

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Míriam Rabelo Gontijo

**A EMPRESARIALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Belo Horizonte  
2016

**Míriam Rabelo Gontijo**

**A EMPRESARIALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO  
NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Administração.

Orientador: Profº Dr. Fernando Coutinho Garcia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte  
2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

## **ATA DE DEFESA**

## DECLARAÇÃO DE REVISOR DE PORTUGUÊS

### DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e estratégia, de autoria de Míriam Rabelo Gontijo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: **"EMPRESARIALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: o impacto na vida profissional do docente do ensino superior"**, contendo \_\_\_\_\_ páginas.

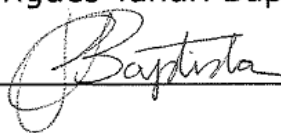
Dados da revisão:

- Aspectos linguísticos
- Aspectos textuais

Belo Horizonte, 14 de junho de 2016.

Prof.(a): Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

Assinatura: \_\_\_\_\_



Dedico esta obra a todos os docentes do ensino superior privado, que dão o seu melhor dia após dia, e lutam com as ferramentas que têm para ensinarem e inspirarem seus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar ao fim desta dissertação, percebo que muitas foram as pessoas que estiveram ao meu lado e que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta. Primeiramente, agradeço aos envolvidos diretamente no processo de elaboração deste estudo, pessoas com quem pude contar e que me ensinaram das mais diversas formas.

Início apontando um docente que contribuiu imensamente com a minha formação acadêmica, mostrando-me, por meio de sua orientação, que um bom docente é aquele que faz o aluno refletir sobre sua posição no mundo. Professor Fernando Coutinho, ser sua aluna e posteriormente sua orientanda, me proporcionou um crescimento intelectual e pessoal que eu não conseguiria medir em palavras. Muito obrigada por sua dedicação, compromisso e empenho em me fazer ir além do que eu pensei que poderia!

Agradeço ainda a outros docentes que estiveram presentes ao longo desta jornada, como a professora Marlene Catarina, pelos conhecimentos compartilhados durante a Vivência em Pesquisa, ao professor Luciano Zille, pelas preciosas contribuições durante o Seminário em Dissertação e aos demais docentes que contribuíram por meio de suas aulas ou com ideias para a dissertação. Estendo ainda os agradecimentos aos funcionários da Faculdade Novos Horizontes que prontamente me ajudaram sempre que precisei. Muito obrigada a todos!

Agradeço também aos amigos do mestrado. A palavra colegas não seria suficiente para indicar o laço que nos uniu durante esse tempo de partilha de saberes. Sou eternamente grata por terem trilhado este caminho comigo. Um agradecimento especial aos companheiros Ademir, Eduardo, Junio, Cíntia, Simone e Fabrício. Sentirei saudades.

Agradeço pela participação dos meus sujeitos de pesquisa. Obrigada por aceitarem “mexer na ferida” e compartilharem comigo um pouco de sua vivência.

No entanto um programa de mestrado, do começo ao fim, não pode ser realizado apenas com o apoio daqueles envolvidos diretamente no processo. Há pessoas que estão presentes o tempo todo, caminhando lado a lado conosco e que, sem elas, não conseguiríamos ir adiante. São igualmente, ou até mais importantes no processo.

Assim, agradeço à Séphora por estar sempre ao meu lado e por ouvir e ler a mesma coisa “um milhão de vezes”. Obrigada por seu carinho, apoio, pelas longas conversas e reflexões e por sempre estar presente em minha vida. A você, minha companheira, qualquer agradecimento seria pouco.

Obrigada ao Theo, filho querido, pela compreensão por minhas ausências e pela torcida constante. Quero poder continuar apoiando a você, tanto quanto você tem me apoiado. Agradeço também aos meus pais, por sempre acreditarem em mim, e aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pelo apoio, mesmo à distância. Vocês são inspiração para tudo o que faço, além de serem uma grande fonte de aprendizagem em meu cotidiano. Que bom ter cada um de vocês ao meu lado!

Agradeço à minha segunda família, Nilza, Roberta e Carla, maridos e crianças, pelos momentos de descontração e por serem também uma fonte de inspiração e exemplo. Um agradecimento especial a você, Roberta, por me auxiliar tão prontamente com as leituras e revisões deste texto. Vocês todos são muito importantes para mim. Obrigada por tudo!

Agradeço ainda aos amigos que, às vezes, ficaram em segundo plano por causa do tempo dedicado aos estudos, mas que jamais desistiram de mim. Obrigada, Mariana, Luiz Fernando, Hiron, Daniel e Zirlei. Os momentos de descontração e conversas também ajudaram muito no processo!

Por fim, expresso meus agradecimentos aos meus alunos, fontes inesgotáveis de aprendizagem; e a todas as demais pessoas que passaram por minha vida no decorrer do processo de execução desta pesquisa.

Ninguém vence sozinho. Que bom que pude contar com cada um de vocês!



*A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.*

*(Albert Einstein)*

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a vida profissional de docentes da educação superior de grandes grupos privados, com unidades em Belo Horizonte, Minas Gerais, diante da crescente “empresarialização” do ensino no Brasil. O termo empresarialização foi empregado por Demo (2007) para se referir àquelas instituições que passaram a ser vistas como empresas ou companhias que prestam o serviço de ensinar e são geridas tendo por base a pressão do mercado. O objetivo principal do estudo foi caracterizar a vida profissional desses professores, que vêm atuando em instituições cada vez mais similares a qualquer outro tipo de empresa, com metas e prazo pré-estabelecidos e tarefas padronizadas a serem cumpridas, o que às vezes os priva da autonomia e criatividade em seu trabalho. Para se chegar aos resultados da pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com o método histórias de vida (ATKINSON, 2002). Seis docentes que trabalham ou trabalharam no ensino superior privado de grandes grupos educacionais foram convidados a falar livremente sobre sua trajetória profissional em um meio que é educacional, mas com perfil empresarial. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Três categorias principais e diversas subcategorias emergiram e foram ilustradas e analisadas por meio do recorte dos relatos dos sujeitos de pesquisa. As categorias foram: a intensificação dos esforços do docente, causada pelas novas formas de trabalho advindas da empresarialização do ensino; a precarização do trabalho do professor do ensino superior, diante das novas formas de contratação e fragilização do seu posicionamento frente aos grandes grupos educacionais atuais; e, por fim, o impacto dos sistemas de gerenciamento informatizados na vida do docente. Os resultados mostraram que os grandes grupos educacionais têm investido em programas informatizados que vêm não somente substituindo o trabalho presencial do docente por plataformas, como também engessando o trabalho desses professores. Essa situação ocorre uma vez que algumas instituições já trazem prontos os manuais para que os professores sigam, sem lhes dar o direito de escolherem e prepararem suas próprias aulas. Resta-lhes, então, o trabalho de executar tarefas, como colocar o material para ser apresentado em slides, conforme orientação de seus coordenadores. Os docentes, segundo seus relatos, sentem-se desamparados e desvalorizados por suas instituições. Os sistemas de gerenciamento mencionados ainda servem como ferramentas remotas de vigilância e “adestramento” (MENDONÇA NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2012), utilizados não somente como ferramentas pedagógicas, mas também para controlarem o trabalho cotidiano dos professores. Além deles, diversas formas de precarização e intensificação de esforços docentes podem ser derivadas da busca por lucros dessas grandes instituições, agora comumente chamadas de companhias.

**Palavras-chave:** Docente. Instituições de Ensino Superior Privado. Precarização. Intensificação. Sistemas de Gerenciamento Informatizados.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the professional life of professors who teach in private higher learning institutions that belong to major educational business groups, that have branches in Belo Horizonte, Minas Gerais, given the increasing corporatization of higher education institutions in Brazil. The term corporatization - *empresarialização*, in Portuguese - was used by Demo (2007) when referring to those institutions characterized as companies once they provide teaching service, but are managed taking into consideration the pressure of market. The main objective of the study was to characterize the professional life of those professors, once they have been working with pre-established goals and deadlines, as well as standardized tasks to be accomplished, which sometimes deprive them from autonomy and creativity in their work. In order to get to the results, a qualitative approach was used, with the choice of the life history method (ATKINSON, 2002). Six professors were invited to speak freely about their journey in those institutions, that are educational, but with a business profile. The data collected was analyzed through content analysis (BARDIN, 1979). Three main categories and several subcategories emerged from the histories told, and they were examined by clipping some parts of professors' speech. The emerging categories were: the intensification of efforts caused by the new ways to teach, arising from the increasing corporatization institutions; the precarious work of professors given the new forms of employment and weakness of their positions inside those major educational groups; and, at last, the impact of computerized management systems in professors' lives. The results displayed that large educational groups have invested in computerized management systems not only to replace professors work by the use of digital platforms, but also to standardize the way professors work. This situation occurs because some institutions bring ready manuals for teachers to follow, without giving them the possibility to choose and prepare their own lessons. The only tasks they have to perform, in that case, is to prepare their slides to be presented in class, directed by their coordinators. Those professors feel helpless and devaluated by the institutions the work at. The computerized managements systems are also used as tools for controlling teachers remotely. The term "dressage" was used in this context by Mendonça Neto; Antunes e Vieira (2012) to demonstrate that those systems are not only used as educational tools, but also to control teachers' everyday work. In addition to that, several forms of precariousness and intensification of teaching efforts showed to be derived from the search for profits of those large institutions, nowadays commonly called companies.

**Keywords:** Professor. Private Institutions of Higher Learning. Precarious Work. Intensification. Computerized Managements Systems.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES – Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SINAES – Sistema nacional de Avaliação do Ensino Superior

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Problema de Pesquisa .....	16
1.2 Objetivos .....	18
1.2.1 Objetivo Geral .....	18
1.2.2 Objetivos Específicos .....	18
1.3 Justificativa.....	19
<b>2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA</b> .....	21
2.1 O docente diante das novas configurações de trabalho.....	21
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	29
3.1 As transformações no novo mundo do trabalho .....	29
3.1.1 A crise do Fordismo.....	29
3.1.2 A Terceira Revolução Industrial e a Emergência de Novas Configurações de Trabalho. ....	34
3.2 O trabalho do docente do ensino superior na contemporaneidade .....	42
3.2.1 Precarização, intensificação e reflexo dos sistemas de gerenciamento informatizados no trabalho docente.....	42
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	51
4.1 Caracterização da pesquisa .....	51
4.2 Sujeitos da pesquisa .....	52
4.3 Técnicas de Coleta de Dados .....	53
4.4 Técnicas de Análise dos Dados .....	55
<b>5 SÍNTESE DOS RELATOS DE HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DE PESQUISA</b> .....	56
5.1 Relato de André .....	56
5.2 Relatos de Pablo .....	58
5.3 Relatos de Rodrigo.....	61
5.4 Relatos de Bruno.....	63
5.5 Relatos de Sofia .....	65
5.6 Relatos de Carmem.....	67
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	70
6.1 Intensificação do trabalho docente.....	71
6.2 Precarização do trabalho docente.....	81
6.3 Sistemas informatizados de gerenciamento institucionais .....	86
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho vem sofrendo diversas modificações nas últimas décadas (DAHL, 2001) com alterações estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais (GOMES, 2002). O capitalismo, até chegar à forma como é conhecido hoje, passou por uma série de mudanças e adaptações entre os anos 60 e 70, que culminaram em formas de trabalho bem diferentes daquelas praticadas no sistema fordista, que entrou em declínio por razões de ordem econômica em nível global. Pode-se citar como motivos que levaram ao seu declínio, fatores como: o surgimento de novas formas de produção mais enxutas e ao mesmo tempo mais flexíveis; diferentes estratégias de gestão para lidar com uma população que demandava trabalhos em que pudessem usar mais suas capacidades intelectuais e criativas; a crise do petróleo, dentre outras. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009),

A competitividade, até o final dos anos 60 do século XX, era marcada pela produção de grandes séries de produtos a baixo custo (BENDASSOLLI, 2007). Para possibilitar a maximização da produção de forma a atender a demanda da população, Taylor propôs, no início do século XX, a Organização Científica do Trabalho (LANCMAN; UCHIDA, 2003). Ford, então, introduziu, às ideias de Taylor, o sistema de oito horas de trabalho por dia, pelo pagamento de cinco dólares, o que passou a ser uma tendência organizacional da época (SANTANA, 2005). No entanto, para a implantação do sistema taylorista/fordista, buscou-se subjugar a subjetividade do trabalhador por meio do controle de seus corpos, já que o trabalhador executava seu trabalho de forma padronizada, sem a necessidade do uso de sua criatividade e de outras potencialidades (LANCMAN; UCHIDA, 2003).

Harvey (2005) salienta que os trabalhadores, já em meados do século XX, começaram a mostrar que almejavam uma forma de acumulação de capital em que as pessoas pudessem se sentir autônomas, livres do trabalho repetitivo que exerciam, imposto pelo modo de produção em vigor. Essa demanda popular aliou-se a outros fatores, como mudanças no padrão de consumo, que se tornou diversificado e diferenciado, além de mudanças na produção, que perdeu o caráter

de serialização e padronização. Esses fatores, dentre outros a serem discutidos ao longo desta dissertação, fizeram com que o fordismo entrasse em declínio.

Nesse contexto, Harvey (2005) defende que a população passou a vivenciar, então, um momento de transição do fordismo para a acumulação flexível do capital. Assim, o resultado da mudança foi o surgimento de diversas novas configurações de trabalho baseadas na flexibilidade, que levaram o trabalhador à intensificação de seus esforços, a fim de conseguirem progredir em suas carreiras. Nessas novas formas de trabalho, que além da flexibilidade, ainda traziam novas estruturas de gestão, o reconhecimento, antes dado às classes trabalhadoras por categorias, passou a ser feito individualmente, com base na meritocracia, o que gerou grande competitividade (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Essas novas formas de trabalho e gestão não ocorreram apenas em nível industrial. Outros setores, como o educacional, vêm acompanhando as mudanças nas formas de trabalho. A educação, antes garantida aos cidadãos em sua maior parte pelo Estado, passou, aos poucos, a compor o setor de serviços não mais exclusivos desse mesmo Estado. Com isso, um dos direitos sociais mais importantes passou a ser privatizado no país. As instituições educacionais, com seus novos modelos de gestão e ensino tecnocráticos, voltados ao mercado e não mais à comunidade, vêm fragilizando as relações de trabalho, já que estão ligadas à gestão de receita e metas para se garantirem em um mercado altamente competitivo. A educação, nesse diapasão, vem sendo vista como um gasto público, em vez de ser tomada como investimento social e político (CHAUÍ, 2003).

Na visão da mesma autora, a educação passou a ser vista como um privilégio, ou um serviço prestado para alguns por meio da privatização, mas não para todos, o que se daria pelo aumento das vagas e maior investimento no ensino público. Chauí (2003) defende, ainda, que existe a necessidade de levar a sério a formação, que está diretamente relacionada à ideia de interrogação, reflexão e crítica, que devem ser instigados nos sujeitos em formação pela instituição de ensino superior. Nesse sentido, Knobel (2015) aponta que massificar o ensino superior significa para o professor ter nas mãos o desafio de ensinar a um grupo heterogêneo, com lacunas

em suas formações anteriores, o que pode comprometer a qualidade final do que é ensinado.

A mercantilização do ensino superior surgiu da necessidade de se expandir o capital para outros setores da economia que ainda não estavam organizados segundo a lógica capitalista de produção (SCREMIN; MARTINS, 2005). Tratava-se de um setor inexplorado e com grande potencialidade de crescimento. Trindade (2001, p.30) afirma que “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina”. Uma prova disso é o crescimento das IES (Instituições de Ensino Superior) privadas em detrimento das instituições públicas, conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 1: Dados da evolução da quantidade de IES públicas e privadas no Brasil de 2001 a 2010.

ano	total	Pública								Privada	
		total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1208	86,8
2002	1637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1442	88,1
2003	1859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2100	88,3

Fonte: Taneguti (2013)

Embora tenha havido maior crescimento do setor educacional privado, conforme descrito na tabela, Minto (2011, p. 276) aponta que as prioridades na aplicação dos recursos públicos não sinalizam uma mudança nos valores culturais sobre a educação; pelo contrário, indicam uma necessidade estratégica do modo de reprodução do sistema global do capital. Assim, as instituições não apresentam uma preocupação real com a formação e com a educação dos indivíduos. O que há, na visão do autor, é a produção de mais-valia que visa à “reprodução social da esfera do controle do capital”.



O termo “empresarialização” empregado por Demo (2007) também pode ser utilizado nesse contexto, já que se trata de as instituições passarem a serem vistas como empresas ou companhias, que prestam o serviço de ensinar. O autor aponta que a diferença maior entre o ensino público e o privado está na gestão, já que a instituição particular é gerida pela iniciativa privada com base na pressão do mercado e dos alunos que, na visão de Lima, Pereira e Vieira (2006), passam a ser “alunos-clientes”.

Ferreira, Nascimento e Salvá (2014) afirmam que a mercantilização do ensino se deu por meio de reformas educacionais que ocorreram a partir do governo Fernando Collor (1990-1992) e que tiveram sequência nos governos seguintes. Essas reformas foram responsáveis pela expansão do setor educacional privado, principalmente pela adoção de programas de concessão de bolsas a estudantes de baixa renda nos cursos de graduação tradicionais ou tecnológicos. Os programas de bolsas foram ensejados no governo Lula (2003-2010) e se estendem até o momento atual, sofrendo modificações de acordo com o cenário econômico de cada época.

Todas as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais afetam, de alguma forma, os sistemas educacionais (LIBÂNEO, 2000) e impactam diretamente no trabalho do docente, que é aquele que lida diretamente com os alunos. São eles que sentem os impactos da massificação do ensino, das salas cheias e dos alunos heterogêneos que adentram o ambiente acadêmico (ESPEJO; PREVIDELLI, 2005). Portanto, este estudo se volta para esses sujeitos de pesquisa, que têm seu trabalho precarizado e intensificado em face das circunstâncias apresentadas. A partir dessas análises introdutórias, a seção a seguir define o problema de pesquisa desta dissertação.

### **1.1 Problema de Pesquisa**

Conforme brevemente discutido anteriormente, por meio de programas de financiamentos estudantis, houve o aumento de alunos em salas de aulas das instituições privadas de ensino superior brasileiras. Com o aumento desses alunos, é comum, na visão de Espejo e Previdelli (2005, p.19), algumas IES privadas reduzirem seus custos, apresentando uma gestão que permite “um elevado número

de alunos por funcionários, bem como por professor”. Nesse novo estilo gerencial, o trabalho de docentes de grande parte das instituições educacionais privadas tem sofrido uma degradação, já que, para cumprir as demandas organizacionais que prezam pela produtividade, precisa se intensificar.

A intensificação do trabalho do docente vem acompanhada de precarização e degradação das condições do exercício da profissão e da renda (NOGUEIRA, 2002). Ademais, os professores do ensino superior de instituições privadas, embora contratados por horas/aula e remunerados como tal, participam amplamente de atividades extraclasse - como projetos, realização de eventos e participação em reuniões - sem que sejam pagos para essa finalidade (OLIVEIRA, 2006).

Além disso, na categoria de ensino, vem ocorrendo o aumento do uso de tecnologias por meio de programas especiais para postagem de aulas e acompanhamento da vida acadêmica do discente, que preenchem o tempo que deveria ser de descanso do professor, fazendo-o ficar constantemente conectado ao seu trabalho em busca do cumprimento dos prazos e metas institucionais. Motta (2008, p. 04) define que essa rede de controle exercida por meios eletrônicos se torna um mecanismo de vigilância que age sobre os corpos na intenção de “formatá-los de acordo com aquilo que é necessário à manutenção da sociedade moderna industrial capitalista”.

Logo, trata-se de uma forma minuciosa de controle sobre o trabalho do docente ligada à carreira no magistério. As consequências desse mal-estar, presente no cotidiano de professores de diferentes categorias, são danos físicos e psicológicos, oriundos, muitas vezes, da intensificação de esforços que, por sua vez, surgem em virtude da empresarização do ensino (MOTTA, 2008). É o sofrimento levado ao extremo, transformando-se, por vezes, em adoecimento, na visão de Freitas (2007).

Em face disso, esta dissertação se propõe a discutir as novas configurações de trabalho originadas a partir do declínio do fordismo, que culminaram na intensificação do trabalho de forma geral, inclusive do docente, foco deste estudo, gerada pelas novas tendências educacionais que, por um lado, levam ao conhecimento e à humanização, e, por outro, à desumanização e ao sofrimento.

Para tal, utilizando-se de histórias de vida em sua metodologia, este estudo objetiva demonstrar de que forma o mal-estar docente se manifesta em instituições de ensino superior privadas contemporâneas.

Assim, levando em consideração as novas tendências educacionais e mercadológicas descritas, advindas da empresarialização das instituições educacionais (DEMO, 2007), em que o poder de decisão do docente é transferido para os administradores de metas, indaga-se: **qual é a percepção dos docentes do ensino superior privado sobre a sua vida profissional, com a crescente mercantilização das instituições educacionais?**

## **1.2 Objetivos**

Para responder ao problema de pesquisa exposto neste estudo, estabeleceram-se um objetivo geral e três específicos.

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Como objetivo geral, pretendeu-se caracterizar a vida profissional do docente do ensino superior privado, segundo a sua própria percepção.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

- a) descrever e analisar a intensificação dos esforços do trabalho docente oriunda da empresarialização do ensino;
- b) descrever e analisar a precarização do trabalho docente do ensino superior privado;
- c) descrever e analisar de que forma a instauração de sistemas informatizados de gerenciamento institucionais tem afetado o trabalho do docente do ensino superior privado.

### 1.3 Justificativa

Este estudo justifica-se pelo ponto de vista acadêmico, institucional e social, pelo fato de apresentar a caracterização de sentimentos e vivências no mundo do trabalho docente contemporâneo que, na visão de Bosi (2007), tem sofrido uma constante desvalorização, intensificação e precarização de seus esforços.

O recorte desta pesquisa será o trabalho de docentes do ensino superior, que tem sido marcado por um mal-estar advindo das novas configurações de trabalho. No ramo educacional, existem pesquisas que abordam o trabalho de docentes de variados setores. Assim, no campo acadêmico, esta pesquisa se justifica pelo fato de o trabalho do docente do ensino superior ter sido discutido nos últimos anos em razão da privatização das instituições, que afetaram o trabalho do professorado, tornando-se um campo temático multidisciplinar bastante rico (BOSI, 2007). Além disso, as recentes mudanças políticas e econômicas no Brasil têm contribuído para uma instabilidade no ramo da educação privada que carece de estudos, já que se trata de informações novas e, por isso, ainda pouco exploradas no campo acadêmico. A metodologia História de Vida traz ainda uma contribuição acadêmica interessante por trabalhar diretamente com a percepção dos sujeitos de pesquisa, uma vez que poucos são os estudos realizados por meio dessa abordagem.

No campo institucional, a pesquisa mostra sua importância por permitir uma análise a partir de informações levantadas pelos docentes que relatam suas histórias de vida, de forma a possibilitar uma contribuição para que a administração de instituições educacionais possa adotar políticas de gestão de pessoas que auxiliem seus profissionais a minimizarem seu mal-estar. Na visão de Davel e Vergara (2001), não se pode negar a relevância das pessoas dentro das organizações, incluindo os professores, que são atores fundamentais para que haja o processo educativo.

No campo social, este estudo mostra sua relevância por dialogar acerca das transformações sociais e políticas que culminaram na realidade educacional atual, que tem aumentado a demanda de trabalho docente, levando os professores à intensificação de seus esforços. Essa justificativa parte da premissa de que

conhecer os fatores que levam à precarização do trabalho pode tornar-se uma ferramenta para o autocuidado do docente (SOUZA, 2015).

Além disso, o professor tem grande participação social, podendo afetar e influenciar diretamente os alunos e a sociedade. Assim, lecionar com prazer, na visão de Ribeiro (2011), possibilita maior efetividade na formação discente, o que impacta diretamente na sociedade em que o professor atua. Tardiff e Lessard (2005, p.17) salientam que o trabalho docente pode ser considerado “uma das chaves” para que seja possível compreender as transformações sociais. Na visão dos autores, o profissional docente forma pessoas e tem habilidades para desenvolver, influenciar e dominar informações de natureza teórica, técnica e prática, que são indispensáveis ao planejamento das mudanças sociais.

Por fim, ainda no âmbito social esta dissertação mostra-se relevante por abordar a educação, direito fundamental de cada indivíduo e fator que contribui para o processo de emancipação do ser humano, além de ser “uma dimensão fundante da cidadania” (CURY, 2002). Assim, é importante que assuntos que se referem à educação estejam sempre em pauta, para que novas reflexões sejam encorajadas.

Portanto, esta dissertação permite a ampliação dos estudos e a evolução da temática precarização no trabalho docente; para tal, organiza-se em seis capítulos, além da introdução. No segundo capítulo, é descrita a ambiência, para que seja possível conhecer a realidade em que estão inseridos os sujeitos de pesquisa, ressaltando as novas políticas educacionais que se inserem nas instituições privadas brasileiras. No terceiro, está a sustentação teórica do estudo, que aborda as transformações no mundo do trabalho após a crise do fordismo, focando na terceira revolução industrial, na tentativa de avaliar o impacto dessas transformações sobre o trabalhador. No mesmo capítulo, ainda serão discutidos a precarização, a intensificação e o uso dos sistemas de gerenciamento informatizados no trabalho docente diante do novo contexto educacional. No quarto capítulo, está descrita a metodologia a ser utilizada nesta pesquisa. No quinto, há a exposição sucinta do perfil e dos relatos de história de vida dos sujeitos de pesquisa. Já no sexto capítulo, apresentam-se os dados, bem como as análises destes. Por fim, no sétimo capítulo, são traçadas as considerações finais acerca deste estudo.

## **2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA**

Para melhor compreender o objeto de estudo proposto, nesta seção, será descrito o mundo contemporâneo do trabalho docente de instituições de ensino superior privadas, onde se inserem os sujeitos da pesquisa.

### **2.1 O docente diante das novas configurações de trabalho**

As condições de trabalho em instituições de ensino privadas têm sofrido alterações nos últimos anos. Para compreendê-las, é preciso voltar algum tempo, mais especificamente à década de 90, quando o governo Collor (1990 - 1992), buscando responder aos imperativos do capital mundial, investiu em programas voltados, dentre outros aspectos, à estabilização e privatização de empresas, com corte de gastos públicos e eliminação de programas de controle de preços (FERREIRA; NASCIMENTO; SALVÁ, 2014).

Os mesmos autores apontam que, no governo seguinte, Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) implantou as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que regulamentam o sistema educacional desde a educação básica até o ensino superior e devem ser respeitadas tanto em instituições públicas como em instituições privadas. A LDB de 1996 permitiu, então, que a iniciativa privada abarcasse o ensino superior a fim de acelerar o crescimento do setor nessa área.

Essa expansão foi ainda mais acelerada no governo Lula (2003 - 2010), com a implantação de bolsas parciais ou integrais, como o Fies e o ProUni, ações sociais que permanecem no governo de Dilma (2011 - atual). O resultado foi um aumento de mais de 70 por cento de instituições privadas de ensino superior em uma década (BEMFICA, 2014) que, pelos benefícios do programa, passaram a oferecer o Fies não somente a alunos carentes, mas a quem tivesse interesse em recebê-lo, já que as políticas de adesão se mostravam bastante ampliadas (QUEIROZ, 2015).

No entanto o aumento das IES e de alunos no ensino superior, aliado aos ideais capitalistas vigentes que buscam o aumento do lucro, impactaram diretamente no trabalho do docente. Salas de aula lotadas e alunos com problemas de aprendizagem advindos de um ensino básico deficitário passaram a ser parte do público do professor do ensino superior privado (FERREIRA; NASCIMENTO; SALVÁ, 2014).

Alguns fatos ilustram a realidade do ensino superior privado brasileiro nos últimos anos. Sguissardi (2008) aponta que alguns grupos educacionais brasileiros passaram a comercializar ações na Bolsa de Valores em razão dos grandes lucros obtidos pelas compras das vagas nas instituições pelo governo: Anhanguera (AEDU3), Estácio de Sá (ESTC3), Sistema Educacional Brasileiro (SEBB11), Kroton Educacional (KROT3) e grupo Anima (ANIM3). O faturamento do setor foi de R\$ 32 bilhões em 2013. O Brasil, no mesmo ano, tinha 6,7 milhões de estudantes universitários, sendo que 73,7 por cento deles estavam nas instituições particulares e 26,3 por cento, nas públicas (HOPER, 2013).

Alerigi (2013) mostra que, em abril de 2013, houve uma fusão avaliada em 13 bilhões de reais entre dois grandes grupos: a Kroton Educacional e a Anhanguera Educacional. Em setembro do mesmo ano, o grupo Estácio de Sá comprou a Uniseb por R\$ 615,3 milhões. Esses fatos mostram que o setor educacional vem se transformando em uma potência econômica, estabelecendo, na visão do autor, uma realidade de ensino superior acessível a mais pessoas, com uma qualidade razoável.

O grupo Kroton, após a fusão com a Anhanguera, passou a ter 125 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação de ensino à distância, localizados em todos os estados brasileiros e também no Distrito Federal. O grupo, hoje, é composto pela IUNI Educacional, Unopar, Faculdade Pitágoras, Rede de Colégios Pitágoras, Fama, Anhanguera, Unime, Unic, e Uniderp. São 1.071 milhões de alunos no ensino superior e pós-graduação, distribuídos em 124 campi e 667 polos de ensino à distância. O lucro líquido da instituição chegou a R\$ 299,4 milhões no primeiro trimestre de 2016. (KROTON, 2016).

O grupo Estácio, assim como a Kroton, atua em todos os estados do Brasil e também está presente no Distrito Federal. O grupo engloba a Uniseb, Assesc, Facitec, Faculdade Nossa Cidade, Literatus, Iesam, Ceut, Seama, Faculdade São Luís, Faculdade iDez, Fargs, Uniuol, Faculdade Atual da Amazônia, Faculdade de Natal, Faculdade de Excelência Educacional do Rio Grande do Norte e Academia do Concurso, do segmento de cursinhos preparatórios. O grupo Estácio tem 587,8 mil alunos, em 93 campi e 168 polos de educação à distância. Seu lucro líquido chegou a R\$ 128 milhões no primeiro trimestre de 2016 (ESTACIO, 2016)

Já o grupo Ser Educacional incorpora a Unama, a Ung, a Uninassau, a Faculdade Maurício de Nassau, a Faculdade Joaquim Nobuco e as Faculdades Integradas dos Tapajós. O grupo está presente em 12 estados e 28 cidades brasileiras, e conta com 140 mil alunos, de acordo com os dados do próprio grupo. O seu lucro líquido foi de R\$ 85,913 milhões no primeiro trimestre de 2016 (SER EDUCACIONAL, 2016)

O Grupo Anima Educacional é formado pelas Instituições Uma, UniBh, Unimonte, HSM Educação, e a Universidade São Judas. Dessas, três são classificadas como Centros Universitários e uma instituição educacional corporativa.. O grupo conta com 83 mil alunos em 18 campi, que se situam em Minas Gerais e São Paulo. O lucro líquido do grupo foi de R\$ 52,8 milhões (ANIMA, 2016)

Há ainda grandes grupos que mesclam negócios, como grupo Splice, que começou com telefonia e atualmente está dividido em quatro áreas de atuação, como: imobiliária (Splice Desenvolvimento Urbano), Infraestrutura (BRVias: Transbrasiliana e ViaRondon), Educação (Facens e Newton Paiva) e Mobilidade Urbana (SPLICE, 2016)

Porém, no segundo semestre de 2015, o repasse dos recursos do Fies para os estabelecimentos privados sofreu alterações. Diversas instituições, principalmente grandes grupos educacionais como os já mencionados, contavam com esse repasse pela Caixa Econômica Federal para continuarem sua expansão, já que se tratava de um capital certo, sem risco de inadimplência (VIEIRA, 2015). No entanto, houve a diminuição do benefício, o que fez reduzir expressivamente o número de matriculados nas faculdades privadas, contribuindo para que estas recuassem e contraíssem dívidas (TAKAHASHI; BILENKY, 2015). Com menos facilidades para a



população ingressar no ensino superior, o setor teve retração de 23 por cento em 2015 e, até fevereiro de 2016, a retração chegou a 25 por cento (HOPER, 2016).

Mesmo assim, Schincariol (2016) aponta que grande parte das vagas disponibilizadas ficaram dentro dos quatro grandes grupos educacionais apresentados. Neste momento, os maiores grupos educacionais brasileiros são: a Kroton, a Estácio, o grupo Ser Educacional e o grupo Anima. Os quatro grupos, juntos, até abril de 2016, obtiveram 47,6 por cento do total de vagas do Fies para o primeiro semestre desse mesmo ano. Mais especificamente, a Kroton Educacional foi o grupo com mais vagas, totalizando 29.467. A Estácio teve 16.628, enquanto o grupo Ser Educacional e o grupo Anima ficaram, respectivamente, com 14.986 e 3.227 vagas do programa do governo federal. Ainda assim, o número de vagas é muito inferior ao número de outros anos, como em 2014, quando os contratos chegaram a 1,458 milhão, segundo a autora.

Pelos dados citados, percebe-se que o número de contratos de alunos ingressantes no ensino superior caiu expressivamente, já que muitos somente o poderiam cursar por meio do auxílio do Fies. Procurando manter uma margem de lucro estável, para dar uma resposta aos acionistas, as IES privadas passaram a agrupar alunos de vários cursos em apenas uma turma, serializando as disciplinas. Com isso, houve o corte de diversos profissionais do quadro docente, além da intensificação dos esforços dos professores que ficaram (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 2015). I

Isso ocorre porque os valores pagos aos professores representam um dos mais altos custos da folha de pagamento das instituições. Segundo dados da Estácio Participações (2016), no primeiro trimestre de 2016 foram gastos, na instituição, R\$ 286,4 milhões com professores da graduação presencial e R\$ 18,9 milhões com professores dos cursos à distância, enquanto as contas com o pessoal administrativo não passam de R\$ 3,9 milhões. Ou seja, a redução do número de docentes pode indicar uma diminuição razoável dos gastos institucionais.

Levando-se em consideração o Inep (2010), compreende-se que há 130.789 professores no ensino superior público, enquanto 214.546 se encontram no ensino superior privado. Sobre esses dados, é preciso refletir que há quase dez vezes mais

instituições privadas que públicas no Brasil; assim, o baixo número de docentes no ensino superior privado em comparação ao público, está diretamente relacionado à proporção de professores horistas e em regime integral, na visão de Ferreira; Nascimento; Salvá (2014). O professor em regime integral representa a maioria dos docentes no ensino público, e tem seu tempo dividido entre aulas e outras atividades. Já o docente do ensino superior privado é por maioria horista, o que faz com que ele receba pelo seu tempo em sala de aula.

Quanto ao número de discentes, em 2008, 27,5 por cento do total estava na rede pública, enquanto 72,5 por cento estava na rede privada. Pode-se compreender, diante disso, o motivo pelo qual a proporção professor/aluno nas IES privadas é muito maior, com possível superlotação de alunos por turma, do que nas instituições públicas, o que contribui para a intensificação e piora das condições de trabalho para o docente (FERREIRA; NASCIMENTO; SALVÁ, 2014).

É relevante apontar ainda que, para que as instituições tenham direito ao Fies, existem regras que são passíveis de mudanças pelo governo. Um exemplo de regra em vigor no momento desta pesquisa é que os cursos precisam ter notas altas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para que possam receber alunos com o benefício. Essa avaliação acontece por meio da participação dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes (MEC, 2016).

Cabe aos professores, então, a tarefa de aceitar alunos com grande dificuldade em conteúdos básicos e transformá-los em discentes capacitados para o Enade, conforme define o Ministério da Educação. Oliveira (2015, p.73) pontua que se trata de a própria legislação nacional possibilitar a mercantilização “sob critérios de financeirização e mundialização do capital”. Na visão da autora, é importante que essa ideia seja levada em consideração para se compreender a “trilha que a educação superior está tomando”. Diante disso, os docentes correm risco de, se não conseguirem fazer seus alunos aprenderem, perderem seus empregos. São os “professores-gerentes-educadores” (LIMA; PEREIRA; VIEIRA, 2006 p.11), que precisam educar, ensinar o conteúdo e gerenciar seus cursos e suas carreiras ao mesmo tempo.

Os autores ainda destacam que um alto número de instituições se filiou ao Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), tendo como resultado um aumento considerável na quantidade de alunos inscritos no ensino superior por todo o país. Para compreender o aumento da demanda por cursos superiores em todo o território brasileiro, é preciso compreender os programas governamentais que incentivaram e propiciaram esse aumento. O Fies, para citar um exemplo, é um programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos (MEC, 2016). As regras para que o candidato consiga o benefício hoje são diferentes das regras de outros anos, que por um tempo facilitou e incentivou a entrada da classe trabalhadora no ensino superior (QUEIROZ, 2015).

As taxas de juros do programa, até outubro de 2006, eram de nove por cento; depois, até agosto de 2009, passou a ficar entre 3,5 e 6,5 por cento. De março de 2010 até o primeiro semestre de 2015, os juros passaram a ser de 3,4 por cento ao ano e a renda familiar do requerente podia ser de até 20 salários mínimos. O período de carência era de 18 meses e o de amortização era de três vezes o tempo regular do curso, acrescido de 12 meses. O percentual de financiamento, nessa mesma época, subiu para até 100 por cento da mensalidade e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, ou seja, o aluno podia solicitar o financiamento em qualquer período do ano (MEC, 2016).

As facilidades descritas permitiram que o ensino superior se tornasse uma realidade alcançável à real situação da população trabalhadora brasileira, fazendo com que a procura por cursos superiores aumentasse. As instituições privadas passaram a contar com o repasse do governo por meio da compra das vagas, o que significou um lucro livre de inadimplência, propiciando seu crescimento e enriquecimento. Assim, a formação da classe trabalhadora passou a acontecer em instituições onde impera a lógica do lucro e do ensino massificado (QUEIROZ, 2015).

No entanto, a partir do segundo semestre de 2015, o Fies sofreu alterações. Para que um interessado no programa seja inserido hoje em um curso superior, primeiramente, deve-se verificar se a avaliação da faculdade, centro universitário ou universidade é positiva no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Ademais, para que seja possível a adesão ao plano, o candidato precisa

ter uma renda familiar mensal bruta inferior a dois salários e meio mínimos, além de ter participado do Enem a partir do ano de 2010, com nota superior a 450 pontos e acima de zero na redação, regras que não existiam antes de 2015 (MEC, 2016).

Ainda segundo o Mec (2016), a taxa de juros subiu para 6,5 por cento ao ano, com vistas a adequar a realidade do Fies às condições existentes no cenário econômico atual e à necessidade de ajuste fiscal. Além disso, algumas regiões brasileiras passaram a ter prioridade, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Todas as modificações aconteceram com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade do programa.

Na visão de Queiroz (2015), os programas de financiamento estudantil dispõem de recursos públicos, que deveriam ser direcionados às instituições de ensino superior públicas. Ela expõe que, ainda que o programa seja justificado como um benefício dado à classe trabalhadora, é inegável que haja um aumento no subsídio dado pelo governo a essas instituições, que aumentam suas matrículas e passam a expandir seus negócios.

Nesse contexto, a competitividade passou a ser palavra de ordem no meio educacional, ditando as novas condições de trabalho. Diante dessa realidade, as instituições educacionais elevaram o aluno aos *status* de cliente; dessa forma, pelas maiores exigências do mercado, este adentra uma instituição na expectativa de adquirir seu certificado, ou seja, a relação de educação é substituída por uma relação mercantil. Já o professor precisa se manter atualizado e capacitado para que alcance uma imagem "vendável", de forma a manter seu emprego, afinal seu trabalho vem sendo classificado como um "bem, no gênero de serviços, a ser adquirido" (LIMA; PEREIRA; VIEIRA, 2006 p.11).

Os mesmos autores apontam que o aluno-cliente quer ter acesso aos conteúdos rapidamente e comunicar-se continuamente com aquele a quem paga pelo serviço educacional. Por outro lado, a instituição quer que o aluno esteja amplamente satisfeito para que ele não vá para uma instituição concorrente. Em meio a um contexto de cobranças, o professor é solicitado a mudar sua forma de ensinar, adequando-se às novas ferramentas tecnológicas dentro e fora da sala de aula.

Para conseguir satisfazer o seu aluno, sua instituição e manter sua empregabilidade, o profissional diminui seu tempo de descanso, ao se dedicar a postagens de material e aulas em sistemas informacionais cada vez mais complexos.

No entanto Fidalgo (1996) salienta que o professorado não é constituído como uma classe homogênea, apresentando segmentos variados que podem ser divididos por gênero, classe, etnia, níveis de ensino, setor público e privado (PEREIRA; FIDALGO, 2010). Dessa forma, embora haja diferenças no trabalho docente dependendo da categoria de ensino, este trabalho abordará, especificamente, a vida profissional de docentes de instituições de ensino superior privadas pertencentes a grandes grupos educacionais brasileiros.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo apresenta a revisão de literatura, relacionando o trabalho contemporâneo do docente do ensino superior privado à contextualização histórica acerca das modificações ocorridas no mundo do trabalho. Para tanto, são abordadas duas subseções: a primeira retrata as transformações no mundo do trabalho em um contexto mais amplo, englobando desde o declínio do fordismo até as novas configurações de trabalho oriundas da terceira revolução industrial; enquanto a segunda, trata da intensificação, da precarização e dos sistemas de gerenciamento institucionais encontrados no mundo do trabalho docente de instituições privadas de educação superior.

#### **3.1 As transformações no novo mundo do trabalho**

Para compreender todas as transformações ocorridas no trabalho nas últimas décadas, é preciso, antes de tudo, perceber o contexto em que se insere o trabalho por todo o mundo (BENDASSOLLI, 2007). Nesse sentido, serão abordados, nesta subseção, os acontecimentos que levaram à crise do fordismo, responsáveis por originar uma nova forma de organização do trabalho. Em seguida, será discutido acerca da terceira revolução industrial e o toyotismo como organização do trabalho dominante, ressaltando os impactos dessas mudanças nos processos de trabalho.

##### **3.1.1 A crise do Fordismo**

As relações de trabalho têm sofrido mudanças desde o final do século XIX (DAHL, 2001). O capitalismo passou por um período de mudanças e adaptações entre os anos 60 e 70, que, na visão de Boltanski e Chiappello (2009), irrigaram novas formas de organização do trabalho baseadas na "crítica social e estética", de atores sociais da época. Para compreender as transformações ocorridas nesses anos, é preciso conhecer as nuances da produção fordista. A partir disso, será possível perceber o que induziu um grande número de pessoas a demandar mudanças no ambiente organizacional, levando ao declínio do modo de produção em questão.

Até os anos 60, a competitividade baseava-se em grandes produções seriadas a baixo custo, o que significava a produção em massa para um consumo padronizado (CORIAT, 1995). O modo de produção hegemônico em vigor na época, conhecido por fordismo, iniciou-se em 1914, ano em que Henry Ford introduziu a recompensa de cinco dólares para os trabalhadores da linha automática de montagem de veículos, por oito horas de trabalho (HARVEY, 2005). Suas ideias somaram-se às ideias de Frederick Taylor, já em curso desde o final do século XIX, adicionando-se a elas o uso de inovações tecnológicas e organizacionais (SANTANA, 2005), como a linha de montagem.

Ford gerou grandes riquezas por meio de uma divisão de trabalho detalhada, que colocava em funcionamento um modo de trabalho com grande velocidade de produção, que acabou por tornar-se a tendência da época nos mais diversos países. Segundo seu pensamento, a produção em massa geraria o consumo em massa, o que, por sua vez, originaria uma "sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista" (HARVEY, 2005, p.118). Já o Estado, por meio de contratos, garantia ao trabalhador uma proteção social nos setores de educação, saúde e segurança, e os sindicatos reforçavam essas garantias (CORIAT, 1995).

No entanto, em uma sociedade em que há pessoas com os mais diversos perfis, como fazer com que indivíduos diferentes, "capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas" dentre outros, assumam uma determinada "configuração que mantenha o regime de acumulação do capital funcionando?" Esse seria o maior problema, conforme afirma Harvey (2005, p.117), quanto ao estabelecimento de um sistema de acumulação. Segundo o autor, para que seja possível fazer com que todos participem de um modo de acumulação, é imperativo que haja uma anuência entre comportamentos e modos de reprodução, guiada por regras e processos sociais internalizados, denominados por Lipietz (1986, p.19) como "modos de regulação". Nessa linha, Bendassolli (2007, p.5) explica que os modos de regulação se referem às "normas institucionais que asseguram a reprodução capitalista".

Durante o tempo da hegemonia do fordismo, os trabalhadores eram encorajados e direcionados a viverem conforme o meio corporativo ditava. O homem de produção de massa deveria ser dotado de "probidade moral", consumo prudente (até mesmo

com relação ao álcool) e ser racional para corresponder às necessidades da corporação (HARVEY, 2005, p. 122). Essa vigilância constante demonstra o controle exercido sobre a vida dos trabalhadores, no intuito de colocá-los dentro dos parâmetros julgados necessários a uma boa produção.

Todo esse trabalho mecanizado, em voga até os anos 60, dispensava a autonomia laboral e a criatividade, e, por isso, fez surgir contestações que originaram diversas mudanças. Boltanski e Chiappello (2009) analisam as insatisfações ocorridas nas diferentes esferas do mundo do trabalho entre os anos 60 e 70 e acreditam que tais mudanças tenham sido frutos da "crítica social e estética". Em suma, a "crítica social" refere-se às exigências de garantias trabalhistas, enquanto a "crítica estética" está ligada à exigência de autonomia no trabalho.

Para ilustrar o que levou à "crítica social", que tem suas raízes na busca por melhores garantias de trabalho, é preciso compreender que os ganhos de produtividade presentes nos anos 50 se inverteram nos anos 60 e 70. As empresas, embora tivessem aumentado de tamanho devido às fusões da época, bem como de capital, pagavam menos aos seus trabalhadores por produtividade (PASTRÉ, 1983). Ademais, na segunda metade dos anos 70, a média salarial ultrapassou o progresso da produtividade, o que fez o patronato estagnar os valores aplicados aos salários (JOBERT; THERET, 1994).

Além disso, na década de 60, a Europa Ocidental e o Japão, já recuperados, viram-se com seus mercados internos saturados, o que significava a necessidade de exportação de seus produtos. Conseqüentemente, os Estados Unidos viram sua demanda enfraquecer, originando uma guerra por lucratividade e produtividade. O país, então, perdeu parte de seu poder de regulamentação do sistema financeiro internacional e vários países recém-industrializados passaram a desafiar sua hegemonia. Nesse período, houve também o movimento das multinacionais para solos onde os contratos de trabalho eram menos respeitados ou inexistentes, o que garantiria melhores preços de produção (HARVEY, 2005).

É importante mencionar também os impactos da crise do petróleo na economia, que culminaram em uma crise energética, levando ao encarecimento da produção. Tudo



isso contribuiu para a diminuição dos lucros e, conseqüentemente, para a redução dos ganhos sobre produtividade. Sobre isso, Harvey (2005, p.140) menciona que

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da estagflação (estagnação da produção de bens e alta de inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2005, p.140).

O fenômeno citado veio seguido de diversas manifestações que deram origem a uma crise do trabalho de grandes proporções. Em um contexto de insatisfação entre os trabalhadores, manifestações aconteciam dentro e fora das empresas. Do lado de dentro dos muros organizacionais, eram comuns boicotes, sabotagem, operação tartaruga, dentre outros. Os custos para cobrir o descontrole organizacional e sanar os problemas de rotatividade, produtividade inferior, paralisações, dentre outros, correspondia a quase quatro por cento do Produto Interno Bruto (PASTRÉ, 1983, p.66-60).

Fora das paredes organizacionais, em maio de 1968, houve uma greve geral com a participação de estudantes e trabalhadores. Sociólogos e especialistas em relações humanas perceberam, em suas análises, que a base da revolta, no que tange aos trabalhadores, não era a busca por melhores garantias trabalhistas, mas tratava-se muito mais de uma "revolta contra as condições de trabalho, em especial contra o taylorismo". Isso quer dizer que havia uma crítica ao trabalho nas linhas de montagens, além de uma ampla consciência dos trabalhadores sobre a satisfação no trabalho estar ligada à realização de tarefas mais complexas, que pudessem ser executadas de forma mais autônoma e criativa (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009, p.218).

Havia ainda, naquele momento, a elevação da escolarização dos jovens, tendo em vista que o número de estudantes "quase quintuplicou de 1946 a 1971", causada pela explosão universitária da época. Os jovens, portanto, não eram mais

compatíveis com os trabalhos desqualificados das linhas de montagem; assim, sua esperança de acesso a um emprego autônomo e criativo diminuía frente à realidade do modo de produção taylorista/fordista, marcado pela alienação e desumanização do trabalhador. Isso criou um sentimento de frustração nos jovens que não conseguiam mostrar suas competências; estes, então, passaram a recusar os trabalhos, preferindo, por vezes, serem marginalizados a contribuírem com o capitalismo tal e qual ele se mostrava (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009, p.220).

Na tentativa de solucionar os problemas oriundos das greves e manifestações, os autores ressaltam que, em princípio, focou-se na "crítica social", o que levou o patronato a dialogar com as centrais sindicais e a negociar as garantias trabalhistas com o objetivo de estancar a crise do trabalho. Ou seja, o patronato, inicialmente, reduziu toda a fonte de motivação dos trabalhadores a uma questão de remuneração; porém, a política contratual instaurada não deu os resultados esperados. Embora mudanças trabalhistas tivessem sido aprovadas e os sindicatos amparassem os trabalhadores, a desorganização da produção continuava, assim como a geração de custos dela decorrentes.

Diante da ineficiência das novas medidas quantitativas adotadas para sanar os problemas organizacionais, o patronato passou a interpretar a crise do trabalho nos termos da "crítica estética". Percebeu-se, afinal, que havia ali, no cerne das discussões, uma revolta não somente contra as condições de trabalho, mas também quanto às relações tradicionais de autoridade e à necessidade de se ter autonomia, bem como utilizar-se de criatividade para exercer o trabalho. Era o trabalho sendo visto como fator de realização profissional, e não apenas econômica, o que até então não era levado em consideração no método de trabalho taylorista/fordista, na visão dos mesmos autores.

Em meio a esse cenário que abrigava um novo pensamento em torno do trabalho, em que os jovens se recusavam a trabalhar em atividades pesadas e repetitivas, havia pleno emprego, embora as condições de trabalho não fossem boas. Para suprir a carência de mão de obra, as organizações começaram a contar com o trabalho de imigrantes e de mulheres para a realização de tarefas repetitivas e simples. No entanto Pastré (1983, p.11) mostra que se advertia quanto ao custo

elevado de se contratar uma mulher, em virtude de faltas, não levando em consideração que o custo de se contratar um estrangeiro podia ser mais alto, ao se ponderar a "dificuldade de adaptação, os retoques exigidos pela qualidade do trabalho e a irregularidade do rendimento".

Em face de todos os acontecimentos da época, percebe-se, então, que um fator de grande relevância que ajuda na compreensão do que levou o fordismo ao seu declínio foi a presença da "crítica estética" nos manifestos entre os anos 60 e 70. Os trabalhadores reivindicavam uma maior democracia no trabalho, com novas formas de participação. Além disso, as manifestações cobravam que o trabalhador pudesse ter maior autonomia em suas atividades e usasse sua criatividade para demonstrar o seu potencial profissional. Nesse novo contexto, a gestão autoritária que até ali liderava tornou-se obsoleta. Passou-se a demandar a substituição dos grupos autoritários por grupos semiautônomos, devendo os gerentes preocupar-se em ser mais conselheiros, em vez de ditadores no trabalho (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

### **3.1.2 A Terceira Revolução Industrial e a Emergência de Novas Configurações de Trabalho**

Para compreender a terceira revolução industrial, é preciso reconhecer que ela foi além de um "fetichismo tecnológico". É fato que, com esse movimento, recursos tecnológicos muito importantes tenham tomado forma, como, por exemplo, a ampliação da comunicação em tempo real, possibilitada pela internet, bem como outros avanços permitidos pelo desenvolvimento da microtecnologia. No entanto, é importante ressaltar que toda a mudança tecnológica ocorrida desde o período pós-guerra, aliada às transformações que ocorriam na França no período entre 1960 e 1980, tenha resultado em uma nova forma de organização do trabalho, que alterou demasiadamente o interior do processo produtivo (SILVA; SILVA; GOMES, 2002, p. 04).

Esse novo contexto impactou na "divisão do trabalho, no mercado de trabalho, no papel dos sindicatos e nas negociações coletivas", desconstruindo o mundo do trabalho como se conhecia. Trata-se, portanto, de um processo não apenas

econômico, mas também político e cultural ainda em curso em "escala planetária, que se mostra dinâmico e de alta complexidade, exigindo a inserção de todos para seu estabelecimento" (SILVA; SILVA; GOMES, 2002, p. 04).

Como visto na seção anterior, as medidas que propiciavam garantias aos empregados foram substituídas por outras que suavizavam o controle hierárquico e, ao invés de pensar no trabalhador de forma coletiva, passou-se a considerar os potenciais de cada trabalhador individualmente, bem como a conceder-lhes vantagens individualmente. Assim, as garantias obtidas como resultado da "crítica social" foram trocadas pela autonomia, com uma hierarquia menos direta no trabalho (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

E foi justamente por meio da concessão de autonomia aos empregados que as empresas puderam voltar ao controle organizacional. Essa ideia pode parecer paradoxal, mas o que ocorreu foi que a mudança na organização do trabalho substituiu o controle empresarial exercido pelos chefes autoritários, abrindo espaço para o exercício do autocontrole. Compreende-se, portanto, que o controle do trabalho e das metas foi transferido para o próprio trabalhador, que passou a cooperar, assumindo "livre e plenamente" as tarefas, contribuindo para o lucro capitalista (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009, p.249).

Bendassolli (2007, p.12) expõe em suas análises que o autocontrole foi fundamentado pelas novas formas de gerenciamento, que fizeram surgir novos tipos de relacionamento "intersetoriais e inter-empresariais", além de novas formas de "inter e intra colaboração" organizacional. Esses relacionamentos passaram a ocorrer com intensiva utilização de conhecimento e inovações baseadas nas novas tecnologias. Partiu-se, então, de um sistema de rígida tecnologia e compartimentalização, tal e qual se apresentava na era fordista, para "sistemas de manufatura flexíveis, com a integração dos campos de design, produção e marketing". Tudo isso, nas palavras do autor, passou a ser feito de acordo com novos padrões de consumo baseado em formas de tecnologia remota, como "tele-shopping, serviços de internet, ou serviços delivery".

Boltanski e Chiappello (2009) expõem que isso ocorreu porque o trabalho, de forma geral, teve um enriquecimento de tarefas e os horários tornaram-se flexíveis, o que atraiu a mão de obra que há muito esperava por trabalhos em que pudesse usar sua autonomia e criatividade. É válido ressaltar que nem todas as empresas mudaram totalmente sua forma de trabalho. Algumas organizações mudaram mais, outras menos; algumas se renderam à flexibilização do horário, enquanto outras modificaram a sua estrutura hierárquica. Porém, independentemente do tipo de mudança de cada uma, o resultado foi a flexibilização no trabalho tornar-se uma tendência difícil de ser suprimida.

Assim, dentre as diversas mudanças que ocorriam na época, que favoreciam a flexibilização do trabalho, podem-se citar: modificações nos módulos de montagem; terceirização; criação de grupos de trabalho; flexibilização do horário, com a "criação de trabalho parcial, semana flexível, escalonamento de férias e planejamento do fim da carreira" (PASTRÉ, 1983, p. 327).

A flexibilização do trabalho pode ser decomposta em "interna e externa". A "flexibilidade interna" baseia-se na transformação da organização do trabalho e na mudança das técnicas utilizadas no ambiente laboral, como a polivalência dos funcionários, o seu autocontrole, o desenvolvimento da sua autonomia, entre outros. Já a "flexibilidade externa" diz respeito à organização do trabalho em rede, em que empresas enxugam a mão de obra, com a subcontratação de pessoal maleável em termos de horários e de trabalho. Aqui entram os empregos precários, com utilização de mão de obra temporária, trabalho autônomo, tempo parcial e horários variáveis (BUÉ, 1989). Os horários fixos e os contratos integrais entram em declínio no novo modelo de produção.

Nesse novo contexto, uma das atividades que contribuem para a precarização do trabalho é a terceirização, que aumentou a partir dos anos 70 e vem se tornando mais comum nos dias atuais. Boltanski e Chiappello (2009) afirmam que as relações de subcontratação estão cada vez mais estritas e duradouras; eles apontam que existem tantos níveis de subcontratação que as empresas recorrem a outras subcontratadas de primeiro nível, que subcontratam empresas de segundo nível, e

assim por diante, formando uma cadeia que pode se tornar bastante longa, com redes ramificadas, podendo envolver até centenas de instituições.

A terceirização vem se desenvolvendo principalmente por meio do aumento do setor de serviços ao consumidor. Os mesmos autores destacam algumas áreas que tendem a ser terceirizadas, como serviços de limpeza, segurança, lavagem de roupa, alimentação, transporte, entre outros. Além desses, destacam-se os serviços intelectuais que substituem equipes internas nos ramos de consultoria, jurídico, de informática e contábeis, que beneficiam o cliente com conhecimentos especializados.

Sobre a terceirização, Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) afirmam que, por meio dela, juntamente com a desregulamentação social, produziu-se a desestabilização do mundo do trabalho que atingiu, inicialmente, os trabalhadores industriais e, depois, todos os assalariados, afetando, hoje, todos os que vivem do trabalho.

Assim, Boltanski e Chiappello (2009) apontam que, ao terceirizar, o empregador paga por um trabalho intermitente, que permite o trabalho ocasional. O trabalhador terceirizado terá as garantias oferecidas pelas empresas subcontratadas, e não pelas grandes empresas onde trabalharão. Os autores ainda salientam que, como em grande parte das vezes trata-se de empresas menores, suas garantias e sua posição dentro da organização ficam desprivilegiadas e fragilizadas se comparadas às garantias do trabalhador formal que atua em seu interior, contratado diretamente por ela. Ainda é importante apontar que algumas empresas terceirizadas, embora independentes, são, na verdade, anexos da organização que as subcontrata.

Com relação ao trabalho terceirizado, Dejours (1998) afirma que:

A terceirização em cascata leva à constituição de uma 'reserva' de trabalhadores fadados à precariedade constante, à má remuneração, e a uma flexibilidade alucinante do emprego que os obriga a correr de uma empresa para a outra, de um canteiro de obras para outro, a morar em locais improvisados, em barracas próximas à empresa, em trailers, etc. (DEJOURS, 1998, pp.114-5).

No entanto, não foi apenas a explosão da terceirização que precarizou as condições de trabalho. Além dela, houve grande mudança com relação aos horários de trabalho. Os novos contratos passaram a basear-se no tempo, ou seja, o número de trabalhadores temporários foi ampliado. Essa mudança ajustava a produção às demandas e às flutuações do mercado; assim, se o antigo sistema fordista defendia a acumulação de estoque, a nova configuração de trabalho buscava a sua redução, produzindo conforme a demanda (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Antunes e Alves (2004, p.345) abordam que com as formas de produção em curso, existe uma tendência a ocorrer uma racionalização do trabalho por meio do “capitalismo manipulatório”. Essa forma de manipulação faz com que haja a inserção engajada do trabalhador assalariado no mercado para a produção do capital. Isso significa a exigência da “captura da subjetividade” do sujeito operário para que seja possível haver a parceria com o trabalho assalariado. Essa captura da subjetividade é intrínseca à lógica capitalista de produção, passando a ser uma pré-condição para o desenvolvimento da nova materialidade do capital.

Assim, por meio do capitalismo manipulatório e das novas configurações e contratos de trabalho flexíveis, o empregador passou a se beneficiar de diversas situações para conseguir utilizar a mão de obra sem ter grande responsabilidade por ela. Alguns exemplos são as novas situações jurídicas, que permitem ao empregador utilizar situações de estágio e emprego-formação, que lhe outorgam o direito de serem empregadores e formadores. Além disso, limitando os contratos por tempo, evitava-se ter que pagar indenizações por rescisão. Dessa forma, os empregos temporários, na visão dos autores, constituem uma "mão de obra barata, sem vantagens sociais, convencionais ou estatutárias, que possibilitam às empresas diminuir o número de seus assalariados titulares" (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009, p. 250).

Não se pode deixar de citar ainda a reestruturação dos cargos, com a diminuição da hierarquia, visando à criação de uma motivação intrínseca no trabalhador pela atividade que realizava, valorizando sua responsabilidade, bem como sua participação na elaboração de soluções para os problemas organizacionais

(PASTRÉ, 1983). Tudo isso demonstra o peso do controle repassado ao próprio assalariado.

As novas práticas de gestão do pessoal citadas já em ação, aos poucos, foram precarizando os menos competentes e preparados, causando uma maior exclusão aos que já eram fragilizados por suas desvantagens econômicas e sociais. Os autores colocam a culpa por essa piora das condições de trabalho não apenas na nova gestão, mas no acúmulo de uma junção de vários microdeslocamentos e micromodificações, por vezes, transvestidos de boas intenções (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Deve-se levar em conta ainda o governo, que favoreceu a saída dos idosos, bem como não reempregou a alguns e, quando o fez, foi de forma precária. A eles foram apresentadas formas flexíveis de contratação para que fosse possível fugir à responsabilidade por seus trabalhadores, na visão dos mesmos autores. Quanto ao descarte de idosos do mercado de trabalho, Dejours (1998) faz uma observação importante ao apontar que isso consiste em automaticamente descartar as fontes de contestação. O motivo para tal atitude é que os jovens se adaptavam melhor às novas formas de trabalho que os idosos; portanto, as reclamações foram perdendo força.

Houve ainda aqueles que aderiram à triagem ao selecionar trabalhadores com base em critérios como idade, diplomas, gênero ou aparência, transgredindo leis que iam contra a discriminação. Outros transferiram empregos não qualificados para países com menores salários e proteções ao trabalhador, diminuindo as oportunidades de trabalho no próprio país. É importante relatar também que as novas tecnologias por si sós também já excluía aqueles trabalhadores sem acesso a uma melhor formação (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

No entanto as dificuldades no mercado não impactaram somente os trabalhadores menos qualificados. Àqueles que tinham empregos mais estáveis, ocorreu um processo de regressão social até em empresas mais sólidas, já que as negociações trabalhistas foram sendo substituídas, de forma a oferecer maiores vantagens ao empregador. Com isso, houve um aumento na intensidade do trabalho, quando se



passou a pagar pelos momentos trabalhados, fazendo-se vista grossa aos momentos de folga e de formação profissional. As novas formas de gestão, inspiradas no toyotismo, tendiam a fazer com que a força de trabalho nunca ficasse improdutiva e pudesse ser descartada logo que a demanda diminuísse, conforme salientam os mesmos autores.

Além disso, eles apontam que as novas tecnologias contribuíram para aumentar a pressão psicológica no trabalhador, já que passaram a exigir demasiada atenção e disponibilidade. Sua autonomia, tão desejada, passou a ser vigiada por meio do gerenciamento da *internet*, ou mesmo por meio de câmeras que não serviam apenas para a segurança dos trabalhadores, mas para acompanhar seu trabalho em tempo real.

É importante mencionar também que, com o advento da tecnologia, as relações sociais e profissionais mudaram. O controle passou a extrapolar os muros institucionais e as paredes organizacionais. O que tomou o lugar da vigilância hierárquica, suas sanções e exames, foi o controle contínuo, bem como a comunicação instantânea, possíveis graças à mobilidade dos meios de comunicação e às novas formas de socialização advindas de um aparato comunicacional interconectado (FOUCAULT, 1987). Assim, as pessoas passaram a ser solicitadas a todo momento, o que elevou o nível de trabalho sem necessariamente aumentar o salário. Com todas as mudanças ocorridas, ficou difícil separar o tempo de trabalho do tempo pessoal, aumentando, dessa forma, o nível de exploração do trabalhador (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Nesse sentido, Foucault (1987) aponta ainda que as instituições passaram a desenvolver uma vigilância sobre os corpos, sendo parte importante de seus processos de fiscalização. No entanto, esse controle se dava sem o uso da violência ou força física; pelo contrário, esse poder disciplinar podia ser caracterizado como discreto e silencioso, mas sempre alerta. Nesse mesmo contexto, Motta (2008) salienta que o poder disciplinar exercido pelo novo modelo de gestão pode ser considerado uma rede que atravessa as instituições e se torna um instrumento de vigilância dos sujeitos, que passa a agir sobre seus corpos e a formatá-los conforme o que é esperado para a “manutenção da sociedade moderna industrial capitalista”.

Com isso, houve uma diminuição do número de supervisores nas empresas, já que o autocontrole se validava ainda mais.

Com todas essas transformações, houve um enfraquecimento das defesas do trabalhador nos anos 80 e 90, com a perda das forças do sindicato perante uma sociedade menos crítica, que já não lutava tanto pela evolução do direito do trabalhador. O papel do sindicato era propiciar apoio externo às empresas e, ao mesmo tempo, conceder pontos de apoio aos trabalhadores com locais de encontro, comunicação, reflexão, socialização de meios de resistência e de se organizar para negociar, o que, sozinho, o trabalhador não conseguia (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

No entanto, os autores apontam que, com a atenção das empresas voltada para negociarem individualmente com cada trabalhador, a força coletiva passou a perder vigor e os trabalhadores passaram a se dessindicalizar. Alguns trabalhadores também manifestavam receio das represálias dentro das organizações por serem filiados aos sindicatos, já que algumas empresas usavam estratégias coercitivas para retirá-los dos sindicatos.

Assim, eles apontam que as mudanças, mesmo sendo tão profundas, ocorreram com o aval de toda a sociedade, ou seja, sem revolução ou golpe de Estado e sem debates abertos que analisassem a grandiosidade das modificações que ocorriam no trabalho. Todas as mudanças foram rotuladas pela flexibilidade - palavra de ordem da época. Assim, os autores afirmam que:

[...] choques do petróleo, globalização, abertura dos mercados, aumento do poder dos novos países industrializados, novas tecnologias, mudanças nos hábitos de consumo, diversificação da demanda, rapidez crescente do ciclo de vida dos produtos: tudo isso teria criado um crescimento exponencial das incertezas de todos os tipos, condenando à decadência inelutável os sistemas industriais pesados e rígidos herdados da era tayloriana, com suas concentrações operárias, suas chaminés fumegantes e poluentes, seus sindicatos e seus Estados-província (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009, p. 229).

Diante dessa exposição, é possível compreender que se iniciou uma nova era de trabalho flexibilizado, que teve suas garantias reduzidas, além de menor apoio dos sindicatos, em nome de uma maior autonomia no ambiente organizacional. Essa

flexibilização renovou o capitalismo e resultou em dispositivos menos protetores à classe trabalhadora do que aqueles assegurados anteriormente por meio das respostas do patronato à crítica social. O capitalismo passou a elevar o espírito da mobilidade e adaptabilidade, com a diminuição das garantias trabalhistas e, conseqüentemente, a redução da segurança no trabalho. Com isso, os tempos que se seguiram acabaram marcados pela precarização no trabalho.

Portanto, o trabalho contemporâneo é fruto de transformações advindas da globalização dos mercados, do aumento da competitividade entre países e empresas, da reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas e de flexibilização (TOLFO; PICCININI, 2007). Da mesma forma, o trabalho é marcado por contratos temporários, bem como pela flexibilização, em que cada um faz sua autogestão, responsabilizando-se por sua empregabilidade. Nesse contexto, o trabalho pode trazer as condições para um crescimento pessoal ou se transformar em uma fonte de opressão, exclusão e exploração (BRANT; DIAS 2004).

### **3.2 O trabalho do docente do ensino superior na contemporaneidade**

Nesta seção, são abordadas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho docente a fim de compreender os impactos do novo capitalismo nas atividades educacionais, caracterizando a intensificação, a precarização e a informatização presentes no trabalho do professor do ensino superior de instituições privadas.

#### **3.2.1 Precarização, intensificação e reflexo dos sistemas de gerenciamento informatizados no trabalho docente**

Na visão de Fernandes e Orso (2010), partindo do pressuposto de que tudo está em constante movimento e mudança, assim também acontece com o trabalho, incluindo aquele exercido no campo da educação. Assim, em meio às mudanças no mundo do trabalho originadas pela acumulação flexível, encontram-se os deveres do docente, que vêm sendo acompanhados de profundas transformações ao longo das últimas décadas.

Mendonça Neto, Antunes e Vieira (2012) afirmam que, sob a ótica do neoliberalismo, o Estado tem visto nas privatizações uma opção de parceria viável para atender ao cidadão em determinadas áreas em que, sozinho, o Estado não mais conseguiria. As empresas privadas passaram a ser a fonte de recursos financeiros e de modelos gerenciais diferenciados, começando a oferecer serviços de qualidade razoável aos cidadãos. Desse modo, tem sido possível perceber, no Brasil, o robusto crescimento do ensino superior privado nos últimos anos, porém à custa de muitas modificações na rotina do trabalho do docente (BOSI, 2007).

A implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, permitiu que a iniciativa privada acelerasse o crescimento do setor do ensino superior; assim, os programas sociais de apoio aos alunos carentes expandiram o número de discentes nas instituições. Com um maior número de alunos interessados em um curso de graduação, as IES criaram estratégias de mercado para se destacarem em um mercado competitivo, uma vez que o sistema capitalista se baseia na competição (FREITAS, 2006).

Algumas estratégias para o aumento de lucros vêm ocorrendo por meio da reestruturação operacional das instituições educacionais. Unidades de grande porte vêm adquirindo outras de pequeno ou médio pelas fusões de capital, o que tem originado instituições gigantes no ramo educacional. Essa cooperação permite grandes ganhos e maior visibilidade no mercado, bem como "novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento do número de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC" (CARVALHO, 2013, p. 768).

Para ilustrar as mudanças que colocam a educação em meio aos grandes negócios empresariais, em 2007, houve o lançamento de ações na Bolsa de Valores de São Paulo pela Anhanguera Educacional; logo em seguida, foi a vez da Estácio de Sá, da Kroton Educacional e da Sociedade Educacional Brasileira (SEB). O montante dessas vendas de ações captou R\$1,9 bilhão em 2007 e 2008. Grande parte dessas ações foi comprada por grupos estrangeiros. O fenômeno de fusões e aquisições de IES privadas e grupos empresariais é recente e faz parte do mundo corporativo capitalista (PEREIRA; BRITO, 2014). Ressalta-se, inclusive, que essas aquisições e

fusões são inúmeras e têm prejudicado as pequenas instituições, bem como aquelas isoladas (OLIVEIRA, 2009).

Nos últimos anos, foram movimentados aproximadamente 11 bilhões de reais, em 27 transações (PEREIRA; BRITO, 2014). A mais polêmica foi a fusão da Anhanguera e da Kroton que, juntas, passaram a ser o maior grupo educacional do mundo, com valor de mercado aproximado de 22 bilhões de reais, com mais de um milhão de alunos (AMORIM, 2014).

Freire (1986, p.23) aponta que todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, responde às marcas e aos valores desta. Ele acrescenta que o processo educativo funciona "ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura; outras, interferindo no processo histórico instrumental". Assim, em um momento de mudança econômica, a escola sempre procurou atender às demandas por mão de obra para o desenvolvimento capitalista. Isso quer dizer que, em determinados momentos da história, a escola foi destituída de qualquer conteúdo político (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO; FARDIN, 2010), passando a cultuar a eficiência em detrimento da formação crítica.

Dessa forma, a adoção de campanhas de marketing agressivas focadas no acesso imediato ao mercado de trabalho passou a fazer parte do setor comercial das IES privadas, que passaram também a utilizar imagem de artistas como exemplos de pessoas bem-sucedidas ou até a lançarem promoções nos valores das mensalidades. É uma competição predatória que objetiva baratear para aumentar os ganhos (BALDAN, 2007). O "aluno-cliente" (LIMA *et al.*, 2006) escolhe a instituição seduzido pelo preço a despeito da qualidade do serviço ofertado (BALDAN, 2007).

Em meio à mercantilização da educação, encontra-se o professor, que vê seu trabalho transformado. Hargreaves (1998) salienta que a maior fonte de intensificação no trabalho docente não estaria no trabalho prescrito aos professores, mas no trabalho real, uma vez que o foco de intensificação seria a autointensificação, realizada pelos próprios docentes, que se envolvem afetivamente com o seu trabalho em uma escala maior que qualquer outro trabalhador.

Essa intensificação do trabalho docente está diretamente relacionada à sua precarização que também se relaciona ao tratamento dispensado ao professor pelas Instituições de ensino superior. Entre 1984 e 2004, o aumento do número de docentes em instituições públicas foi de 53 por cento, enquanto nas instituições privadas esse aumento foi de 270 por cento (BOSI, 2007).

O Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - (2012), registrou 217.834 docentes vinculados às IES privadas. Desses, apenas 25% eram contratados por tempo integral; outros 31,2% por tempo parcial, enquanto 43,8% eram professores horistas. Além disso, existe uma outra forma de contratação precária, como a admissão intermediada ou via cooperativas, que mascaram dados oficiais, aumentando a precarização do trabalho docente nas IES privadas (CALDERÓN *et al.*, 2008).

As formas de contratação mencionadas deixam o trabalhador inseguro quanto ao seu trabalho e seus ganhos a cada vez que o semestre se encerra, pela incerteza do número de aulas que terá no semestre seguinte, o que impacta em sua vida como um todo, incluindo seus planos de aquisições de bens. Percebe-se, então, “a precarização do trabalho docente expresso nas novas e velhas formas de contratação” (BOSI, 2007, p.1511). Nesse sentido, a precarização do trabalho tem implicações também de caráter social, cultural e político (BOSI, 2011), já que existe a desvalorização social do papel do professor na sociedade. Essa desvalorização impacta também na saúde do professor, provocando seu adoecimento (CAMPOS, 2011).

Martins e Honório (2012) afirmam, ainda, que em uma pesquisa realizada com a participação de 600 docentes em um centro universitário de Belo Horizonte, adquirido por um grupo empresarial de São Paulo, constatou-se que a competitividade do setor aumentou ao mesmo tempo em que a autonomia dos professores diminuiu. Essa realidade gera sobrecarga e estresse, o que precariza o trabalho dos docentes. Da mesma forma, vale ressaltar que o perfil dos alunos também mudou. Eles se encontram dispersos, desinteressados ou menos interessados que antes, mais superficiais, mais indisciplinados, assumindo uma

postura de "aluno-cliente", aceita pelas IES (SENO; KAPPEL; VALADÃO JÚNIOR, 2014).

Assim, nas últimas décadas, as organizações educacionais vêm adquirindo algumas características muito semelhantes àsquelas encontradas em outras organizações produtivas. Na visão de Bosi (2011), todas essas considerações acerca do trabalho docente resultam no desenvolvimento do professor empreendedor, que busca recurso nas instituições privadas, produzindo pesquisas que vão ao encontro da demanda do capital.

Sobre isso, Tumolo e Fontana (2008, p.07) acrescentam que o trabalho produtivo se faz presente em toda e qualquer relação de produção capitalista contemporânea. Não faz diferença se “trata-se de uma empresa agrícola, fabril ou de uma escola; se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”.

Tumolo e Fontana (2008, p.10) salientam ainda que existe a “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho”. Os autores explanam que ser proletário significa não ter autonomia no que se realiza, por não possuir os meios de produção, além de viver de salário, alienando a força de trabalho. O docente contemporâneo tem perdido sua autonomia e o controle de seu trabalho. Nesse sentido, os autores fazem a associação do trabalho docente com o realizado nas fábricas, por gradativamente incorporar características do modo de produção fabril como o taylorismo, que envolve a repetição, a padronização e a fragmentação.

As instituições de ensino passaram a assumir um modelo gerencialista marcado por relações de mercado, de forma muito similar à que acontece em outros setores produtivos. Algumas práticas gerenciais incluem a gestão do desempenho docente baseada na vigilância. Ball (2009, p.25) afirma que as estratégias de controle são “diversas e contraditórias” e se fazem presentes nos ambientes educacionais com bastante frequência nos dias atuais. O mesmo autor afirma que, por uma lógica de mercado, os professores têm percebido uma necessidade de se tornarem produtivos e eficazes para a permanência em seus empregos.

Somadas à autointensificação, às formas de contratação precárias e às novas tendências que colocam o aluno como um "cliente", mais que como um estudante em processo de aprendizagem, estão as demandas impostas pelas instituições de ensino superior, como as atividades que requerem preenchimento de relatórios, lançamento de frequência e conceitos *online*, atividades pelas quais o professor não recebe e que não estão incluídas em seu regime ou carga horária de trabalho (GUIMARÃES *et al.*, 2012), além da produção e postagem de materiais didáticos em sistemas eletrônicos.

A informatização, portanto, coopera para a intensificação do trabalho docente. Percebe-se que os professores têm estado sob ampla "vigilância, controle e adestramento", devido às novas formas gerencialistas de gestão em que se encontram as instituições de ensino (MENDONÇA NETO, ANTUNES E VIEIRA, 2012, p. 02). A burocracia e o controle aumentaram com a "pseudodemocratização das informações derivadas dos novos sistemas gerenciais eletrônicos" (FREITAS, 2006, p.03).

Dessa forma, as funções do professor são ampliadas por meio de atividades antes executadas por trabalhadores administrativos. Pelo ponto de vista do capital, trata-se do aumento do trabalho docente tanto em sua extensão quanto em sua intensidade (BOSI, 2007). As demandas impostas incluem ainda o preenchimento *online* de planilhas de notas dos alunos e a apresentação do plano de ensino por meio de formulários eletrônicos, que fazem com que o professor apresente com rigor (e com muita antecedência) seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; PINTO e SILVA, 2010).

Todas as obrigações citadas vêm acompanhadas de datas-limite para conclusão das tarefas, que se apresentam ao docente pelas metas institucionais. Na visão de Freitas (2006, p.03), "a burocracia foi adjetivada positivamente: ela é *online* e instantânea. O tempo está sob controle todo o tempo", assim como todas as organizações, que, por meio de dispositivos de controle, vêm acentuando a vigília ao professorado.



Os sistemas voltados à gestão educacional se enquadram como partes do dispositivo de controle, vigilância e adestramento das atividades do professorado. Essa vigilância pode atuar tanto como uma ferramenta pedagógica, quanto como uma ferramenta criada para restringir ou impedir a liberdade do docente ao executar suas atividades cotidianas (SEWELL; WILKINSON, 1992).

Revel (2002) aponta que Foucault começou seus estudos acerca do controle em 1971, data em que o termo começou a aparecer em seus textos. Assim, os dispositivos de controle, em sua visão, são regidos pela mesma tecnologia do panóptico, de vigilância e invisibilidade (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Diaz (2011) explica a diferença que existe entre vigilância e controle. Segundo ele, na visão de Foucault, enquanto a vigilância é exercida de forma local, o controle tem um caráter global que expande "a céu aberto" (DIAZ, 2011, p.15). No entanto, nos sistemas de informação encontrados nas instituições educacionais, há a presença das duas formas, com a predominância dos dispositivos de controle, que funcionam como indicadores de metas.

O adestramento, termo utilizado principalmente em esportes equestres, foi utilizado por Mendonça Neto, Antunes e Vieira (2015) ao se referirem à adestração dos docentes por meio de práticas eletrônicas. Segundo os autores, o termo pode ser utilizado dentro do contexto das ideias de Foucault pelo seguinte motivo: nos cavalos, o adestramento produz efeito de harmonia física para que o animal adquira determinadas habilidades. O resultado é um cavalo mais manso, dócil, frouxo e flexível, além de confiante, atento e interessado, submetendo-se ao controle daquele que o governa. O trabalho, portanto, pode e é, por vezes, utilizado como adestramento do sujeito. Assim, um ambiente de acumulação flexível do capital promove padrões de comportamento dos trabalhadores, já que eles necessitam do trabalho para sobreviver. Isso gera submissão sem protestos (LA BOÉTIE, 2008) também entre docentes, o que ilustra o adestramento.

Best (2010) menciona que existe uma grande facilidade de coleta de dados pela tecnologia digital atual, que contribui em grande escala para o exercício do controle dos docentes. Mendonça Neto, Antunes e Vieira (2012) citam como exemplos de

dispositivos as câmeras espalhadas pelas instituições, validadas por um discurso de segurança, além de instalação de catracas e crachás que acusam o horário de entrada e saída dos docentes na instituição e até mesmo nas salas de aula. Ademais, os sistemas de informação das instituições gravam toda a vida do docente, demonstrando quantas vezes este se conectou ao sistema e por quanto tempo ficou conectado, a que horas fez a chamada e ainda permitem que os gestores visualizem todas as atividades criadas por eles e enviadas aos alunos.

Na visão dos mesmos autores, alguns desses dispositivos objetivam a redução de gastos, já que transferem para os docentes as atividades que caberiam ao setor administrativo ou à secretaria. Os dispositivos submetem o docente a uma análise de desempenho, uma vez que suas atividades passam a ser totalmente calculáveis, sendo possível acusar até mesmo quanto tempo o professor se dedicou a atividades docentes fora de seu horário de trabalho.

Com isso, fica fácil identificar os sujeitos que se encontram fora dos padrões exigidos pelas instituições e aplicar sanções para que eles se convertam em docentes mais dóceis, que se adaptem às exigências institucionais, fazendo corretamente e em tempo suas preparações de aula, correções de atividades postadas aos alunos, lançamentos de notas, dentre outras atividades. Além de todos esses dispositivos, a gestão das instituições frequentemente marca encontros ou reuniões que não têm um caráter pedagógico, mas que informam aos docentes sobre os padrões de comportamento deles esperados para o andamento das atividades. Tais dispositivos têm apenas a função de adestramento docente, não se caracterizando em nenhum aspecto como atividade pedagógica (MENDONÇA NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2012).

Therrien e Carvalho (2009, p.36) afirmam que submeter um professor a dispositivos como os mencionados ao longo desta seção implica colocá-lo em um "dirigismo", uma espécie de piloto automático, que desvaloriza sua prática, prejudicando sua atividade intelectual ao subordiná-lo aos dispositivos de vigilância por todo o tempo, na tentativa de adestrá-lo a um sistema de metas. É a mais nova forma de precarização de trabalho docente, que faz com que o professor perca parcialmente seu senso de criatividade e inovação.

Em suma, o cenário de controle emergente destaca a ideia de cada um vigiar a si mesmo continuamente, avaliando-se conforme critérios alheios, sem a presença constante de um superior. Assim, não existe uma forma de controlar aquilo que é incontrolável, como a criatividade, a autonomia ou até mesmo a iniciativa alheia, a não ser fazendo com que as equipes controlem a si mesmas. Ou seja, há a passagem do controle para o autocontrole também nas instituições de ensino, já que a ascensão profissional de cada um dentro de uma instituição dependerá do grau de envolvimento do trabalhador com suas atividades profissionais (ARAUJO, 2006).

## **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta seção detalha, o percurso metodológico criteriosamente selecionado para a realização desta dissertação. Primeiramente há a caracterização da pesquisa e, na sequência, são apresentados os sujeitos de pesquisa, a técnica utilizada para a coleta dos dados, e método utilizado para a análise dos resultados.

### **4.1 Caracterização da pesquisa**

Este estudo se deu por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa abordagem foi pertinente neste estudo por lidar com uma realidade não mensurável, que compreende uma gama de significados, aspirações, motivações, crenças, atitudes e valores, englobando um mergulho em um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (GODOY, 1995) em voga no estudo das relações de trabalho. Tem-se, ainda, que, na pesquisa qualitativa, o objetivo é dar esclarecimentos sobre determinado fato, visando à conscientização a seu respeito. Ao adotar essa orientação, analisam-se os significados que os sujeitos dão às suas ações, à construção de suas vidas e às relações no ambiente em que vivem. A abordagem qualitativa de um problema justifica-se por tentar compreender a natureza de um fenômeno social (CHIZZOTTI, 2000).

Quanto aos fins, o estudo caracterizou-se como descritivo, já que neste tipo de pesquisa a observação, o registro e a análise de fatos, fenômenos e variáveis ocorrem sem a interferência do pesquisador. Este busca conhecer com precisão a frequência com que o fenômeno acontece, bem como sua natureza, suas características e sua relação com outros fenômenos (CERVO; BERVIAN, 2004). Sua finalidade é “descrever o comportamento dos fenômenos e é utilizada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão” (COLLIS e RUSSEY, 2005, p. 24). Dessa forma, a pesquisa descritiva se aplica a este estudo devido à finalidade de descrever e analisar o trabalho profissional do docente do ensino superior de instituições privadas.

Quanto ao método, este estudo foi realizado por meio de histórias de vida. Um recorte foi feito na vida profissional dos docentes que relataram suas histórias. A força dessa metodologia se situa “na dialética entre as experiências únicas dos indivíduos e nas limitações das amplas estruturas sociais, políticas e econômicas” (HATCH; WISNIEWSKI, 1995, pp. 128). Assim, a história de vida é um relato retrospectivo oral ou escrito, que faz referência a fatos e acontecimentos caracterizados como significativos, constitutivos de uma experiência de vida. “É uma excelente técnica para revelar o cotidiano, o tipo de relacionamento entre indivíduos, as opiniões e valores; através dos dados assim obtidos, é possível construir um primeiro diagnóstico dos processos em curso” (QUEIROZ, 1988, pp. 34-5).

Existe, nessas histórias, uma contextualização não apenas pessoal, mas histórica, social, institucional e/ou política. Por meio delas, revelam-se ações e emoções (XING; SIMS, 2012), sendo necessário, para compreendê-las, adentrar o universo do informante, buscando uma análise grupal, cultural, ideológica e histórica, já que as experiências pessoais derivam desse contexto (DENZIN, 1989). O objetivo da história de vida, portanto, na visão de Marre (1991, p.89), pode ser o de “reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal”.

Thompson (1971) afirma que o método de história de vida trabalha com memória e, conseqüentemente, com seletividade. Isso faz com que o entrevistado aprofunde certos assuntos e se afaste de outros. No entanto, na visão de Bosi (1994), o que interessa é a narrativa individual e a maneira como cada um reconstrói sua memória, afinal, são os narradores que dão forma e interpretam suas próprias experiências no mundo em que vivem.

#### **4.2 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos de pesquisa, na visão de Flick (2009), são os respondentes da pesquisa, que possuem conhecimento sobre o assunto, possibilitando, por meio da fala, opiniões e enunciações relevantes no processo de análise dos resultados. Duarte (2002) ressalta que a seleção dos sujeitos possui caráter importante, já que tem relação direta na qualidade das informações, com vistas à construção da análise e compreensão da questão. No caso deste estudo, os sujeitos de pesquisa foram os

professores atuantes em instituições de ensino superior privadas pertencentes a grandes grupos educacionais de Belo Horizonte, Minas Gerais. Conforme sugerido por Queiroz (1991), definiu-se os sujeitos de pesquisa segundo os traços preponderantes que ligam as suas trajetórias aos objetivos da pesquisa.

O número de professores foi definido segundo critério de saturação de dados. Fontanella, Ricas e Turato (2008) explicam que esse método é utilizado para estabelecer ou fechar o tamanho final de uma amostra em estudo, interrompendo a captação de novos componentes. Assim, encerrou-se a pesquisa com seis narrativas individuais. Dos seis docentes, um trabalha somente no grupo Splice (Newton Paiva); dois trabalham somente no grupo Kroton, porém, cada um deles trabalha em uma marca diferente do grupo e, por terem ambos passaram pelo processo de fusão em 2014, trazem percepções relevantes sobre suas vivências; e três docentes trabalham, ao mesmo tempo em duas ou mais instituições, como Kroton, Estácio, Anima e outras faculdades menores, o que constituiu uma importante e rica fonte de dados pelas diferentes percepções vindas das vivências dos docentes nas instituições onde lecionam.

#### **4.3 Técnicas de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista narrativa. Sobre essa técnica, Hermanns (1995) salienta que, primeiramente, é necessário pedir ao informante que apresente, de forma improvisada, a história de uma área de interesse do pesquisador da qual tenha participado. A tarefa do entrevistador consiste em fazer com que o informante conte a história de forma consistente com todos os eventos relevantes, do início ao fim.

Trata-se, portanto, de um registro embasado por narrativas individuais de uma vida, coletado por uma espécie de entrevista (ATKINSON, 2002). Procura-se, por meio dos relatos, desvendar forças que moldam as experiências vividas (HATCH; WISNIEWSKI, 1995). É importante ressaltar que, na história de vida, a maneira de abordar o sujeito deve ser o mais aberta possível. Deve-se ainda evitar interferir na fala do respondente, a não ser que seja necessário estimulá-lo ou esclarecer algum detalhe (BRIOSCHI; TRIGO, 1987).

Complementando, Jaime, Godoy e Antonello (2007) afirmam que os dados coletados por meio da história de vida não configuram algo bruto; pelo contrário, são frutos de análises. Antes mesmo da interpretação elaborada pelo pesquisador, há aquela que o sujeito constrói sobre sua própria vida.

Assim, a coleta de dados foi realizada em encontros individuais em que os docentes foram convidados a falar livremente sobre sua trajetória de vida, conforme sugerido por Denzin (1989). Em determinado momento, foi pedido que eles focassem em sua trajetória profissional enquanto docentes do ensino superior privado de grandes grupos educacionais. Desse modo, os docentes discursaram livremente, havendo pequenas interferências da pesquisadora para norteá-los quando solicitada. As entrevistas duraram períodos entre 40 minutos e uma hora e dez minutos, e foram coletadas em locais indicados pelos docentes conforme sua disponibilidade, variando entre seus lares e seu trabalho. Todas as entrevistas narrativas foram agendadas previamente para haver tempo suficiente para a coleta dos relatos.

As falas foram transcritas cuidadosamente. Em seguida, conforme sugerido por Mageste e Lopes (2007), foi feita a escuta do depoimento simultaneamente à leitura do documento. O objetivo dessa etapa foi corrigir possíveis erros, como, por exemplo, erros de pontuação, ou a existência de omissões ou até mesmo acréscimos indevidos, verificando falhas que pudessem prejudicar o conteúdo.

As transcrições, sem comentários do pesquisador, foram enviadas aos sujeitos de pesquisa, conforme sugere Atkinson (2002), para que eles pudessem revisá-las e verificar se precisariam fazer modificações. Após a aprovação, uma síntese dos relatos foi escrita e apresentada antes das análises interpretativas, conforme proposto por Closs e Antonello (2011). Apenas em fase posterior, os documentos foram analisados, conforme técnica descrita a seguir.

#### 4.4 Técnicas de Análise dos Dados

Para a análise dos relatos de história de vida, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), esse tipo de análise conduz descrições sistemáticas e qualitativas, que ajudam no processo de interpretação de mensagens, na tentativa de compreender seus significados. Segundo o autor, a técnica pode ser usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos.

Bardin (1979) define a análise de conteúdo como um grupo de técnicas para análise de comunicações que visam à obtenção de descrição do conteúdo de mensagens e indicadores que permitam a inferência de conhecimentos referentes à produção ou recepção dessas mensagens. Assim, para que fosse possível realizar a análise de conteúdo, as entrevistas gravadas foram transcritas; em seguida, separadas segundo as categorias e subcategorias emergentes.

Nesse processo, alguns fatores foram estabelecidos para que fosse possível efetuar o recorte de todo o material coletado (FRANCO, 2008). As histórias de vida relatadas foram decompostas em unidades "léxicas ou temáticas", codificadas sobre algumas categorias para que houvesse a enumeração de unidades analisadas e, a partir disso, "estabelecer inferências generalizadoras", conforme sugerido por Chizzotti (2010, p. 101). Ou seja, foi realizada uma síntese do material, com o objetivo de separar os conteúdos de maior relevância, que foram correlacionados segundo as categorias definidas pelo estudo (FRANCO, 2008).

Por fim, alguns trechos dos depoimentos dos entrevistados foram selecionados para que pudessem ilustrar a categoria de análise. Os trechos escolhidos foram mantidos na íntegra, no intuito de respeitar a forma de expressão de cada um dos sujeitos de pesquisa.



## **5 SÍNTESE DOS RELATOS DE HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

No intuito de apresentar os sujeitos de pesquisa, suas histórias de vida são relatadas de forma concisa no decorrer deste capítulo. No total, seis docentes participaram deste estudo. Para conservar suas identidades, os professores terão seus nomes e os nomes das instituições onde lecionam mantidos em sigilo e serão chamados, no texto, de André, Pablo, Rodrigo, Bruno, Sofia e Carmem. Todos eles já estiveram ou estão lecionando em algum grande grupo educacional privado, com unidades institucionais em Belo Horizonte, Minas Gerais.

### **5.1 Relatos de André**

André é um professor de 43 anos graduado em História e em Engenharia de Produção, mestre em Educação, doutorando em Engenharia Ambiental e, atualmente, professor assistente de uma universidade federal. Ele leciona nos cursos de Engenharia.

Sua carreira começou na indústria como técnico em segurança do trabalho, motivo que o fez sair de sua cidade natal para ir trabalhar em Petrópolis e posteriormente na FIAT que se situa na região de Belo Horizonte, Minas Gerais, a convite de um amigo. Na cidade, ele teve um filho e criou raízes. O docente conta que a vida na indústria o levou para a academia; o motivo é que dentro da indústria ele era levado a dar treinamentos, o que o aproximou do universo do ensino e o fez querer estudar além de seu curso técnico inicial de Técnico em Segurança do Trabalho. Ele entrou para a universidade, fez um curso de história para conseguir compreender a sociologia do trabalho em uma visão marxista e continuou seus estudos para adentrar o mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais.

Na indústria, ele conheceu pessoas que o levaram a ingressar no universo acadêmico, abandonando de vez outras atividades no ramo industrial. Por vontade de conhecer mais sobre o mundo do trabalho, ele fez outra graduação, dessa vez, em Engenharia de Produção, ao mesmo tempo em que lecionava em cursos

técnicos e em cursos de graduação. Em 2010, André começou a lecionar em um grande grupo educacional em cursos de graduação e pós-graduação. Concomitantemente, ele lecionava em outras instituições privadas e, às vezes, tinha a oportunidade de ministrar aulas em universidades federais como convidado, até que, em 2015, passou em um concurso para lecionar em uma instituição federal. A partir daí, abandonou as instituições privadas.

O professor relata que o sistema de lançamento de aulas em portais é muito similar entre as universidades e faculdades onde leciona ou já lecionou, sejam elas privadas ou federais. No entanto, a diferença está no tipo de cobrança envolvida nesses lançamentos e na quantidade de aulas a serem postadas. Ele explana que a liberdade existente na universidade federal para escolha de materiais e postagem de aulas é diferente da faculdade privada, em que o nível de cobrança e de padronização é alto.

Isso ocorre porque, embora em algumas instituições, as aulas venham com seus textos e manuais selecionados, com os quais o professor nem sempre concorda, há todo um processo de confecção de slides e metas a serem cumpridas referentes à quantidade de postagens, além de prazos delimitados que intensificam os esforços docentes. Em sua visão, essa diferença segue um propósito que tem a ver com a geração de maior lucro para a instituição. Esse mesmo motivo é o que leva as instituições privadas de grandes grupos educacionais a não investirem no tripé pesquisa, ensino e extensão.

Outro fator que precariza o trabalho docente, na visão de André, é o fato de, na faculdade privada, o docente ser remunerado como horista, o que faz com que não restem horas para o professor estudar e desenvolver pesquisas variadas em sua área, interrompendo a produção do conhecimento. Ele conta que, na faculdade privada, o vínculo é semestral, o que gera incertezas quanto ao salário e quanto à permanência do profissional na instituição. Esse fator ainda é agravado pelas relações que acontecem no meio acadêmico de faculdades privadas. André relata que as relações pessoais entre coordenador e docente são supervalorizadas e acabam imperando em detrimento das relações profissionais. Assim, as aulas são

distribuídas tendo como base uma cultura de pessoalidade que gera mal-estar e sentimento de injustiça entre os membros da classe docente.

André menciona ainda o drama de nem sempre ser possível saber, na faculdade privada, em qual turma conseguirá aulas, e quais disciplinas conseguirá. A grade muda com frequência e a cada semestre o docente pode passar a lecionar uma nova disciplina que não havia trabalhado anteriormente, o que gera grande carga de trabalho extraclasse. O professor menciona ainda sobre o fato de algumas disciplinas virem prontas, bastando preparar os slides com base em uma apostila preestabelecida. Ele compara esse modelo de padronização de aulas com uma ideia taylorista de organização do trabalho, seguindo uma padronização no roteiro e na forma de ensino. Outro fator que gera desgaste é a sala de aula lotada em decorrência da liberação de créditos do Fies e Prouni. Em face disso, ele pondera que cada um acaba somatizando de alguma forma, ou seja, há a geração de estresse e implicações na saúde do professor.

André finaliza suas considerações detalhando mais a respeito de sua vivência como professor de um grande grupo educacional brasileiro e expõe com pesar que, nessa instituição, “quem é menos, acaba sendo mais. Basta ser amigo de alguém que detenha o poder”.

## **5.2 Relatos de Pablo**

Pablo é um professor de ensino superior, solteiro, de 38 anos. Ele tem duas graduações: a primeira em História e a segunda em Gestão de Recursos Humanos. O docente é pós-graduado em História da Política e também em Gestão de Pessoas. Atualmente ele cursa mestrado em Administração e leciona nos cursos tecnológicos de Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Logística e Administração.

O docente iniciou sua carreira trabalhando na área administrativa de uma faculdade privada. Ele teve também uma experiência como docente ao trabalhar em uma escola regular como professor de história, experiência que o fez querer maiores desafios na área de ensino. Com o tempo e com muito estudo e dedicação, aos 29 anos, conseguiu passar do administrativo para a docência na mesma instituição

superior privada onde trabalha até os dias atuais. Recentemente, a instituição foi adquirida por um grande grupo educacional brasileiro e essa aquisição propiciou grandes mudanças em sua forma de trabalho. Pablo relata detalhadamente tudo o que vivencia no cotidiano da instituição.

O docente conta que, no princípio, como a vontade de lecionar era muito intensa, ele enxergava as situações cotidianas de forma bastante positiva. Mesmo quando se deparou com sua primeira turma de 90 alunos, ele fez o que pôde para que as aulas fossem um sucesso. Ele conta que mesmo sem microfone, *data-show*, ou ar condicionado, acreditava que tudo iria melhorar. Pablo conta que no começo ele se sentia como parte da instituição e vestia a camisa da marca, a ponto de defendê-la fielmente perante os alunos quando havia qualquer reclamação. Sua primeira decepção, no entanto, veio quando o diretor lhe ofereceu para sair do administrativo e focar nas aulas, prometendo aumentar sua carga horária. No entanto, isso não aconteceu e ele teve que procurar outro emprego para complementar sua renda, já que os coordenadores se negaram a aumentar a carga horária por uma falta de confiança inicial em seu trabalho.

Quanto ao lançamento de aulas no sistema institucional, o professor pondera que existe hoje uma tendência a entregar tudo pronto ao docente. O material não é mais selecionado pelo professor, e sim pela instituição, que passou a adotar *status* de companhia. Ele relata que as aulas vêm prontas em uma plataforma que muitas vezes não funciona. Assim, o professor acaba tendo todo o trabalho que a plataforma deveria ter. Ele precisa montar as aulas, baseadas na apostila pronta, respeitando três momentos: a aula antes de o aluno chegar, a aula durante a permanência do aluno em sala e mais uma aula a que o aluno terá acesso após sair da sala. Ou seja, em vez de preparar uma aula, o professor acaba tendo que preparar 3 materiais por aula ministrada. Tudo isso, quando multiplicado pelo número de disciplinas que se tem, gera um grande trabalho extraclasse que priva o professor de momentos de descanso e lazer junto à família e amigos.

Ele ainda salienta que tem havido uma tendência ao uso de ferramentas de uso pessoal como *whatsapp*, para que sejam enviadas mensagens de cunho laboral não somente em dias de semana, mas também durante feriados e finais de semana. Ele

conta que a intensificação do trabalho docente tem perdido os limites do bom senso e, ao tentar conversar com a diretoria a respeito, chegaram a querer demiti-lo. A intensificação também está na participação dos docentes em comissões de avaliações e núcleos de colegiado e NDE, além de projetos acadêmicos, que demandam a presença dos docentes, sem pagamento extra por isso.

Outra declaração importante do docente foi quanto à incerteza das horas de trabalho ao mudar de semestre. Ele conta que já teve 24 horas de aula, assim como já teve três horas. A incerteza ronda os profissionais da docência de instituições privadas que trabalham como horistas e impede que haja planejamentos financeiros de médio e longo prazo. Além disso, na instituição onde ele leciona, quando há redução de horas, não há pagamento de resilição dessas horas, que são de direito do professor. O departamento de recursos humanos enfatiza que, como não pagaram a resilição, isso já incorporou ao salário e apontam que sabem que os docentes não entrarão na justiça enquanto forem funcionários daquele local. Ou seja, eles acabam coibindo os professores de tomarem qualquer atitude. Assim, a precarização do trabalho chega a altos níveis.

Além disso, Pablo relata que a instituição faz uso do limite de 20 por cento de disciplinas *online* a que tem direito segundo definido pelo Mec. Isso acaba tirando do professor algumas disciplinas que seriam presenciais, fazendo-o perder horas de trabalho, provocando a diminuição de seu salário. Ele conta que isso ocorre em função da busca por maiores lucros das instituições privadas.

O docente relata ainda a importância que se dá ao docente que sabe tratar o aluno como cliente, sem precisar levar problemas à coordenação que, segundo Pablo, está ocupada demais com suas metas. Assim, existe uma mistura entre docência e gerência, que atrapalha os trabalhos do professor, que nem sempre consegue focar apenas no processo de ensino-aprendizagem. O professor conta que nunca conseguiu escolher suas disciplinas, já que sempre as trocavam pelas mais diversas razões.

Pablo continua seus relatos narrando detalhes de seu cotidiano dentro da instituição privada de ensino superior e diz que planeja adentrar uma instituição pública para, enfim, conseguir ter direito à maior estabilidade de emprego e renda.

### **5.3 Relatos de Rodrigo**

Rodrigo é um docente de 56 anos de idade, solteiro, com grande experiência em salas de aula do ensino superior pelo Brasil. Ele é graduado em Psicologia, possui pós-graduação em Administração de Recursos Humanos e é mestre em Administração de Empresas. Ele leciona nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, e nos Curso Tecnólogo de Recursos Humanos.

Sua carreira teve início em 1994, em uma escola de curso técnico em Administração em São Paulo. O docente relata que essa foi uma das experiências mais gratificantes de sua carreira, pela grande bagagem de aprendizagem que adquiriu e pelas relações humanas que foram duradouras e muito significativas. Sua passagem por cursos técnicos perdurou até 2002, quando entrou para instituições de ensino superior. Sua experiência em cursos de ensino superior inclui diversas faculdades privadas em São Paulo, Fortaleza e Minas Gerais, o que dá ao docente uma boa base para traçar comparações entre o modo de lecionar entre elas.

Rodrigo lecionou pela primeira vez no ensino superior ainda em São Paulo, nas cidades de Sorocaba e Avaré. Ele declara que ambas as experiências foram boas e que se sentiu valorizado nos dois locais. Em seguida, ele mudou-se para Fortaleza, mas por questões de adaptação, optou por não ficar e veio para Belo Horizonte. Chegando a Minas Gerais, atuou em uma universidade. Ele iniciou no curso de Psicologia, mas, com o tempo, lecionou em diversos outros cursos, ministrando várias disciplinas. O docente conta que nessa instituição ele teve oportunidades de desenvolver-se profissionalmente, dar entrevistas para a televisão e participar de projetos e de pesquisas. Ele relata que a instituição tem cursos de pós-graduação e mestrado e leva a pesquisa a sério. Assim, ele teve a oportunidade de estudar, pesquisar e desenvolver projetos com os alunos.

Hoje, Rodrigo atua em duas instituições de ensino superior na cidade de Belo Horizonte. Uma delas faz parte de um grande grupo educacional e a outra é uma faculdade de porte menor. O professor diz que é muito diferente lecionar nas duas. Ele retrata que a faculdade menor concede maior liberdade para o docente mostrar suas habilidades, enquanto a faculdade que faz parte de um grande grupo educacional, não.

O docente conta que entrou para o grande grupo em 2010 e que, desde então, a forma de trabalho tem mudado muito. Ele relata que a maior mudança é em termos da relação entre docente e instituição. Rodrigo comenta que logo quando entrou na instituição havia grande liberdade para atuação. Ele próprio escolhia seus materiais, que eram atualizados e de acordo com o que o mercado esperava que os alunos soubessem. Ele sempre sabia o que dar, uma vez que sempre acompanhou as publicações de sua área e sabia o que era mais importante ou mais atual. No entanto, hoje, a instituição traz seus próprios materiais, os quais o docente descreve como desatualizados, repetitivos e longe da realidade do mercado.

Rodrigo relata ainda que se sentiu muito preocupado quando ouviu os membros da instituição referirem-se a ela como companhia, e não mais instituição de ensino. Ele diz que se preocupou porque as prioridades de uma companhia são diferentes das prioridades de uma instituição. Na instituição, deve-se priorizar as relações humanas, deve-se levar em consideração, acima de tudo, fatores de afetividade e aprendizagem. Uma companhia, por outro lado, é focada em avaliações de desempenho, metas e objetivos organizacionais. Ele diz que compreende que uma instituição também precisa ter seus objetivos, mas não acredita que as relações possam ser extremamente técnicas e profissionais. Na instituição, as relações precisam ser diferentes e, em seu ponto de vista, o trabalho do professor não pode se perder no meio das cobranças administrativas.

O docente explica que tem havido um excesso de trabalho advindo de novos modelos educacionais que vêm sendo praticados. Ele conta que quanto mais aulas se ministra, mais trabalho é preciso realizar, mais projetos e mais preparo são demandados do professor. Assim, Rodrigo diz que já pensou em diminuir suas aulas e procurar lugares mais flexíveis para lecionar em virtude da intensificação do

trabalho. Ele comenta que, de cada disciplina que leciona, recebe os manuais prontos. Com os manuais em mãos, ele precisa montar os slides para apresentação em sala. Em uma conta simples, ele mostra que se um docente ministrar aulas todos os dias, terá que fazer cerca de 500 slides por disciplina, o que resultará em uma média de 2500 slides pelas cinco disciplinas. No entanto, o professor tem cerca de 1 mês para montar esses slides, segundo demanda do corpo de coordenadores.

Ele percebe, então, que, em algum momento, precisará diminuir suas aulas para que não haja o perigo de chamarem sua atenção por incompetência, referindo-se ao fato de talvez não conseguir preparar os slides em tempo hábil. Rodrigo segue relatando suas experiências profissionais e desabafa dizendo que gostaria muito que houvesse maior confiança no trabalho do docente de forma que ele mesmo definisse como aplicar seus conhecimentos em sala de aula.

#### **5.4 Relatos de Bruno**

Bruno é um psicólogo e docente do ensino superior privado de 36 anos. Sua formação é em Psicologia, licenciatura e bacharelado. Sua pós-graduação é na área de Psicologia Clínica e ele cursa mestrado na Argentina. Sua experiência no ensino superior iniciou-se em 2008, embora ele esteja na instituição desde quando era aluno, o que soma 16 anos dentro da instituição. O docente leciona no curso de Psicologia.

Ele relata que, logo que se formou, teve a opção de se mudar para o interior para trabalhar apenas com a parte clínica, ou continuar desenvolvendo projetos dentro da instituição onde se formara, uma vez que havia participado do processo seletivo e já havia sido aprovado. Como ele planejava iniciar a docência logo que possível, optou por permanecer em Belo Horizonte e desenvolver-se academicamente e também na prática clínica para ministrar aulas para o ensino superior de forma a conseguir dar boas contribuições tanto teóricas quanto práticas aos alunos. Seu plano funcionou e, em 2008, começou a dar aulas na instituição.

Bruno é um dos únicos professores em Regime Integral na instituição. Segundo seu relato, há apenas dois professores na mesma situação no curso de Psicologia. Os



outros foram se aposentando ou saindo até que somente restaram os dois. Dessas 40 horas para as quais ele foi contratado, 28 ele passa em sala de aula, seis ele dedica a projetos de extensão acadêmica e as outras seis horas ele diz que deveria ficar fora da instituição, já que não recebe adicional extraclasse, mas aponta que isso raramente ocorre já que as demandas institucionais acabam sendo muito maiores que as 40 horas para as quais recebe.

Bruno não menciona sobre a realização de trabalhos de pesquisa dentro dessas 40 horas; pelo contrário, ele salienta que não consegue finalizar sua dissertação do mestrado por excesso de demanda institucional. Além disso, ele aponta que sempre que a instituição precisa de pessoal para cumprir uma determinada tarefa, estas são confiadas a ele justamente pelo fato de ser um dos únicos com Regime Integral. Um exemplo disso foi quando o cargo de coordenação ficou vago e o docente precisou assumi-lo temporariamente sem ganhos extras, passando a estar na instituição por até 60 horas semanais.

Dentro da demanda institucional mencionada pelo professor, existem diversos fatores que geram sobrecarga, em sua visão. Um exemplo é o sistema de lançamento de notas e faltas, que deve ser feito por um aplicativo no celular que nem sempre funciona. E, para funcionar, o aplicativo deve ser instalado em determinados tipos de aparelhos, sempre conectados à internet.

Como a internet sem fio da instituição não funciona em todo o campus, ele relata que os docentes acabam pagando pelo pacote de dados para que consigam fazer as chamadas em sala pelo aplicativo. Além disso, eles são muito cobrados para que os lançamentos sejam feitos semanalmente. Além disso, ele conta que os docentes são cobrados pela postagem de materiais, pelo plano de ensino e cronograma que devem ser postados com antecedência, pela impressão de diários, dentre outras tarefas desgastantes.

Ele ainda menciona que o nível de conhecimento dos alunos é baixo, e isso impacta na qualidade das aulas, já que os alunos têm encontrado dificuldade de leitura e escrita. Isso impacta diretamente na forma como ele realiza seu trabalho e no resultado da aprendizagem do aluno.

O professor diz que com frequência pensa sobre sua permanência na docência. Por achar que a situação pode melhorar, ele diz que até o momento sua resposta é positiva quanto à continuidade de seu trabalho, mas que, por diversas vezes, ele se questiona sobre o seu real papel como professor.

### **5.5 Relatos de Sofia**

Sofia é uma professora do ensino superior, viúva, de 44 anos. Sua formação é em Psicologia, ela é especialista em Gestão de Pessoas e mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento local. Sua experiência em ensino superior envolve três faculdades privadas na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ela leciona nos cursos de Administração, Engenharia e Tecnólogo em Recursos Humanos.

A professora relata que sua trajetória profissional teve início com psicologia clínica e, em seguida, psicologia organizacional em uma instituição pública, e depois, privada, por nove anos. Posteriormente ela trabalhou com Recursos Humanos na área de Recrutamento e Seleção e principalmente Treinamento e Desenvolvimento que era uma área muito parecida com a docência, na visão da docente. Como Sofia queria ser professora desde criança, almejou desde o princípio a oportunidade de atuar no ensino superior e, em 2008, começou a atuar na área que queria.

A primeira instituição em que atuou estava expandindo suas unidades e ofereceu que ela trabalhasse sem carteira assinada, ao que ela cedeu, já que ainda estava fazendo o mestrado e sonhava com essa oportunidade há muito tempo. De 2008 a 2010, ela trabalhou sem vínculo empregatício algum, o que mostra a precarização do trabalho que enfrentou. Em 2010, ela foi registrada nessa instituição, onde lecionou até 2011. Nessa mesma faculdade, Sofia trabalhava na área administrativa, no setor de Recursos Humanos.

Ela conta que iniciou sua carreira como docente com 16 horas. Em seguida, a carga horária diminuiu para oito horas, voltando para 16 horas no outro semestre, e 20 horas no outro. Tudo era muito inconstante, o que dificultava seus planejamentos. A professora relata que os docentes ficavam nas mãos da coordenação, que mudava

constantemente. Sofia conta ainda que havia uma tendência a se contratar pessoas do ciclo de amizades dos coordenadores, em detrimento dos demais professores da casa, mesmo quando a avaliação dos docentes era considerada boa. Nessa instituição, a docente aponta que participou de diversos projetos sem ser paga por nenhum deles, e que isso nem sempre influenciava na hora de receber a carga horária. Pela instabilidade, ela optou por começar a trabalhar em outra instituição em 2010.

Na nova instituição, ela trabalhava duas metades de noite. Ela relata que saía de uma instituição no intervalo e se dirigia à outra na mesma noite, para pegar o segundo horário. O estresse e o cansaço faziam parte de seu cotidiano, embora as relações entre docentes fossem boas. Nessa instituição, ocorreu que Sofia foi convidada por um colega a prestar depoimentos na justiça contra a instituição. A docente aceitou falar a verdade e foi punida, sendo demitida no mesmo semestre.

Em seguida, ela entrou para a instituição onde atua hoje, um grande grupo educacional. Nessa instituição, ela conta que há uma grande rotatividade de diretores e de coordenadores, e alguns coordenadores também assumiram a postura de trazerem para seus cursos professores de seu ciclo de amizades. Isso contribuiu para deixar o clima instável e a carga horária também. Sofia relata que já recebeu da coordenação uma disciplina que não era de seu domínio e, ao conversar com o coordenador, não foi bem recebida. Ela passou, então, o semestre todo lecionando uma disciplina com a qual não tinha afinidade. Sua carga horária já variou de 20 horas a oito horas, causando transtorno em sua vida financeira.

Sofia relata ainda que o último semestre de 2015, em especial, apresentou algumas particularidades que dificultaram ainda mais o trabalho, pela adoção de provas que vinham prontas e causaram uma grande insatisfação entre os alunos, uma vez que os próprios docentes apenas souberam dessa avaliação faltando 15 dias para acabar o semestre. Além disso, as disciplinas foram padronizadas em seu conteúdo, limitando a atuação do professor.

Nesse mesmo semestre, Sofia teve uma turma com 110 alunos. Na turma, havia alunos dos cursos de Engenharia de Minas, Civil e Elétrica, o que gerou dificuldades

para ministrar aulas da área de humanas. A professora relata que era difícil sugerir participação da turma ou aplicar trabalhos criativos, já que a sala não dispunha de espaço físico para movimentação dos alunos. Além dessa, a docente experimentou a junção de uma turma de 1º período com uma de 2º período, resultando em uma sala de aula muito cheia e bastante heterogênea quanto ao nível de conhecimentos dos acadêmicos.

No início, a professora conta que conseguia acessar o portal e postar suas aulas, mas, com o tempo, as aulas foram se padronizando e o trabalho de postagem foi se intensificando. Sofia também salienta os prazos, sempre muito curtos para postagens de aulas do semestre todo. Ela conta que, com o tempo, passou a sentir-se vigiada, policiada e monitorada em suas atividades. Ela compartilha que tem medo de sair da instituição e de suas aulas serem compartilhadas com outros membros sem sua autorização, uma vez que isso já aconteceu no passado.

Dessa forma, Sofia continua os relatos com pormenores de suas vivências e diz que já pensou em trocar de área de trabalho ou de instituição por não se sentir mais à vontade atuando como docente nesse grande grupo educacional.

## **5.6 Relatos de Carmem**

Carmem é uma profissional de 42 anos, casada, graduada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão Estratégica de Negócios e também em Gestão de Pessoas. Além disso, é mestre em Comunicação e Tecnologias Educativas. Ela tem outras formações internacionais, na área de *coaching* e é analista do comportamento humano. Embora Carmem atue no mercado financeiro há quase 25 anos, sua experiência como docente no ensino superior começou no ano de 2010. Ela leciona nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Tecnólogos em Recursos Humanos.

A primeira faculdade onde lecionou era muito diferente da atual. Carmem a descreve como “pequeninha”. Nela, a docente atuou no curso de Recursos Humanos. Ela conta que entrou como professora substituta, mas foi muito reconhecida pelos alunos que pediram que ela continuasse mesmo após a volta da professora.

Sua segunda experiência, já foi em uma faculdade maior, onde também teve a oportunidade de assumir outra turma de RH. Nessa instituição, Carmem conta que começaram, além dos prazeres da profissão, alguns desconfortos, que ela não havia percebido na outra instituição onde lecionara anteriormente. Ela aponta que a instituição, embora seja parte de um grande grupo educacional, precisa se desenvolver muito no que tange ao olhar sobre o trabalho docente. Em sua visão, é preciso que haja um maior reconhecimento sobre o seu trabalho.

Carmem salienta que a faculdade hoje oferece muitas alternativas de ensino, como plataformas digitais ou cursos EAD. Algumas disciplinas, inclusive, vêm sendo trocadas por essas plataformas. Tudo isso, em sua opinião, tira um pouco do trabalho da dedicação do professor, da veracidade do trabalho docente.

Carmem, quando se compara a outros docentes de sua instituição, diz que eles têm visões diferentes do significado do seu trabalho. Ela afirma trabalhar como docente por gostar muito da atividade, mas explica que essa não é única atividade profissional de sua vida. Assim, ela não tem problemas com carga horária, por exemplo, uma vez que sua disponibilidade já é limitada por natureza, devido a ter outro trabalho e precisar se dedicar aos dois.

Talvez por isso, ela afirma que embora tenha diversas observações negativas quanto à instituição, ela enxerga que os docentes que vivem apenas da docência experimentam vivências de maiores decepções e desafetos em seu local de trabalho do que ela, já que são surpreendidos por questões que afetam diretamente sua carga horária e seu salário, diferente de sua realidade. Ela salienta que, por ser do mercado financeiro, entende que o aluno é, em primeiro lugar, um cliente da instituição, e declarar isso em voz alta na sala dos professores gera um desconforto entre os docentes.

Outros aspectos, no entanto, ela pondera que são igualmente penosos tanto para ela quanto para qualquer outro docente do ensino superior. Alguns desses aspectos incluem o curto prazo para elaboração de provas e envio para reprografia, o excesso de trabalho do docente diante das demandas institucionais, o excesso de e-mails enviados pela coordenação, os projetos trabalhosos e mal executados que a

instituição insiste em desenvolver transferindo a responsabilidade administrativa ao docente, bem como a quantidade de alunos por turma. A docente já chegou a ter 160 alunos em uma única turma, o que considera inviável.

Ela já chegou a enfrentar problemas sérios em sala de aula, como ter perdido uma aluna durante a aula, o que deixou marcas profundas em sua história como docente. Carmem declara ainda saber da importância de seu trabalho como professora, de ser líder, amiga, guia, psicóloga e mestre; e diz compreender os desafios que a profissão carrega consigo. Como se diz apaixonada pela sala de aula, ela diz não pensar em um dia parar de atuar como docente mesmo diante das situações adversas às que é exposta em seu cotidiano.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo a apresentação e discussão dos principais resultados provenientes da pesquisa. Conforme exposto na metodologia, algumas categorias emergiram durante a coleta dos relatos, de forma natural, aos sujeitos de pesquisa. Essas categorias foram: a intensificação dos esforços docentes; a precarização do trabalho; e o impacto de sistemas informatizados de gerenciamento na vida do professor. Cada categoria apresentou, ainda, algumas subcategorias, conforme definido no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Descrição das categorias e subcategorias

DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Intensificação do trabalho docente</b>	A autointensificação do trabalho docente.
	A intensificação de esforços para atender ao "aluno-cliente".
	A falta de autonomia no trabalho do professor.
	A atividade docente como modo de produção.
	O excesso de atividades extraclasse.
	O aumento de alunos em sala.
<b>Precarização do trabalho docente</b>	O professor horista.
	O regime integral precarizado.
	A fragilização da posição do docente diante da não efetividade das leis trabalhistas.
<b>Os sistemas de gerenciamento informatizados</b>	Os sistemas de gerenciamento como ferramentas de controle e vigilância
	A substituição do trabalho docente pela informatização para diminuição dos gastos institucionais.
	Os sistemas de gerenciamento como fatores inibidores da criatividade docente.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Assim, nas seções subsequentes, é feita a análise de conteúdo dos relatos das histórias de vida dos sujeitos de pesquisa, conforme exposto na metodologia, com base nessas categorias e subcategorias, visando caracterizar a vida profissional dos docentes. É importante mencionar que as subcategorias se mostraram intimamente inter-relacionadas e interdependentes. Por esse motivo, embora as análises a seguir cubram todas as categorias e subcategorias, optou-se por dividir em seções apenas as categorias, de forma que fosse possível dialogar mais livremente, dentro de cada seção, sobre as subcategorias encontradas.

## 6.1 Intensificação do trabalho docente

Intensificar, na visão de Ferreira (2010) significa fazer com que algo se torne mais intenso, árduo ou excessivo. Assim, para iniciar as análises quanto à intensificação do trabalho docente, é relevante lembrar as palavras de Hargreaves (1998) quanto à autointensificação presente no trabalho do professor. O autor expõe que esse fator leva o profissional da educação a se envolver com seu trabalho, mais que outros profissionais. Assim, ao que lhe é cobrado diariamente pelas instituições, o docente adiciona a autocobrança, que faz com que seu trabalho seja ainda mais intenso e mais pesado. A autointensificação foi captada no relato dos docentes, conforme exposto a seguir:

*(...) eu me preocupo muito com cada um dos alunos. Não é chegar na sala e jogar conteúdo. Para mim é importante que esse aluno saiba fazer alguma conexão, que ele saia dali entendendo onde ele vai usar e qual a importância daquele conteúdo, eu me cobro isso. (Sofia)*  
*E eu percebo também que os alunos, mesmo sabendo que são todos adultos, maiores de idade, são carentes: são carentes de olhar, de conversar, de elogio, de reconhecimento afetivo, e ali ele cria laços maiores. Eu brinco com eles que uma vez alunos e depois amigos para sempre, e é o que eles acabam se tornando mesmo (...).é a criação de vínculos que faz parte de nossa vida enquanto educador (Carmem).*

Assim, Sofia e Carmem mostram as nuances do trabalho de um professor em comparação ao de outras profissões. Elas mostram ainda o quanto se cobram para que o trabalho seja bem feito em prol do desenvolvimento dos discentes. De forma similar, o docente Rodrigo, em seus relatos, expõe suas preocupações com a nova tendência educacional de se priorizar metas e objetivos técnicos em detrimento da afetividade e do processo de aprendizagem. Ele relata que:

*Na universidade existe um outro conceito, é uma outra relação do aluno com o professor, que deveria ser muito mais de afetividade e aprendizagem. Então eu estou ensinando ao aluno. Essa parte de intimidade, essa relação não pode se misturar tanto com a parte técnica da instituição. Existe um lado de atender cada aluno, atender ao perfil do aluno(...)A gente tem que fazer com que o aluno aprenda o máximo, esse é o meu papel (...)* (Rodrigo)

Na mesma linha, o professor Pablo, em suas considerações sobre o assunto, relata que a sua própria preocupação com seu alunado é maior que a preocupação da instituição para com a aprendizagem dos discentes. Ele assume que o professor se



cobra muito e se sente na obrigação de dar ao aluno aquilo que, às vezes, nem o próprio discente valoriza tanto, conforme exposto em suas palavras:

*(...) a gente fala às vezes que a gente é aquele que está atrapalhando o negócio entre a instituição e o aluno. O aluno quer comprar o diploma, a instituição está querendo vender e você lá no meio atrapalhando. (Pablo)*

Bruno concorda com Pablo em suas considerações e utilizou o mesmo exemplo adotado por ele, conforme se verifica a seguir:

*(...) a instituição quer ter o aluno, e o aluno quer ter o diploma. O professor se torna então um dificultador do processo. Entendeu?*

Ainda dentro da categoria intensificação de trabalho, esta dissertação trouxe como discussão a ideia de Lima, Pereira e Vieira (2006) quanto a servir ao aluno-cliente, já que muitos alunos vêm para a instituição seduzidos pelo preço a despeito da qualidade de ensino. Tratar o aluno como cliente exige esforços por parte do professor, que, por sua vez, precisa mudar sua forma de ensinar. O docente passa a sentir que precisa agradar o aluno-cliente para que este não desista do curso. Segundo os relatos de alguns docentes, esse é o perfil que a coordenação espera do professor para que haja a redução de desistências, uma vez que há metas de captação de alunos e retenção, que precisam ser superadas.

Assim, os sujeitos de pesquisa entendem que, se for possível manter o aluno satisfeito em sala, eles permanecerão em seus empregos. Por meio dos relatos, percebeu-se que o termo aluno-cliente é conhecido no meio acadêmico e há professores que são terminantemente contra essa ideia. Outros, no entanto, já aceitam essa terminologia e a levam em consideração ao prepararem suas aulas, desdobrando-se para que o aluno fique satisfeito e não reclame de sua atuação.

Pablo, por exemplo, mostra um certo desconforto com o tratamento dispensado ao aluno como cliente. Ele acredita que o processo de ensino-aprendizagem não pode se basear em uma ideia simplista de compra e venda. O docente relata sua vivência nesse aspecto no recorte abaixo:

*Então, parece que eles são mais clientes que alunos. Quando um coordenador precisa de meta, ele não pode deixar o cliente ir embora. Aí ele começa a chamar o professor e pede para ele diminuir [o ritmo](...) Desde que não tenham problemas com alunos, enquanto clientes [para os coordenadores] está perfeito. Esse é o perfil profissional para eles: daquele profissional que dá aulas muito bem e que gere tudo dentro da [instituição] (Pablo).*

Por outro lado, Carmem, em suas observações, assume que trata seu aluno como cliente e faz o possível para que ele se sinta satisfeito com suas aulas. Ela afirma que:

*(...) eu não tenho que agradar a faculdade ou os coordenadores, eu tenho que agradar os meus alunos e acredito que muitos colegas não gostam dessa frase, mas eu trato meus alunos como meus clientes, sim, eles são meus clientes. Porque sem aluno não tem faculdade, não tem ensino, não tem salário, não tem nada(...) (Carmem).*

Para compreender a divergência de pensamento entre os docentes, talvez seja relevante levar em consideração o perfil de cada um deles. Pablo é professor horista com licenciatura e não exerce nenhuma outra atividade remunerada. Em contrapartida, Carmem atua no mercado financeiro durante o dia e dá aulas alguns dias durante a noite. Ela diz que compreende a questão financeira das instituições justamente por trabalhar nesse setor e ser constantemente movida por metas. Trata-se, então, de uma situação familiar a ela, que vive em um contexto mercadológico. Já o professor, que é acadêmico, não consegue enxergar a educação dentro de um contexto de mercado, sempre sujeito à competitividade e oscilações.

Dessa forma, em seus relatos, Carmem expõe que, embora a docência seja “vital” para ela, por proporcionar um prazer maior ao que ela encontra em sua outra profissão, a docente não tem medos ou preocupações com carga horária, salário, diminuição de aulas e outros fatores que deixam muitos professores desapontados, preocupados ou chateados.

Um outro fator interessante mencionado por Martins e Honório (2012) no decorrer desta dissertação foi a competitividade do setor educacional que aumentou ao mesmo tempo em que a autonomia docente diminuiu. Os docentes, de forma geral,

reclamam sobre a falta de autonomia até mesmo para trabalharem com materiais que gostam e aprovam, conforme expõe Rodrigo:

*Antigamente a gente tinha mais liberdade. Eu ministrava meu conteúdo, eu escolhia meus materiais, materiais atualizados, porque eu acompanho o que tem saído, faço análises dos conteúdos (...). Os materiais que vêm prontos são muito repetitivos, no meu ponto de vista. E ainda são desatualizados. Então, quando eu pego aquela apostila pronta para trabalhar, eu vejo que aquilo não condiz com a realidade. E eu fico um pouco chateado. Isso incomoda. Eu me sinto incomodado.*

Há ainda outros aspectos que mostram a falta de autonomia do docente em sala de aula. Alguns exemplos são o controle de frequência dos alunos e a distribuição dos pontos, conforme aponta Pablo:

*O aluno questionava: professor tem gente que não vem à aula e no outro semestre está aqui. Por que eles não são reprovados por falta? Porque a instituição por dois ou três meses, não entrega uma simples lista de chamada. Então, como não tem como lançar falta, o cara vai de vez em quando à aula. E antes era muito simples de passar. Não era nem 60% que se cobrava do aluno, então, o aluno fazia trabalho e só com trabalho ele já passava. Então esse tipo de situação já começava a te colocar contra a parede.*

Conforme demonstrado pelos docentes, existe um sentimento de impotência para lidar com determinadas situações dentro das instituições de ensino superior. Isso coloca o professor em uma posição submissa a um modelo engessado de ensino, que prioriza o que já vem pronto e basta ser aplicado, ao invés de trabalhar a consciência crítica e reflexiva de docentes e discentes para a expansão da criatividade. Essas ideias refletem a visão de Lancman e Ushida (2003), quando eles apontam que o trabalho executado de forma padronizada, acaba se tornando um trabalho sem criatividade e sem o uso de outras potencialidades, antes tão importantes na profissão do professor.

Nessa linha, as ideias de Tumolo e Fontana (2008) apontam que o processo de ensino/aprendizagem tem sido tratado como qualquer outro modelo produtivo, o que transforma os docentes em “proletários”, sem autonomia e sem controle quanto à tarefa a executar. Os docentes parecem ter consciência disso. Como exemplo, André afirma que:

*(...) eu tinha uma amiga que fez isso, num colégio de rede privada, de ensino fundamental e médio. E [o grupo educacional de ensino superior] faz isso também, manda os modelos de aula já pré-preparados. Então o cara chega, abre o slide pronto e ele tem que dar aquele conteúdo estipulado. Já está assim, ne? Isso, sobre o ponto de vista da organização parece que é muito mais fácil, ou seja, sem dúvida, é a ideia taylorista da organização de trabalho. Qualquer um pode executar. Basta seguir a cartilha. (André)*

Esse processo, chamado por André de taylorização da organização do trabalho pode parecer simplificar o processo de ensino para o professor, já que a instituição lhe fornece prontamente o material a ser lecionado. No entanto os docentes que já vivenciaram essa rotina afirmam que a aula-modelo das instituições aumenta a exigência da preparação, já que os docentes passam a trabalhar com materiais que não conhecem e às vezes nem sequer aprovam. Assim, ao invés de conduzirem a aula com prazer, acabam se frustrando diante da ideia de não poderem trabalhar como gostariam. Rodrigo é muito enfático quando propõe que:

*Fazem algumas mudanças para modernizar, que muitas vezes não são o melhor. (...) uma disciplina que é ministrada para o Brasil inteiro! A de Psicologia, por exemplo: no curso de Psicologia tem que ser dada de uma maneira. Nos outros cursos, o perfil é outro e o conteúdo deveria ser outro. E o grande erro de muitas instituições é esse. Você vai dar Psicologia para Administração e a grade é voltada para história da psicologia. Nada para o administrador. Não fala de motivação, liderança, relacionamento interpessoal... E daí entra o professor e adapta. Mas quando eles tentam padronizar, aí não dá mais para adaptar. Isso tem que ser levado em consideração, tem que repensar isso. (Rodrigo)*

Knobel (2015) compreende que essa situação massifica o ensino, conforme exposto ao longo deste estudo. Massificar, em sua visão, significa ensinar grupos heterogêneos, com bases diferentes, o que mostrou o docente Rodrigo em suas considerações. O autor acredita que isso pode ter implicação direta na qualidade do ensino. Sobre a falta de autonomia para trabalhar e criar as próprias aulas, André aponta que:

*(...) [o coordenador] pede pra você preencher esse tanto de aula. Uma coisa é o que você prescreve, o que você coloca no sistema, que é um negócio simples, e outra coisa é o que eu faço na prática. Então quando você engessa, você coloca muita prescrição, você acaba inibindo a criatividade, e isso é um problema (...). (André).*

O aumento da demanda quanto à elaboração dos materiais de apoio que precisam ser confeccionados mesmo quando há o envio das aulas preestabelecidas também é uma situação recorrente na visão do mesmo docente. O trabalho, em sua concepção, é intenso e constante. Tumolo e Fontana (2008) retratam essa situação ao apontarem que as instituições passaram a assumir modelos de gestão similares a qualquer outra organização. Rodrigo sente-se cansado e pensa em redução de carga horária para conseguir lidar com as demandas impostas, conforme é possível perceber pelo relato a seguir:

*(...) eu percebo que quanto mais você ministra aulas, mais você tem que fazer coisa, fazer mais projetos. Já chegou em um ponto de eu pensar em rever a minha permanência, ou rever a quantidade de aulas que eu dou. Porque de cada material que me entregam, que me dão prontos os manuais, eu tenho que fazer quase 500 slides. Se eu dou 5 disciplinas, eu terei então que fazer 2500 slides. (Rodrigo)*

Rodrigo vai além e acrescenta um desabafo sobre o excesso de trabalho apresentado por meio desse sistema de aulas:

*E eu estou percebendo que eu também não vou conseguir. Estou dando conta ainda, mas no próximo semestre eu penso que talvez eu não consiga mais. Antes que chamem minha atenção por incompetência por não conseguir montar esse tanto de material, eu vou ter que diminuir a carga horária e procurar outro lugar que seja mais flexível. (Rodrigo)*

Além das cobranças regulares presentes no trabalho de um professor, como preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, os gestores institucionais cobram ainda que o docente do ensino superior se responsabilize por diversas atividades que normalmente caberiam aos coordenadores e setor administrativo no geral, o que muda a rotina do docente, conforme defende Bosi (2007). Os professores entrevistados discursaram amplamente sobre esse assunto. Um exemplo segue no recorte abaixo:

*(...) é a questão dos projetos [institucionais], que são mal elaborados, não têm organização, e não são feitos com a antecedência necessária. Então a faculdade cria projetos mirabolantes (...) só que não tem tema, não tem dinheiro nenhum para elaborar algo, não tem recursos nem audiovisual, por exemplo, e o professor é que é o responsável por aquele projeto. Então, tem sempre uma cobrança de algo para o professor, e ele acaba se tornando refém daquela situação, porque se ele não faz, ele é um professor que não é visto com bons olhos, é um professor que não agrega, que não participa... então a gente acaba assumindo uma responsabilidade que não é da gente(...) (Carmem)*

É possível perceber, pelo relato de Carmem, a indignação com a questão dos projetos, que são exigidos pela instituição, mas sem que ela proporcione os recursos para sua execução. Segundo a mesma professora, cabe ainda ao docente conseguir palestrantes, grupos artísticos e recursos para os eventos, sem gerar custos. Já Sofia, aponta os projetos como momentos de prazer; porém, acompanhados de um desgaste muito intenso. A professora ainda acrescenta que esses eventos não trazem retorno financeiro ou reconhecimento para o docente. Ela relata que:

*No meu caso, no curso de RH, a gente fazia pequenos grupinhos pra palestras, orientava, até nas praças, como participar de processos seletivos, como elaborar currículo. E era assim, projetos super bacanas que a gente fazia com uma dedicação porque gostávamos mesmo. Não era remunerado e nada disso era levado em consideração no momento da indicação da carga horária do semestre seguinte. (Sofia).*

Esse tipo de demanda, conforme descrito acima, consome esforços e tempo dos docentes, que se sentem “sem energia e entusiasmo” para continuarem seu trabalho, na visão de Sofia. Além disso, há ainda as reuniões, conforme explana Bruno:

*Então marca-se a reunião e se no dia você estiver, você participa, mas se você não estiver, você não é obrigado a vir. Mas não vir é algo complicado, então tem isso, entendeu? E a gente não recebe nada, hora extra, nada pra isso. (Bruno)*

Dessa forma, os encontros marcados pela coordenação são momentos que desgastam o professor e acabam gerando um paradoxo em sua vida: se ele for à reunião, perde um tempo que seria importante para descanso, preparação de aulas ou estudos. Mas se não for, ficará mal visto aos olhos dos coordenadores. Diante disso, muitos optam por comparecerem, embora sintam-se injustiçados e acuados. Todo esse contexto reforça a ideia de Oliveira (2006) sobre a ideia da intensificação do trabalho por meio de atividades extras.

O professor do ensino superior tem ainda outras demandas que geram um trabalho extraclasse considerável. Para citar como exemplo, há as reuniões de comissões institucionais, ou reuniões para abertura ou reconhecimento de cursos, com a presença de representantes do Mec. Nessas ocasiões, o professor fica à disposição da instituição por longos períodos de tempo e precisa passar a melhor imagem

possível da instituição para o órgão avaliador. Todos os sujeitos de pesquisa deste estudo relataram que essas atividades não geram retorno financeiro. Pablo ilustra a situação com o relato a seguir:

*(...) meu nome ia para todas as comissões possíveis e impossíveis dentro da faculdade. Então tem que reconhecer curso, meu nome está lá, se tem que fazer CPA, que é a comissão própria de avaliação, meu nome está lá, se tem que receber alguma diretoria que tenha que apresentar professores, meu nome está lá, e isso, querendo ou não, gera um extraclasse inacreditável! E sem nenhum retorno financeiro. (Pablo)*

Um outro ponto gerador de intensificação de esforços por parte do professor é o excesso de alunos em sala de aula, conforme destacado por Carvalho (2013) no decorrer deste estudo. Esse aumento de alunos por sala advém do crescimento do ensino superior privado nos últimos anos em virtude de concessões de bolsas pelo governo que alavancaram a empresarialização do ensino (MOTTA, 2008).

Os docentes enfatizam que o aumento de alunos contribui para um ambiente mais cansativo, pouco produtivo e, conseqüentemente, pouco estimulante a discussões ou debates. Os professores, de forma geral, apontam que vivem ou já viveram experiências nesse sentido, como mostra o relato de Carmem:

*Eu peguei uma turma que tinha 160 alunos. Então assim, é inviável qualquer educador, por melhor que ele seja, trabalhar com 160 alunos, né? Compromete o trabalho professor-aluno, compromete o planejamento do que você preparou, porque fica inviável você dar um trabalho seja em grupo ou individual, porque quando você dá um trabalho dentro de sala de aula que você tem que corrigir, você leva para casa 160 trabalhos ou projetos para corrigir, então, de qualquer maneira o que você faz enquanto docente, você tem problemas e mais trabalho para ser avaliado. Então eu acho que esse é um ponto em que o professor sofre com as decisões tomadas pela instituição. (Carmem)*

Os relatos de André, Pablo e Sofia mostram que eles concordam com o ponto de vista de Carmem. André complementa o assunto, posicionando-se de uma forma bastante crítica, o que revela sua intolerância e desgosto quanto ao trabalho que executa nesses moldes.

*O cara entra, salas cheias, 100, 120 alunos. O professor não dá aula, dá palestra. Ele fica pagando mico, parece show de stand up. Aquilo parece show de stand up. (André).*

Pablo, por sua vez, explica, a seguir, com pormenores, como são feitos os ensalamentos nessas instituições. Ele acredita que o motivo principal de as junções acontecerem dessa forma seja a redução de gastos com docentes, visando ao aumento de lucros, já que se trata de instituições com capital aberto na bolsa de valores. Isso reforça a ideia de Toledo, Saldaña e Burgarelli (2015), quando eles expõem que, quando há cortes de pessoal, como no caso exposto, de docentes, existe uma intensificação dos esforços dos que ficam, que precisam redobrar suas atenções e ações. A opinião de Pablo, exposta no relato abaixo, ilustra a situação atual das instituições.

*Por que que muitas vezes você tem dentro de uma mesma disciplina alunos de 5º, 6º 3º, 1º, 2º períodos? Porque eles juntam as salas. Fazem ensalamentos. Ou seja, em vez de ter turmas de 1º, 2º, 3º e 4º, separadas, você tem um bloco de disciplinas e dentro desse bloco de disciplinas você joga alunos de todos os cursos possíveis e impossíveis para diminuir o custo. Porque aí o professor vai dar aulas para mais de 100 alunos em vez de ter 10 professores dando aula para 25, 30 ou mesmo 40. E aí não... com apenas 3 professores você dá aula para até mais de 400 alunos. E eles continuam pagando o mesmo preço. (Pablo).*

Sofia, por meio de sua experiência, relata que existem consequências quando há o aumento de alunos em sala de aula. Segundo sua visão, existe um impacto dessa estrutura de sala de aula na vida profissional do docente, que precisa mudar sua postura em sala, o que deteriora sua performance.

*Então no mesmo semestre eu assumi uma turma com 110 alunos, nessa sala havia 3 turmas diferentes de engenharia, Civil, de Minas e Elétrica. Eram do mesmo período, porém, de cursos diferentes. Então era um ambiente difícil de fazer um trabalho de uma disciplina da área de humanas, né? Impossível fazer uma dinâmica de grupo, impossível fazer trabalhos mais criativos, então a aula foi praticamente teórica por causa do espaço, do número de pessoas (...) nesse mesmo semestre eu vivenciei uma experiência também uma junção de 1º e 2º períodos que é muito complicado. (Sofia)*

Pablo, sobre esse assunto, conta que sua primeira turma teve 90 alunos e salienta que misturar turmas de cursos diferentes, ou vários períodos do mesmo curso na mesma turma têm sido práticas corriqueiras nas instituições, realizadas no intuito de cortar gastos com docentes, já que o Fies tem sofrido reduções e as instituições precisam garantir seus lucros em um mercado altamente competitivo, conforme aponta Vieira (2015). Pablo mostra uma dose de indignação e revolta por não ter autonomia para tomar alguns tipos de decisões dentro da instituição. Ele afirma que:



*O professor tem que olhar a qualidade de ensino. Só que quando ele tentar olhar a qualidade de ensino ele esbarra em algumas coisas que ele não pode fazer. Ele não pode chegar e dizer: "hoje eu vou dividir uma turma de 120 alunos" Ou ele não pode virar e falar assim: "hoje eu vou dar aula somente para o curso de Administração" enquanto tem gente na mesma turma de Administração, RH, Marketing, Logística, Gestão Comercial, isso e aquilo e você dando a mesma disciplina para todos. Eu tenho uma amiga que dá aula de Direito Empresarial e ela dá aula para 6 cursos diferentes dentro da mesma sala. Então, ela disse que não pode puxar nem para um curso, nem para outro. Ela tem que dar um curso básico porque tem gente que vai usar e tem gente que não vai usar. (Pablo).*

Pablo ainda expõe que diversas metas são transmitidas aos docentes, que passam a adotar características de "professor-gerente-educador" perante a instituição, o que vai ao encontro do que declaram Lima, Pereira e Vieira (2006). O docente relata sua vivência no seguinte trecho:

*A gente tem meta de entrega de prova no dia, meta de aplicar prova, de corrigir prova, para entregar nota no dia, tem tudo. Então eles querem professores que sejam gerentes também, que possam gerenciar tudo isso e que não deem problemas para eles. (Pablo).*

O exemplo ilustra ainda a ideia de Chauí (2003) quando ela aponta que os modelos de gestão e de ensino tecnocráticos vêm fragilizando as relações de trabalho. Isso ocorre, em sua visão, uma vez que esses modelos estão relacionados à gestão de receitas e metas em um mercado de grande competitividade; lembrando ainda que Trindade (2001) menciona que o setor do ensino superior privado é um dos negócios mais rentáveis na atualidade.

Assim, todas as vivências relatadas acima mostram o caráter de urgência em se lançar um novo olhar para o professor. Os relatos deste estudo demonstraram que os docentes têm sentido o impacto da empresarialização das instituições de ensino, que querem continuar gerando lucros em detrimento de um ensino de qualidade e do bem-estar de seu corpo docente.

Exemplos de precarização do trabalho também foram encontrados em grande parte dos relatos dos sujeitos de pesquisa. A seção a seguir tratará dessa análise.

## 6.2 Precarização do trabalho docente

A palavra precário, segundo Ferreira (2010), pode ser compreendida como aquilo que é difícil, mingüado, ou mesmo escasso insuficiente, incerto, contingente. Pode ser ainda compreendido como pouco durável, débil ou delicado. Assim, compreende-se que o trabalho precário não está somente relacionado ao trabalho incerto ou instável, o que está ligado diretamente a impactos financeiros na vida do trabalhador; mas também à fragilização ou delicadeza da posição do trabalhador diante da organização onde atua. No caso do trabalhador docente, percebe-se que as mudanças no cenário organizacional, político ou mesmo social têm contribuído para que seu trabalho altere sua forma, precarizando-se nos mais diversos contextos.

Diante disso, o Inep (2012) retratou que a maioria dos docentes do ensino superior privado trabalha como horistas. Isso significa que trabalham e recebem segundo número de aulas que ministram, e que seus salários estão constantemente em alteração. Dos seis professores entrevistados, cinco são horistas nas instituições privadas onde lecionam, enquanto apenas um trabalha em Regime Integral. É válido ressaltar que esse único docente aponta que em sua instituição há apenas dois professores contratados nesse modelo.

O restante dos docentes se configura como horista, o que confirma, nesta amostragem, os dados da pesquisa do Inep (2012). Segundo os relatos, tanto os docentes horistas entrevistados, quanto o docente contratado em regime integral sofrem o impacto da precarização do trabalho. Os seus relatos, de forma geral, contribuem para ilustrar a situação em que se encontram dentro das instituições de ensino superior privado e afirmam o pensamento de Calderón *et al.* (2008) sobre a existência da precarização do trabalho docente. A princípio, serão relatados os casos de professores horistas e, na sequência, serão demonstrados os pensamentos do professor contratado em regime integral, conforme se verifica a seguir:

*(...) uma coordenadora do curso de RP que queria que eu estivesse na instituição praticamente todos os dias, mas recebendo só por 4 horas. Para poder atender aluno, para ajudá-la a fazer outras coisas e teve uma vez que eu falei para ela que eu não iria mais fazer, porque se eu fosse tão competente assim como ela achava que eu era, que aumentasse a minha carga horária(...). Na instituição, criou-se uma instabilidade muito grande referente principalmente à carga horária. Você poderia estar com 14/15 aulas, ou 20, eu cheguei a ter 24h. Hoje o máximo que a gente consegue ter são 18. Hoje eu tenho 15. (...)e teve um semestre que me deram 1 dia na semana. (Pablo).*

Pablo expõe, portanto, que recebia algumas horas para fazer trabalho de cunho administrativo, mas recebendo um valor inferior ao que um atendente administrativo ganharia. Ele salienta que se trata de uma estratégia das organizações para diminuir custos com pessoal. Demo (2007) salienta que as instituições são geridas pelas pressões de mercado. Assim, os cortes com pessoal aumentam os lucros institucionais.

Pablo ainda afirma que suas horas enquanto docente oscilam consideravelmente, o que, em suas palavras, “impede o planejamento financeiro a médio e longo prazo”. A situação exposta foi encontrada de forma similar nos relatos de quase todos os docentes. Outro exemplo dessa situação similar ocorre com Sofia, quando ela afirma que:

*Comecei com 16 horas-aula e era tudo muito inconstante. Em um semestre eram 16h, depois passava para 8, no outro eu tinha 12... e só consegui durante 2 semestres ter 20h. E como que era isso, né? Essa ligação... por que diminuía ou aumentava? (...) cada semestre, basicamente de 2 em 2 semestres mudava a coordenação, mudava a direção e aí aquele coordenador fazia processo seletivo e muitas vezes eram contratadas pessoas do ciclo de amizades desse coordenador.(...) eu não podia fazer nenhuma programação financeira para o semestre seguinte tendo em vista que eu não sabia o número de aulas que eu iria lecionar. (Sofia)*

Assim, percebe-se que a docente se sente da mesma forma que Pablo: insegura quanto à sua segurança e estabilidade no emprego. Por causa disso, ela já precisou trabalhar na mesma noite, em duas instituições diferentes, na esperança de não ficar sem aulas. O resultado disso ela expõe a seguir:

*Eu ficava algumas noites lá e uma noite em outra instituição, e nessa instituição eu trabalhava só 2 horas. Então o que que acontecia: eu saía lá de próximo ao centro, no meio do horário, em torno de 8h30 da noite, e deslocava até a [outra instituição]. Depois eu consegui mais 2h nessa instituição, então eu ia duas metades de noite. Só que isso é muito*

*desgastante para a gente. Ainda mais deslocar na mesma noite para dois ambientes diferentes. Foi desgastante, foi complicado, cansativo e a remuneração dessa outra instituição também era baixa (Sofia).*

A docente relata ainda que gostaria de maior estabilidade em seu cargo, o que seria possível se houvesse uma gestão mais transparente e justa. No entanto, essa realidade instável tem sido comum nas instituições de ensino superior privadas, alterando pouco dependendo de cada gestão, conforme sua experiência mostra.

Outro caso que mostra a precarização do trabalho enfrentada por Sofia refere-se ao momento em que ela foi testemunha de um amigo em um processo trabalhista contra a mesma instituição em que ela trabalhava. Era a mesma faculdade onde ela havia trabalhado por um tempo sem carteira assinada. Como o que ela classifica como “punição”, Sofia foi demitida quando já sabia até mesmo as aulas que daria no semestre seguinte. Essa situação ilustra a ideia de Calderón *et al.* (2008) quanto à precariedade das contratações dos docentes do ensino superior. Sofia narra o fato no recorte a seguir:

*(...) eu fui testemunha de um funcionário dessa instituição - ele foi meu gerente no RH -, e a instituição me demitiu em 2011. Eu já tinha até a carga horária do semestre seguinte, mas pela causa trabalhista que eu fui testemunha, já que ele me arrolou como testemunha... as perguntas que o juiz me fez eu respondi a verdade, né? Me perguntaram tudo... e aí... eu fui punida, né? (Sofia).*

André relata também sobre o desamparo sentido pelos professores horistas em uma instituição de ensino superior privada. Ele argumenta que os professores ficam à mercê dos coordenadores, que, segundo sua análise, distribuem a carga horária com base em suas relações pessoais com os docentes. O professor afirma que:

*Na faculdade particular, o sujeito não tem um vínculo, ele tem um vínculo por semestre. Então, esse vínculo é muito preestabelecido. As relações pessoais, elas estão acima da sua competência.(...) o horista, o que que significa, se eu tenho uma boa relação com o coordenador e ele gosta de mim, ele vai me arrumar mais ou menos horas, ele vai procurar onde me encaixar pra me manter. Se eu sou horista, quanto mais horas eu tiver, melhor será o meu salário. Por mais que tenha aquela implicação que não pode ter perda de horas, isso eles vão ludibriando. (André).*

Conforme descrito neste estudo, a precarização não está relacionada apenas às formas de contratação, nem somente à intensificação dos esforços, ou à fragilização

das relações de trabalho, mas está também relacionada ao tratamento dispensado ao professor, o que defende Bosi (2007), já que essa precarização tem implicações de caráter social, cultural e político. Para ilustrar, Pablo aponta a insegurança de sua profissão ao mencionar que:

*Hoje [diante da realidade da empresarialização] somos tratados como funcionários, demitíveis a qualquer momento, e qualquer um, não se leva mais em consideração praticamente mais nada, e uma outra coisa: se você não tem força política dentro da instituição você é demitido e pronto, acabou. Se eu não tivesse os cargos que eu tenho, que são cargos de confiança, mesmo não sendo remunerados, nenhum deles, alguns coordenadores já teriam me demitido há muito tempo. (Pablo)*

Desse modo, a forma de contratação por horas, tão comum nas instituições de ensino superior privadas, impacta na vida do professor como um todo, incluindo em seus planos de aquisições de bens. Essa ideia vai ao encontro de Bosi (2007), que salienta que o trabalho docente é também precarizado nas novas e velhas formas de contratação.

No entanto, ao contrário do que muitos docentes parecem supor, o regime integral de trabalho no ensino superior privado existe, embora seja em menor proporção, em conformidade com o que foi exposto pelos dados do Inep (2012). Todas essas estratégias propostas aos horistas ou não horistas, que precarizam seu trabalho, atestam as ideias de Baldan (2007), quando ele aponta que, por se tratar de uma competição predatória, barateia-se o custo para aumentar os ganhos e o poder de competitividade. A ideia está de acordo também com o que mostra o docente Bruno, no recorte abaixo:

*(...) atualmente na [instituição] só eu e mais um somos RI no curso de Psicologia. Na época que eu fui chegou até a 6 ou 8, quando eu entrei. Mas foram saindo, aposentando, pedindo licença, e eu continuei. Mas os que foram entrando são horistas. (Bruno).*

Assim, mesmo para os docentes que trabalham nesse regime, existe a precarização do trabalho, já que eles exercem atividades que somam além de 40 horas. Essa vivência, relatada por um docente, é certificada por Guimarães *et al.* (2012), quando ele expõe que o professor executa atividades pelas quais não recebe e que não estão incluídas em seu regime ou carga horária de trabalho. Essa situação pode ser ilustrada pela experiência de Bruno:

*Então assim, eu não sou horista, sou regime Integral, trabalho 40 horas. Estou com 28 horas de sala de aula. Como a gente não recebe 20% de adicional extraclasse, esses 20% eu desconto como se eu não precisasse ficar aqui, mas só que isso não acontece. (...)houve uma mudança de coordenação e nós estávamos sem coordenação até um mês atrás e aí quem assumiu as funções fui eu por ser docente com 40h, já que estava há mais tempo na instituição e já conhecia os processos administrativos(...) (Bruno).*

Diante disso, percebe-se que ser docente integral pode de fato ser mais seguro em termos de salário e planejamento financeiro, mas não indica que há mais tranquilidade quanto às atividades executadas, afinal o docente ainda expôs que, por ser de Regime Integral, ficou no lugar da coordenação e fazia cerca de 60 horas, “(...) estava aqui todos os dias, todos os horários”. Ou seja sua posição continua fragilizada por se sentir coagido a agir da forma como a instituição dita para que não perca seu emprego. Essa mesma instabilidade e essa fragilização ocorrem quando algumas instituições optam por burlar as leis trabalhistas. Um exemplo disso ocorreu com uma das docentes, que aponta já ter trabalhado sem carteira assinada em uma instituição de ensino superior privado, conforme se verifica no relato exposto:

*Esta instituição estava abrindo uma unidade nova e ela propôs que eu trabalhasse sem carteira assinada. Como eu era mestranda e meu sonho era dar aula em ensino superior, eu me submeti a esta proposta (Sofia).*

Essa, no entanto, não é a única forma encontrada pelas instituições para que a lei não seja cumprida; outras situações foram encontradas nos relatos dos docentes. Isso mostra que a precarização do trabalho docente tem implicações em diferentes âmbitos (BOSI, 2011), já que o professor se sente desvalorizado, conforme destaca Campos (2011).

Assim, um outro exemplo de desrespeito às leis é com relação à diminuição da carga horária de um semestre para outro, o que implica em direito à resilição de horas que nem sempre ocorre, segundo a vivência de Pablo:

*(...) houve redução de carga horária, mas eles não pagaram resilição das horas. E aí, como eles não pagaram, a desculpa deles é o seguinte: Como nós não pagamos na época, isso já incorporou ao seu salário e nós não vamos pagar, porque enquanto você está aqui você não vai na justiça para receber isso. (...) isso é uma fala do RH! Então, para a instituição, não tem a ideia de pagar a respeito disso. E aí, você já começa: como assim? Eu dou*

*tanto lucro para a instituição e o meu direito? Eu não vou poder fazer nada? Infelizmente não vai (Pablo).*

O desrespeito e a desvalorização docente, salientados por Campos (2011), podem também ser vistos em discursos que demonstram abuso de poder por parte das diretorias das instituições, conforme demonstrado abaixo:

*Cada vez mais nós, professores, estaremos à mercê do mercado. Tem também os grupos que estão formando agora e que estão diminuindo a concorrência e que aí, se você entra na justiça contra uma empresa, eles se comunicam e você não arranja mais trabalho em nenhuma. Você vai para a lista negra. Uma vez um diretor disse: o RH não pode desabonar um professor, mas eu posso... eu não sou RH. (Pablo)*

Dessa forma, percebe-se o quanto as relações de trabalho nas instituições de ensino tornam-se fragilizadas e precarizadas devido à postura adotada pelos dirigentes dessas mesmas instituições, que já são vistas e gerenciadas como companhias, com metas estabelecidas a cumprir e desempenho de professores e funcionários a medir. Se Freire (1986) salienta que todo o planejamento educacional responde às marcas e aos valores da época vigente, conforme destacado neste estudo, há que se repensar sobre aos valores imputados na sociedade como um todo e quanto ao valor atribuído à educação superior. Afinal, conforme apontam Oliveira *et al.* (2010), a cultura de eficiência tem tomado o lugar da formação crítica dos indivíduos, o que contribuirá para uma sociedade menos disposta a refletir sobre seu papel reflexivo e transformador.

### **6.3 Sistemas informatizados de gerenciamento institucionais**

Por meio deste estudo, foi possível perceber que o contexto de trabalho tem mudado em todas as esferas (DAHL, 2011). Foi visto também que o trabalho docente está inserido nesse contexto de grandes mudanças (CHAUÍ, 2003). Todas essas alterações na forma de trabalho têm como pano de fundo a terceira revolução industrial, que contribuiu para que o mundo do trabalho se tornasse mais dinâmico, aumentando sua complexidade (SILVA; SILVA; GOMES, 2002), já que as pessoas passaram a fazer uso de diversos mecanismos eletrônicos tanto em sua vida pessoal, quanto em sua vida profissional.

Diante disso, nesta seção, será detalhado o impacto dos sistemas informatizados de gerenciamento na vida do docente do ensino superior. O primeiro ponto a ser discutido é a forma como esses sistemas funcionam como ferramenta de controle e adestramento do docente. Na visão de Mendonça *et al.* (2012), a informatização coopera para a intensificação do trabalho docente, vigiando-o e adestrando-o. Diaz (2011) complementa que se trata do controle, que é exercido a “céu-aberto”, sem a presença das paredes organizacionais.

Os docentes mostram, por meio de suas vivências, como isso ocorre no ensino superior. Um exemplo dessa situação ocorre com Pablo, quando ele afirma que:

*(...) [os coordenadores] mandam mensagens sábados, domingos e feriados, manhãs, tardes, noites e madrugadas, não estão nem preocupados. As informações migraram do e-mail para o whatsapp. E você é obrigado a responder. Quando você não responde, eles perguntam para o grupo inteiro por que você não respondeu. Querendo ou não é outra exposição que você tem. Eles estão te fazendo uma cobrança em público, pra todo mundo ver e não aceitam que você reclame disso. (...) eu fiz uma reclamação formal de e-mails que estavam sendo enviados dias de domingo para a gente, eu reclamei com a diretoria. E chegou no final de semestre, ele estava querendo minha cabeça. (Pablo)*

Assim, Pablo expôs com detalhes que as cobranças por meio dos dispositivos ocorrem a todo tempo, seja em dias de semana ou em dias de descanso, em horas apropriadas ou não. Isso faz com que ele se sinta controlado, já que alguns desses dispositivos que deveriam ser pessoais, como *whatsapp*, mostram se o professor leu ou não a mensagem, criando uma situação de extrema cobrança.

Bruno mostra que se sente da mesma forma, controlado pela instituição, que sabe se ele postou ou não o que deveria, ou se fez ou não a chamada do dia. Os exemplos dos docentes vão ao encontro do que afirma Best (2010) quando ele aponta que a tecnologia digital contribui grandemente para o controle dos docentes. Nesse aspecto, Bruno mostra que:

*Tem as chamadas e a aula dada que temos que lançar no plano de aula(...) Então é isso, se você não lança semanalmente, vem um e-mail com essa cobrança do setor específico. (Bruno)*



Percebe-se, então, que a vigilância e o controle chegam a causar desconforto nos docentes, já que funcionam tanto como ferramenta pedagógica quanto como uma ferramenta criada para restringir ou impedir a liberdade cotidiana do docente, na visão de Sewell e Wilkinson (1992). Pode-se visualizar essa situação no relato de Sofia, exposto a seguir:

*(...) tem que ficar muito atento a essa questão do lançamento de presenças, e em paralelo ainda fazer um material em Excel porque alguns coordenadores alegam que o sistema pode dar problema e a instituição tem que ter essas notas e essas presenças pra não ter problemas com os alunos. Logo que eu entrei eu me sentia ok... Mas agora, a partir do momento que esse novo sistema padronizado de pré-aula, aula e pós-aula foi implantando, eu me sinto vigiada. Ao mesmo tempo em que eu me sinto policiada, tipo, que alguém está me monitorando, eu me sinto é... não sei se posso dizer isso, mas, usada. Porque eu elaboro um material, crio um material e esse material passa a ficar público para quem quiser utilizar, o que eu não acho justo. (Sofia).*

Sofia ainda comenta que a coordenação tem amplo acesso às postagens de qualquer professor e pode, a qualquer momento, passá-las a outro professor quando os docentes, autores daqueles materiais, não estiverem mais presentes na instituição. Sobre isso, ela ainda aponta que:

*Eu estava trabalhando com metodologia, e uma professora no semestre anterior tinha trabalhado com comportamento organizacional. Até uma pessoa conhecida, mas eu não tinha passado material pra ela. E um dia eu quis fazer um trabalho diferenciado com eles envolvendo comportamento organizacional e eles falaram: a professora fulana já usou esse material. Só que ele era meu material. Então, assim... você se sente... poxa... não sei, como posso dizer? Me senti traída. É como você plagiar um texto de um autor. Aí eu pergunto: como ela teve acesso a isso? Alguém passou, né?*

Mendonça *et al.* (2012) salientam ainda que todos os dispositivos informatizados visam à redução de gastos, já que transferem para o docente as atividades que seriam do setor administrativo. No entanto os docentes argumentam que nem sempre conseguem fazer as plataformas disponíveis nas instituições funcionarem adequadamente para que seja possível fazer o que lhes é solicitado. O caso de Bruno exemplifica a situação:

*Para faltas e lançamentos, nós temos um aplicativo no celular. E eu não consigo baixar esse aplicativo de jeito nenhum, até hoje. Mas mesmo assim, wifi aqui na instituição não funciona, então a gente fica gastando pacote de dados do nosso bolso para fazer chamada. (Bruno)*

Nesse sentido, até mesmo no que diz respeito ao cotidiano do professor com relação às suas aulas, os sistemas podem interferir de forma negativa, atrapalhando seus planejamentos. Pablo relata experiências do seu cotidiano quanto à preparação e exposição de suas aulas, que dependem de mecanismos eletrônicos:

*E aí depois da fusão que houve entre as duas instituições convencionou-se que houvesse em BH o predomínio de uma das marcas, e aí, quando essa marca entrou e predominou, ela mudou a forma de gestão, ela criou uma coisa de sala invertida, em que o aluno recebe o material primeiro, estuda, vem pra dentro de sala de aula e você se torna um mediador (...) Mas tem um grande problema: fazer a plataforma funcionar!*

Therrien e Carvalho (2009, p.36) analisam que submeter um docente a dispositivos como os mencionados acima implica colocá-los em um “dirigismo”, uma espécie de “piloto automático”, desvalorizando sua prática e prejudicando sua atividade intelectual. Por vezes, a prática docente é, em grande parte, substituída por meios eletrônicos, conforme salienta Carmem:

*A faculdade hoje oferece muitas alternativas, plataformas digitais, cursos EAD, eu acho que isso tira um pouco da veracidade, do trabalho da dedicação do professor. Eu acredito na tecnologia, sem sombra de dúvidas, senão não teria feito mestrado nessa área, só que tem que ser balanceado, acho que não se pode tratar o trabalho do professor totalmente à distância. Eu acho que tem que acontecer de uma forma bacana, participativa, tem que acontecer uma integração entre o professor e aluno. Esse contato humano não pode ser dispensado na totalidade. Tem que haver um meio termo. (Carmem)*

Assim como Carmem, Sofia também se sente desconfortável com os novos métodos e maneiras de lecionar, com o uso constante de tecnologias que engessam o trabalho docente e ilustram o que Therrien e Carvalho (2009) salientam sobre o “dirigismo” ao qual o docente é submetido. Ela faz suas ponderações quanto à mudança na forma de seu trabalho após a implementação de novos sistemas de aulas:

*Esse semestre também foi um semestre muito difícil, né, com uma série de variáveis que dificultaram o trabalho. Teve mudança de diretor, inclusão de métodos diferentes que, do meu ponto de vista, esse tipo de método engessa muito o trabalho do professor, então eu queria falar um pouco sobre esse método também. É um método que as aulas têm um determinado modelo, é uma aula padrão. Você acessa o sistema, essas aulas estão prontas. (Sofia)*

Mendonça *et al.* (2012) apontam que, às vezes, alguns desses sistemas de gerenciamento informatizados, como portais que marcam horário e tempo de conexão do docente, não têm função pedagógica alguma. Pelo contrário, têm a função de adestrar o docente para o cumprimento de planos e metas institucionais, por meio da definição de quem são os docentes que se encontram fora dos padrões. No entanto, às vezes, o professor se encontra demasiadamente sobrecarregado para conseguir aderir a esses planos e metas. Um exemplo disso ocorre com Bruno, quando ele aponta suas dificuldades para postagem de alguns materiais devido ao excesso de trabalho imposto pela instituição onde leciona. Ele relata que:

*(...) na verdade eu nunca tive muita intimidade com o portal, mas este semestre eu me propus algo diferente e estou tentando postar. Meus textos estão todos postados, mas o conteúdo de aula, não. Este semestre eu não consegui. Exatamente porque até uma média de 1 mês atrás eu estava fazendo cerca de 60 horas aqui. Eu estava no lugar da coordenação e estava aqui todos os dias, todos os horários. E aí eu falei, olha não tenho a menor condição de lançar, já comecei atrasado e não consigo (...) a gente é muito cobrado. E depois vem o e-mail cobrando. (Bruno)*

Percebe-se ainda, neste relato, a ideia de Freitas (2006) quando ela expõe que a burocracia passa a ser adjetivada positivamente. Ela passa a ser *online* e instantânea, fazendo com que o tempo esteja no controle das atividades a serem executadas. Sobre isso outros exemplos podem ser vistos nas vivências abaixo:

*Então, além de a gente ter essa questão de excesso de alunos na sala, excesso de trabalho, número de exercícios e provas é muito maior, a gente passou a ter uma exigência de postar também, num prazo bem curto. (Carmem)*

*E tem alguns prazos que eles pedem que eu acho que não funciona, por exemplo, a questão da reprografia. Antes eram 3 dias, hoje eles pedem 7 dias ou 6 dias de antecedência. O tempo, não dá para isso. Tem outras coisas. Eu acho que tem um pouco disso, de não reconhecer. (Bruno)*  
*Como é que eu consigo fazer isso? Então eu ficaria semanas elaborando material. Só que eles me dão é 1 mês, mais ou menos, para estar com tudo pronto. Isso só os slides, fora a programação das aulas (Rodrigo)..*

Dessa forma, os três docentes exemplificam de que forma o controle é exercido por meio do tempo, estipulado por meio de metas, que quantificam o trabalho do professor. Essa quantificação será “medida na avaliação de desempenho do docente em ocasião posterior”, conforme complementa Rodrigo, mas não necessariamente indicarão a possibilidade de melhoria em sua carga horária. Bruno ainda salienta que os dispositivos disponibilizados aos docentes e discentes

engessam a forma de trabalhar do professor até mesmo quando se trata de questões mais simples, como a forma de receber trabalhos.

Essas vivências ilustram ainda a visão de Silva Junior, Sguissardi e Pinto e Silva (2010), quando eles registram que as demandas incluem preenchimentos de planilhas, formulários, planos de ensino, dentre outros materiais que apresentem com rigor e com antecedência seus objetivos e estratégias de ensino. No entanto os docentes apontam que até mesmo as próprias estratégias, que deveriam ser de escolha do docente, já são pré-definidas em algumas instituições.

Ademais, os novos mecanismos impõem ao professor um estilo de viver a docência que o faz ter que se adaptar às mais variadas situações, até mesmo às que lhe trazem desconforto. Os alunos, por meio desses dispositivos, conseguem controlar as postagens dos docentes e começam a cobrá-los também. Ou seja, os dispositivos submetem os docentes a uma análise de desempenho tanto por parte da instituição, quanto por parte dos discentes, e suas atividades passam a ser totalmente calculáveis, conforme apontam Mendonça *et al.* (2012). Nesse sentido, Bruno discursa que:

*(...) teve uma queixa de aluno que a gente, professor, poderia usar mais a plataforma. Em que sentido? Para dar atividades avaliativas através da plataforma e receber relatórios e alguns trabalhos. Eu acho isso complicadíssimo. Por que? (...) por exemplo, eu tenho uma dificuldade enorme de ler coisas no computador. Eu tenho um problema que o meu olho se resseca, arde e fica extremante vermelho. Eu não gosto de ler coisa no computador. (Bruno)*

Às vezes, o trabalho docente é completamente substituído por plataformas digitais para a redução de custos. Nesse caso, o professor, que antes lecionava determinada disciplina, perde suas horas e, conseqüentemente, sofre uma redução em sua carga horária. Pablo faz algumas considerações a esse respeito:

*Além disso, reduzem o seu salário porque a partir do momento que eles criam disciplinas virtuais eles estão simplesmente pagando para 1 professor o que eles iriam pagar para 50, no Brasil inteiro, ou até 100, para o menino assistir aula e pagar normal. Já perdi muita aula para disciplina online. As disciplinas da área de humanas praticamente todas foram para o ensino online. Tanto é que antes eu tinha 24h e agora eu tenho sempre no máximo 15h. Porque muitas dessas disciplinas subiram para a plataforma online. (Pablo)*

Dessa forma, os discursos dos sujeitos de pesquisa apontam que a inclusão de plataformas digitais, bem como de dispositivos de controle do trabalho docente vêm contribuindo para que o trabalho dos professores sofra alterações em sua forma. No entanto essa alteração nem sempre é positiva, por impactar na vida do docente de forma a reduzir sua carga horária, diminuir sua autonomia, fazê-lo ficar sempre alerta quanto ao recebimento de e-mails ou mensagens de seus coordenadores a qualquer tempo, assim como aos prazos para postagens de materiais e envio de provas para reprografia. Freitas (2006) aponta que existe uma “pseudodemocratização das informações” advindas dos sistemas de gerenciamento eletrônicos.

Assim, percebe-se que a tentativa é fazer com que o docente acredite que está participando do processo ou que sua vida está sendo facilitada pelos dispositivos. No entanto os relatos mostram que o que ocorre é o contrário. O uso excessivo das plataformas e dos dispositivos tem contribuído para a intensificação e engessamento do trabalho docente, tirando-lhe a criatividade e poder de decisão sobre suas aulas e estratégias.

Por meio dos relatos de docentes aqui expostos, foi possível ter uma ideia da dimensão do problema enfrentado pelo professorado dessas instituições. O desconforto causado por esses fatores é grande e tudo isso afeta a vida profissional e pessoal do docente do ensino superior.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou caracterizar a vida profissional do docente do ensino superior privado diante da crescente empresarialização do ensino, conforme definido por Demo (2007). Buscou-se, para tal, um embasamento teórico que demonstrasse como se deram as transformações do trabalho, nas últimas décadas, usando como referências principais: Boltanski e Chiappello (2009) e Harvey (2005). Buscou-se ainda compreender os impactos que as mudanças no mundo trabalho, advindas de uma nova forma de viver o capitalismo, tiveram na vida profissional do docente, o que foi amplamente demonstrado por autores como Freitas (2006), Mendonça *et al.* (2012), Bosi (2007; 2011), dentre outros.

Para o alcance dos objetivos propostos, realizou-se um estudo descritivo, de caráter qualitativo. O método selecionado foi Histórias de Vida (ATKINSON, 2002). Esse método foi relevante por permitir que os professores descrevessem nuances de seu trabalho que talvez não fossem tão aprofundadas se outro método tivesse sido utilizado. Foi possível, por esse meio, detectar expectativas, emoções, frustrações, tristezas e alegrias nas trajetórias, que fizeram dessa coleta um recurso importante e bastante rico.

No total, seis docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte, Minas Gerais que trabalham em faculdades que pertencem a grandes grupos educacionais participaram como sujeitos da pesquisa e foram convidados a discursar livremente sobre sua trajetória profissional nas instituições de ensino superior por onde já passaram. O objetivo dessa coleta foi compreender alguns aspectos importantes relacionados ao objeto de estudo. O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), recorrendo-se, como critério para escolha das categorias e subcategorias, a repetição e frequência dos relatos.

Assim, a primeira análise considerou aspectos relacionados à intensificação do trabalho docente do ensino superior privado. As subcategorias encontradas dentro dessa temática se relacionaram à autointensificação; à intensificação dos esforços

para atender ao aluno que tem características de cliente; à falta de autonomia; à visão da atividade docente como modo de produção; aos excessos de trabalho oriundo de atividades extraclasse exigidas pelas instituições; e, por fim, ao transtorno gerado pelo aumento de alunos em sala de aula, principalmente em períodos iniciais, ocasionado pelo ensalamento de alunos para menor utilização de mão-de-obra docente. Os relatos mostraram que a gestão das instituições privatizadas coopera para que os docentes tenham seu trabalho intensificado e desvalorizado, levando-os a uma piora das condições laborais.

Ainda sobre a intensificação dos esforços, percebeu-se, por meio dos relatos, que os docentes se sentem pressionados a fazer com que seus alunos consigam boas notas no Enade, para a comprovação da qualidade de ensino da instituição. Eles são cobrados e levados a elaborar exercícios e provas baseados nas avaliações do Enade, o que, em sua visão, treina o aluno para o teste. Diante desses relatos, é preciso repensar o significado do resultado da prova citada. As boas notas na Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes retratam, de fato, a qualidade de ensino das instituições avaliadas? Diante do que foi mencionado, os critérios para a verificação da qualidade de ensino ainda são mesmo válidos? Estas são questões que precisam de atenção.

A segunda análise considerou aspectos relacionados à precarização do trabalho docente dessa mesma categoria. As subcategorias encontradas foram: o trabalho do professor-horista; a precarização do trabalho encontrada no trabalho do professor contratado em regime integral; e, por último, a fragilização da posição do docente diante da não efetividade das leis trabalhistas. Por meio dos relatos, percebeu-se que o professor se encontra em uma posição delicada e fragilizada frente às corporações que são gigantes no mercado educacional. Essa fragilização traz uma piora não apenas das condições de trabalho, mas também da renda dos docentes que têm seu trabalho pouco valorizado, mas que, mesmo assim, são muito cobrados no que tange a desempenho e resultados.

Ainda sobre a fragilização da figura do professor frente ao “mercado de ensino” um tópico importante abordado nos relatos foi o tratamento dispensado ao docente pelos coordenadores de curso, que carregam a personalidade para relações que

deveriam ser profissionais. Segundo sua percepção, os coordenadores distribuem carga horária e fazem admissões e demissões levando em consideração fatores de cunho pessoal, como amizade ou interesse, e nem sempre as competências de cada professor. Essa situação resulta em docentes que se sentem desrespeitados e desvalorizados em seu trabalho.

Um relato ainda mostrou o medo que o docente carrega de processar a instituição diante de uma injustiça trabalhista. Esse medo ocorre em virtude de, segundo a fala da diretoria, as instituições comunicarem-se entre si e dificultarem a entrada do professor em outro grupo ou unidade do mesmo grupo educacional. Essa situação faz com que o docente pense mais antes de tomar uma decisão sobre a saída de uma instituição.

A terceira e última análise abordou os sistemas de gerenciamento informacionais e o seu impacto na vida profissional do docente. Como subcategorias, destacaram-se: a informatização como ferramenta para vigília e controle dos docentes; a substituição do trabalho docente pela informatização para diminuição dos gastos institucionais; e, por fim, a inibição da criatividade e padronização do trabalho do professor. Percebeu-se, pelos relatos, que os professores vêm sentindo que seu trabalho tem sido vigiado, modificado e, por vezes, até mesmo substituído pelas plataformas digitais. Com isso, há a diminuição de sua carga horária, diminuindo também seus ganhos. Além disso, o uso das plataformas acaba servindo como um mecanismo de controle mais que uma ferramenta pedagógica, o que faz com que o trabalho do docente possa ser mensurado em tempo e produção.

De modo geral, os docentes mostraram-se bastante indignados com as modificações que vêm ocorrendo em seu cotidiano de trabalho. Suas sensações e percepções em alguns momentos, no entanto, mostraram-se únicas, espelhando sua subjetividade quanto à percepção do significado de sua atividade laboral. Algumas visões semelhantes também surgiram nos relatos. Uma delas diz respeito aos docentes passarem a questionar sobre sua permanência na profissão e se posicionarem como atores questionadores quanto aos novos processos que vêm vigiando e controlando seu trabalho de forma remota. Esses mesmos processos elevam seus esforços por meio de diversas cobranças realizadas pelos gestores



institucionais, por sua autocobrança, ou mesmo pelo aumento de alunos em sala. Além disso, precarizam seu trabalho pela não aplicação de leis trabalhistas que deveriam ser respeitadas.

Dos seis docentes entrevistados, apenas uma não manifestou interesse em adentrar uma instituição pública, e um outro docente já se encontra trabalhando em uma. Isso mostra que os docentes gostam do que fazem e têm planos de permanecerem em salas de aula. O motivo principal mencionado por eles para esse planejamento a longo prazo é a estabilidade no emprego, já que nas instituições privadas eles sempre têm dúvidas sobre a continuidade de seu trabalho no semestre seguinte, uma vez que há cortes frequentes do corpo docente. Ademais, eles relatam não terem tempo para estudos e reclamam de terem que trabalhar em duas ou mais instituições para conseguirem um salário razoável.

Levando em consideração os relatos dos sujeitos de pesquisa, faz-se relevante que as instituições lancem um novo olhar ao docente. Cabe a essas instituições zelar por cada um deles e perceber as diferentes manifestações de insatisfação de forma antecipada para desenvolver formas de melhorar as deficiências reveladas pelos relatos no contexto do trabalho docente.

A pesquisa realizada contribuiu para a ampliação dos estudos sobre a vida profissional do docente do ensino superior frente à crescente mercantilização do ensino. A pesquisa qualitativa realizada por meio da análise das narrativas de histórias de vida permitiu aprofundar os conhecimentos sobre as condições de trabalho dos docentes do ensino superior privado de grandes grupos educacionais, evidenciando aspectos que confirmam a precarização e intensificação de seus esforços dentro e fora das paredes institucionais, o que é permitido pelo controle remoto de suas atividades. Assim, enquanto as instituições buscarem lucros exorbitantes, será mais difícil fazer com que os professores sejam ouvidos em suas necessidades.

No caso específico desta pesquisa, os resultados apontam para a necessidade de intervenção das instituições, para que os professores tenham condições de trabalhar de forma mais espontânea, levando em consideração sua subjetividade ao preparar

e ministrar suas aulas, sem que seja preciso seguir um manual pré-formatado. Para isso, é preciso ainda que o próprio docente tome consciência de seu papel como uma pessoa ativa, capaz de transformar o mundo ao seu redor, sem entregar-se à apatia, ao dirigismo e ao conformismo.

Faz-se necessário ainda que o professor tenha condições de discutir suas práticas, expressar suas emoções e sentimentos e refletir em conjunto com outros professores, coordenação e direção, para que todos tomem conhecimento do que ocorre no mundo do trabalho docente e tracem medidas para melhoria das suas condições de trabalho.

É importante ressaltar que, em nenhum momento, este estudo teve como objetivo colocar a privatização como culpada pelo tratamento dispensado aos professores, ou demonizá-la pela piora nas relações trabalhistas entre instituições e docentes. A questão primordial tratada nesta pesquisa foi a empresarialização dessas instituições no sentido em que define Demo (2007); ou seja, tratou-se de um debate sobre instituições educacionais que carregam perfis empresariais, geridas com base em uma pressão de mercado que, em determinados casos, têm o lucro como principal preocupação. Isso não quer dizer que todas as instituições privadas tenham a mesma visão. Tampouco quer dizer que essas instituições sejam melhores ou piores de se trabalhar que as universidades públicas. Para o desenvolvimento de uma temática assim, um novo e mais amplo estudo precisaria ser realizado.

Almeja-se, assim, que os resultados desta pesquisa possam alicerçar novas reflexões, discussões e possíveis intervenções especificamente no ambiente acadêmico privado, contribuindo para um pensar em conjunto de forma a aprimorar as relações de apoio ao docente. Uma sugestão para a continuidade deste estudo seria uma pesquisa com maior amostragem de docentes de cada um dos maiores grupos educacionais com sede em Belo Horizonte, para que seja possível haver uma discussão ainda mais aprofundada sobre os pontos aqui descritos. Outra sugestão de continuidade de estudos, seria conhecer a percepção dos discentes a respeito da empresarialização das instituições de ensino em que estudam. Outra ideia ainda, seria a comparação da percepção de docentes de instituições públicas e privadas, para caracterizar o trabalho dos docentes em cada uma delas.

## REFERÊNCIAS

ALERIGI JR, A. Educação. Cade pede análise aprofundada de união Kroton-Anhanguera. **Exame**, São Paulo, out. 2013. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/cade-pede-analise-aprofundada-de-uniao-kroton-anhanguera>>. Acesso em 10 out. 2015.

AMORIM, L. Fusão de Kroton e Anhanguera é aprovada. **Exame**, São Paulo, jul. 2014. Disponível em <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/fusao-de-kroton-eanhanguera-aprovada>> Acesso em 30 ago. 2015.

ANIMA. Relações com investidores. **Relatório sobre a revisão de informações trimestrais**. Disponível em <[http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)> Acesso em 28 jun. 2016

ANTUNES, R.; ALVES G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educ e Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p 335-351, maio/ago. 2004.

ARAÚJO, M. G. B. Sociedade de controle e capitalismo rizomático. **Revista Critério**, v. 06, 2006.

ATKINSON, R. The life story interview. In Gubrium J.F.; Holstein J.A. (org.) **The handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2002, p. 121-141.

BALDAN, J. C. **Concorrência em confronto**. Ensino Superior, São Paulo: Segmento, n. 102, p. 36-42, mar. 2007.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BEMFICA, F. Portal Extraclasse. **Participação das IES privadas cresceu 73% em uma década. 2014**. Disponível em <<http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2014/04/participacao-das-iesprivadas-cresceu-73-em-uma-decada/>>. Acesso em 10 nov. 2015.

BENDASSOLLI, P F. Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. **Idéias & Letras**, Aparecida, S.P., 2007.

BEST, K. Living in the control society: Surveillance, users and digital screen technologies. **International Journal of Cultural Studies**, Thousand Oaks, v. 13, n. 1, p. 5-24, 2010.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007.

BOSI, A. P. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente: ensaio sobre o mundo dos trabalhadores** (1980-2000). Cascavel: Edunioeste, 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANT, L.C; DIAS, E.C. Trabalho e sofrimento de gestores em uma empresa pública em reestruturação. **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro, v.20, n.4, p.942-949, jul./ago, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Fies?** Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em mar. 2016.

BRIOSCHI, L.R.; TRIGO, M.H.B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. **Ciência e Cultura**; 39 (7): 631-7, 1987.

BUÉ, J. L'expression del salariésavant la loi du 4 août 1982. Les différentes formes de flexibilité. **Travail et emploi**. 41,3. p.29-35. 1989.

CALDERÓN, A. I. *et al.* **Educação Superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão de obra**. In: reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 31<sup>a</sup> ed., Caxambu, 2008.

CAMPOS, F. J. S. **Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior**. Belém, PA, 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas", **Revista Brasileira de Educação**, vol.18, n.54, 2013, pp. 761-776.

CERVO, A. I.; BERVIAN, P.A. **Métodos e técnicas de científicas**. In. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004. cap. 2, p. 23-49.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 24, p. 5-15. 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 164p.

CLOSS.L.Q.; ANTONELLO, C.S. o uso da história de vida para compreender processos de aprendizagem gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 4, São Paulo, jul./ago. 2011.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. (2005); **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Trad. Lucia Simonini. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

CORIAT, B. "France: un fordisme brisé mais sans successeur" , In: Boyer R., Saillard, Y. (Orgs.), **Théorie de la regulation**. L'état des savoirs, Paris, La Décourte, p. 389-97, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 245-262, July 2002 .

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília, EdUnB, 2001. 230p.

DAVEL, E.; VERGARA, S.C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (orgs.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, p. 31-56, 2001.

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

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 181-206, abr./jun., 2007.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 3 ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, 1989.

DIAZ, E. **Las grietas del control vigilancia y caos. – vida**, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

ESPEJO, M. M. S. B.; PREVIDELLI, J. J.. **As estratégias do empreendedor do ensino superior privado diante das políticas públicas para este empreendimento: algumas reflexões**. 2005. Disponível em <<http://www.icesi.edu.co/ciela/anteriores/Papers/ppem/3.pdf>> Acesso em 05 ago. 2015.

ESTACIO. Relações com investidores. **Resultados do 1T16**. Disponível em <[http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default\\_pt.asp?idioma=0&conta=28](http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28)> Acesso em 28 jun. 2016.

FERNANDES, H. C. ; ORSO, P. J. . O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: **IX Jornada do Histedbr**, Pará, 2010.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio: **O dicionário de língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo 2010. 960 p.

FERREIRA, P. C. A. S; NASCIMENTO, R. P., SALVÁ, M.N. Professor: Profissão de Risco. Uma análise do Impacto da Gestão de IES Privadas sobre o Trabalho Docente. **Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão**, vol. 09, n. 2 mai./ago., 2014.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro , v. 44, n. 2, p. 367-383, abr., 2010.

FIDALGO, F. S. de O. Trabalho e Carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº 0, jul/dez, 1996. p. 94-109.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick) . Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, 17-27, jan. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes. 288p. 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro, 2008, p. 69-79.

FRANCO, T; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, São Paulo, v.35, n. 122, p. 229-248, 2010.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, M. E. **A metáfora da guerra e a violência no mundo do trabalho**. São Paulo: FGV, 2006

FREITAS, M.E. Cultura organizacional – o doce controle no clube dos raros. In: Motta F.C.P., Caldas M.P., organizadores. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. 1a ed. São Paulo: Atlas; 2007.

GODOY, A. S. *et al.* Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In **Revista de Administração de empresas**, v35, n. 2, p. 57- 63. Mar./ Abr. 1995.

GOMES, M. T. S. As mudanças no mercado de trabalho e o desemprego em Presidente Prudente/SP – Brasil. **Scripta Nova - Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Universidad de Barcelona, v. 6 , n. 119. Ago. 2002.

GUIMARÃES, A. R. ; MONTE, E. D.; MORAES, V. S. A expansão da educação superior no Brasil: análise a partir dos Programas nacionais PROUNI e FIES. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. **Anais...** João Pessoa, UFPB, 2012.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola (2005).

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: **Life history and narrative**. HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (Eds.). London: RoutledgeFalmer, 1995, p. 113-135.

HERMANN, H. Narratives Interview. In: FLICK, U. *et al.* **Handbuch Qualitative Sozialforschung**. 2 ed, Munich, Psychologie Verlags Union, p.182-185, 1995.

HOPER. Bússola Educacional. **Resultados de ingressantes em 2016 na educação superior**. Disponível em <http://www.hoper.com.br/#!/RESULTADO-DE-INGRESSANTES-EM-2016-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR/cupd/57026af70cf2e0dbcac3e38d> Acesso em 28 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censos da Educação Superior. Brasília: **INEP**, 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 set. 2015.

JAIME P.; GODOY A. S; ANTONELLO C. S. História de Vida: Origens, Debates Contemporâneos e Possibilidades no Campo da Administração. I Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade. **EnEPQ**. Recife, nov., 2007.

JOBERT, B.; THÉRET, B. France:La Consécration Républicaine du Néo libéralisme”. In: B. Jobert (dir.), **Le Tournant Néo-libéral en Europe**. Paris: L’Harmattan. 1994.

KNOBEL, M. É possível sustentar qualidade e massificação no ensino superior. International Higher Education. **Revista Ensino superior Unicamp**. 2015. Disponível em < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/e-possivel-sustentar-qualidade-e-massificacao-no-ensino-superiorij>> Acesso em 13 mai.2016.

KROTON. Relações com investidores. **Resultados 1T16**. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>> Acesso em 28 jun. 2016.

LA BOÉTIE, E. **The politics of obedience: the discourse of voluntary servitude**. Montreal: Black Rose Books, 2008.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 6, p. 79-90, dez. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, pedagogos para quê?**. São Paulo : Cortez, 2000.

LIMA, C. H. P.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A.. Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, p. 216-241, jan. 2006.

LIPIETZ, A. Por detrás da crise: a tendência à queda da taxa de lucro; a contribuição de alguns trabalhos franceses recentes In: *Questões de Economia Política*, **CEDE**, n 3, 1986.

MAGESTE, G.; LOPES, F. O uso da história de vida nos estudos organizacionais. In: *Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade*, 1., 2007, Recife. **Anais...Recife: EnEPQ**, p. 1-16, 2007.

MARRE, J. L. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.3, nº 3, p. 89-141, jan./jul., 1991.

MARTINS, A.A.V.; HONÓRIO, L.C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada. In: XXXVI Encontro da ANPAD – EnANPAD, 2012, Rio de Janeiro – RJ. XXXVI Encontro da ANPAD – **Anais... EnANPAD**, 2012.

MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P.; VIEIRA, A. M. . Dispositivos de controle, vigilância e dressage: a domesticação do trabalho docente. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD)*, 2012, Rio de Janeiro - RJ. **Anais do XXXVI ENANPAD**, 2012.

MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P.; VIEIRA, A. M. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação (Campinas), Sorocaba**, v. 20, n. 3, p. 665-683, Nov. 2015 .

MINTO, L. W. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. **Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, 2011.

MORAES, R.. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTTA, G. A mobilidade e a hiperconexão como tecnologias de vigilância na sociedade de controle In: *III Encontro de Administração Pública e Governança*, 2008, Salvador. **Anais do EnAPG**. ANPAD, 2008.

NOGUEIRA, A. J. F. Gestão estratégica das relações de trabalho. In: Fleury, M. T. L. (org) **As pessoas na organização**. São Paulo. Editora Gente, 2002

OLIVEIRA, D. A.; *et al.* *Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor*. **Red Estrado**. 2010. Disponível em <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>> Acesso em: 8 nov. 2015.

OLIVEIRA, E. S. G. O. Mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 27-41, 2006.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.



PASTRÉ, O. Taylorisme, Productivité et crise du travail, **Travail et emploi**, n. 18, outubro-dezembro, 1983, pp. 43-70.

PEREIRA, J. S. F.; FIDALGO, F. **Quem é essa profissional? Trabalho docente no ensino superior privado e relações sociais de sexo**. 2010. Disponível em <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/arquivossenept/anais/tercatema3/terxatema3poster1.pdf>> Acesso em 28 out. 2015.

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. **As aquisições e fusões no ensino superior privado no Brasil (2005-2013)**. In: VII Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação, 2014.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga M. V. **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

QUEIROZ, S. Fundo De Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, n.55, ano XXIV, fev., p.44-57, 2015.

REVEL, J. **Le vocabulaire de Foucault**. Paris: Ellipses Éditions, Marketing, 2002.

RIBEIRO, M. D. **Prazer e sofrimento no trabalho: estudo de caso com docentes de uma escola de ensino fundamental pública do Estado de Minas Gerais**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte. 2011

SANTANA, M. A. O mundo do trabalho em mutação: as reconfigurações e seus impactos. **Cadernos IHU Ideias (UNISINOS)**, São Leopoldo, v. 34, p. 1-22, 2005.

SCHINCARIOL, J. Negócios. Quatro grupos detêm 47,7 por cento das vagas do Fies. **Revista Exame**. 2016. Disponível em <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/4-grupos-detem-47-6-das-vagas-do-fies-diz-consultoria> Acesso em 13 mai. 2016.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. – O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005

SENO, J. P.; KAPPEL, L. B. VALADÃO JR. V. M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do Triângulo Mineiro. **Gestão e Regionalidade**, v.30, n 88. 2014.

SER EDUCACIONAL. Relações com investidores. **Resultados 1T16**. Disponível em <[http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/conteudo\\_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47915](http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47915)> Acesso em 28 jun. 2016

SEWELL, G.; WILKINSON, B. Someone to watch over me: surveillance, discipline and the Just-in-Time labour process. **Sociology**, London, v. 26, n. 2, p. 271-289, 1992.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 set. 2015.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V.; PINTO E SILVA, E. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, 45(9), 9-25. jan., 2010.

SILVA, D. B.; SILVA R. M.; GOMES, M. L. B. **O reflexo da terceira revolução industrial na sociedade**. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba, out., 2002.

SOUZA, A. R. F. **Prazer e sofrimento no trabalho: estudo com docentes que atuam em níveis diferentes de ensino no IFMG - Campus Congonhas**. Belo Horizonte: FNH, 2015.119f.

SPLICE. **Histórico**. Disponível em <http://www.splice.com.br/grupossplice> Acesso em 28 jun. 2016

TAKAHASHI; F; BILENKY, T. Corte no Fies leva alunos e universidades a contraírem dívidas. **Folha de São Paulo**. mar., 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1601637-corte-no-fies-leva-alunos-e-universidades-a-contrairem-dividas.shtml>>. Acesso em 10 mar. 2016.

TANEGUTI, L.Y. Conselho nacional de educação: câmara da educação superior. Brasília, **MEC/UNESCO**, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação / cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, p. 129-147, 2009.

THOMPSON, P. Problems of method in oral history. **Oral history journal**, London, v.1, n. 4, p. 14-17, 1971.

TOLFO, S.R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.19, edição especial 1, p. 38-46, 2007.

TOLEDO, J.R. SALDAÑA, O; BURGARELLI, R. Instituições trocam docentes, reduzem carga e lotam salas. **O Estado de São Paulo**. Jul./2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,instituicoes-trocam-docentes--reduzem-carga-e-lotam-salas,1733052>. Acesso em 10 mar. 2016.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, Pablo (Org), et al. **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

TUMOLO, P. S. ; FONTANA, K. B. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Revista Trabalho Necessário**, ano 6, número 6, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10.ed. SÃO PAULO: Atlas, 2009. 94p.

VIEIRA, V. **Mec atrasa repasse do Fies às faculdades**. Estadão Educação. Mar., 2015. Disponível em < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-atrasa-repasse-do-fies-as-faculdades,1645341>>. Acesso em 10 fev. 2016.

XING, Y.; SIMS, D. Leadership, daoistwuwei and reflexivity: flow, self-protection and excuse in Chinese bank managers' leadership practice. **Management Learning**, 43(1), 97-112., 2012.