é que a permanência no cargo de professor de uma instituição de ensino superior privado parece depender mais da satisfação do aluno consumidor do que do saber e da sabedoria de seus professores.

A análise que se procura realizar desenvolve-se no sentido de buscar na realidade, ou seja, nos testemunhos dos docentes de instituições privadas de ensino superior, os traços que caracterizam uma sociedade profundamente marcada pela economia de mercado, tendo a educação de nível superior, a exemplo das demais instituições e instâncias do espaço social, absorvido os valores e tudo o que constitui a cultura de mercado.

Portanto, pode-se afirmar que há, sim, não apenas uma tendência à adoção de práticas mercantis no âmbito da educação superior privada, mas de fato ocorre uma sucumbência destas instituições aos valores e práticas mercantis.

As implicações que daí decorrem para a docência são todas as práticas e políticas adotadas pelas instituições em questão, que contribuem e reforçam o processo de precarização das condições da docência do ensino superior privado, cujas manifestações no cotidiano da prática docente procurou-se examinar neste trabalho de investigação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme se procurou demonstrar no capítulo de apresentação e análise dos resultados da pesquisa, são de diversas ordens as implicações da cultura de mercado vigente nas sociedades ocidentais para a organização, o funcionamento e para o futuro de suas instituições. A fragmentação, a mobilidade, a impermanência, a velocidade, a necessidade cada vez maior de consumo, a insegurança, enfim, a desestruturação do modo anterior de viver e relacionar-se com e nas instituições sociais, traz uma dose excessiva de incerteza, à qual as pessoas relutam em se acostumar; até mesmo os mais jovens, que já não cresceram no interior das paredes sólidas das instituições de antes, sentem o mal-estar que se dilui em todas as coisas, situações e relações que a contemporaneidade propõe.

A instituição universidade, que mais vale hoje chamar de ensino superior, haja vista que “os estabelecimentos universitários constituem, no estado atual, a exceção” (MARTINS apud SOUSA, 2006, p.144), sendo ela um reflexo da sociedade em que está inserida, revela-se também fragmentada, com a separação entre ensino, pesquisa e extensão e a criação de uma variada tipologia de instituições de ensino superior; é uma instituição móvel, com a proliferação e, possivelmente, com a próxima predominância dos cursos superiores virtuais em sistema de franquias, em que as barreiras e distâncias intercontinentais deverão desaparecer, já que neste caso é do interesse dos controladores do projeto globalizador.

É impermanente, pois os cursos que eram adequados a um determinado tempo já não podem ser os mesmos, pois o mercado se move e se transforma, transformando tudo à sua imagem e semelhança; o professor, outrora desejável, já não se faz mais necessário, sendo agora requisitado um tipo de professor auto-motivado, polivalente, flexível, criativo, inserido no seu tempo, diga-se adaptado ao

mercado, etc. É uma instituição veloz, pois precisa mudar e se adequar rapidamente às solicitações da nova economia mercantil, precisa andar à frente da concorrência, oferecer um “diferencial”, o que, por vezes, se traduz como facilidades em prejuízo da qualidade, na perspectiva de um projeto de formação humana. É veloz também porque consegue comprimir o currículo de um curso superior, como se vê cotidianamente na publicidade dos meios de comunicação, em até quatro semestres, e sem que o aluno-consumidor precise sair de casa.

Impõe-se a necessidade do consumo da educação superior: quem já tem um diploma matricule-se em outro curso ou passe à pós-graduação, pois não há mesmo outro lugar para o jovem estar a não ser na escola, já que o mercado de trabalho chama, acena, promete, e fecha-lhe as portas, porque há cada vez menos postos de trabalho a serem disputados.

A própria ciência tem como novo horizonte o apoio para o processo produtivo, assim se fragmentando e se desenvolvendo de forma desigual, já que determinadas ciências interessam mais ao mercado que outras.

Tomando-se por verdadeiro o que até aqui se coloca, o que mais chama a atenção, ao se retomar o todo que compõe esta pesquisa, é a distância que se verifica entre os ideais de universidade, expressos no referencial teórico, e as práticas cotidianas do ensino superior privado, no universo selecionado para este trabalho de investigação. Por outro lado, a crítica à educação superior, tanto na questão das políticas como do seu funcionamento e organização, que foi trazida ao referencial teórico, se verifica quase fielmente, pode-se dizer, nas práticas docentes e institucionais.

No contexto do ensino superior descrito, encontrou-se professores que se dão conta da precarização de suas condições de trabalho; porém, o que mais parece lhes importar é a questão financeira, já que o aspecto do qual mais reclamam é a falta de segurança no emprego, a carga excessiva de exigências e de trabalho e conseqüentemente, pode-se concluir, a falta de perspectivas, já que esta situação reflete uma política em relação ao ensino superior e não uma situação eventual e localizada. Tal preocupação dos professores, com as questões financeiras, não são de se estranhar, pois dizem respeito à mais elementar necessidade de sobrevivência.

Com algumas exceções, os professores não demonstraram relacionar os processos de precarização profissional a que estão submetidos com o contexto mundial, em que sobressai o projeto social e econômico do novo liberalismo; verificou-se, pelos seus depoimentos, que não questionam com profundidade as causas deste processo, preferindo omitir-se desta análise (ou talvez ignorem estas relações?), colocando o estado de coisas em que estão imersos como algo que não se cogita mudar ou em que não se pode interferir. Em outras palavras, percebeu-se que os professores não se identificam com discursos e práticas contrários ou diferentes do instituído que, a seu critério são discursos que “caem no vazio”, “são muitas vezes inúteis” ou os estudantes “não querem isso”, segundo palavras dos entrevistados. Afirmam que os estudantes não vêem em que estas práticas possam contribuir para o seu êxito, naquelas questões que realmente interessam, ou seja, nas questões que vão diretamente ao encontro do sucesso, no grande mercado em que se transformou o mundo.

A própria formação permanente adquire, na visão dos docentes, o caráter de um meio para atingir o objetivo de permanecer no emprego, ou ser empregável, aumentar seus proventos, e não o caminho para o aperfeiçoamento intelectual e humanizante, com o qual poderiam exercer, de maneira mais qualificada e com horizontes mais alargados, o seu ofício.

Quanto ao processo educacional de formação humana e profissional, no qual os docentes estão envolvidos como protagonistas, segundo suas afirmações, não percebem formas de agir, de modo a torná-lo não apenas um tempo e espaço dedicado à aquisição de conhecimentos predominantemente técnicos, em vez de um tempo-espaço também reflexivo, de aquisição e solidificação, de atitude ética e humanizante, para além do aprendizado de uma profissão. Desse mesmo modo, percebem que suas práticas e as políticas institucionais estão distantes da vivência dos valores que expressam as missões a que se propõem as instituições em que atuam.

As práticas docentes, relatadas e analisadas na pesquisa, situam-se distantes daqueles discursos que referem a centralidade da docência para a formação humana, “para a formação de um sujeito inteiro”, no dizer de Sousa Santos (2006), ou “para todos os homens e para o homem todo” conforme Barata-Moura (2003), como função prioritária da formação de ensino superior. Assim, também, parece não

se colocar como prioridade de fato a formação da cidadania como consciência crítica, autônoma, sintonizada com as questões locais e globais e identificada com as práticas sociais inclusivas.

Trata-se de uma formação bem específica, conforme Silva Jr. e Sguissardi (2000), de “sujeitos com novos desejos, eficientes e dispostos a produzir uma nova vontade geral de construção material e cultural da vida humana”.

O perfil de docente, resultante desta investigação, delineia um sujeito consciente da necessidade de aprendizagem e aquisição de títulos profissionais de maneira contínua, como forma de estar posicionado competitivamente no mercado de trabalho; consciente, também, da falta que tem de formação pedagógica para o exercício da docência em nível superior; consciente da precariedade da formação acadêmica, em uma conjuntura de ensino superior que separa e isola a pesquisa do ensino e da extensão, ao mesmo tempo em que privilegia a racionalidade técnico-instrumental.

É um professor muito ativo em termos de compromissos, de funções a cumprir e tarefas a executar: precisa estar informado, atualizado, ampliar seus saberes; a cada ano novas habilidades lhe são exigidas para bem desempenhar suas funções, freqüentar cursos de atualização, seminários e congressos, manter uma rede de relacionamentos virtuais, contatos importantes, que podem beneficiar sua carreira; enfim, administrar com eficiência sua vida profissional e pessoal. E, sobretudo, precisa ler, para o que, lamenta, não tem tempo.

É um professor que trabalha quase sempre solitariamente, não referindo partilha de saberes ou mesmo a construção coletiva desses saberes na instituição. Tem pouco apoio institucional para desenvolver-se profissionalmente e mesmo pessoalmente. É um professor cuja função está em, essencialmente, dar aulas. Não participa diretamente das decisões da instituição e seu principal envolvimento não é com a instituição como um todo, pois muitas vezes nem a conhece muito bem. O que lhe toma quase o tempo inteiro é a tarefa de dar aulas, planejá-las e realizar as tarefas pertinentes ao processo de avaliação dos estudantes.

Avaliar não é prerrogativa somente do professor em relação aos alunos. Os alunos também avaliam o professor. Um indicador de progresso na direção da dialogicidade, da qualificação do processo educacional? Possivelmente não, pois é

uma avaliação feita sem preparo, sem que os sujeitos envolvidos conheçam o referencial de idéias que dá suporte a essas práticas. Essa suposta reciprocidade da avaliação funciona mais como uma equiparação de poderes ou como um serviço de defesa do consumidor, que visa a equilibrar o poder de julgar do professor com o poder do aluno-cliente, quando este se sinta em prejuízo pela qualidade da educação que está adquirindo – sendo que possivelmente não tenha elementos para julgar -, ou quando não lhe agrada o desempenho do professor. Estas afirmações têm suporte nos depoimentos dos professores que buscamos analisar e interpretar.

Assim, tem-se um professor padronizado, pois a sociedade de controle fabrica modos e estilos de vida, desejos e querer. E os alunos-consumidores já parecem ter internalizado o formato de professor que devem desejar. Esse professor padronizado perde o seu saber-fazer e o seu saber-ser singulares, que são substituídos pelo modelo de competências requerido pelo mercado.

É um professor que se sente pressionado pela mobilidade e pela volatilidade de tudo ao seu redor: seu emprego, seu trabalho, o conhecimento, a informação, as relações, a superficialidade com que tudo deve ser tratado e vivido, inclusive os saberes, pois não há tempo para o aprofundamento, para o estreitamento das relações, seja com o aluno, seja com a instituição, seja nas próprias relações da vida pessoal.

Cabe trazer novamente à reflexão o dizer conservador de Woods (1972) apud Charlot (2005), segundo o qual as pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores tendem a aumentar cada vez mais e o que lhes cabe é adaptar-se à situação presente, já que não podem mudar nem de profissão e nem a ordem social. Os professores, segundo esse autor, precisariam aprender a fazer melhor uso de suas estratégias de sobrevivência. E acredita-se que é isto mesmo que os professores têm feito ao longo dos anos: precisaram adaptar-se, já que as tentativas de mudança vão fracassando por exigirem mobilização, determinação e crença, valores que não são nem um pouco estimulados pela nova ordem mundial, que coloca as pessoas como indivíduos isolados, apesar de, paradoxalmente massificá-los e gregarizá-los, mantendo-os desmobilizados para o que for público e coletivo. A determinação das pessoas para a participação em movimentos sociais também neutralizada pelo esvaziamento do sentido da política; o mesmo acontece com a crença em ideais e causas sociais.

Num cenário de insegurança e grande mobilidade, a urgência é organizar estratégias para sobreviver como individualidade e como membro de um grupo. As dimensões políticas e do interesse coletivo tendem a ser relegadas, já que existem sempre outras urgências, que a reordenação do mundo coloca como imperativos para a vida das pessoas.

A expressão que mais se repetiu nos depoimentos dos professores foi - colocada de diversas maneiras, mas sempre com o mesmo significado - a necessidade de segurança em seu trabalho-emprego. Isto vem reforçar as afirmações que se vêm fazendo até aqui e, por ser um elemento de grande incidência, buscou-se algum esclarecimento a mais sobre o assunto.

Ora, a insegurança é uma condição extremamente penosa para os seres humanos, pois segundo Freud apud Bauman (2001), a segurança significa que o que quer que tenhamos conquistado ou conseguido continuará em nosso poder; o que foi alcançado manterá seu valor como fonte de orgulho e respeito; o mundo é confiável, estável e, assim, os padrões do que é adequado, os hábitos adquiridos para a ação eficaz e as atitudes aprendidas para enfrentar os desafios da vida permanecem. Contanto que se aja de maneira “correta”, nenhum perigo que não se tenha capacidade suficiente para enfrentar, ameaçará o corpo e suas extensões, ou seja, o lar, a propriedade, a vizinhança e nem o espaço em que se situam essas partes do “eu maior”- o espaço social onde se habita e o seu ambiente.

A carência desses elementos, explica Bauman (2001), traz “a dissipação da autoconfiança, a perda de confiança nas intenções dos outros, uma crescente ansiedade, necessidade de esperteza, o sentimento do incontrolável”, entre outros. “Todas essas tendências são sintomas de uma corrosiva desesperança existencial – a rotina diária agora corrompida e não confiável” (BAUMAN, 2001, p. 25).

Sendo assim, a vontade de segurança dos docentes, em contraposição à conjuntura global em que nos encontramos, faz restar o impasse de existir uma necessidade em terreno desfavorável e completamente improvável à sua satisfação.

As implicações das práticas identificadas com a cultura de mercado, nas instituições de ensino superior privado pesquisadas, para a docência, portanto, vão desde as questões mais imediatas de organização e distribuição do trabalho docente, transitam pela precariedade do tempo disponível para o cumprimento das



exigências institucionais, pelas relações que se estabelecem nesse contexto com as pessoas e a instituição, definem um perfil bem específico de docente – que se procurou descrever -, passam pela formação continuada, pelas questões intrínsecas à avaliação docente; enfim, a cultura de mercado já faz parte da urdidura do tecido das instituições e, especificamente, das instituições de ensino superior privado.

Alguns poderão obstar, entendendo que a mercantilização da educação é um processo que só acontece com aquelas instituições que se costuma chamar de empresas educacionais, pertencentes a um proprietário ou proprietários bem identificáveis, que possuem sistemas de franquias; empresas que cobram caro (ou ao contrário, cobram barato) pela matrícula e mensalidade e que vendem, além do conhecimento, subprodutos de sua marca, tais como livros, vestuário, acessórios variados e materiais de ensino diversos e que se encontram perfeitamente e explicitamente afinadas com os valores de mercado.

Conclui-se por meio desta pesquisa e sustenta-se aqui a idéia de que a mercantilização da educação não é apenas um processo tão explícito assim: ele tem a sua versão sutil, encoberta às vezes por uma filosofia institucional ou missão de índole humanizante e projetos de caráter social que têm, não raro, o objetivo subjacente de algum tipo de ganho, seja em prestígio, em poder, em marketing ou financeiro mesmo, ao lado de seus objetivos mais explícitos e factíveis como a formação profissional ou os objetivos explícitos, que servem para cumprir obrigações e exigências de caráter legal.

A motivação da adoção de tais políticas, a razão de serem assim, organizações orientadas para seus interesses particulares, antes que para o interesse social, para o bem comum, é que simplesmente não permaneceriam no mercado se agissem de forma diferente. É, como se vê, uma questão de simples sobrevivência econômica, que é o que conta para que alguma coisa, hoje, seja ou exista.

Refletindo sobre este cenário árido, que perspectivas poder-se-ia trazer para a minimização destes problemas? Aliás, eles são problemas no modo de ver de alguns grupos, porque, para uma parcela importante da sociedade, este modo de ser da vida humana, hoje, em sociedade, não é problema. Ele apenas é o que proporciona lucro. Sem questionamentos.

Alguns rumos parecem inevitáveis, se o horizonte é, ainda, o da sociedade mais justa, a defesa dos interesses públicos ou a participação cidadã; são intenções que podem ser consideradas ingênuas, face à avassaladora dominância do projeto de sociedade de controle e de mercado. No entanto, acredita-se que nada pode ser construído, para o benefício de uma sociedade como um todo, solitariamente ou individualmente.

Portanto, pensa-se que é necessário começar pela recriação e fortalecimento do que é público; seja nos debates, na participação em redes e fóruns de discussão e ação, na busca por participação social direta; seja em movimentos em prol da ética, da responsabilidade social, da justiça; seja no fortalecimento dos movimentos sociais identificados com o resgate da idéia de democracia, possivelmente recriada para os tempos atuais. Necessária, do mesmo modo, se faz, é a desnaturalização do processo hoje corrente de serem adotados critérios, conceitos, linguagem, enfim, toda uma cultura empresarial na esfera da educação, em especial, neste caso, da educação superior.

Precisa iniciar-se, também, o resgate da política como dimensão de participação pública, recuperando a densidade dos argumentos e das propostas. Começar, ainda, com a idéia de público não sendo a que hoje impera – o privado, o particular, transformado em espetáculo público; mas aquela idéia de público como comum, pertencente ao povo, à coletividade.

Os docentes do ensino superior, tanto privado quanto público, precisam ser elementos agregadores de pessoas e grupos em torno destas idéias, porque, conforme afirma Romano (2006, p. 47),

(...) caso contrário, ela [a universidade] estará apenas colaborando para a morte coletiva, calada. (...) Não temos [os professores do ensino superior] força física, não ordenamos leis, não temos o controle do excedente econômico. Estas são as marcas do poder. Mas ainda possuímos autoridade científica e alguma elevação ética.

Este autor, apoiado na idéia de que transformações sociais ocorrem pela ação da sociedade ou impulsionada por grupos, e nunca pelas ações isoladas, propõe, também, a mobilização dos docentes para o resgate da universidade como uma instituição social, de fato. O que credenciaria os docentes para o co-

protagonismo desse processo seria a autoridade científica que possuem e o seu conseqüente compromisso ético.

Estas mudanças não terão, evidentemente, o suporte dos detentores do poder econômico e político. Portanto, este é um conflito a ser enfrentado permanentemente. Trata-se de uma conquista sempre em devir.

Mesmo o modelo de sustentabilidade que hoje se propõe aplicar, como solução a todas as formas de relacionamento social, além das relações com a natureza, conforme já se trouxe aporte de comentário e crítica no capítulo da Revisão de Literatura, no item Fragilidades e possíveis forças da docência no ensino superior – mesmo esse modelo de sustentabilidade não é neutro e nem isento e corre-se o risco, permanente, de imprimir um viés mercantilista a qualquer projeto orientado pela sustentabilidade e que não se apóie em valores e condutas muito especificamente humanizantes e democráticas.

Em relação ao problema de pesquisa proposto para esta investigação, qual seja, as implicações para a docência no ensino superior privado decorrentes da cultura de mercado vigente na sociedade atual, considera-se que se obteve respostas objetivas e que, de certa forma, foram surpreendentes, especialmente no que se refere ao que resultou em um perfil profissional do grupo de entrevistados e no que diz respeito aos processos de avaliação da docência, que os professores referiram. Também surpreendeu-nos o fato de os professores julgarem necessária a formação pedagógica para qualificar o processo docente que desenvolvem, pois o que comumente se vê é a posição de que basta ao professor do ensino superior o conhecimento específico de sua área de saber.

Já as referências mais explícitas dos professores, no que concerne à mercadorização do conhecimento, ocorrem quando falam da “troca” que os alunos parecem pretender, entre conhecimento e valores monetários.

Quanto ao desenvolvimento da metodologia da pesquisa, cabe considerar que pode ter havido um certo condicionamento nas respostas dos entrevistados quando, também questionada pelos entrevistados, a autora da pesquisa se revelava como mestranda em Educação. Isto pode ter levado os respondentes a querer “colaborar”, mesmo sem ter certeza do objetivo, do foco da pesquisa, etc., assumindo uma atitude de concordância com a necessidade de se resgatar a ética,

a interação professor- aluno e outros aspectos correntes no discurso e nas práticas dos estudantes e pesquisadores da área da educação. Este pode ser um aspecto desviante, neste contexto, para a fidedignidade dos resultados da pesquisa.

Além disso, conforme já se mencionou, as entrevistas não foram realizadas todas em um mesmo local como, por exemplo, o local de trabalho dos professores. Houve entrevistados que preferiram ter o encontro em outros locais e já se analisou este fato no capítulo concernente à Metodologia.

Outro aspecto é que o instrumento de pesquisa pode ter tido algumas limitações, na intenção de cobrir a problemática em questão, embora ele tenha sido exaustivamente pensado, testado e refletido. Conforme também já referido no capítulo da Metodologia, na situação de entrevista há inúmeros fatores interferentes difíceis de controlar e prever, que se referem às diferentes disposições cotidianas, que caracterizam naturalmente a condição humana.

Estas são constatações que só se pôde perceber no próprio desenvolvimento do trabalho e não na fase de elaboração do projeto. Acredita-se que o processo de planejamento de uma pesquisa, ou seja, a construção do projeto, não permite antever todas as situações que advirão de sua implementação. Sempre haverá situações imprevistas, algumas irrelevantes e outras, que, às vezes insignificantes, podem alterar, comprometer ou permitir que se desenvolvam vieses indesejáveis no desenvolvimento e resultados da pesquisa.

Acrescente-se a isto um fato que se pôde perceber, ao escrever o relatório da pesquisa, que já não se é mais o mesmo sujeito que escreveu o projeto. Já se está inevitavelmente diferente, já se aprendeu outras coisas, já se fez novas leituras, novas relações foram percebidas; enfim, o/a pesquisador/a já tem uma visão um pouco diferente acerca da realidade em estudo.

Portanto, em investigações futuras, estes aspectos da metodologia necessitam de cuidados maiores ainda. E estas constatações também fazem pensar acerca da profundidade e seriedade, da permanente e vigilante atenção necessárias à produção científica.

Porém, de uma maneira geral, acredita-se que a questão principal, proposta para esta investigação foi satisfatoriamente respondida, bem como acredita-se que os objetivos estabelecidos foram satisfatoriamente atendidos.

As questões metodológicas foram tratadas com o rigor possível e requerido, bem como procurou-se fazer análises e interpretações responsáveis e coerentes com o referencial teórico proposto para esta pesquisa; coerente, também, com os valores em que acreditamos, para as buscas orientadas para novas possibilidades no contexto da educação superior privada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Claudia Maria Costa. **Os arquivos e a construção de categorias de análise na história da educação.** 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc02claudiaalves.rtf>>. Acesso em: 24.mai.2007.

ANASTASIOU, Lea das Graças C.; PIMENTA, Selma G. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez. 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas. 2005.

ANTUNES, Camila; WEINBERG, Mônica. O X da educação. **Veja.** São Paulo. p. 84-88. 04.out.2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, Fernando de *et alii*. **Manifesto dos pioneiros da educação nova – 1932.** Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 23.abr.2006.

BARATA-MOURA, José. Pensar, fazendo universidade. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, Wrana M. **A educação superior frente a Davos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1999.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BORJA, Rodrigo. Educación, globalización y sociedad del conocimiento. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas e PANIZZI, Wrana Maria. **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BRASIL. **Decreto n. 3860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília. DF. 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01.ago.2007.

BRASIL. **Decreto n. 2306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o sistema federal de ensino as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória 1477-39, de 8 de agosto de 1997 e nos arts. 16,19,20,45,46 e parágrafo 1, 52 e parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília. DF. 1997. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01.ago.2007.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF. 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14.set.2007.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELLI, Mara R.; SILVA, Tânia M. da (Orgs.) **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FAVERO, Maria de Lourdes A. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **A universidade operacional**. 1999. Disponível em: <[http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/journal/c/chau\\_i.doc](http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/journal/c/chau_i.doc)>. Acesso em: 15.mai.2007.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

COHEN, David; SEGALLA, Amaury; MELLO, Kátia; MENDONÇA, Martha. O valor da tristeza. **Época**. São Paulo, n. 511. p. 84-91, 03 março 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, p. 258-271. v.11. n. 32. mai-ago. 2006. Rio de Janeiro. ANPED. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: José Claudinei Lombardi; Maria Regina M. Jaconeli; Tânia Mara T. da Silva (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIAS, Susana. **Marcas da continuidade na história das universidades**. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/creditos.shtml>>; Acesso em: 14.out.2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. p. 139-154, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 15.mar.2007.

I ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSOS DE PEDAGOGIA. Documento Final. Florianópolis. 2006. Disponível em: <[http://ced.ufsc.br/nova/encontro\\_reforma\\_pedagogia/documento\\_final.htm](http://ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/documento_final.htm)> Acesso em: 15.jan.2008.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar Curitiba**, n. 28. p. 17-36. Editora UFPR. 2006.

FERREIRA, Berta Weil. **Análise de conteúdo**. s.d. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>. Acesso em: 13.jan.2008.

FILGUEIRAS, Luiz A. **Cadernos do CEAS**, n. 171. Salvador. BA. set-out 1997.

FORUM NACIONAL DOS COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília. abr. 1999. Disponível em: <[http://www.ime.usp.br/~song/diretor/estagio\\_docencia\\_sbpc.htm](http://www.ime.usp.br/~song/diretor/estagio_docencia_sbpc.htm)> Acesso em: 12.jan.2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GENTILLI, Pablo. (Org.) **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reconstrução universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.



GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Eric. (Org.) **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina, PR: Editora Planta, 2003.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

LEHER, Roberto. **Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo.** 2005. Disponível em: <[http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil./Docs13122005161150An%C3%A1lise\\_rleherdez05.doc](http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil./Docs13122005161150An%C3%A1lise_rleherdez05.doc)>. Acesso em: 09.abr.2007.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1989.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas. 2007.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

MENEZES, Luiz Carlos de. **A universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela D. P. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar**, n. 28, p. 55-70. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1. n. 3. 2º sem/1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> Acesso em: 08.abr.2007.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior no governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise (Orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PEREIRA, Maria Arleth. Impacto do neoliberalismo na educação superior. **Revista Práxis Educacional**, n. 3. Editora do DFCH/UESB. Jul-dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Impacto da cultura de mercado na educação. **Revista Iberoamericana de Educação**, Versão digital, n. 42. ISSN 1681-5653. Espanha, 2007.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, Mayla. **Dilemas da universidade pública na sociedade contemporânea**. 2003. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni02.shtml>>. Acesso em: 27.mai.2007.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a universidade. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto da (Orgs.). **A idéia de universidade: rumos e desafios** (Orgs.) Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Tores. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo. Cortez. 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELLI, Mara R.; SILVA, Tânia M. da (Orgs.) **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In – MOROSINI, Marília (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Florianópolis, SC. Laboratório de Ensino à Distância da UFSC. 2001. Disponível em: <<http://www.projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20Oedicao.pdf>>. Acesso em 20.mar.2007.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/ mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-27. n. 29. mai-ago 2005. Rio de Janeiro: ANPED / Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 2005.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Educação superior: novos e velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SOUSA, José Vieira de. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto da (Orgs). **A idéia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TRINDADE, Héglio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2001.

TRINDADE, Héglio. Universidade num mundo em transformação: a herança, a reinvenção e o reencantamento. In: BROVETTO, J.; MIX, Miguel R.; PANIZZI, Wrana M. **A educação superior frente a Davos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2003.

## **APÊNDICE**

**Universidade Federal de Santa Maria**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação**

**Acadêmica: Solange Nonnenmacher**

## ENTREVISTA

Dados do Entrevistado/a:

a) IES em que atua:

b) Formação profissional:

c) Tempo de trabalho no ensino superior:

d) Tempo de trabalho como professor:

e) Tempo de trabalho na instituição atual:

f) Situação funcional na instituição:

g) Carga horária de trabalho:

h) Carga horária de ensino:

i) Carga horária de pesquisa:

j) Carga horária de extensão:

1. O que é necessário ao professor, hoje, em termos de competências, saberes, habilidades específicas e pessoais, em uma instituição de ensino superior privado, ou seja, como é ser professor, em uma IES privada, hoje?

2. Sobre as condições de trabalho em IES privadas, o que se poderia dizer quanto a:

- carga horária de ensino;

- carga horária de pesquisa;

- carga horária de extensão;

- horas de trabalho para planejamento, avaliação, estudos em geral;

- apoio à docência (coordenação, orientação pedagógica)?

- participação dos docentes em instâncias de decisão na IES;
- formação continuada;
- critérios de avaliação da docência nas IES privadas;
- trabalho coletivo (projetos, planejamento, avaliação, estudos, etc);
- a interação professor-aluno.

3. Como o/a sr/a vê o desempenho da instituição em que atua em relação ao mercado de trabalho?

4. E em relação à formação geral dos sujeitos/ pessoas, no que diz respeito ao que a sociedade contemporânea requer, para além da profissionalização?

5. Julga que a missão a que se propõe a IES em que o/a sr/a atua é vivenciada por meio das práticas institucionais (currículo, relacionamentos institucionais, formas de interação interna e com a sociedade etc.)?

5. Como professor/a, considera-se adequadamente preparado para trabalhar na formação de sujeitos atendendo às demandas da sociedade contemporânea?

6. Percebe necessidade de mudanças no contexto das condições de trabalho dos docentes da educação superior, especialmente a privada? Quais seriam as prioridades e com o intuito de alcançar o quê?

7. Em relação à formação oferecida pela IES em que atua, que aspectos o/a senhor/a afirma e quais crê que mereceriam ser aperfeiçoados?

8. Outros comentários que julgar importantes.