

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO
EM BRASÍLIA**

Autora: Tânia Cristina Alves de Siqueira

Brasília, 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO
EM BRASÍLIA

Autora: Tânia Cristina Alves de Siqueira

Tese de Doutorado apresentada ao
Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília, sob a
orientação da Professora Dr^a
Fernanda Antonia da Fonseca Sobral
como parte dos requisitos à obtenção
do título de Doutora em Sociologia.

Brasília, dezembro de 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO:

**O TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO
EM BRASÍLIA**

Autora: Tânia Cristina Alves de Siqueira

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Fernanda Antonia da Fonseca Sobral (UnB)

Banca:

Prof^a Dr.^a Christiane Girard F. Nunes (SOL/UnB)

Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (SOL/UnB)

Prof^a Dr.^a Aparecida Neri de Sousa (Unicamp)

Prof. Dr. José Vieira Sousa (Educação/UnB)

Prof. Dr. Yves Chaloult (Suplente – SOL/UnB)

Brasília, 2006

*À minha família:
Domingas, Marco Antonio e Júnior.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, entretanto, não poderia deixar de fazer nominalmente algumas considerações:

Agradeço ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (Professores e funcionários) que me abrigou desde a graduação e ao CNPq e a CAPES - que desde os primeiros semestres da graduação - bolsa PET/Capes - tem apoiado a minha trajetória acadêmica, e sem os quais nada disso seria possível.

A minha orientadora Fernanda Antônia da Fonseca Sobral, pelo apoio às mudanças de rumo desta tese desde o projeto inicial estimulando e abrindo caminhos para as novas buscas.

Ao professor Yves Chaloult agradeço carinhosamente a participação na banca de qualificação. Lamento não ter sido possível contar com a sua presença na defesa desta tese. Daria-me um enorme prazer apresentar, explicar e discutir as mudanças ocorridas desde a qualificação. No entanto guardarei para sempre a lembrança de sua argüição elegante e rigorosa.

Aos amigos com quem compartilho a vida e que em momentos de grande fragilidade sempre me ajudam a reparar estragos reais e imaginários mediante a compreensão, agradecimento - com carinho, leveza, inteligência e humor:

- A Christiane Girard cuja presença traz alegria independentemente do que se faça ou diga e assim faz da minha vida algo sempre melhor. Creio que sempre faltarão palavras ou gestos para exprimir o quanto você significa para mim. A você agradeço com carinho, admiração e gratidão a sua doçura, a sua solidariedade sua generosidade e consciência profissional e humana.

- A Selma Venco ainda que distante espacialmente esteve presente em momentos decisivos com sua solidariedade, carinho. Obrigada pela leitura atenta, cuidadosa e crítica de partes dessa tese e, sobretudo, por tornar este processo menos solitário e mais prazeroso.

- A preciosa amizade de Almira Rodrigues, de Araújo, de Enamar e de Sales. A vocês agradeço o apoio incondicional naqueles momentos em que a vida levou-me a decisões e caminhos difíceis. Pelo acolhimento, pelo carinho, pela solidariedade e amizade diária serei sempre grata e zelosa.

- A Alan Cassar agradeço o carinho, o apoio e a amizade sincera.

- A Odair e Toni pela amizade feita no mestrado e que sei seguirá pela vida. Muito obrigada pelo apoio e carinho sinceros.

Agradeço ternamente a Giuseppe Di Liberti que, de modo bem particular, esteve presente e solidário.

A minha família, Domingas, Marco Antonio, Júnior e Adriana agradeço a ternura, o sorriso e a confiança renovada na vida que trago sempre comigo, bem como o desmedido apoio, consideração e carinho que me proporcionam e com os quais aprendo e construo um viver terno, tranqüilo, sereno.

Resumo

O presente estudo tem como objeto o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) Particular em Brasília. O esforço ao longo desta tese foi o de buscar uma visão sobre o processo de construção identitária dos docentes do ensino superior privado em Brasília, bem como verificar a importância atribuída à dimensão profissional, considerada neste estudo como um dos principais componentes da identidade desse grupo específico. Essa dimensão assevera-se como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos, pois como assinalado por Dubar (2005) “o emprego por ter se tornado um bem raro condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas”.

Partiu-se, nesse estudo, da suposição de que a identidade dos docentes das IES particulares sofre fortes repercussões tanto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, quanto das transformações recentes relativas ao processo de expansão IES no Brasil nos anos de 1990. Esta suposição, por sua vez, está relacionada a uma definição do trabalho do docente no ensino superior que está condicionada a Instituição na qual exerce sua atividade. Assim, o que se pretende, com este trabalho, é responder as seguintes questões: 1) Como as transformações em curso no mundo do trabalho e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos têm afetado a identidade dos docentes da IES particulares? 2) Quem são os docentes das IES particulares de Brasília?

Mediante análise da literatura relativa às questões tanto do trabalho quanto da educação e de uma pesquisa de caráter qualitativo com o uso de entrevistas semi-estruturadas, aplicando-se entrevistas em profundidade, foram investigadas, por exemplo, questões tais como a motivação para o exercício da docência nas IES particulares, a contratação hora-aula, os desafios e tendências das IES particulares. Verificou-se que a identidade dos docentes das IES particulares vai se constituir na interseção das relações sociais, sendo que um dos elementos essenciais para o processo de sua construção é o reconhecimento social. No entanto, constatou-se que elementos como o desencantamento e o sofrimento são bastante comuns entre esses docentes no confronto do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional que operam mediante critérios de mercado que impactam o trabalho desses docentes; e é nesse sentido que suas identidades vêm sendo construídas, permeadas pela angústia em torno da questão da demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional. O espaço institucional onde exercem suas atividades sinaliza a impossibilidade de construção de uma carreira e o aproveitamento de um conjunto de qualificações.

Palavras-chave:

Trabalho, trabalho docente, identidade, identidade profissional, ensino superior privado.

Abstract

The present study focuses on the work of the lecturer in private Institutions of Higher Education (IES) in Brasília. We have strived along the making of this thesis to build an overview of the process of identity building of lecturers in higher education institutions in the private sector in Brasília, as well as to verify the importance attributed to the professional dimension, considered in this study one of the main components of identity in this specific group. Such a dimension is one of the main components of individuals' identity, as pointed out by Dubar (2005) "employment, having become a rare commodity, plays a crucial role in the building of social identities; because it goes through dramatic changes, labor incites delicate identity transformations".

This study was started from the supposition that the identity of lecturers in private IES suffers strong repercussions not only from the transformations transpired in the world of labor, but also from the recent transformations connected with the process of expansion of IES in Brazil in the 1990's. That supposition is connected with a definition of the work of the lecturer in higher education which is conditioned to the Institution she or he works in. Therefore, what is intended with this work is to answer the following questions: 1) How have the ongoing transformations in the world of labor and the expansion of private higher educations in the last few years been affecting the identity of teaching staff in private IES? 2) Who are the lecturers in private IES in Brasília?

By means of an analysis of the literature relating to the questions pertaining both to labor and to education and also by means of research of a qualitative nature with the use of in-depth semi structured interviews, questions such as motivation for teaching in the private IES, contracts paid by the hour, challenges and tendencies in private IES. It was verified that the identity of the lecturers in private IES is built on the intersection of social relations, one of the essential elements for the building process being social recognition. However, it was found that elements such as disappointment and suffering are quite common among the lecturers in the day-to-day struggle within the institution and tackling educational management, which operate according to market criteria which have an impact on the work of these lecturers; and it is in this sense that their identities have been being built, permeated by anguish due to dismissal, which is associated to failure in relation to one's career or labor. The institutional space where they work signals the impossibility of building a career and the good use of qualifications.

Keywords:

Labor, teaching, identity, professional identity, private higher education.

Resumé

La présente étude a comme objet le travail enseignant dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) Particulier à Brasília. L'effort au long de cette thèse a été de chercher une vision sur le processus de construction identitaire des professeurs de l'enseignement supérieur privé à Brasília, ainsi que vérifier l'importance attribuée à la dimension professionnelle, considérée dans cette étude comme une des principales composantes de l'identité de ce groupe spécifique. Cette dimension est un des principaux composantes de l'identité des personnes, donc comme désigné par Dubar (2005) "l'emploi avoir si rendu un bien rare conditionne la construction des identités sociales ; dépasser par des changements impressionnants, le travail oblige à des transformations identitaires délicates".

Il s'est parti, dans cette étude, de la hypothèse dont l'identité des professeurs de IES particuliers souffre forts répercussions de telle façon des transformations produites dans le monde du travail, combien des transformations récentes concernant le processus d'expansion IES au Brésil dans les années de 1990. Cette hypothèse, à son tour, est rapportée à une définition du travail du professeur dans l'enseignement supérieur qui est conditionnel l'Institution dans laquelle exerce son activité. Ainsi, ce qui se prétend, avec ce travail, est répondre aux suivantes questions : 1) Comme les transformations en cours dans le monde du travail et l'expansion de l'enseignement supérieur privé dans les dernières années ils ont touché l'identité des professeurs de IES particuliers ? 2) Qui sont les professeurs de IES particuliers de Brasília ?

Moyennant analyse de la littérature relative les questions tant du travail combien de l'éducation et d'une recherche de caractère qualitatif avec l'utilisation d'entrevues ont été enquêtées, par exemple, questions tels que la motivation pour l'exercice de l'enseignement dans IES particuliers, le contrat hora-aula, les défis et les tendances de IES particulières.

Il s'est vérifié que l'identité du professeur de IES particuliers va se constituer dans l'intersection des relations sociales, étant qu'un des éléments essentiels pour le processus de sa construction est la reconnaissance sociale. Néanmoins, s'est constaté des éléments comme le désenchantement et la souffrance sont suffisamment commune entre ces professeurs dans la confrontation de quotidien des institutions et de la gestion scolaire qui opèrent moyennant des critères de marché que impactam le travail de ces professeurs ; et c'est dans ce sens que leurs identités viennent en étant construites, par l'angoisse autour de la question de la démission associé aux échecs concernant la carrière ou à l'exercice professionnel. L'espace institutionnel ils où exercent leurs activités signale l'impossibilité de construction d'une carrière et l'exploitation d'un ensemble de qualifications.

Des mots-clés:

Travail, travail enseignant, identité, identité professionnelle, enseignement supérieur privé.

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Quadro geral do ensino superior no Brasil (1960-2003)

Tabela 02 - Quadro geral do ensino superior público - Brasil, 1960-2003

Tabela 03 - Quadro geral do ensino superior privado - Brasil, 1960-2003

Tabela 04 - Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e por categoria administrativa – Brasil, 1980-2002

Tabela 05 - Funções docentes em exercício no ensino superior, por categoria administrativa - Brasil, 1960-2003

Tabela 06 - Funções docentes e estudantes matriculados, por categoria administrativa – Brasil, 1960-2003

Tabela 07 - Número de funções docentes (em exercício e afastados), por grau de formação, no ensino superior privado no DF e Brasil (1995-2001)

Tabela 08 - Número de funções docentes (em exercício e afastados), por grau de formação, no ensino superior privado no DF 2001-2003

Tabela 09 - Numero de instituições por categoria administrativa e região geográfica

Tabela 10 - Numero de instituições de educação superior, por organização acadêmica, região, categoria administrativa

Tabela 11 - Numero Total de funções docentes (em exercício e afastados) por grau de formação, região e a categoria administrativa das IES – 2003

Tabela 12 - Docentes, formação, região – Brasil – 2003

Tabela 13 - Docentes, formação, região – Brasil – 1998

Tabela 14 - Número total de funções docentes (em exercício e afastados), por Categoria administrativa e regime de trabalho do Brasil e do Distrito Federal – 2003

Tabela 15 - Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa – Brasil – 1998 – 2003

Tabela 16 - Distribuição percentual das funções docentes por titulação e dependência administrativa – 1994-2004

Lista de Siglas

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior

BIRD – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DEAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP

DF – Distrito Federal

ENC – Exame Nacional de Cursos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do
Magistério

IE/UNICAMP – Instituto de Educação da Universidade de Campinas

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 - Trabalho e Integração Social	09
1.1. As transformações no mundo do trabalho.....	10
1.2. Contexto brasileiro a partir dos anos 90.....	25
1.3. As transformações no mundo do trabalho.....	33
Capítulo 2- Ensino Superior Privado no Brasil	36
2.1. Consolidação e expansão do ensino superior no Brasil.....	37
2.2 A educação superior a partir dos anos 90.....	50
2.3. O papel dos organismos internacionais.....	51
2.4. A diversificação institucional do ensino superior.....	58
2.5. O ensino privado no Distrito Federal.....	68
2.6. Docentes do ensino superior no Brasil.....	74
2.6.1. A IES onde exerce suas funções.....	77
2.6.2. Organização e formação acadêmica.....	80
2.6.3. Docente e regime de trabalho.....	84
Capítulo 3 - Trabalho, Educação, Identidade	86
3.1. Trabalho e Educação	86
3.1.2. A relação Trabalho-Educação	93
3.2. Contexto da pesquisa e referências conceituais	102
3.2.1 Identidade	103
3.2.2 Profissão	115
Capítulo 4 - Trabalho docente nas IES particulares	122
4.1. O trabalho de campo	122
4.2. As entrevistas: as falas sobre o trabalho docente	124
4.2.1 Motivação para a docência das IES particulares	127
4.2.2 Contratação hora-aula e precarização	129
4.2.3 Professor universitário: profissão ou “bico”?	132
4.2.4 Sindicato	142
4.2.5 A relação professor-aluno	144
4.3. Trabalho e Identidade	148
4.3.1 desafios e tendências das IES	149
4.3.2 A rejeição e a adesão à idéia do ensino superior como um mercado	164
4.3.3 Tríade ensino/pesquisa /extensão como modelo desejado	170
Conclusão	177
Referências Bibliográficas	183

INTRODUÇÃO

Nas pesquisas que elegem o trabalho do docente como objeto de investigação predominam, de certa forma, referência aos docentes do ensino público, sobretudo no ensino médio ou fundamental.

No que diz respeito ao debate acerca da problemática sobre o ensino superior privado referenciam-se, de certo modo, a ênfase ao processo de desmantelamento da universidade pública, dos cortes de verbas para a educação, da necessidade imperativa de recursos financeiros do estudante carente que trabalha durante o dia e busca o ensino no período noturno, da qualidade do ensino, da expansão desse segmento.

Constata-se, no entanto, que grande parte das reflexões sobre o ensino superior privado apontam para problemas que surgem em decorrência desta expansão ser, cada vez mais, fruto da iniciativa privada e, cada vez menos, um dever do Estado, implicando, portanto, a perda progressiva da educação em seu caráter público, gratuito, universal e laico tratam das condições econômicas, políticas e ideológicas que propiciaram essa expansão.

Essa pesquisa, no entanto, não pretende buscar as razões e os porquês da recente expansão do ensino superior privado mas, visa a partir da literatura já existente, analisar o trabalho dos docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) Particulares, pois essa expansão nos anos de 1990, configurou-se em um atraente mercado para absorção de uma força de trabalho especializada e numa real inserção de mestres e doutores.

No entanto, as alterações no mundo do trabalho - a flexibilidade nas relações de trabalho, a reestruturação do mercado de trabalho, as novas formas de organização do trabalho, o crescimento dos empregos precários – acarretam para os indivíduos situações de instabilidade e incertezas em relação ao futuro (Sennett, 1999; Heleoani & Piolli, 2005). Como salienta Nunes & Soria (1996), se o aumento do desemprego foi observado pela sociedade como o dilema social principal, agregou-se a essa visão o problema da precarização do emprego. Nesse sentido, não são mais atingidas apenas as camadas

periféricas do mercado de trabalho: jovens, mulheres sem qualificação, não-qualificados. Agora, emerge, por exemplo, a possível “inutilizabilidade” da mão-de-obra qualificada. Essas reflexões conduziram a escolha de nosso objeto de estudo que está circunscrito ao mundo do trabalho e da educação. Assim, o Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior Privado em Brasília configurou-se como um objeto pertinente e atual.

Esses eventos têm sido estudados pela sociologia do trabalho em virtude das transformações de ordem política, econômica e social que acarretam para àqueles que “vivem do trabalho” (Antunes, 1995) drásticas conseqüências.

Assevera-se a importância do trabalho docente como objeto de investigação a partir de um ângulo que contemple o estudo da identidade profissional de um grupo docente, mais especificamente, de um grupo inserido no contexto de expansão do ensino superior privado a partir dos anos de 1990.

Desse modo, nosso objetivo é estudar o trabalho dos docentes, nas IES particulares de Brasília, relacionado a identidade profissional do grupo selecionado para essa pesquisa.

Parte-se, portanto, da suposição de que a identidade dos docentes das IES particulares, sofre fortes repercussões tanto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, quanto das transformações recentes relativas ao processo de expansão IES no Brasil. Esta suposição, por sua vez, está relacionada a definição do trabalho docente no ensino superior que, segundo Morosini (2000), está condicionada a Instituição na qual exerce sua atividade. Assim, o que se pretende com este trabalho, é responder as seguintes questões:

- Como as transformações em curso no mundo do trabalho e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos têm afetado a identidade dos docentes da IES particulares?
- Quem são os docentes das IES particulares de Brasília?

A docência constitui no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental (Tardif & Lessard, 2005), assim como uma atividade tão antiga quanto o direito e a medicina e representa um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista

quando situada no âmbito da organização socioeconômica¹. Apesar da importância e do grande número de professores, pois estes constituem uma das categorias profissionais mais numerosas em quase todos os países, o trabalho por eles realizado aparece ainda obscuro ou confuso.

Há quatro séculos que a atividade docente se desenvolveu nos países europeus e hoje, na maioria deles, os professores estão na primeira linha na perenização do sistema escolar. A idéia mesmo de desenvolver uma atividade específica se integrou progressivamente na cultura moderna, “sem falar de seus importantes reflexos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito de cidadania é impensável sem o de instrução” (Tardif & Lessard, 2005, p. 7.)

A perspectiva que buscamos adotar nesse estudo, afirma que há diferentes possibilidades de estudos sobre o trabalho docente que permitem uma maior aproximação das suas especificidades e tendências.

Para Tardif & Lessard (2005), a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Esse trabalho que é realizado *com e sobre* o outro é mediado por questões de poder, conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios. As análises dos referidos autores foram importantes para a compreensão da especificidade do trabalho docente, pois partem do pressuposto que:

o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para compreensão de qualquer atividade profissional (...) e que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se pelo contrário, do âmago das

¹ Os autores reportam-se ao relatório da UNESCO - *Rapport Mondial sur Education 1998* - que estima cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferenciadas segundo os países e cultura” (Tardif & Lessard, 2005, p. 21 e 275).

relações interativas entre trabalhadores e o ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (Tardif & Lessard, 2005: 35).

O trabalho docente longe de ser uma ocupação ‘secundária’ ou ‘periférica’ em relação à hegemonia do trabalho material, “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (Tardif & Lessard, 2005, p. 17).

Pesquisa de campo²

Por intermédio de uma pesquisa de caráter qualitativo, aplicando entrevistas em profundidade, buscou-se compreender a identidade profissional dos docentes das IES particulares. A questão que nos instigou foi saber como a precarização repercute sobre a construção da identidade desses professores tendo em vista que a identidade profissional, segundo Dubar (2005), parece sofrer, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado de trabalho. Essa pesquisa, portanto, parte do pressuposto que a dimensão profissional é um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Para tanto, foram realizadas um total de 18 (dezoito) entrevistas com professores³ de quatro instituições de ensino superior particular em Brasília e todas gravadas com a autorização dos entrevistados. Desse total foram computadas 16 (dezesseis).

Entrevistado Nome fictício	Idade	Formação	Titulação	Tempo de trabalho IES particular	Instituição
Cláudia R.	32	Sociologia	Mestre	8 anos	C
Helena A.	50	Sociologia	Doutoranda	4,5 anos	C
Bianca A.	48	História	Doutora	10 anos	B e C
Karla E.	45	Psicologia	Doutoranda	9 anos	B e D

² No capítulo 4 encontra-se uma descrição mais detalhada da pesquisa de campo desenvolvida nesta tese.

³ Gostaríamos de assinalar que, por razões de acordo firmado com os professores entrevistados, não será revelado nem os nomes dos professores nem as instituições nas quais trabalham. Os professores receberam nomes fictícios e as instituições foram classificadas por letras.

Renata A.	52	Psicologia	Doutoranda	15 anos	A e C
Zacarias A.	53	Ciência Política	Doutor	7 anos	A e D
Dário N.	47	História	Doutor	9 anos	A e C
Flávio B.	45	Filosofia	Doutorando	8 anos	D
Kleber R.	43	Antropologia	Mestre	8 anos	B
Hélio Q.	35	História	Doutor	8anos	A
Nélio I.	30	Antropologia	Doutorando	7 anos	C e D
Zeno N.	44	Filosofia	Doutorando	10 anos	A e B
Rodrigo D.	46	Comunicação	Doutor	8 anos	A e C
Rogério O.	65	Comunicação	Pós-Doutor	6 anos	C
Quirino B	64	Sociologia	Doutor	8,5 anos	D
Ivan C.	36	Ciência Política	Doutor	8 anos	D

As instituições selecionadas estão localizadas em Brasília, que é uma das Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal e é composta pela Asa Norte, Asa Sul e a área central do Plano Piloto⁴. Duas dessas instituições - A e B - foram criadas antes da recente expansão nos anos de 1990. As outras duas, C e D fazem parte da recente expansão, especialmente a partir de 1995.

O objetivo dessa escolha foi o de verificar se havia diferenças relativas ao trabalho docente, no que diz respeito tanto ao caráter da antiguidade e/ou tradição de ensino na cidade quanto ao caráter novidade/“modernidade”. Entretanto, ao longo do processo de entrevistas,

⁴ De acordo com Areal (s/d) “não há, nas publicações especializadas, unanimidade quanto aos limites da cidade de Brasília. Uma das Regiões Administrativas do DF, a RA-I, se chama "Brasília", mas isso não significa que a "cidade de Brasília" se limite à R.A. de mesmo nome. A RA-I, inclusive, se chamava "Plano Piloto", e só depois passou a se chamar "Brasília. O [Guia de Urbanismo, Arquitetura e Arte de Brasília](#), da Fundação Athos Bulcão, fala, na página oposta à da seção 96 (as páginas não são numeradas), que "Brasília é composta do Plano Piloto e das cidades satélites". Já o [Guia de Arquitetura Brasília](#), da Empresa das Artes, nas páginas 196/197, coloca como dados de "Brasília" os dados de limites geográficos, área e população de todo o Distrito Federal, considerando na prática, portanto, que Brasília é todo o Distrito Federal. O Cartógrafo Adalberto Lassance, do Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, no seu livro "[Brasília Capital do Brasil](#)" adota um conceito bem mais restrito de Brasília, que corresponderia apenas à [Região Administrativa I](#) do Distrito Federal. De acordo com o autor o DF está dividido, não mais em 19 mas em 28 Regiões Administrativas". Hélio Doyle, jornalista e professor da UnB ex- integrante do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (1985) e ex-secretário de Governo do DF (1996), em artigo publicado no correio Brasiliense 16/03/2002 afirma que, Brasília, a capital do Brasil, não é “apenas uma das cidades do Distrito Federal, localizada em uma de suas regiões administrativas” engloba o Plano Piloto, o Cruzeiro e a Candangolândia, os Lagos Sul e Norte. E tudo que está no território do DF”. Para maiores informações consultar <http://www.geocities.com/theTropics/3416/brasilia.htm#RA-I>; BRAGA, A. C. & FALCÃO, F. A.R. *Guia de Urbanismo, Arquitetura e Arte de Brasília*. Brasília: Fundação Athos Bulcão/Depha/Secretaria de Cultura/GDF, 1997; LASSANCE, A. *Brasília Capital do Brasil*. Brasília: Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal / Pórfiro, 2003. Nesta tese, tal como descrevemos acima, compreendemos Brasília como uma das regiões administrativas que é composta pela Asa Norte, Asa Sul e a área central do Plano Piloto.

verificou-se que os professores transitaram por todas as instituições selecionadas e alguns ainda transitam entre, pelo menos duas instituições, e não salientaram diferenças no desenvolvimento das atividades docentes, tendo em vista a alta rotatividade nas IES particulares.

Durante esse período, vários professores/as desmarcavam as entrevistas. Tivemos, durante esse processo, que alterar com vários professores/as contatados/as, os horários e o dia das entrevistas que nem sempre eram agendadas na mesma semana, e também não eram garantia da realização das entrevistas. Esses percalços alteraram o cronograma. A coleta desses dados foi finalizada somente em junho de 2006.

A aplicação de um roteiro semi-estruturado nas entrevistas foi o recurso metodológico utilizado por oferecer maior amplitude que o questionário quanto à sua organização, pois não estando atado a um documento entregue aos entrevistados e nem a um roteiro fechado, permitiu a entrevistadora, aprofundar diversas questões no curso das entrevistas, ou mesmo reformulá-las. Algumas vezes a ordem das questões foi alterada em função das respostas obtidas o que, por sua vez, não alterou, ou mesmo prejudicou, as inferências em torno do núcleo central. Esse recurso favoreceu o contato entre entrevistador e entrevistado, permitindo uma exploração dos seus saberes, suas crenças, suas representações.

As entrevistas foram realizadas nas dependências das IES, em suas residências assim como, em outros locais na cidade conforme a escolha dos entrevistados. Os professores que foram entrevistados em seu local de trabalho, mostraram-se pouco à vontade para emitir suas impressões sobre a docência e a instituição, revelando inquietação no momento da entrevista. Outros, que foram entrevistados fora do ambiente de trabalho, mostraram uma maior desenvoltura e desembaraço para discorrerem sobre a temática proposta. As questões, de um modo geral, foram respondidas com maior liberdade e tranquilidade a partir do momento em que lhes assegurava o completo anonimato tanto do docente quanto da instituição. Havia um

certo receio que tais informações pudessem prejudicá-los de algum modo, caso viessem a ser conhecidas pela Instituição onde trabalham.

Esta tese está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e conclusão.

O *primeiro capítulo* enfatiza o trabalho como elemento estruturante da sociedade capitalista a partir de aspectos e processos relacionados à precarização do trabalho, insegurança e vulnerabilidade, fragmentação da sociedade e integração social. Elementos esses que ampliam as fontes de insegurança e expõem contingentes expressivos de trabalhadores aos riscos da existência social.

No *segundo capítulo* apresentam-se os principais elementos que permitiram a constituição do campo do ensino superior privado no Brasil. Primeiramente, mediante considerações sobre a expansão do sistema dos anos de 1960 a meados dos anos 1980; em seguida, tece considerações acerca dessa expansão a partir de estudos encaminhados sobre a temática a partir dos anos 1990. Em seguida, apresenta a caracterização dessa expansão no Distrito Federal e, por fim, os principais condicionantes do trabalho docente.

O *terceiro capítulo*, primeiramente discorre sobre a presença tanto do trabalho quanto da educação como objeto de interesse da investigação sociológica para, logo em seguida, apresentar o contexto da pesquisa e as principais referências conceituais – identidade e profissão - e o modo como foram apropriadas para a análise do nosso objeto de estudo. Por fim, o *quarto capítulo* analisa os depoimentos mediante temas relacionados ao trabalho docente. Após essa análise, reúnem-se e acrescentam-se alguns elementos substantivos sobre a construção da identidade dos docentes nas IES particulares em Brasília.

Capítulo 1

TRABALHO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

O presente capítulo será dedicado ao processo de transformações que marcaram o mundo do trabalho, tendo em vista que o trabalho do docente, assim como qualquer outra atividade humana fundada no trabalho, se configura dentro de um contexto histórico específico. Desse modo, pretende-se investigar, a exemplo de Castel (2001; 1998) o lugar do trabalho e dos suportes sociais a ele associados como garantia do laço social na sociedade contemporânea.

Para o autor, o modelo de emprego assalariado não pode mais ser considerado um meio de integração, pois as novas formas de emprego parecem exigir dos trabalhadores uma disponibilidade e um tipo de conversão aos valores da empresa, obrigando-os a um intenso investimento no trabalho, por medo, talvez, do desemprego em virtude de uma avaliação negativa de sua atividade. Houve uma mudança na relação com o trabalho, que parece ser vivenciada de modo angustiante por um contingente cada vez maior de assalariados, cuja principal característica é o medo de perder o seu emprego e sofrer as conseqüências que tal fato representa.

(...) foi a relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos com inquietação. O medo de perder o emprego predomina, e ele deixa de ser uma referência estável e uma garantia de integração à sociedade. Mas é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais. Nesse sentido, pode-se continuar a falar da centralidade do trabalho, no sentido de que ele permanece, positivo ou, muitas vezes, negativamente, no centro das preocupações da maior parte das pessoas (Castel, p. 1998: 157).

O intento desse capítulo é enfatizar o trabalho como elemento estruturante da sociedade capitalista a partir de aspectos e processos relacionados à precarização do

trabalho, insegurança e vulnerabilidade, fragmentação da sociedade e integração social. Elementos esses que ampliam as fontes de insegurança e expõem contingentes expressivos de trabalhadores aos riscos da existência social.

1.1 As transformações no mundo do trabalho

As transformações impostas ao modelo de organização e de relações do trabalho decorrem de um conjunto de alterações que afetam fortemente a economia, por exemplo, como indica Laranjeira (1999, p. 23), “o fenômeno da globalização, formação de blocos econômicos, da emergência de novos países industrializados, da liberalização dos mercados e do conseqüente acirramento da competição intercapitalista, bem como pelos abalos sofridos pelo *Welfare State*”.

No entanto, enfatizaremos nesse item, ainda que modo breve, as análises de Robert Castel (2003, 2001, 1998, 1997), não apenas pela relevância das questões abordadas, mas também pelo que iluminou as análises de outros estudiosos do campo que, inspirados (ou não) no autor, buscam compreender, por exemplo, em que medida esse modelo de sociedade salarial⁵ e sua desagregação, permitem precisar, mais por diferença do que por semelhança, as questões relacionadas ao trabalho no Brasil.

Para o autor (1997, p. 162-163) as sociedades contemporâneas se confrontam com um novo desafio, a mundialização da economia e o retorno forçado ao mercado auto-regulado, estando a competitividade e a concorrência aguerridas, no seio de cada Estado e entre diferentes Estados. Frente a esse desafio, diferentes sociedades respondem diferentemente, mobilizando recursos com base em suas próprias tradições.

Daremos destaque às questões que, para o autor (1997;1998), são cruciais para a inteligência dos fenômenos que concorrem para as transformações no mundo do trabalho, e que precisamente são as seguintes: Qual foi esse movimento, que no início dos anos 70, nos deu o direito de falar em sociedade salarial? E, como essa configuração – sociedade

⁵ “[...] a sociedade salarial é o alicerce sociológico em que se baseia uma democracia de tipo ocidental, com seus méritos e suas lacunas: não o consenso, mas a regulação dos conflitos; não a igualdade das condições, mas a compatibilidade de suas diferenças; não a justiça social, mas o controle e a redução da arbitrariedade dos ricos e dos poderosos; não o governo de todos, mas a representação de todos os interesses e a sua apresentação para debate no cenário público. Em nome desses “valores”- e, evidentemente, com e para aqueles e aquelas que os partilham – é possível interrogar-se quanto à melhor maneira de não dilapidar essa herança” (CASTEL, 1998, p. 580).

salarial – vem sendo condicionada por processos tais como a internacionalização do mercado, a mundialização, as exigências crescentes da concorrência e da competitividade? Fenômenos esses que fazem com que o trabalho passe a ser alvo principal de dois tipos de redução de custos: 1) Flexibilização - minimizar o preço da força de trabalho e, ao mesmo tempo maximizar sua eficácia; e 2) Precarização do trabalho.

Há uma extensa literatura que aborda a consolidação e transformações do *Welfare State* no período entre o final da Segunda Guerra e meados dos anos 70, quando o sistema capitalista viveu sua idade de ouro⁶. Esta instituição estabeleceu um novo tipo de solidariedade baseada no denominado compromisso fordista/taylorista, que se fundamentava numa combinação entre interesses da empresa e dos trabalhadores, mediante a marcante presença do Estado no planejamento, administração e modernização econômica; os sindicatos assumiram novos papéis e funções relacionadas ao desempenho nos mercados de trabalho e no processo de produção (Nunes & Soria, 1996 Laranjeira, 1999, Gentili, 1998).

Foi justamente essa circunstância relacionada ao direito do trabalho, seguridade social (de proteção, de regulação) que se difundiu no conjunto da estrutura social. Configurou-se “um tipo de sociedade em que os indivíduos podiam desfrutar de um mínimo de garantias e direitos, e essa nova forma de seguridade social criou a possibilidade para se organizar o futuro porque o presente é estável” (Castel, 1997, p. 171).

No entanto, no início dos anos 1970, o que se desfez foi, segundo Castel (1998, p. 172), uma “espécie de ideal social democrata”, em que havia a possibilidade de uma queda progressiva das desigualdades e ampliação das vantagens da justiça social, noutras palavras, “o que se quebra nessa trajetória é a crença no progresso social - fazendo com que, hoje, o futuro pareça mais sombrio”.

Fundamentalmente, é uma representação do progresso social que talvez tenha sido levada pela crise: a crença de que o amanhã será melhor que o hoje e de que se pode confiar no futuro para melhorar as suas condições ou, sob uma forma menos ingênua, a crença na existência de mecanismos para controlar o futuro de uma

⁶ Ver, entre outros autores, Esping-Andersen. *O futuro do Welfare State na nova ordem mundial* Lua nova, n. 35, 1995; Offe, C. *A Democracia Partidária Competitiva e o “Welfare State” Keynesiano: Fatores de Estabilidade e Desorganização*, In: *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. RJ: Tempo Brasileiro, 1984; Offe, C. *Trabalho e sociedade: Problemas estruturais e perspectivas da sociedade do trabalho*. RJ: Tempo brasileiro, 1991; Draibe, S.M. & Henrique, W. *Welfare State – crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional*. RBCS, n. 6, v. 3, Anpocs, 1998; Hobsbawm, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. SP: Companhia da letras, 1995.

sociedade desenvolvida, dominar suas turbulências e conduzi-la a formas de equilíbrio organizadas de modo cada vez melhor. Essa representação da história é indissociável da valorização do papel do Estado. É preciso um ator central para conduzir tais estratégias, obrigar parceiros a aceitarem objetivos sensatos, zelar pelo respeito dos compromissos. O Estado é este ator. Em sua gênese [...] foi montado com peças e pedaços. Mas à medida que se fortalece chega à ambição de conduzir o progresso. É por isso que o conceito acabado do Estado social, no desenvolvimento pleno de suas ambições é o *social democrata* [e foi] através do ideal social democrata que o Estado social surge como o princípio de governo da sociedade, a força motriz que deve assumir a responsabilidade pela melhoria progressiva da condição de todos (Castel; 1998, p. 498).

Ao ser desfeito o compromisso taylorista/fordista⁷, que garantia uma coerência entre a intensificação do trabalho, produtividade e rentabilidade passam a depender menos do trabalho vivo e mais da organização do trabalho, comunicação, integração, e desse modo, maior produtividade não necessariamente resulta em maior prosperidade geral (Laranjeira, 1999, p. 25-26).

A crise do modelo taylorista/fordista foi acompanhada do surgimento de um novo modelo, o da especialização flexível⁸. A saturação dos produtos típicos do fordismo levou a uma mudança no padrão de concorrência mediante a diferenciação de produtos. Essa mudança no padrão de concorrência apresentaria um problema de adequação com a base técnica do sistema industrial. “A nova lógica de concorrência intercapitalista, via diferenciação de produtos, exigiria uma estrutura produtiva mais flexível, devido ao lançamento de modelos com diferenciações estéticas funcionais” (Prado, 1999, p. 21).

Em relação à formação da força de trabalho, a inadequação da base técnica ante ao novo padrão levou a adoção do modelo japonês de organização do trabalho⁹ (Prado, 1999,

⁷ Taylorismo-fordismo [...] acabaram, na prática, por funcionar como grandes princípios orientadores de modelos e correntes de organização e administração de empresas e, por, essa via, penetraram fortemente nos sistemas de educação média e superior. Escolas de engenharia, de administração, de técnicos de nível médio e de formação de trabalhadores qualificados adotaram em grande parte os seus princípios e, em consequência, a visão contida nos mesmos sobre o trabalho e o trabalhador (Leite, 1996 *apud* Assis, 1999, p. 66).

⁸ Para Nunes & Soria (1996, p. 256) “fundamental é a renovação tecnológica e organizacional do processo de produção, com a introdução da microeletônica e as novas formas de organizar o trabalho e a produção, visando ao incremento da produtividade e à qualidade dos produtos. Mudança que permitirá produzir produtos diferenciados em séries curtas para atender uma demanda cada vez mais personalizada cada vez mais variável no tempo, que não pode mais ser satisfeita pelo velho paradigma industrial da produção em massa [mesmo nas indústrias em expansão houve dispensa de mão-de-obra em ritmos crescentes] o desemprego tornou-se um dado estrutural [e] formas atípicas de emprego começaram a proliferar.”

⁹ Modelo de especialização flexível também conhecido como toyotismo/produção enxuta/ohnonismo que de acordo com Rifkin (1995) essa nova forma de organização tem como princípio básico “combinar novas técnicas gerenciais com máquinas cada vez mais sofisticadas para produzir mais com menos recursos e menos de mão-de-obra [...] começa com a eliminação

p.22). Conforme Hirata (*apud* Assis, 1999, p. 73) esse novo modelo seria representado, no campo da organização da produção, pela fábrica flexível; no terreno das qualificações, pelo operário não-especializado e com visão global do trabalho; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, pelo trabalho temporário, isto é, pela possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das necessidades.

As alterações nos modos de produzir e de organizar o trabalho são estratégias encontradas para confrontar a crise do padrão de acumulação que prevaleceu durante o pós II Guerra Mundial, em que o crescimento econômico esteve articulado ao fortalecimento dos movimentos dos trabalhadores e ao desenvolvimento do *Welfare State*.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, em decorrência da crise e reestruturação do capitalismo, refletiram de modo decisivo sobre as relações de trabalho, desordenou as relações que configuraram o *Welfare State* e foram reordenadas sob a lógica da regulação pelo mercado.

Tendo em vista o papel central atribuído ao trabalho em nossas sociedades, torna-se relevante aqui apresentar interpretações sobre os fenômenos que emergiram no mundo do trabalho com vistas a ressaltar as suas implicações sociais.

A questões relativas ao trabalho passaram por profundas transformações a partir do último quartel do século XX nos países centrais. A elevação das taxas de desemprego apareceu aliada a outras inseguranças: no emprego, da renda, na contratação e representação do trabalho (Mattoso, 1998).

Insegurança do emprego, identificada pela redução do emprego industrial, de empregos estáveis e permanentes nas empresas e da maior subcontratação de trabalhadores temporários, em tempo determinado, eventuais, em tempo parcial, trabalho á domicílio e independente, aprendizes, estagiários, etc;

Insegurança da renda, resultante, por um lado, do distanciamento da relação salário/produção que favoreceu um movimento crescentemente variável,

tradicional da hierarquia gerencial, substituindo por equipes multiqualificadas [...] o modelo clássico de Taylor de administração científica [...] é abandonado em favor de uma abordagem de equipe cooperativa, projetada para aproveitar a capacidade mental e total e a experiência prática de todos os envolvidos no processo de fabricação do automóvel [...] sua forte ênfase no 'processo' e não na estrutura e função' tornaram-se especialmente adequados ao aproveitamento das novas tecnologias da informação baseadas em computador".

instável ou sem garantia dos rendimentos do trabalho. Por outro lado, a reestruturação setorial do emprego, as maiores disparidades salariais e desigualdades entre trabalhadores permanentes e periféricos, a redução das provisões da seguridade social e o menosprezo da tributação como mecanismo distributivo favoreceram a deteriorização da distribuição da renda e o crescimento da pobreza;

Insegurança na contratação através de formas mais individualistas e promocionais, em contrapartida às anteriores tendências coletivas e de proteção. Cresceu a contratação descentralizada, especialmente em nível da empresa, e ampliaram-se as formas de contrato por tempo determinado, tempo parcial e até mesmo relações de trabalho sem contrato, o que terminou por favorecer a maior segmentação do mercado de trabalho;

Insegurança na representação do trabalho, medida por meio da acentuada redução dos níveis de sindicalização ocorrida na década de 80 e representando o deslocamento da participação das organizações de trabalhadores em eventos sociais, além do enfraquecimento de suas práticas de conflito e negociações. Ampliou-se a insegurança na organização dos trabalhadores, colocando-se suas organizações na defensiva e, na grande maioria dos casos, reduzindo-se seus níveis de sindicalização (Mattoso, 1998; p. 63).

Outra questão que estudiosos do campo focalizam é a intensificação da internacionalização das economias capitalistas¹⁰. A transnacionalização¹¹ do capitalismo ao redefinir as fronteiras de tempo e espaço do capital internacional, em virtude da notável capacidade de mobilidade do capital financeiro, compromete o controle nacional sobre o padrão de acumulação. Isso lhe garante autonomia em relação às políticas dos Estados nacionais, afetando suas políticas monetárias, fiscais e gastos governamentais limitando a área de ação das políticas públicas (Arrighi, 1996; Laranjeira 1999; Sampaio Jr.,1998).

Desse modo, generalizou-se para as economias centrais, um problema até então exclusivo das economias periféricas: a incapacidade de circunscrever o circuito de valorização do capital ao espaço econômico nacional. Nesse contexto “o processo de acumulação capitalista encontra dificuldades para gerar empregos de modo a impedir a formação de

¹⁰ Conforme Laranjeira (1999, p. 26) denominada impropriamente por alguns autores de globalização. No entanto, ressalta que “não há como negar a presença de certos aspectos distintivos na realidade atual em relação as formas anteriores de internacionalização. [...] a fantástica mobilidade de grandes massas de capital, sustentada pela tecnologia da informática, que permite impressionante velocidade na transmissão de informações em tempo real”.

¹¹ “os processos produtivos passam a ter como referência um horizonte mercantil supranacional [...] o estágio atual da transnacionalização do capital representa uma mudança qualitativa no padrão de desenvolvimento capitalista. A lógica não é no sentido de internacionalizar os mercados internos (em que as empresas transnacionais operavam dentro de um circuito bem delimitado de regras institucionais e, por isso, exigiam uma clara ancoragem da reprodução ampliada do capital nos limites do Estado. A lógica agora é a da mundialização dos mercados em que o capital internacional requer uma ancoragem muito mais ampla e complexa que tende a se cristalizar em torno de grandes blocos econômicos. A partir disso, tem-se a exigência de ajustes que abarcam todas as dimensões da economia e da sociedade, tanto no plano interno quanto no internacional, começando com a necessidade de uma completa reorganização do mundo do trabalho e culminando com o imperativo de uma profunda reafirmação da própria noção de identidade cultural que caracteriza a sociedade nacional. Dentro desse

uma população excedente, permanentemente marginalizada do mercado de trabalho” (Sampaio, Jr., 1998, p. 23).

Em relação a questão da flexibilização, Laranjeira (1999) afirma que a busca incessante e crescente por mercados leva a estratégia da flexibilização cujo objetivo é a racionalização do capital, deslocando-o para onde há melhores condições de mercado, estratégias essas que estabelecem e fundamentam as novas relações de trabalho:

Para poder competir de forma eficaz, torna-se necessário ser capaz de poder alterar rapidamente as características da produção. Nesse sentido, impõe-se uma nova organização do trabalho, que exige novas competências e habilidades dos trabalhadores, tornando obsoleta a antiga experiência (Laranjeira, 1999, p. 27-28).

Castel (1997, p. 173) explica que a flexibilização traduz exigências tanto no sentido da flexibilidade interna à empresa que impõe a adaptabilidade da mão-de-obra a essas situações novas e que, evidentemente expulsa os que não são capazes de se prestar a essas novas regras do jogo quanto, no sentido que conduz a subcontratar fora da grande empresa (flexibilidade externa) uma parte das tarefas, mas, em geral sob condições mais precárias, menos protegidas e com menos direitos. E a promoção da flexibilidade caminha contra direitos sociais que foram conquistados e que estavam na legislação. Assim, e de acordo com o autor, a precarização do trabalho constitui o desafio mais grave colocado hoje, e talvez mais grave que o desemprego.

Por que dizer que isso [precarização] constitui um fenômeno tão importante e, sem dúvida até mais importante que o desemprego? Não para banalizar o desemprego. Contudo, enfatizar essa precarização do trabalho permite compreender os processos que *alimentam* a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, o desemprego e a desfiliação (Castel, 1998, p. 516).

Nesta acepção, o que mudou em relação àquela estrutura que vinculava proteções fortes ao trabalho, assegurando uma estabilidade ao conjunto da sociedade foi o processo de precarização. Esse processo afigura-se como o grande fenômeno que atinge as situações do trabalho, no sentido de sua remercantilização e de soluções na ordem do mercado, como efeito particular do processo de globalização (Castel, 1997, p. 166-167).

contexto podemos compreender tanto a crise do Welfare State e a surpreendente força da reação neoliberal” (Sampaio Jr., 1998, p. 24).

Realmente, há aí uma razão para levantar uma “nova questão social” que, para espanto dos contemporâneos, tem a mesma amplitude da questão suscitada pelo pauperismo na primeira metade do século XIX (Castel, 1998, p. 526).

A precarização é um processo que implica a sociedade como um todo, e não apenas as populações consideradas vulneráveis, o que não significa, entretanto, atribuir efeitos idênticos a todos os segmentos sociais (Appay, 1997, p. 512). Para Appay(1997), Castel (1998) operou uma mudança importante nesse tipo de visão ao integrar, na sua reflexão sobre a questão social, as relações no trabalho, promovendo assim, a junção de dois pólos analíticos que se encontravam precedentemente separados, as transformações do aparelho produtivo e da organização do trabalho.

De acordo com Thebaud-Mony (1994 *apud* Araujo, 2001, p. 60), o processo de precarização está sustentado em quatro pilares: 1. a flexibilização do tempo de trabalho, 2. a intensificação do trabalho, 3. a flexibilidade interna nas empresas, marcada por mudanças constantes e imprevisíveis, e que retiram dos trabalhadores a possibilidade de antecipação de um itinerário profissional e de projetos futuros, pessoais ou familiares; 4. por último, a ameaça onipresente da demissão individual ou em massa, que faz com que os trabalhadores, além de não oferecerem nenhuma resistência à deterioração das condições de trabalho, aceitem a aceleração dos ritmos e a pressão contínua por produtividade, único caminho que vislumbram para garantir a sobrevivência

Castel (1998) esboça três constatações que caracterizam três planos de cristalização da questão social: 1) desestabilização dos estáveis; 2) a instalação da precariedade; e 3) supranumerários (“inúteis para o mundo”/sobrantes): pessoas que não têm lugar na sociedade “não integrados e sem dúvida não integráveis, pelo menos no sentido que Durkheim fala da integração como pertencimento a uma sociedade que forma um todo de elementos interdependentes” (Castel, 1998, p. 527-530).

Para Castel, apesar de estarmos diante de uma situação demasiadamente complexa, pode-se desenhar algumas eventualidades, a partir de conexões fortes entre a situação econômica, nível de proteções e os modos de ação do Estado social, e tentar avaliar os

riscos e oportunidades em função das opções que forem feitas em temas de política econômica, de organização do trabalho e de intervenções do Estado social (Castel, 1998, p. 560-591).

A primeira eventualidade no pior cenário é *se acentuar a degradação da condição salarial observável desde os anos 70*. Seria o triunfo completo do mercado, ou seja, o surgimento não apenas de uma sociedade de mercado, pois estamos numa sociedade de mercado, mas de uma sociedade que se torna mercado, inteiramente atravessada pelas leis de mercado, que segundo o autor, seria o triunfo da globalização. Essa é a razão da importância das proteções sociais garantidas por lei, porque se o Estado se retira, há o risco do quase vazio, da anomia generalizada do mercado, pois não comporta nenhum dos elementos necessários à coesão social, ao contrário, funciona pela concorrência, “não faz sociedade” (Castel, 1997).

Em relação às proteções organizadas pelo Estado Social, argumenta que:

Erradicá-las não seria apenas suprimir “conquistas sociais” mais ou menos contestáveis, mas quebrar a forma moderna de coesão social. Esta coesão depende de tais regulações pelo fato de ter sido, em grande parte, construída por elas. Impor uma forma incondicional as leis do mercado ao conjunto da sociedade, equivaleria a um a contra-revolução cultural de consequências sociais imprevisíveis, porque seria destruir a forma específica de regulação social instituída a um século (Castel, 1998, p. 563).

Uma segunda eventualidade consistiria em *tentar manter a situação atual mais ou menos como está, multiplicando os esforços para estabilizá-la*. É o que denomina de tratamento social do desemprego, ou de políticas de inserção, quer dizer tentativas para atenuar certos efeitos devastadores das transformações em curso, ajudando as vítimas, aquelas já atingidas ou que estão ameaçadas de serem atingidas. Sem contestar a utilidade dessas práticas, pois sem elas a situação seria ainda pior ressalta que essas políticas de inserção não atingem o desemprego em massa (Castel, 1997, p. 185).

A terceira eventualidade *reconhece a perda da centralidade do trabalho e a degradação da condição de assalariado, e tenta encontrar-lhe escapatórias, compensações ou alternativas*, pode ser interpretado como o enfraquecimento do suporte salarial, suporte esse significando não apenas o salário, mas as proteções ligadas ao trabalho. Buscam-se “alternativas ao campo clássico do emprego assalariado; são tentativas de economias não mercantis que buscam novas atividades, diferente daquelas atividades clássicas que corresponderiam as novas

necessidades que não são atualmente satisfeitas pelo mercado”. Refere-se o autor especificamente ao denominado Terceiro Setor, as economias solidárias:

A preocupação de promover uma economia solidária, isto é de ligar a questão do emprego e da coesão social, de criar vínculos, ao mesmo tempo que atividades, entre as pessoas, é respeitável ao máximo. Porém, na situação atual, trata-se mais de declarações de intenção do que a afirmação de uma política. Igualmente existe, entre o emprego normal e a assistência a inserção social e a requalificação profissional, o setor comercial e o setor protegido, um terceiro setor também as vezes chamado de economia social. Essas atividades estão em vias de expansão, particularmente através do tratamento social do desemprego, no seio do qual é, amiúde, difícil decidir se o objetivo perseguido é o retorno ao emprego ou a instalação numa situação que é, justamente, “intermediária” entre trabalho e assistência [...] Entretanto só como eufemismo é que se pode chamá-las de políticas de emprego (Castel, 1998, p 57).

A quarta eventualidade refere-se a idéia que “*o trabalho estaria em via de desaparecimento, o fim do trabalho*”. O autor não está convencido desse tipo discurso sobre o tempo livre, pois, “a diminuição do tempo de trabalho socialmente útil não reduz absolutamente a necessidade do trabalho”. As teses que decretam que chegamos à sociedade do conhecimento, sociedade do entretenimento, do lúdico, do fim do trabalho e a sociedade do tempo livre se choca com a multidão de sobrantes, cujo tempo livre não significa entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado pela precariedade – *existência provisória e sem prazo*.

A opção mais rigorosa seria que todos os "societários" conservassem o laço estreito com o trabalho socialmente útil e com as prerrogativas a ele associadas: porque o trabalho permanece sendo o fundamento principal da cidadania, em sua dimensão econômica e social, indissociável de seus fundamentos políticos. O trabalho salariado estatutário arrancou o indivíduo às sujeições e as tutelas, assegurando a conjunção das esferas privadas e pública um sistema de interdependência que formou as relações sociais em que vivemos e às quais a maioria dos cidadãos parece apegar-se, mesmo se elas não bastam para responder a suas aspirações mais profundas (René Revol, s/d).

Para caracterizar a questão social, Castel (1997) defronta-se com um desafio que questiona a capacidade da sociedade existir como um todo, isto é, como um conjunto ligado por relações de interdependência. Para o autor, *a nova questão social* hoje parece ser a *função integradora do trabalho na sociedade*, em virtude da desmontagem de um sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primeiramente da

ordem do trabalho, e que repercute como choque em diferentes setores da vida social para além do mundo do trabalho (p. 165).

A identidade pelo trabalho parece perder-se. Existem certamente vários níveis de formação da identidade coletiva: profissão, comunidade de habitação, modo de vida, família, porém, no mundo salarial, principalmente industrial, o trabalho tem representado um papel indutor principal que atravessa todos esses campos, “é um princípio, um paradigma, algo enfim que se encontra nas diversas integrações sem fazer desaparecer as diferenças ou os conflitos” (Castel, 1998, p.532).

Castel (1998) relata a ascensão do assalariamento¹² desde a indignidade até a dignidade se combina com a ascensão do individualismo como fenômeno antropológico global. O autor opõe ao individualismo negativo, que é obtido por subtração dos laços coletivos, provocada pela atual ruína do trabalho, e que, portanto, se declina em termos de perda, a defesa de um individualismo positivo, fundamentado num contrato de obrigações mútuas entre indivíduos conscientes de sua interdependência.

As políticas sociais podem optar entre a “servidão paroquial” (nos termos de Polanyi *apud* Castel, 1998 p. 607) moderna das estratégias de inserção ou a reformulação da articulação entre o indivíduo e a coletividade, através da elaboração de um novo estatuto social integrador. O que exige um retorno da vontade política de uma ação do Estado indispensável como redutor das incertezas nestes tempos de flutuação, um Estado estrategista acompanhando as transformações e as tensões, mas também um Estado protetor, pois não há coesão social sem proteção social (Castel, 1998, p. 607- 611).

¹² Castel (1998) fez um estudo detalhado do assalariamento desde o século XI. Segundo o autor o assalariamento atravessou, até agora, três eras: a da tutela, quando o assalariamento era indigno; depois, a partir do século XVIII, a do contrato, quando o salário é o preço de uma negociação desigual e precária, até a emergência, ao longo do século XX, a do estatuto, quando o assalariamento não está mais somente submetido ao contrato individual, mas sim acede, através de sua condição, a direitos de assalariado e de cidadão, por sua participação numa coletividade por meio de convenções coletivas, organismos públicos e direitos sindicais, associados ou mútuos, assim como de usuário de serviços públicos.

Fenômenos como desemprego de longa duração, desregulamentação do mercado de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos fez com que estudiosos do campo, como assinala Laranjeira (1999), retornassem a conceitos tais como o de anomia, de coesão e de integração social. Como exemplo, a autora chama atenção para o debate em torno da questão da integração/desintegração, que é um dos eixos do debate sociológico desde Comte, e que vem crescendo em virtude da ameaça de desestabilização de segmentos sociais não integrados e que são percebidos como uma ameaça social. “O paradoxo desse pressuposto é que o crescimento de ociosos – os vagabundos da Idade Média, os miseráveis das sociedades pré-industriais e os excluídos de hoje – está estreitamente ligado ao sistema de organização do trabalho, que impede a integração de seus membros” (Castel, 1995 *apud* Laranjeira, 1999).

Um exemplo desse debate é a discussão encaminhada por Gentili (1998) acerca da *escola como entidade integradora*. Destacaremos as principais conclusões desse autor, não apenas como um exemplo do debate em torno da questão integração/desintegração, mas principalmente, por tecer considerações muito pertinentes ao tema dessa tese.

O objetivo do autor consistiu em demonstrar que as transformações estruturais sofridas pela economia do mundo capitalista marcaram de modo decisivo o rumo e a natureza das políticas educacionais. Essa nova circunstância produziu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego – “promessa que justificou em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX – para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a escola deve desempenhar na formação para o desemprego”.

Numa dimensão especificamente econômica a difusão do que o autor denomina como *promessa integradora da escola* estava associada a possibilidade de expandir e universalizar as conquistas sociais e econômicas que acompanhavam a construção do *Welfare State* nos países industrializados¹³ bem como, na necessidade de criar as condições educacionais de um mercado em expansão e na confiança de se atingir o pleno emprego.

[...] o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação
o do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. [...] a natureza economicamente integradora da escola obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das

¹³ “processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade na construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos” (Fleury, 1994. P. 151 *apud* Gentili, 1998, p. 80).

políticas do setor [...] (Blaug, 1975; Schultz, 1973; Sheeham, 1975 *Apud* Gentili, 1998).

O papel desempenhado pelo Estado estava relacionado tanto às atividades de planejamento e desempenho decisivo da captação de recursos quanto à atribuição e distribuição de verbas destinadas ao sistema educacional¹⁴.

Para Gentili (1998) as transformações que levaram à dissolução, ou melhor, à desintegração dessa promessa, não estão baseadas na negação da contribuição econômica da escola, mas numa transformação substantiva em seu sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado (Gentili, 1998, p. 81).

Diante da impossibilidade do pleno emprego caberá ao indivíduo e não ao Estado, ou às instâncias de planejamento ou às empresas, definir suas próprias opções que lhe permitirão ou não conquistar uma posição mais competitiva no mercado:

a desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim de caráter mais privado: *a promessa da empregabilidade* [...] (Gentili: 1998, p. 81).

Para Gentili essa nova promessa – *a da empregabilidade* - desconstrói a garantia do emprego como direito social, pois preconiza aos indivíduos a capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais” (Rifkin, 1996 *apud* Gentili, 1998).

E, para Gentili (1998, p. 90), essa competência encontra-se em uma escola esvaziada de suas funções sociais, onde a produtividade institucional pode ser reconhecida nas “habilidades que os seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe”.

¹⁴ Gentili ressalta que “essa idéia de escola como processo integrador, apresenta-se como possibilidade concreta em num contexto que articulou três fatores fundamentais: a configuração definitiva do *Welfare State*, o avanço tecnológico e o aumento acelerado nos níveis de educação. Foi essa configuração histórica que permitiu que esse processo integrador da escola tornasse necessidade para as seguintes instâncias: *mercado de trabalho* (demandava trabalhadores qualificados para incorporá-los a uma atividade produtiva de alcance ilimitado); *Estado* (não apenas para contratação e promoção do emprego, mas também para como um fator de desenvolvimento); *empresas* (pela intensidade e rapidez das mudanças tecnológica); *sindicatos* (para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental nos mecanismos

Por fim, gostaríamos de ressaltar que essa crise do Estado capitalista originou novas formas de organização da produção e da existência humana. Conforme Soares (2000, p. 12), “trata-se de uma crise de um modelo social de acumulação e, as tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente que inclui, por definição, a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma ‘nova’ pobreza”.

Desse modo, o *ajuste neoliberal*, não é apenas de natureza econômica. Trata-se de uma redefinição global do campo político institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de ‘reintegração social’, com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir do final dos anos 70.

Os pobres passam a ser uma nova categoria classificatória, alvo de políticas focalizadas. Em suma, como conseqüência desse novo modelo de acumulação os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para esse âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (desproteção) da força de trabalho; a legitimação (Estado) se reduz a ampliação do assistencialismo (Soares, 1999, p. 12-13).

No entanto, se mudanças vêm se desenvolvendo em âmbito mundial isso não significa que estejam ocorrendo da mesma forma, na mesma intensidade e produzindo os mesmos efeitos em todos os países e regiões.

Nessa crise, de um modo geral, os problemas relacionados ao emprego assumiram dimensões antes difíceis de serem imaginadas. E a implementação desses ajustes aponta para um aprofundamento desses problemas (Nunes & Soria, 1996, p. 251).

1.2 Contexto Brasileiro a partir dos anos 1990

Na América Latina, o *ajuste estrutural* visa o desencadeamento de mudanças por meio de políticas ‘liberalizantes, privatizantes’ e de mercado (Soares, 2000, p. 14). Traçaremos nesse item algumas características desse ajuste no Brasil, isto é, não será uma análise detalhada de todo esse processo, mas, simplesmente a exposição dos traços fundamentais de sua especificidade.

de negociação e gestão); e das *pessoas* (cujo investimento em capital humano permitiria a médio e longo prazo traduzir-se num incremento substantivo da renda individual” (Gentili, 1998, p. 84).

Foi na virada para os anos 90 que no Brasil desencadeou-se o processo de ajustes e reformas. Esse programa imposto às economias periféricas tem como principais características: racionalizar a participação do Estado na economia, abertura das economias nacionais a fim de lograr um maior grau de competitividade de suas atividades produtivas, a desregulação dos mercados, flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas, o corte nos gastos sociais e o controle do déficit público.

Para Soares (2000, p. 37), o Estado brasileiro encontrava-se econômica e politicamente fragilizado diante da crise dos anos 80 para enfrentar as medidas de ajuste que se impunham naquele período, e argumenta que, as razões para o surgimento dessas propostas no país podem ser encontradas por um lado, no agravamento da crise econômica em 1989-1990 e, por outro, no esgotamento do Estado Desenvolvimentista brasileiro:

Em uma perspectiva histórico-estrutural, a expressão interna da crise dos anos 80 no Brasil se dá no chamado esgotamento do Estado Desenvolvimentista, cujo padrão se baseava no tripé Estado/capital-estrangeiro/capital-nacional, com surtos de crescimento e desenvolvimento que possibilitavam os movimentos de ‘fuga para frente’, em que se acomodavam os diversos interesses dominantes. O principal elemento dessa impossibilidade de novas ‘fugas para frente’ é a crise financeira do Estado decorrente de um processo crescente de endividamento externo e interno. Esse processo leva a perda do controle da moeda e suas finanças por parte do Estado, debilitando também sua ação estruturante, não apenas pela forte redução do gasto e dos investimentos públicos, mas também pela completa ausência de políticas de desenvolvimento (Soares, 2000, p. 35-36).

O ajuste no Brasil ganhou maior nitidez com o lançamento do Plano Real e a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente. Além da estratégia central de combate à inflação, coloca-se a proposta de desregulamentação da economia que, basicamente defende a abolição da regulação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho. “A retirada do Estado é outra das propostas integrantes desse ajuste, donde se derivam as propostas de privatização das empresas estatais, bem como todo o rearranjo de toda a máquina estatal situada na proposta mais ampla de reforma do Estado” (Soares, 2000, p. 38-39).

Essa privatização contribui para a redução (estratégica) do setor público, [que para Soares vinga] (...) a idéia de que o setor público caracteriza-se por princípio, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma ‘racionalidade’ e uma ‘vocação’ capazes de levar ao crescimento

econômico. As possibilidades de sucesso dessa proposta estariam assim garantidas desde que o Estado não interferisse (...) essa ideologia espalhou-se para além do setor produtivo, estendendo-se para a área social, como a saúde e a educação em que a superioridade do setor privado foi também apregoada (2000, p. 40).

Como assinala Freitas (2000, p. 54) esses encaminhamentos podem ser percebidos a partir dos anos 90, “inicialmente sob o comando do então Presidente da República Fernando Collor, prática que também pode ser percebida em outros países da América Latina”:

isto é, nos anos 90 vai surgir um novo discurso político, que propõe que o governo substitua, como no populismo clássico, a organização política independente das massas trabalhadoras na proposição de uma política que resulte, em última instância, em redistribuição da renda nacional. Esse discurso propõe que, para tanto, o governo desmantele o Estado, identificado como o responsável principal pelas desigualdades vigentes, em razão de sua ineficácia, de sua improditividade, da corrupção do parasitismo etc. Assim, vai se desenvolver nos anos 90, uma retórica populista neoliberal: é retórica de Meném, Collor, Salinas, Andres Peres etc. (Saes, 1994, p. 47 *apud* Freitas, 2000, p.54).

A liberalização do comércio exterior é outro elemento chave desse processo pois, sua finalidade é tornar nossa economia mais *internacionalizada* e moderna, “fazendo com que nossas estruturas produtivas internas possam competir livremente no mercado internacional, alcançando assim o fim último de ‘ingresso no primeiro mundo’” (*ibid.*, p. 41).

Para Soares, o ideário de retirada do Estado e de redução do seu tamanho que surge como reação a crise econômica “omite” o papel que o Estado desempenhou no capitalismo local:

A proposta neoliberal omite o papel histórico desempenhado pelo Estado na estruturação do capitalismo brasileiro, desde a origem foi marcado pelo seu caráter tardio e dependente. Foi o Estado que impôs as políticas econômicas necessárias ao avanço da industrialização, além de possibilitar a participação do país no comércio internacional (Soares, 2000, p. 42-43).

Diferentemente, nos países centrais, mesmo diante da reconcentração de capital nos principais oligopólios que deslocou as grandes decisões¹⁵ de uma instância institucional

¹⁵ Como ressalta a autora o traço fundamental da Terceira Revolução Industrial “foi a concentração de capital nos principais oligopólios dos países centrais, diminuindo acentuadamente seus graus de concorrência, ampliando seu poder de mercado e de controle da tecnologia. Esse poder, portanto, passou a depender crescentemente dos bancos e empresas transnacionais, deslocando as importantes decisões sobre financiamento, transferência de tecnologia, produção e comércio da órbita institucional predominantemente pública para a predominantemente privada” (Soares, 2000, p. 43).

predominantemente pública para uma predominantemente privada, “o Estado não só *não* abre mão de seu papel estruturante, como em alguns casos assume medidas claramente neoprotecionistas diante do agravamento das condições de concorrência” (Soares, 2000, p. 43). Tal como sentenciar a autora, para o Brasil diante desse quadro, em que as negociações passam pela constituição de blocos de países, configura-se uma situação que o exclui da rota preferencial dos fluxos internacionais de investimento direto (p.44).

Em relação a desregulamentação dos sistemas de relação do trabalho, ao contrário da tendência internacional iniciada nos anos 80, no Brasil, com a Constituição de 1988, cumpriam-se as leis sociais e trabalhistas. A intenção era ampliar a regulação pública sobre as relações de trabalho no sentido de aumentar os direitos existentes, sem com isso alterar a estrutura do sistema nacional e suas principais características, como a flexibilidade no processo de contratação e demissão de mão-de-obra. Esse processo começa a ser rompido, quando a política governamental adotada começou a forçar alterações no sistema de relações de trabalho (Dedecca, 1998, p. 178-185).

Essa política governamental, no governo Collor, encaminha o processo de privatização das empresas estatais e desregulação da economia, com a abertura do mercado brasileiro à liberalização das importações e, essa “abertura econômica provocou um movimento de racionalização produtiva que, diante da ausência de uma política industrial, as empresas colocaram-se na defensiva, o que num primeiro momento, tal atitude provocou uma redução abrupta no nível do emprego” (ibid.).

Freitas (2000, p. 47-57), a partir das análises de Castel acerca das relações de trabalho na sociedade industrial francesa, especificamente no que diz respeito a condição salarial, buscou estabelecer relação com a singularidade brasileira e desse modo abordar as relações de trabalho no Brasil.

O autor pressupõe que “há uma condição salarial específica à realidade do país”¹⁶ e que se configurou ao longo dos anos 60, 70 e 80 em virtude dos investimentos na

¹⁶ Não há uma plena correspondência entre a teorização de Castel e a realidade brasileira. “A separação entre essas duas condições, no entanto, não devem ser consideradas de forma rígida, as fronteiras entre as diferentes formas são por vezes fluidas, além de termos levar em consideração a complexidade de nosso mercado de trabalho, que entre outras características não possui uma uniformidade regional” (Freitas, 2000, p. 51). Acrescenta-se, também, que diferentemente das economias avançadas onde ocorre uma precarização após proteções, nos países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, essa proteção social tem sido historicamente insuficiente ou inexistente. Além da crescente precariedade nas formas de inserção no mercado de trabalho, a elevação do desemprego e o relativo desmonte da proteção social sob a responsabilidade do Estado, vêm sobrepor-se a problemas econômicos e sociais preexistentes - o legado histórico de uma estrutura produtiva e de

industrialização e de uma expansão dos setores de serviço e bancários. Ressalta, no entanto, que essa condição “deu-se de modo mais tácito nas regiões mais desenvolvidas do país, como por exemplo nos centros urbanos, independentemente de serem predominantemente industriais, em virtude da composição da classe trabalhadora e pela maior possibilidade de funcionamento de uma rede mínima de proteções” (Freitas, 2000, p. 54).

Ao final dos anos 80, configurou-se no país uma nova e complexa rede institucional de proteção social com bases constitucionais – “ainda que ineficazes em virtude de regulamentação de normas presentes na Constituição e das relações de trabalho que na sua totalidade não contam com as garantias legais. – Sistema Único de Saúde (SUS), o seguro desemprego e a universalização dos serviços públicos que juntaram-se as antigas (ensino público, a previdência social e o sistema de financiamento para a construção de habitações populares e saneamento público” (Freitas, 2000, p.51).

No governo Collor essa condição salarial brasileira fragiliza-se em virtude do projeto de desregulamentação assumido. Desde então, iniciam-se mudanças estruturais nas políticas relacionadas à rede de proteções sociais havendo uma queda crescente de financiamento público para sustento dessas políticas e como vimos anteriormente as alterações referentes ao Estado.

Nesse contexto, o desemprego afigura-se como o grande desafio a ser enfrentado. Conforme Laranjeira (1999, p.29), convive-se hoje com o crescimento do desemprego estrutural, distinto do desemprego temporário característico do período associado à grande indústria e que resultava da emergência de ciclos econômicos recessivos e recuperando-se a medida que a atividade econômica voltava a crescer. Desse modo, o crescimento econômico não se constitui mais em garantia de criação de empregos em números superiores a supressão dos mesmos.

De acordo com Pochmann (1999a, p.7), o desemprego no Brasil dos anos 90 transformou-se num fenômeno complexo e heterogêneo. Essas alterações de um modo geral resultaram tanto da expansão da oferta de mão-de-obra que anualmente pressiona o mercado de trabalho por uma vaga, quanto pela destruição e criação de emprego motivado pelo comportamento geral da economia. Assim, alguns segmentos da força de

um mercado de trabalho bastante heterogêneos combinados com a exigüidade dos mecanismos de proteção e elevados níveis de pobreza.

trabalho são mais afetados que outros, embora não existam estratos sociais imunes ao desemprego nos dias de hoje no Brasil¹⁷.

Ao contrário do que ocorreu de 1940-1980, quando houve um crescimento significativo do emprego assalariado¹⁸, temos que, a partir dos anos 80, o quadro de crescimento do emprego foi alterado. No âmbito mais geral do mercado de trabalho, a permanência das situações de baixas taxas de crescimento nas atividades econômicas no período pós 1980 tem sido desfavorável aos trabalhadores. Consta-se, nesse período, que o emprego assalariado com carteira cresce em proporção menor que o assalariamento sem carteira e a ocupação por conta própria (Pochmann, 1999, p. 80).

A partir de 1990, consolida-se uma tendência de desestruturação do mercado de trabalho, de acordo com Pochmann (1999, p. 108), a presença de altas taxas de desemprego, do desassalariamento (participação decrescente do emprego assalariado no total da ocupação) e de “ocupações geradas sobretudo nos segmentos não organizados da economia nacional - ocupações que revelam mais uma estratégia de sobrevivência dos trabalhadores sem emprego, do que demanda dos capitalistas por trabalho”.

Paralelamente à emergência de um novo paradigma produtivo nos países capitalistas avançados, a economia brasileira “estiolava e não conseguia articular forças sociais indispensáveis à constituição de um novo padrão de desenvolvimento”. Assinala ainda que diante da ausência de um projeto nacional capaz também de reinserir ativamente a economia e a sociedade no processo de transformação internacional em curso, diferentes

¹⁷ O autor ressalta, como uma tendência, que “o desemprego tem pesado mais para pessoas com mais de 11 anos de escolaridade, com idade mais avançada (acima de 40 anos), para os negros, para os que buscam o primeiro emprego”.

¹⁸ Entre essas décadas o mercado de trabalho brasileiro vinha num movimento de estruturação em torno do emprego assalariado com registro formal em segmentos organizados; “a redução da participação relativa das ocupações sem registro, sem remuneração e por conta própria, assim como do desemprego, possibilitam a incorporação crescente de parcelas da População Economicamente Ativa ao estatuto do trabalho brasileiro” (Pochmann, 199, p. 167). O período de 1930 a 1980, denominado ciclo da industrialização nacional, é caracterizado por um movimento de estruturação do mercado de trabalho, com o predomínio do emprego assalariado com carteira assinada. De acordo com Oliveira (1998, p. 116), perdidas as oportunidades históricas de democratizar a propriedade fundiária, a industrialização passou a figurar como único caminho para a superação do atraso e da miséria. “Para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a indústria garantiria o crescimento sustentado e constantes ganhos de produtividade, o que seria condição para a integração social e a eliminação da miséria.” No Brasil, no entanto, o desenvolvimento econômico, ao invés de promover a homogeneização do mercado de trabalho, agravou uma série de desigualdades que não se configuraram desde o período colonial. Caio Prado Jr. *Formação do Brasil contemporâneo*. SP: Brasiliense, 1963, onde demonstra como, entre a camada senhorial e a massa escrava, aparecia no país uma heterogênea população livre que não se enquadrava na estrutura produtiva Caio Prado Jr. demonstra como, entre a camada senhorial e a massa escrava, aparecia no país uma heterogênea população livre que não se enquadrava na estrutura produtiva. Para melhor compreender a não homogeneização do mercado de trabalho no Brasil ver Almeida (1974), Oliveira (1998) e Baltar & Dedecca (1992) que recorrem às análises da questão agrária e social.

formas de ajuste forma implementadas pelas empresas que operam no país. (Pochmann, 1999, p. 108-109).

Para o autor os estudos que buscam entender razões e questões acerca do desemprego no país, e não há grandes consensos entre os especialistas acerca dos diagnósticos. Para Pochmann, as razões estruturais do desemprego no país derivam da “persistência de baixas taxas de expansão da economia brasileira nas duas últimas décadas e a condução do novo modelo econômico, desde 1990”. Esses dois pontos explicam, para o autor, na maior parte a atual crise do emprego no país (Pochmann, 1999a, p.14).

O projetar-se no mundo a partir do trabalho tem-se revelado em sofrimento contínuo diante da permanência do desemprego estrutural, dos empregos precários e “dos arranjos pessoais tidos como permanentemente provisórios” (Heloani & Piolli, 2005, 202).

1.3 As transformações no mundo do trabalho

As conseqüências dessas transformações na vida dos trabalhadores são drásticas e podem ser analisadas de diferentes perspectivas. Nessa pesquisa busca-se mostrar as implicações desses processos para a atividade dos docentes do ensino superior no Brasil, especificamente, das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em Brasília, quando na construção de sua carreira quando se defrontam com os novos imperativos do mercado de trabalho.

Mesmo que envolvidos ou afetados pelo pragmatismo ou o imediatismo do ideário da nova economia, é no trabalho e na narrativa de uma carreira que os indivíduos constroem sua identidade, ou seja, sua expectativa de auto-realização, a vida que gostariam de ter, o que são e, ao mesmo tempo, o que gostariam de ser (Habermas, 1989 *apud* Heloani & Piolli, 2005, p. 202).

A organização pós-fordista, alicerçada na flexibilidade das relações de trabalho tem conduzido, cada vez mais, os indivíduos a conviver com o instável e o incerto.

Sennett (1999) ao analisar as conseqüências do *novo capitalismo* visa compreender as alterações no mundo do trabalho, de um modo específico, e na sociedade de um modo geral. Para o autor, o novo capitalismo parece rechaçar tudo que é estável ou que pressupõe

estruturas rígidas. Desse modo, há críticas à rotina e aos horários rígidos, as organizações altamente burocráticas são preteridas em favor de organizações mais planas e flexíveis, as organizações hierárquicas, tipo pirâmide são substituídas por organizações em rede.

Nesse relato a sensação de insegurança permanente e a impossibilidade de planejar o futuro a longo prazo decorrentes do novo modelo produtivo corroem o “caráter dos trabalhadores. A insegurança desorienta os trabalhadores adultos na sua posição como modelos do padrão moral de comportamento das futuras gerações, uma vez que estes se sentem incapazes de fornecer parâmetros do que é certo e errado.

Mediante a contestação da estabilidade no posto de trabalho que foi conseguida após a Segunda Guerra Mundial, a proposta que se consolida é a do trabalho a curto prazo, por contrato ou episódico, e, assim, exige-se cada vez mais do novo trabalhador projetos a curto prazo, estar constantemente aberto a mudanças e o desafio de correr riscos que podem perfeitamente ser compreendidos como um modo de viver na ambigüidade e na incerteza. Nessa perspectiva, Sennett (1999) assevera que tudo parece indicar que a possibilidade de construção de uma carreira e o aproveitamento de um conjunto de qualificações ao longo de uma vida de trabalho vem chegando ao seu termo.

Desse modo diferentemente da antiga hierarquia de trabalho valoriza-se o trabalho em equipe o qual imprime uma ilusão de que trabalhadores e chefes não são antagonistas. Esta negação, por sua vez, legitima a posição dos que estão por cima e, assim, o poder apresenta-se, tal como afirma Sennett (1999) “nas cenas superficiais de trabalho de equipe, mas sua autoridade está ausente (p. 136), o que permite àqueles que estão no controle imprimirem mudanças, adaptações, reorganizações, “sem ter que justificar seus atos”(p. 137). Desse modo, entrelaça-se a essa maneira de viver, possibilitada pela nova economia, a sensação de deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego, da incerteza, da perda de confiança em si e nos outros e de permanência num estado contínuo de vulnerabilidade.

Bauman (1998), por sua vez, chama atenção para um novo tipo de incerteza, não restrita a própria sorte da pessoa ou aos seus dons, mas a nova configuração do mundo. Para o autor, há uma passagem do trabalhador da modernidade para o consumidor da contemporaneidade. O comportamento desloca-se da ética do trabalho e passa a ser marcado pela estética do consumo, a necessidade da satisfação imediata. Isso indica a acentuação do individualismo, pois, se o trabalho é coletivo, embora novas formas de gestão tenham encontrado formas de maximização da individualização, apesar do apelo ao trabalho em equipe, o consumo é marcado pela individualidade, e que no discurso neoliberal as saídas coletivas estariam bloqueadas.

Segundo Castel (2003) as trajetórias profissionais se tornam móveis. Cada vez menos a carreira vai se desenvolver no quadro de uma mesma empresa até a aposentadoria. “É a promoção do *modelo biográfico*: cada indivíduo deve assumir ele próprio os imprevistos de seu percurso profissional que se tornou descontínuo, fazer opções, operar a tempo as reconversões necessárias” (Beck, 1992 *apud* Castel, 2003, p. 44). Ao mesmo tempo em que há uma individualização das tarefas e trajetórias profissionais há, também, uma responsabilização dos sujeitos: cabe a cada um encarregar-se de si mesmo e cumprir a intimação de ser bem sucedido, sob a ameaça permanente do desemprego.

Essas mudanças no mundo do trabalho repercutem de modo ostensivo na configuração da identidade profissional dos docentes do ensino superior privado que em virtude da contratação como horistas imprimem novos significados a docência nesse nível de ensino. Investiga-se ao longo dessa tese o trabalho dos docentes nas IES privadas, a partir dos anos 1990, período em que o ensino superior brasileiro volta a se expandir, objeto do próximo capítulo, configurando-se assim em uma real possibilidade de inserção de docentes para o ensino superior.

Capítulo 2

ENSINO SUPERIOR
PRIVADO NO BRASIL

No presente capítulo contemplam-se alguns aspectos da expansão do Ensino Superior no Brasil como fundamentais para a compreensão do objeto da presente tese. Pois, é no contexto das alterações no mundo do trabalho e da expansão do ensino superior que localizamos o trabalho docente nas IES particulares.

O debate sobre a expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo, a partir dos anos de 1990 envolve uma gama de elementos que não se pretende exaurir nesse capítulo. Como anunciado na introdução não se configura como foco desse estudo analisar as razões acerca da expansão do ensino superior no Brasil. No entanto, faz-se necessário caracterizá-la por se tratar do contexto onde se movem os docentes das IES privadas.

Para a compreensão desse processo de expansão iniciaremos nossa análise a partir dos anos 1960. Justifica-se iniciar as análises partindo dessa década, pois de acordo com Martins (2000; 2002), foi a partir desse período que esse nível de ensino experimentou mudanças expressivas em sua configuração e funcionamento.

Segundo o autor, no início da década de 1960, o sistema contava com cerca de uma centena de instituições, em sua maioria de pequeno porte, voltadas para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado.

Esses estabelecimentos, vocacionados, fundamentalmente, para a reprodução de quadros da elite nacional, e, em geral, cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam pouco mais de 100 mil estudantes, com predominância do gênero masculino (Martins, 2002, p. 197).

Desse modo, a finalidade desse capítulo é apresentar os principais elementos que permitiram a constituição do campo do ensino superior privado no Brasil¹⁹. Primeiramente, mediante considerações sobre a expansão do sistema dos anos de 1960 a meados dos anos 1980; em seguida, tecer considerações acerca dessa expansão a partir de estudos encaminhados sobre a temática²⁰ a partir dos anos 1990. Em seguida, será apresentada a caracterização dessa expansão no Distrito Federal e, por fim, os principais condicionantes do trabalho docente.

2.1 Consolidação e expansão do sistema de ensino superior

Na história do ensino superior privado no Brasil a partir das estatísticas oficiais, pode-se identificar, segundo Sampaio (2000, p. 43; 1998a, p. 2), dois períodos distintos: o primeiro, refere-se à consolidação desse setor, que corresponde ao período entre 1933 e 1960²¹. Esse período é caracterizado pela estabilidade no crescimento das matrículas no sistema de ensino

¹⁹ As informações contidas nesse item tiveram como maior referência, porém não exclusivamente, o minucioso estudo de Sampaio (2000), uma abordagem histórica sobre o ensino superior privado no Brasil, que como bem assinalou Martins (2002, p. 198), a pesquisa de Sampaio (2000) além de estar baseada em grande volume de informações, “rompe com a tendência de abordar o funcionamento do ensino público e privado como blocos homogêneos, e desse modo a autora procura apreender analiticamente não apenas as lógicas específicas que tendem a comandá-los, mas, acima de tudo, aponta as diferenças existentes em cada um desses segmentos em relação às diferentes formas de organizar as atividades de formação acadêmico-profissional” (Martins, 2002, p. 198).

²⁰ Entre outros autores importantes para a compreensão da temática daremos ênfase aos trabalhos de Cunha (2003); Martins (2002; 2000; 1991); Sampaio (1998); Schwartzman (2000); Sousa (2003) que enfocam a complexa heterogeneidade acadêmico-institucional que se formou ao longo das três últimas décadas. Essas análises não adotam a recorrente perspectiva que tende a privilegiar a instituição universitária como ponto central de análise e única forma legítima de organização do ensino superior no país.

²¹ É importante destacar que a história do ensino superior privado no Brasil teve início do período republicano. “A Constituição de 1891 elimina o monopólio do poder central e descentraliza a educação superior, permitindo o aparecimento de instituições estaduais e privadas. As primeiras faculdades privadas são estabelecidas pela Igreja Católica e pela elite de certos estados. Até 1900 não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no país (Teixeira, 1969 *apud* Sampaio, 1998a, p. 1). A Constituição de 1891 elimina o monopólio do poder central e descentraliza a educação superior, permitindo o aparecimento de instituições estaduais e privadas. As primeiras faculdades privadas são estabelecidas pela Igreja Católica e pela elite de certos estados. Em 1933, de acordo com o primeiro censo educacional do país, o setor de ensino superior privado responde por 43,7% das matrículas. No final da Segunda Guerra, num sistema que reúne apenas 40 mil estudantes, tal proporção alcança 50%. Durante a Primeira República, multiplicam-se somente escolas autônomas, voltadas para a formação de profissionais liberais. A industrialização e a urbanização trazem novas necessidades e no início do período Vargas (1931), uma reforma educacional, define pela primeira vez, o formato legal das universidades brasileiras. A criação da PUC do Rio de Janeiro, em 1944, e de outras universidades católicas no país, marca uma nova etapa, que se caracteriza pelo desenvolvimento do ensino confessional paralelamente à expansão das organizações estatais. Registre-se, entretanto, que as universidades católicas brasileiras vão afirmar-se como instituições semi governamentais, haja vista sua permanente

superior e se desenvolveu num contexto de disputa entre as elites laicas e as católicas pelo controle do ensino superior no país (Sampaio, 1998a *apud* Schwartzman, 1984). “A forma como o segmento privado reagiu às demandas da sociedade fez com que, na primeira metade da década de 1930, este já contasse com cerca de 65% das instituições de ensino superior” (Sousa, 2003, p. 15).

O segundo período, circunscrito entre meados de 1960 a 1980, refere-se a mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando a sua predominância no total de matrículas no país. De acordo com Sampaio (1998), num período de 20 anos, as matrículas totais relativas ao ensino superior aumentaram 480,3%; e as matrículas no setor privado cresceram 843,7%. As décadas de 1960 e 1970 são compreendidas como a primeira fase de grande expansão do ensino superior privado, e a de 1980 é caracterizada como um período de estagnação que será rompido em meados dos anos 1990.

A expansão do ensino superior brasileiro a partir da segunda metade dos anos 1960 não foi apenas uma mudança quantitativa. Ela implicou a entrada de um público mais diferenciado no sistema: mulheres, alunos já integrados no mercado de trabalho. (Martins, 2000, p. 42).

De acordo com Martins (1989) no ano de 1960 havia 28.728 estudantes excedentes egressos do ensino médio que não conseguiam acesso ao ensino superior. Este número aumenta significativamente no fim da década para 161.527. Desse modo, para atender a demanda reprimida, o período de maior multiplicação das IES particulares teve início nos fins dos anos de 1960 seguindo até meados de 1970. Assim, em meados da década de 1970 o ensino superior particular respondia por 61,8% das matrículas e por 75% dos estabelecimentos.

dependência financeira do setor público. Como lembra Sampaio (2000), esta é uma característica comum ao ensino superior católico em outros países, como nos casos do Chile, Colômbia, Bélgica e Holanda. (Sampaio, 2000; 1998; 1998a).

Salienta-se que em dez anos houve uma significativa ampliação do setor privado no campo do ensino superior. Durham & Sampaio (1995) assinalam que nesse período não houve um processo de privatização do ensino superior, pois tanto setor privado quanto o público tiveram um incremento significativo. Desse modo, o período de 1960 a 1979, a matrícula no setor público aumentou 260%, valor correspondente a aproximadamente metade da expansão das matrículas das IES particulares, em relação ao mesmo período. Sampaio (1998) assinala que:

As estatísticas para o ensino durante o período de vigência do regime militar no País mostram um fenômeno freqüentemente despercebido pelas análises sobre o sistema: o crescimento do ensino público foi especialmente acentuado no período entre 1967 e 1980, apesar de a expansão do ensino privado ter ocorrido, nesses anos, de maneira mais intensa. As matrículas no setor público passaram de 88.889, em 1967, para 492.232, em 1980, ou seja, apresentaram um crescimento da ordem de 453,8%. Esses dados conferem ao Brasil uma posição singular em relação a outros países latino-americanos que também passaram por regimes autoritários e que sofreram políticas de esvaziamento das universidades públicas. O que ocorria nesse período de expansão do sistema de ensino superior é que a velocidade e a dimensão do crescimento de cada um dos setores – o público e o privado – estavam em sintonia com formatos das escolas em implantação; e essa sintonia, evidentemente, traduzia concepções diferentes de ensino superior (Sampaio, 1998a, p. 4).

A expectativa inicial do governo era a de que, associado à forma universitária, a expansão do ensino superior acontecesse mediante a criação de cursos ligado sobretudo ao desenvolvimento tecnológico, isto é, com forte acento nas ciências exatas (Ximenes, 2001, p. 116). O intento era formar recursos humanos para o desenvolvimento econômico, no entanto, o que se revelou, na prática, foi a não oposição por parte do governo à ampliação do segmento privado, que ocorria principalmente pela difusão nas áreas das ciências sociais e humanas. Trata-se de áreas do conhecimento que, segundo Schwartzman (1990, 1993) não requerem altos investimentos para serem implantadas e mantidas, cujos cursos, em média, têm uma alta demanda no mercado.

Ximenes (2001) destaca que do ponto de vista governamental era preferível que o ensino superior privado se expandisse, ainda que não sob a forma universitária, ou mesmo

pela criação de cursos ligados ao não desenvolvimento tecnológico. Desse modo, significou para o governo federal tanto a possibilidade de atendimento à demanda de ensino superior por parte dos excedentes e às expectativas de mobilidade social²² quanto uma maneira de conter o movimento político estudantil.

Assim, atendia-se os desejos de uma classe média ansiosa pelo diploma de terceiro grau, visando a conquista de novas posições materiais e/ou simbólicas, assim como também cedia-se à pressão daqueles interessados na expansão do ensino superior, particularmente dos empresários que já atuavam em outros níveis de ensino (Ximenes, 2001, p. 117).

O marco legal em que se inscreveu essa expansão, sobretudo em seu momento inicial, foi a LDB de 1961²³. A Lei, segundo Sampaio (1999, p. 55) foi pragmática: reconhecia a organização do sistema em moldes não universitários. Para Cunha (1999, p.41) “a LDB/1961 e os militares que perpetraram o golpe de Estado em 1964 possibilitaram o crescimento do ensino superior a um ritmo até então desconhecido”. De acordo como o autor, o CFE (Conselho Federal de Educação) que era constituído, em grande parte, por dirigentes de instituições privadas colocaram fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior. Acrescenta-se ainda que em sintonia com a demanda dos interessados foram amenizadas as normas para criação de cursos, ampliação de vagas e concessão do “status” universitário. Desse modo, a LDB de 1961 que ambicionava reforçar a regulamentação do setor privado disciplinando sua expansão, apenas consolida a presença desse setor na

²² Decorridos trinta anos após a criação das primeiras universidades (1930) a sociedade passou por um processo de transformação que ampliou os setores médios próprios de uma formação social industrial urbana. “As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação de tal necessidade, ainda que limitada a setores restritos da sociedade, criou nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu novo mercado de trabalho, fortemente disputados pelos setores médios. O diploma de ensino superior (Schwartzman, 1990) passou a significar grande acesso a esse mercado” (Sampaio, 2000, p.53).

²³ “As instituições de ensino superior, tanto as públicas como as privadas, que estavam sendo criadas ao longo das décadas de 1940 e 1950, se tinham algum parentesco com o modelo de universidade concebido nos 20 e 30, este consistia no fato de oferecerem dois, no máximo três, cursos na área de formação de professores. A LDB de 1961 também voltava-se para os mecanismos de regulamentação da expansão do ensino superior. Nesse sentido, expressou a necessidade de instituir mecanismos de controle na relação do ensino superior com o mercado que, na época, já pressionava fortemente a sua expansão. Todavia, as exigências legais tinham caráter essencialmente burocrático e eram elas que embasavam a atuação do Conselho Federal da Educação. Pressionado pela pressão do mercado, o Conselho, criado também em 1961, mais favoreceu do que cerceou a expansão do setor privado” (Sampaio, 1998a, p.4).

educação brasileira de nível superior. Toda a educação passa a ser atribuição do Conselho Federal de Educação, inclusive a deliberação de assuntos tais como a criação, expansão e funcionamento de instituições.

As IES privadas ao longo desse processo de expansão do ensino superior criam cursos de baixo custo operacional, tais como pedagogia, economia, contabilidade, direito, letras, estudos sociais. Cursos voltados para o magistério, serviço público ou para atividades comerciais/liberais e de fácil instalação, os denominados ‘cursos de quadro e giz’, em virtude de não exigirem uma infra-estrutura de apoio tecnológico sofisticada (Ximenes , 2001, p. 117)

Durante a década de 1970, o interesse dos empresários dirigiu-se para a abertura de instituições isoladas de ensino superior e, desse modo, a hegemonia privatista no ensino superior consolida-se apesar da Lei. 5.540 de 1968, que assinala a indissociabilidade entre ensino e a pesquisa, além da preferência da estrutura universitária.

A Reforma de 1968 incorporou o modelo universitário defendido pelos movimentos docente e estudantil dos anos 1950 e 1960, reafirmando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Como destacam Barreto e Schwartzman (1999) e Sampaio (2000), isto implica um aumento do custo relativo do ensino superior público, que impede as instituições federais e estaduais de absorver toda a nova demanda e abre espaço para o crescimento acelerado das faculdades e universidades particulares. Segundo Schwartzman,

Outros países se adaptaram a esta pressão pela criação de sistemas paralelos ou alternativos de ensino superior, que atendessem da melhor forma possível aos novos públicos sem destruir suas melhores universidades. O Brasil, que havia reiterado em 1968 a idéia do modelo único [...], forçou em um primeiro momento, a duplicação generalizada das vagas nas universidades públicas, sem melhor avaliação de sua efetiva capacidade de absorver adequadamente novos alunos; e, principalmente, afrouxou os critérios de autorização para o funcionamento de novas instituições privadas (Schwartzman, 1999, p. 10-1).

De acordo com Sampaio (2000, p. 68), a relação público-privado no ensino superior, era impulsionada por dois fatores; “a existência de uma demanda reprimida (os excedentes do

sistema público) e de outra, crescente, resultante da própria ampliação da rede de segundo grau; e a expectativa de atendê-la mobilizando recursos privados”.

Assim foi estabelecida a divisão de tarefas entre as instituições públicas e privadas. Data desse período o fato de o ensino privado ocupar “o espaço complementar no sistema: atender a demanda de massa que o Estado não conseguia absorver” (Sampaio, 2000, p. 69). De um lado, o ensino superior privado brasileiro acomoda o grosso da demanda popular por ensino superior; de outro, o Estado atende segmentos de elite e a procura por certas carreiras de maior custo, como por exemplo engenharia, medicina e, especialmente, por pós-graduação. Como caracteriza Geiger (1986 *apud* Sampaio 2000, p. 70), o *mass private sector* é muito mais ágil e pode expandir-se rapidamente para absorver novas demandas, mobilizando para isso sobretudo recursos privados. Este dinamismo, entretanto, se produz com o sacrifício da qualidade.

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

Essa relação de complementaridade entre os dois setores mostra-se sob diferentes aspectos, entre eles, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior e a distribuição da oferta pública e privada de ensino superior nas diferentes regiões do país (Sampaio, 2000). Essa relação é que constitui o fenômeno novo da expansão do sistema de ensino superior entre meados dos anos de 1960 e meados dos anos 1980²⁴.

²⁴ “ (...) em vez de falar em ‘insuficiência’(sic) do setor público (Cunha, 1985/1991) parece ter ocorrido um ajustamento de funções desempenhadas pelo setor público e pelo setor privado de ensino superior no período de crescimento da demanda desse nível de ensino. Tal ajustamento caracterizou a fase de expansão do ensino superior. As normas legais que orientavam a expansão do ensino superior, por meio da atuação do Conselho Federal de Educação, evidenciam o caráter complementar que estava sendo atribuído ao setor privado e por este assumido” (Sampaio, *ibid.* p. 74).

As universidades públicas e algumas católicas após a Reforma de 1968 instituíram, ainda que formalmente, a pesquisa como parte de suas funções institucionais. A concentração de cursos de pós-graduação²⁵ no setor público ocorre na década de 1970, o que indica a valorização da pesquisa e se expressa na titulação do corpo do docente no setor público.

Nos anos de 1970 configura-se ‘um novo ensino superior’ (Martins, 1989) que se distinguiria do padrão estabelecido pelas universidades confessionais católicas em meados do século XX. Desse modo, além do crescimento das IES particulares e dos seus cursos, a hegemonia na organização do ensino privado passa, naquele momento dos grupos confessionais para os empresariais. Assim, é possível separá-lo em duas categorias específicas: as universidades comunitárias e as instituições do tipo empresarial. Em relação a este *novo ensino privado*, Martins (1991) afirma ser um movimento de “corte claramente empresarial”; sua assertiva baseia-se no fato de que até a metade da década de 60 o ensino superior brasileiro era constituído fundamentalmente pelas instituições públicas e confessionais²⁶.

Conforme Sampaio (2000) até 1980, as universidades privadas representavam metade do segmento universitário público. Entre 1946 e 1960, quase todas as iniciativas para a criação de universidades foram confessionais (católica e presbiteriana); de 1961 a 1980, quase todas universidades criadas foram de iniciativa de grupos laicos, embora as universidades confessionais ainda constituíssem a maioria. No período 1961-1980 verifica-se dois fenômenos,

²⁵ “O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil nos anos de 1970 e 1980 ocorreu devido a implementação dos Planos Nacionais (PNPG) I, II e III. O PNPG I que corresponde ao período de 1975-1980, partiu da constatação que a expansão da pós-graduação brasileira deveria se tornar objeto de planejamento estatal e o principal destaque dessa política foi a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário. O II PNPG referente ao período 1982-1985 enfatiza a qualidade da pós graduação, favorecendo a institucionalização da avaliação; tratava-se da preocupação de associar a expansão com qualidade. Por fim o III PNPG (1986 m- 1989) expressou a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e o atendimento das prioridades nacionais” (Sobral, 1997 *apud* Ximenes, 2001).

²⁶ Segundo o autor as instituições públicas e confessionais mais preocupadas em reproduzir seus esquemas de pensamento e suas visões de mundo do que em fazer da educação um empreendimento lucrativo”. Portanto o segmento privado confessional “não deve ser confundido com o novo ensino privado” que apresenta um “caráter marcadamente empresarial”, enquanto o segmento confessional não visa a “acumulação de capital (Martins, 1987, p. 55).

a retirada dos grupos confessionais, sobretudo do grupo católico, da expansão do segmento das universidades e o início de uma onda de reconhecimento de universidades particulares laicas que já funcionavam como escolas isoladas ou faculdades integradas desde os anos 50. As universidades, particulares laicas reconhecidas entre 1961 e 1980, todavia, constituem uma exceção no referido período. A regra era a expansão do ensino privado ocorrer mediante a criação de estabelecimentos isolados (Sampaio, 2000, p. 71).

Sousa (2003, p. 20) destaca que na década de 1980, o processo de expansão do ensino superior da esfera privada “foi limitado legal e economicamente” resultando no questionamento de sua qualidade. No que se refere à distribuição regional dos estabelecimentos de ensino superior, verifica-se, segundo Sampaio (1998a, p. 5), em relação ao setor público, “sobretudo no período de expansão, a instalação em regiões menos favoráveis ao financiamento privado de ensino superior, o que, de algum modo promovia uma maior equidade de acesso ao sistema. Embora a rede privada tenha continuado a crescer na década supracitada, “sua dinâmica apresentou momentos de estabilidade de diminuição total das matrículas relativas ao sistema de ensino superior brasileiro, chegando sua taxa de crescimento a ser negativa no período 1980-1995” (Sousa, 2003, p. 21).

Sampaio (2000, p. 367) nas análises sobre a trajetória do setor privado de ensino superior no Brasil ressalta a relação complementar e heterogênea desse setor. A complementaridade está relacionada ao caráter dual - que é de natureza jurídica, legal - do sistema de ensino superior.

A autora destaca ainda que a iniciativa privada, embora estivesse presente no ensino superior desde os anos de 1930, foi somente quando esse segmento voltou-se para o atendimento da demanda de massa que se estabeleceu uma relação complementar ao setor público, bem como foi a partir desse momento que tanto o setor público quanto o privado passaram a ter uma demarcação simbólica mais rígida fazendo com que o setor privado se tornasse o outro do setor público.

Por fim, destaca-se que Minto (2005), ao analisar a educação superior no Brasil, assinala que, de certo modo, se é levado a pensar sobre a sua baixa incidência, a sua desigual distribuição regional, bem como o seu alcance limitado diante de uma enorme população cujo perfil é marcadamente jovem.

A despeito de todas as mudanças, qualitativas e quantitativas, pelas quais passou o ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas, o país ainda apresenta deficiências no setor, com desempenho muito inferior aos países desenvolvidos e, ainda que em menor escala, também com relação aos países da América Latina.

Apresentam-se, a seguir, três tabelas com as principais variáveis do ensino superior, considerado em seu conjunto (Tabela 1) e, posteriormente, discriminando-o nas redes pública (Tabela 2) e privada (Tabela 3), com o intuito de mostrar o processo de expansão do ensino em perspectiva ampliada. Essas tabelas exemplificam os períodos de expansão do ensino superior no Brasil, com significativa expansão entre as décadas de 1960 e meados de 1970. Minto (2005) assinala, no entanto, que é lícito lembrar que a variação percentual de variáveis como matrículas e vagas oferecidas, que neste caso ultrapassam a casa dos mil por cento, referem-se a um período em que o ensino superior no país era praticamente inexistente, quando pensado em termos do tamanho da população do país nesse período. A partir de meados de 1990 apresenta números menos impressionantes, mas significativos quando referidos ao período anterior de crescimento, pois já contava com uma rede de ensino mais desenvolvida em termos quantitativos no país.

Tabela 01 – Quadro geral do ensino superior no Brasil (1960-2003)

Ano	IES	Cursos	Matriculas	Docentes*	Vagas oferecidas	Ingressos	Concluintes
1960	260	1.115	93.202	21.064	35.381	-	16.893
1965	372*	1.224	155.781	33.126	57.469	47.219	20.793
1970	619**	2.166	425.478	54.389	145.125	107.723**	64.049
1975	860	3.602	1.072.548	83.386	348.227	-	161.183
1980	882	3.782	1.377.286	109.788	404.814	356.667	222.896
1985	859	3.923	1.367.609	113.459	430.482	346.380	227.824
1990	918	4.712	1.540.080	131.641	502.784	407.148	230.206
1991	893	4.908	1.565.056	133.135	516.663	426.558	236.377
1992	893	5.081	1.535.788	134.403	534.847	410.910	234.267
1993	873	5.280	1.594.668	137.156	548.678	439.801	240.269
1994	851	5.562	1.661.034	141.482	574.135	463.240	245.887
1995	894	6.252	1.759.703	145.290	610.355	510.377	254.401
1996	922	6.644	1.868.529	148.320	634.236	513.842	260.224
1997	900	6.132	1.945.615	165.964	699.198	573.900	274.384
1998	973	6.950	2.125.958	165.122	776.031	651.353	300.761
1999	1.097	8.878	2.369.945	173.836	894.390	787.638	324.734
2000	1.180	10.585	2.694.245	197.712	1.216.287	897.557	352.305
2001	1.391	12.155	3.030.754	219.947	1.408.492	1.036.690	395.988
2002	1.637	14.399	3.479.913	242.475	1.773.087	1.205.140	466.260
2003	1.859	16.453	3.887.771	268.816	2.002.848	1.262.904	528.102
(%) 60/1980	239,2	239,2	1377,7	421,2	1044,2	-	1219,5
80/1990	4,1	24,6	11,8	19,9	24,2	14,2	3,3
90/2003	102,5	249,2	152,4	104,2	298,4	210,18	129,4

Fontes: Minto, 2005, p. 171 *apud* MEC/INEP/Seplan/SEEC – dados tabulados por FONSECA (1992) e MARTINS (1991); 1968/71, O ensino superior no Brasil, tabulados por NEIVA (1992); MPGC-IPEA, tabulados por VAHL (1980); IBGE – *Anuário Estatístico do Brasil e Sinopse Estatística do Brasil – 1973*; MEC (1969).

OBS: Os dados de 2000 e 2001 incluem também os docentes afastados de suas atividades

* dado de 1968

** dado de 1971

Tabela 02 - Quadro geral do ensino superior público - Brasil, 1960-2003

Ano	IES	Cursos	Matriculas	Docentes*	Vagas oferecidas	Ingressos	Concluintes
1960	146*	505	51.915	12.089	19.105	-	8.335
1965	129**	640	87.587	22.208	30.936	-	10.161
1970	184***	1.152	210.613	33.374	69.670	-	35.011
1975	215	1.549	410.225	46.195	106.741	-	56.076
1980	200	1.656	492.232	60.337	126.940	117.414	74.967
1985	233	1.785	556.600	64.449	141.274	123.744	55.166
1990	222	2.001	578.625	71.904	155.009	126.139	77.854
1991	222	2.139	605.736	72.123	162.506	142.857	81.271
1992	227	2.244	629.662	72.242	171.048	149.726	80.190
1993	221	2.293	653.516	72.594	171.627	153.689	84.882
1994	218	2.412	690.450	75.285	177.453	159.786	87.862
1995	210	2.782	700.540	76.268	178.145	158.012	94.951
1996	211	2.978	735.427	74.666	183.513	166.494	99.820
1997	211	2.698	759.182	84.591	193.821	181.859	106.082
1998	209	2.970	804.729	83.738	205.725	196.365	105.360
1999	192	3.494	832.022	80.883	218.589	210.473	112.451
2000	176	4.021	887.026	88.154	245.632	233.083	116.641
2001	183	4.401	939.225	90.950	256.498	244.621	132.616
2002	195	5.252	1.051.655	92.215	295.354	280.491	151.101
2003	207	5.662	1.137.119	95.863	281.328	267.031	169.038
(%) 60/1980	36,99	227,92	848,15	399,11	564,43	-	799,42
80/1990	11,00	20,83	17,55	19,17	22,11	7,43	3,85
90/2003	-6,76	182,96	96,52	33,32	81,49	111,70	117,12

Fontes: Minto, 2005, p. 172 *apud* MEC/INEP/Seplan/SEEC – dados tabulados por FONSECA (1992) e MARTINS (1991); 1968/71, O ensino superior no Brasil, tabulados por NEIVA (1992); MPGC-IPEA, tabulados por VAHL (1980); IBGE – Anuário Estatístico do Brasil.

OBS: Os dados de 2000 e 2001 incluem também os docentes afastados de suas atividades
* dado aproximado ** dado de 1968 *** dado de 1971

Tabela 03 - Quadro geral do ensino superior privado - Brasil, 1960-2003

Ano	IES	Cursos	Matriculas	Docentes*	Vagas oferecidas	Ingressos	Concluintes
1960	114*	610	41.287	8.975	16.276	-	8.558
1965	243**	584	68.194	10.918	26.533	-	10.632
1970	435***	1.014	214.865	21.015	75.455	-	29.038
1975	645	2.053	662.323	37.191	241.486	-	105.107
1980	682	2.126	885.054	49.451	277.874	239.253	147.929
1985	626	2.138	811.009	49.010	289.208	222.636	172.658
1990	696	2.711	961.455	59.737	347.775	281.009	152.352
1991	671	2.769	959.320	61.012	354.157	283.701	155.106
1992	666	2.837	906.126	62.161	363.799	261.184	154.077
1993	652	2.987	941.152	64.562	377.051	286.112	155.387
1994	633	3.150	970.584	66.197	396.682	303.454	158.025
1995	684	3.470	1.059.163	69.022	432.210	352.365	159.450
1996	711	3.666	1.133.102	73.654	450.723	347.348	160.404
1997	689	3.434	1.186.433	81.373	505.377	392.041	168.302
1998	764	3.980	1.321.229	81.384	570.306	454.988	195.401
1999	905	5.384	1.537.923	92.963	675.801	533.551	212.664
2000	1.004	6.564	1.807.219	109.558	970.655	664.474	235.664
2001	1.208	7.754	2.091.529	128.997	1.151.994	792.069	263.372
2002	1.442	9.147	2.428.258	150.260	1.477.733	924.649	315.159
2003	1.652	10.791	2.750.652	172.953	1.721.520	995.873	359.064
(%) 60/1980	498,25	248,52	2043,66	450,99	1607,26	-	1628,55
80/1980	2,05	27,52	8,63	20,80	25,16	17,45	2,99
90/2003	137,36	298,05	186,09	189,52	395,01	254,39	135,68

Fontes: Minto, 2005, p. 173 *apud* MEC/INEP/Seplan/SEEC – dados tabulados por FONSECA (1992) e MARTINS (1991); 1968/71, O ensino superior no Brasil, tabulados por NEIVA (1992); MPGC-IPEA, tabulados por VAHL (1980); IBGE – Anuário Estatístico do Brasil.

OBS: Os dados de 2000 e 2001 incluem também os docentes afastados de suas atividades

* dado aproximado

** dado de 1968

*** dado de 1971

Salienta-se, ainda, que há um elemento comum que une ambos os ciclos de expansão, dando-lhes características mais evidentes: a forte prevalência do setor privado indicada por todas as principais variáveis do ensino superior no período e que superam, em muito, as taxas de crescimento da rede pública (Minto 2005, p. 174).

2.2 A Educação Superior no Brasil a partir dos 1990

Os dois mandatos do governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso deixou uma marca política forte no que diz respeito a educação. Nesse período foram aprovados vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro²⁷ e as reformas educacionais relativas ao ensino superior ganharam impulso definitivo e formas mais

²⁷ A título de exemplo e com forte impacto no financiamento da educação, basta citar que, neste período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a Emenda Constitucional n.º 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei n.º 9.424/1996), e o

**profundas e duradouras no plano
geral das reformas
constitucionais, consubstanciadas
por meio da *Reforma do Estado*²⁸.**

Segundo Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 27 e 28 *apud* Minto, 2005, p.144), há dois conjuntos de políticas do Estado brasileiro essenciais para entender o processo de regulamentação da educação superior nos anos 90: *as políticas no âmbito do MARE* e *as políticas no âmbito do MEC*. De um lado, porque as estratégias e ações oficiais para a reforma da educação superior estão situadas no plano de uma reforma mais ampla, a do aparelho do Estado brasileiro, que se intensificou a partir da criação do MARE, em 1995, sob o comando do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

De um modo geral, pressupunha-se a necessidade de reformar o Estado no contexto da Globalização. Este teria perdido a autonomia para formular e implementar políticas, em função, sobretudo, de uma “crise fiscal” do Estado, advinda da crise econômica dos anos 70. No âmbito do MEC, por outro lado, não só se executam as políticas educacionais em suas formas específicas (portarias, decretos, propostas de emenda à Constituição Federal etc.) como também são praticadas políticas em consonância com os ministérios da chamada área econômica, redundando em redução e/ou estagnação de salários, não-contratação de novos servidores, redução do orçamento para contenção de custos etc. (Silva Jr e Sguissardi, 1999 *apud* Minto 2005).

Nesse contexto, destaca-se também a importância que os organismos internacionais²⁹ desempenham na área de educação mediante as funções de financiamento (BID, Banco Mundial) e de cooperação técnica (Unesco) bem como, na

Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001).

²⁸ Nesse contexto foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com o intuito de centralizar os esforços do governo em levar adiante a reforma. Esse ministério teria, por sua vez, um papel também importante na condução das políticas educacionais, sendo ele próprio formulador de propostas que afetavam o ensino superior, como foi o caso das “Organizações Sociais” (Minto, 2005, 142).

²⁹ No Brasil, os acordos pioneiros de ajuda e “cooperação técnica” foram firmados ainda na primeira metade do século passado, mas foi com a USAID, nos anos 60, que adquiriram maior peso, tornou-se o principal financiador do Brasil, fornecendo 80% do capital líquido, a longo prazo, que entrou entre 1964 e 1967 (Skidmore *apud* Carvalho, 2002). Esta agência passou a prestar assistência técnica e cooperação financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro, através de uma série de acordos com o MEC. A partir do final daquela década, o Banco Mundial assumiria papel central neste processo e, através também do BID, celebraria uma série de acordos para financiamento de projetos na área educacional no país no âmbito da “cooperação internacional”, cuja presença vem sendo crescente ao longo das décadas. (Carvalho, s/d; Minto, 2005, p. 164).

definição de políticas nacionais ou e regionais, especialmente nas questões relativas à gestão econômica e à adaptação às conseqüências das novas características assumidas pelo processo de trabalho. (Cunha, 2001: 90; Pronko, 2001: 54).

2.3 O papel dos organismos internacionais

Dentre esses organismos, destaca-se a atuação do Banco Mundial (BIRD)³⁰ no campo educacional e o papel que esse organismo desempenha no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil “ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”

Dourado (2002: 238).

A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A redefinição da função do Estado no Brasil, por meio da adoção das diretrizes do Banco Mundial, segundo Leher (2001, p. 162), efetiva-se na medida em que "os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa (Dourado, 2002: 239).

No que diz respeito a educação, Dourado (2002 *apud* Coraggio, 1996) indica como o seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área

³⁰ Dias (2004) nos seus estudos sobre as políticas para a educação superior dos organismos internacionais (Banco Mundial e Unesco) ressalta que essas caminham para a consolidação de um pensamento único da educação como mercadoria. Refere-se aos documentos: por parte do Banco Mundial - "Higher education – The lessons of experience de 1994", e por parte da Unesco - "Policy paper for change and development in higher education, de 1995". Esses documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados dez anos, a ser objeto de discussões em todos os fóruns internacionais consagrados a este nível da educação, representavam, em realidade, duas visões absolutamente opostas sobre a função da educação superior com relação à sociedade e sobre a própria sociedade. "Ambos partindo de diagnósticos semelhantes - por exemplo, constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições, para citar apenas algumas das questões mais visíveis ali tratadas - mas chegando a conclusões e elaborando propostas totalmente divergentes, fruto de uma visão radicalmente diversa da sociedade, uns vendo-a como instrumento para reforçar o mercado, outros como uma entidade coletiva que deve ser considerada segundo suas especificidades sociais e culturais. No entanto, enfatiza que, com a intervenção de novos atores como a Organização Mundial do Comércio, a posição de funcionários dessas duas organizações (Banco Mundial e Unesco), torna-se mais próxima, sendo impossível prever que orientação adotarão, no futuro, a comunidade acadêmica internacional e os Estados-membros dessas organizações" (Dias, 2004).

educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios e, desse modo a concepção política assenta-se,

(...) na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino (Dourado, 2002: 240).

Em relação ao ensino superior, as recomendações do Banco Mundial foram direcionadas para:

- 1) a privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) a eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
- 5) a diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras (*la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, 1995 *apud* Dourado, 2002: 240).

Carvalho (s/d) ao discutir a relação entre a agenda neoliberal³¹ e a implementação da política pública para o ensino superior no Brasil ressalta que, apesar dos constrangimentos econômicos e políticos, a ação estatal não foi resultado exclusivo da intervenção externa. Para a autora, as recomendações do Banco Mundial influenciaram, parcialmente, a política pública para o setor, pois “o BIRD é um ator que não consegue se impor por completo à agenda governamental e ao processo decisório, apesar de amplos recursos de poder” (s/d, p. 2). Vejamos, a seguir, em linhas gerais, essa assertiva no governo FHC e no Governo Lula tendo por base as análises de Carvalho (s/d).

Ainda que as propostas do BIRD constituam-se em tendência para a maioria dos países latino-americanos, os preceitos neoliberais foram assimilados de forma diferenciada, de acordo com a correlação de forças políticas internas.

a conjuntura política, a dimensão e organização do movimento docente e dos estudantes, assim como os blocos no poder em cada um dos países, todos estes elementos foram fundamentais para que as recomendações resultassem em políticas distintas (Cunha *apud* Ribeiro, 2000). No caso brasileiro, o aprendizado durante a transição política da ditadura

³¹ As políticas sociais e econômicas, partir da década de 1990, estiveram sob a influência da chamada Agenda neoliberal. “A agenda governamental é entendida como uma lista de problemas, assuntos e temas que chamam à atenção do governo e dos participantes visíveis (Presidente, altos burocratas, congressistas e outros) que atuam junto ao governo” (Kingdon, 1995 *apud* Carvalho, s/d).

militar ao regime democrático e as conquistas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988, por um lado, e a adesão tardia ao Consenso de Washington, por outro, condicionaram um modo peculiar de inserção na agenda neoliberal (Carvalho s/d).

No governo FHC, em relação às políticas educacionais, Dourado (2002, p. 240) destaca as de ordem jurídico-institucional no âmbito educacional: LDB-9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE) que foram passos decisivos nesse contexto de mudanças e, foram, também, reorientadas, entre outros processos, pela reforma de Estado que produziu alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado como resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foram críticas essenciais. De acordo com Carvalho (s/d, p. 3), não houve documento oficial único - como a Lei nº 5.540/68 - que refletisse uma reforma do ensino superior, mas uma série fragmentada de textos legais, projetos e programas. “Isto ocorreu como uma estratégia governamental para o enfrentamento parcial de problemas e de adversários (Carvalho s/d *apud* Cunha, 2003). No entanto, alterou-se a lógica organizativa dos sistemas público e privado” (Carvalho s/d *apud* Dourado, 2005).

A autora identifica pontos de contato entre as recomendações do BIRD e a proposta do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) que, associado ao MEC, desempenhou um papel fundamental na formulação de uma agenda de reformas do governo. Essa reforma, segundo Silva Júnior e Sguissardi (1997 *apud* Carvalho, s/d), ancorou-se em quatro características fundamentais: privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização das estruturas e centralização de controle das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

As recomendações do BIRD para a cobrança de mensalidades nas instituições públicas, com a justificativa de garantir maior eficiência e equidade ao sistema, não foram implementadas. Esta questão polêmica sofreu pressões políticas no âmbito do Poder Legislativo que impediram que fosse levada à votação (Carvalho, s/d)³².

A evolução das matrículas particulares apresentou trajetória ascendente nos governos de FHC, principalmente, a partir de 1998. No entanto, a alternativa privada - exaltada pelo BIRD como solução mais eficiente para a expansão acelerada na oferta de vagas – tem encontrado limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela (Corbucci, 2002). Ainda mais, quando se leva em conta restrições econômicas características dos anos 90, tais como o baixo e oscilante crescimento econômico e suas conseqüências mais perversas - desemprego e queda na renda real média (com exceção dos primeiros anos do Plano Real). O crescimento da oferta de vagas foi mais acelerado que a evolução na procura pelas instituições particulares, reduzindo a relação candidato/vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002. O esgotamento da expansão pela via privada fica ainda mais evidente quando se observa o percentual de vagas não preenchidas pelo vestibular nestas instituições. Enquanto em 1998, a proporção já era de 20%, em 2002, as vagas não preenchidas saltam para 37% (Carvalho, s/d, p. 4).

De acordo com Corbucci (2002 *apud* Carvalho, s/d) “a política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos em as ocupar”.

Outro aspecto destacado foi o programa crédito educativo (FIES) - recomendado de forma recorrente pelo Banco Mundial - direcionado aos alunos de baixa renda deixou de ser uma alternativa viável, face à defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada à elevada taxa de desemprego na população com diploma de terceiro grau.

O Governo Lula, no que diz respeito à política para o ensino superior, tendo em vista o esgotamento do crescimento privado, trata-se não mais de priorizar a expansão

³² A autora assinala a atuação efetiva do meio acadêmico público para conformar a implementação da ação política diferenciada, em parte, tanto da agenda sistêmica do BIRD como da agenda governamental. A proposta de extinção da gratuidade do ensino público foi retirada, novamente, da agenda pública por pressão exercida no Poder Legislativo e nas demais arenas decisórias, bem como a reforma administrativa proposta pelo MARE foi rejeitada.

de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes. Nesse sentido, mantém-se o incentivo recomendado pelo BIRD à iniciativa privada mediante o Programa Universidade para Todos (ProUni)³³ que, segundo Carvalho (s/d), “surgiu como excelente oportunidade de *fuga pra frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas”.

O programa surgiu, em 2003, acompanhado por um discurso de *justiça social*,³⁴ que encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas.

Quanto ao caráter social, Catani e Gilioli (2005 *apud* Carvalho s/d), afirmam que o ProUni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do BIRD, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público.

em contraste com as recomendações do BIRD e a ação política do governo FHC - a educação superior como um serviço comercializado no mercado - destaca-se nos três anteprojetos a função social da educação superior, e, a partir da segunda versão a definição explícita de bem público, mantendo a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. Em suma, a política para educação superior no governo Lula tem se mostrado bastante contraditória, tanto no discurso como na práxis. No discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como

³³ Trata-se de um programa regulamentado pela Lei n. 11.096 de 13/01/2005, que concede bolsas integrais ou parciais na rede de educação privada para estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior. As bolsas são para cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Em contrapartida, o governo oferece isenção de alguns tributos para as instituições que aderirem ao programa. Segundo o MEC as universidades federais brasileiras disponibilizam atualmente 122 mil vagas nos vestibulares. O ProUni ofereceu 112 mil bolsas integrais e parciais, no seu primeiro processo seletivo, em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. O critério para se candidatar ao ProUni é ter participado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) do ano corrente e que obtenha nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação as notas dos Enems anteriores não são consideradas. Segundo Schettino (2006, p. 86) “em um total de 112 mil vagas, 1% representa um universo de 1.100 alunos de baixa renda que, provavelmente, têm esta como única oportunidade de ingressarem no ensino superior. Caso seus diplomas não sejam reconhecidos no futuro ou mesmo sua formação acadêmica não seja compatível ao que se espera dela, não será possível reverter o quadro, visto que só podem participar do programa estudantes que não têm diploma de ensino superior. O processo de democratização do ensino pode ficar comprometido, fato este que só será percebido ao final dos cursos, depois de quatro ou cinco anos”.

³⁴ “o programa estabelece, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos auto-declarados negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério com possíveis impactos positivos na qualidade e no aprendizado dos alunos da educação básica e o cumprimento da LDB, em seus artigos 62 e 63, na qual estabelece que os professores da rede pública, atuantes na educação básica, devem ter concluído os cursos de pedagogia, normal superior ou licenciatura” (Schettino, 2006).

um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD. Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais (Carvalho, s/d).

A agenda de reformas relativas ao ensino superior podem ser caracterizadas no governo FHC, bem como no Governo Lula, no que diz respeito à reestruturação da produção e à reforma do Estado, pela permeabilidade às políticas macroeconômicas. Nesse sentido, “a política educacional tem ficado, a reboque das decisões econômicas - nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais” (Carvalho, s/d: 9).

Por fim, destaca-se que o governo Lula difere dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, quando se atribuía ao funcionalismo público, de modo geral, e aos professores das universidades federais, em especial, a responsabilidade pelas mazelas sociais no país.

2.4 Diversificação, diferenciação institucional do ensino superior

Vimos que as características de um novo modelo de funcionamento foram sendo construídas paulatinamente a partir de meados dos anos de 1970. A

intenção, inscrita na lei n.º 5.540/68 da Reforma Universitária, de que a expansão do sistema de educação superior, até então predominantemente público, se fizesse pela via da universidade associando ensino e pesquisa, não chegou a se concretizar. O que de fato ocorreu foi a expansão de um sistema privado de ensino não universitário, que assumiu expressiva dimensão já ao final da década de 1970.

Na década de 1990, as conseqüências das políticas de caráter neoliberal empreendidas para enfrentar as crises fiscal, do fordismo, do Estado de Bem-Estar Social e da inserção no mundo globalizado vão representar verdadeira reforma para a educação superior brasileira. Estímulo à diversificação de fontes de

financiamento para as instituições de ensino superior públicas, diferenciação institucional, intensificação da expansão da rede privada, alteraram as dimensões vigentes no sistema até os anos de 1960 (Peixoto, 2005).

Oliveira (2004) salienta que essa década inaugurou um novo momento na educação brasileira “comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes”.

O ensino superior privado no Brasil vem sendo colocado como um importante objeto de pesquisa para a formulação de uma política voltada para a totalidade do sistema de ensino superior brasileiro.

Segundo Schwartzman & Schwartzman (2002, p.4), uma justificativa é o fato de o ensino

superior privado diferir do que se considera o “modelo de universidade”³⁵. Mas, pesquisas recentes têm tratado de entender as funções pedagógicas e educacionais que o ensino superior privado desempenha, como parte de um sistema de educação superior de massas que está se formando, dentro do qual o modelo universitário tradicional não pode ser senão uma parte de um todo mais amplo.

a própria moldura legal constituída a partir do final dos anos de 1980 tem estimulado a diversificação acadêmico-institucional que se engendrou no ensino superior brasileiro. No entanto, esse processo tem se chocado, de forma manifesta e latente, com a ênfase atribuída por diversos atores que atuam no campo acadêmico ao modelo de universidade que concilia ensino e pesquisa, tomado como única referência legítima para estruturar esse campo e, de certa forma, tem conduzido a atribuir a qualificação de desvio de rota às experiências díspares colocadas em práticas pelas instituições que se afastam dessa forma de organização. O que se percebe é que a persistência desse ‘modelo único’ adotado como *modus operandi* autêntico de dispor o ensino superior tem induzido um conjunto de novas universidades privadas que, momentaneamente, não possuem condições de desenvolver a atividade de pesquisa, a imitá-lo, transformando-se em verdadeiros simulacros desse ‘modelo único’ (Martins, 2002, p. 202).

Martins (2002), por exemplo, analisa os aspectos morfológicos que constituem a educação brasileira e assinala a importância da utilização da noção de campo, desenvolvida

³⁵ Neste modelo, o ensino superior se organizaria em universidades possuem um forte componente de pesquisa, dão ênfase às áreas técnicas e científicas e às profissões clássicas, os professores participam das decisões acadêmicas em um complexo sistema de colegiados, a atividade cultural e intelectual costuma ser percebida como de natureza altruística, oposta à busca do lucro enquanto que no ensino privado predominam as instituições isoladas e outras instituições não universitárias; no setor privado, por sua vez, a pesquisa quase não existe, concentra-se nas profissões sociais; o poder nessas instituições privadas é

por Bourdieu, para melhor compreender o processo de diferenciação institucional que caracteriza esse nível de ensino. Para esse autor, tal perspectiva³⁶ permite compreender a estrutura subjacente ao campo específico da educação superior brasileira, pois além de não privilegiar a instituição universitária como o modelo ideal das instituições de ensino superior, possibilita uma melhor compreensão do processo de expansão desse nível de ensino composto por um complexo e diversificado sistema de instituições. Desse modo, na hierarquia desse espaço social configuram-se posições específicas ocupadas pelas universidades e os demais tipos de estabelecimentos isolados, federações de escolas e as faculdades integradas.

O ensino superior brasileiro, segundo o autor, é heterogêneo e diversificado³⁷. Tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por segmentos de universidades e faculdades com características distintas e peculiares onde pode-se perceber uma diversidade da oferta de cursos, diferenciadas expectativas de formação profissional, distintas características dos cursos e das carreiras oferecidas pelas instituições, à composição e qualificação do corpo docente e à pluralidade de vocações acadêmico-institucional que tem estruturado os estabelecimentos de ensino superior no país (Martins, 2000).

Para Schwartzman (2002), o marco normativo do ensino superior privado busca seu lugar num contexto que é ainda controverso, de fronteiras pouco definidas e de grande complexidade normativa. O Ensino Superior, tanto privado quanto público, é regido por dois

centralizado e ainda que muitas vezes organizado em instituições não-lucrativas, tem quase sempre um claro componente comercial.

³⁶ A noção de campo permite denominar um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma sobre outros espaços/campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos, definem-se por objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico de um campo possuir sua hierarquia interna, seus espaços estruturados de posições, seus objetos de disputa e de interesses singulares, que são irredutíveis aos objetos, às lutas e aos interesses constitutivos de outros campos (Martins, 2000: 41-42 e 58).

³⁷ Para Martins (2002, p. 42), essa diferenciação institucional não deve ser percebida como uma anomia no funcionamento do campo. Uma política educacional promissora deve considerar a heterogeneidade institucional do sistema como um dos seus pontos de partida e desse modo, evita-se tratamentos homogêneos para realidades acadêmicas marcadas pelo signo da disparidade.

instrumentos legais principais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996)³⁸. O autor argumenta ainda que:

a educação superior continua sendo considerada um bem público, mas não como monopólio, e o setor privado não é mais percebido como mal necessário, e sim como participante legítimo e importante e [que] a busca de lucro nos empreendimentos educacionais não é mais percebida como antagônica, em princípio, aos fins da educação, ainda que possam vir a sê-los na prática daí a necessidade sistemas públicos de acompanhamento e avaliação na qualidade dos resultados (Schwartzman, 2002, p. 7).

É de grande importância para o ensino superior a classificação das instituições como universidades, centros universitários ou instituições isoladas, pois isso diz respeito a sua autonomia para a criação de novos cursos e decisões quanto à oferta de vagas nos diversos. Existem essencialmente quatro tipos de instituições classificadas por tipo de organização acadêmica: a) Universidades - que desempenham as missões tradicionais de ensino, pesquisa e extensão em nível de graduação e de pós-graduação; b) centros universitários - instituições de ensino superior, cuja missão principal é o ensino de graduação; c) faculdades múltiplas ou integradas - instituições não-universitárias que oferecem programa em mais de um campo de conhecimento, como ciências sociais e tecnologias; d) faculdades ou institutos de educação superiores - estabelecimentos únicos ou instituições isoladas, não-universitárias, que oferecem programas que incluem somente um campo de estudos, como, por exemplo, ciências sociais, medicina. Schwartzman (2002) para enfatizar a complexidade normativa para o ensino superior privado, destaca que:

- As Universidades e Centros Universitários estão dispensados de solicitar ao poder público autorização para abrir novos cursos superiores, em virtude das prerrogativas de autonomia de que gozam (Lei 9394 art.53 inciso I) . Entretanto, esta autonomia não se estende aos cursos e campus fora de sede das universidades (Art.10 § 2º Decreto n.º 3.860 de 9 de julho de 2001). A autonomia também não se estende aos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e de Direito. Nestas áreas, as corporações profissionais (Conselho Nacional de Saúde e Ordem dos Advogados do

³⁸ Segundo o autor além desses instrumentos existe um grande número de Medidas provisórias, Decretos, Resoluções e Pareceres do CNE, Conselhos profissionais e outros órgãos e Portarias Ministeriais que são promulgadas com grande frequência visando implementar as normas constitucionais e da LDB.

Brasil) têm que opinar, e a autorização é conferida pelo Ministro da Educação em cada caso.

- Os Centros Universitários se diferenciam das universidades pela dispensa da obrigação de realizar atividades de pesquisa; sua autonomia, no entanto, é semelhante: pelo Decreto No. 3.860 de 9 de julho de 2001:

Art. 11 Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

- As demais instituições – Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Escolas Superiores, Institutos Superiores – não gozam de autonomia, devem ter seus cursos autorizados um a um pelo Ministério.

Na década de 90, houve um aumento do número de Universidades, no conjunto das instituições privadas. Schwartzman (2002, p. 21) aponta duas razões para esse crescimento. A primeira diz respeito não apenas ao *status* conferido ao termo quando comparado com Faculdade, Centro Universitário ou Escola, mas também porque agrega um importante fator de “marketing”. A segunda é a possibilidade, determinada em Lei, de maior autonomia acadêmica e

administrativa, inclusive a da liberdade de criar novos cursos na sua sede e a possibilidade de fazê-lo também fora de sua sede (no limite da unidade da Federação onde está localizada) e aumentar vagas em cursos já existentes.

No entanto, de acordo com a LDB, para se tornar uma universidade e se manter como tal é necessário que haja produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. “Parece que, para o ensino superior privado, os Centros Universitários são uma opção mais apropriada às suas possibilidades financeiras e que as Universidades de pesquisa são para poucos” (Schwartzman 2002, p. 21).

As análises sobre o processo de expansão a partir dos anos 1990 (Martins, 2000, Sousa, 2003) destacam que num intervalo de pouco mais de três décadas esse nível de ensino passou por mudanças expressivas. A educação superior brasileira que se manteve relativamente estagnada ao longo da década de 80, em virtude da falta de alunos formados no ensino médio e dos formados com condições de prosseguir os estudos de nível superior, retomou seu crescimento nos anos 90. Na dinâmica desse processo de expansão produziu-se um complexo e diversificado sistema de instituições, assim como

(...) a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino.(...) forma-se um campo acadêmico extremamente complexo em virtude das diferentes posições ocupadas por essas instituições diante dos indicadores que comandam o funcionamento desse espaço social, como a qualidade do ensino oferecido, a titulação do corpo docente, a capacidade científica instalada, os formatos organizacionais desses

estabelecimentos, o prestígio e o reconhecimento social e simbólico dos distintos estabelecimentos que o integram (Martins, 2000,p. 42).

O ensino superior no Brasil tanto se expandiu quanto se diversificou. Em virtude da expansão no número de concluintes do ensino médio o MEC incentivou a diversificação do sistema de ensino superior nos anos de 1990 para o atendimento da demanda crescente por vagas no ensino superior. Por meio da diversificação dos modelos institucionais o governo federal visava atender aos interesses diferenciados daqueles que procuravam o ensino superior e, desse modo, associar a expansão a diversificação. Segundo Ximenes (2001), a criação dos Centros universitários foi uma das medidas implementadas pelo governo federal na década supracitada e que representaram uma modalidade intermediária entre as faculdades e as universidades.

A flexibilização do ensino superior caracteriza a gestão nos governos de FHC cujas duas dimensões principais foram “de um lado a diversificação das modalidades de ensino³⁹; e de outro, a diferenciação institucional, regulamentada por Decreto em 1997, que estabeleceu a existência de cinco tipos de IES, cada qual com atribuições próprias” (Minto, 2005, p. 189).

De acordo com Minto (2005) há uma tendência em se atribuir uma homogeneidade acerca do processo de expansão das IES, assim como das matrículas e dos concluintes. Na tabela a seguir pode-se, no entanto verificar o caráter diversificado e diferenciado desse processo, bem como a significativa presença das IES privadas, sobretudo as não universitárias.

Tabela 04 – Número de matrículas em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e por categoria administrativa – Brasil, 1980-2002

Fonte: Minto, 2005, p. 193 *apud* MEC/INEP

³⁹ cursos diferenciados, cursos seqüenciais previstos na LDB, os cursos de curta duração, o ensino à distância etc.

Ano	IES Universitárias	Público (%)	Privado (%)	IES Não-universitárias	Público (%)	Privado (%)
1980	652.200	61,9	38,1	725.086	12,2	87,8
1985	671.977	64,6	35,4	695.632	17,6	82,4
1990	824.627	55,1	44,9	715.453	17,4	82,6
1991	855.258	56,5	43,5	709.798	17,2	82,8
1992	871.729	57,5	42,5	664.059	19,4	80,6
1993	940.921	55,8	44,2	653.747	19,6	80,4
1994	1.034.726	55,2	44,8	626.308	19,0	81,0
1995	1.127.932	53,1	46,9	631.771	16,1	83,9
1996	1.209.400	51,8	48,2	659.129	16,6	83,4
1997	1.326.459	50,2	49,8	619.156	15,0	85,0
1998	1.467.888	47,7	52,3	658.070	15,8	84,2
1999	1.619.734	44,8	55,2	750.211	14,2	85,8
2000	1.806.989	43,2	56,8	887.256	12,0	88,0
2001	1.956.542	41,8	58,2	1.074.212	11,4	88,6
2002	2.150.659	42,6	57,4	1.329.254	10,2	89,8

Conforme Minto (2005, p.192) em 1980, as IES não-universitárias eram responsáveis por cerca de 52,7% das matrículas no ensino superior. Ao longo dos anos, esta proporção tendeu a crescer favoravelmente no setor das IES universitárias, que passou a concentrar mais matrículas, obtendo cerca de 64,7% delas, em 1996. Entretanto, a partir de 1997 – ano em que o governo lança o Decreto nº 2.306, que estabeleceu a diferenciação institucional – as matrículas em IES não-universitárias cresceram acima da média, mais do que dobrando até 2002, em especial concentrando-se cada vez mais no setor privado. As matrículas universitárias também cresceram no período, mas sua participação relativa no conjunto das matrículas vem caindo ano a ano, em especial no ano de 2002, concentrando-se cada vez mais no setor privado. As matrículas universitárias também cresceram no período, mas sua participação relativa no conjunto das matrículas vem caindo ano a ano.

O autor ressalta também que o ensino a distância tem se tornado cada vez mais freqüente no Brasil nos últimos anos, modalidade esta considerada eficiente, de baixo custo e favorável a uma pretensa democratização do acesso ao ensino superior. Essa foi uma das bandeiras mais divulgadas nas gestões Paulo Renato de Souza no MEC.

A LDB/1996 reconheceu os cursos superiores de graduação à distância, em particular nos artigos 80 e 87. Em caráter experimental, o primeiro curso de graduação (pedagogia) à distância foi criado na Universidade Federal de

Mato Grosso, em 1995. Segundo José MORAN (2002, p. 251-2), foi a partir de 1998 que passou-se a observar um crescente envolvimento das IES com cursos de educação à distância, a grande maioria na área da formação de professores – sobretudo pedagogia e curso normal. A explicação mais provável estaria na própria LDB, parágrafo 4º do Art. 8760, que estabeleceu a exigência de formação superior para os novos professores que viessem a ser admitidos e/ou o “treinamento” daqueles já em serviço até o final de 2006 (Minto, 2005, p. 193).

No que tange as relações de trabalho nas IES, mudanças importantes ocorrem paralelamente expansão da educação superior no Brasil nos anos de 1990. Minto (2005) chama atenção para as alterações relativas ao quadro de servidores (docentes e técnicos-administrativos) das IES públicas, especialmente das IFES. Em relação aos docentes, verifica-se que no período 1990-2001 no conjunto a quantidade de funções docentes foi crescente. No entanto foi no setor privado que o número de docentes aumentou de maneira mais visível, “acompanhando, de certa forma, a própria expansão do número de instituições e, mais diretamente, do número de matrículas” (Minto, 2005, p. 194).

Tabela 05 – Funções docentes em exercício no ensino superior, por categoria administrativa – Brasil, 1960-2003

Ano	Funções docentes em exercício	Públicas	Privadas
1960	21.064	12.089	8.975
1965	33.126	22.208	10.918
1970	54.389	33.374	21.015
1975	83.386	46.195	37.191
1980	109.788	60.337	49.451
1985	113.459	64.449	49.010
1990	131.641	71.904	59.737
1991	133.135	72.123	61.012
1992	134.403	72.242	62.161
1993	137.156	72.594	64.562
1994	141.482	75.285	66.197
1995	145.290	76.268	69.022
1996	148.320	74.666	73.654
1997	165.964	84.591	81.373
1998	165.122	83.738	81.384
1999	173.836	80.883	92.963
2000	197.712	88.154	109.558
2001	219.947	90.950	128.997
2002	242.475	84.006	143.838
2003	254.153	88.795	165.358

Fontes: Minto, 2005, p. 195 *apud* MEC/INEP/SEEC - Evolução do ensino superior: 1980-1998
* OBS: 1. Os dados de 2000 e 2001 incluem os docentes afastados; 2. O mesmo professor pode exercer mais de uma função docente.

Estes dados refletem, por um lado, o crescimento absoluto do número de vagas oferecidas no ensino privado, e, por outro, o processo de contenção financeira a que foram submetidas as IES da rede pública, sobretudo as federais. “No primeiro caso, a ampliação do corpo docente foi uma necessidade, ao passo que, no segundo, uma série de políticas afetaram negativamente a rede de ensino, reduzindo a proporção de docentes por estudantes nas IES” (Minto, 2005, p. 195).

Tabela 06 - Funções docentes e estudantes matriculados, por categoria administrativa – Brasil, 1960-2003

Ano	Docentes* (A)	Matriculas (B)	B/A	B/A - público	B/A - privado
1960	21.064	93.202	4,4	4,3	4,6
1965	33.126	155.781	4,7	3,9	6,2
1970	54.389	425.478	7,8	6,3	10,2
1975	83.386	1.072.548	12,9	8,9	17,8
1980	109.788	1.377.286	12,5	8,2	17,9
1985	113.459	1.367.609	12,1	8,6	16,5
1990	131.641	1.540.080	11,7	8,0	16,1
1991	133.135	1.565.056	11,8	8,4	15,7
1993	137.156	1.594.668	11,6	9,0	14,6
1995	145.290	1.759.703	12,1	9,2	15,3
1997	165.964	1.945.615	11,7	9,0	14,6
1999	173.836	2.369.945	13,6	10,3	16,5
2001	219.947	3.030.754	13,8	10,3	16,2
2003	254.153	3.887.771	15,3	12,8	16,6
60/2003 (%)	1106,6	4071,3	247,7	197,7	260,9

Fontes: Minto, 2005, p. 196 *apud* MEC/INEP; IPEA.

* Os dados de 2001 incluem também os docentes afastados de suas atividades

O crescimento do número de estudantes matriculados nas IES no período 1990-2001, não foi acompanhado pelo crescimento do número de funções docentes na mesma proporção. “Tal disparidade, em conseqüência, contribuiu para a ampliação da relação entre o número de estudantes por docente no ensino superior, em particular na rede pública, enquanto, na rede privada, esta relação já era elevada no início da década e manteve-se relativamente estável” (Minto, 2005, p. 197)

2.5 O Ensino Superior Privado no Distrito Federal⁴⁰

Nesse item serão destacadas as principais características da expansão do setor privado de ensino superior no Distrito Federal (DF). Sousa (2003) identifica dois momentos na constituição da rede privada no Distrito Federal. O primeiro refere-se a instalação e consolidação nos anos de 1963 a 1993. O segundo momento é relativo a sua significativa expansão entre os anos de 1995 a 2001.

Sousa (2003, p. 35-38) baseado nos dados de Martins (1997) destacou três razões para a instalação do setor privado de ensino superior no DF:

1 - crescimento populacional no período (1973 –1993),

2 - concentração da população economicamente ativa de Brasília no setor terciário.

3 - não atendimento por parte da única universidade pública existente na época que, apesar dos esforços empreendidos, não respondia satisfatoriamente às demandas sociais apresentadas principalmente em nível de graduação. O autor ainda ressalta que o ensino noturno nessa universidade inicia-se somente no final da década de 1980.

Martins (1997 *apud* Sousa 2003, p. 38) ressalta ainda que:

- a) a função principal do ensino superior privado local foi o atendimento à demanda crescente dos diplomas de nível superior;
- b) os estabelecimentos particulares não buscaram a atividade de pesquisa como elemento definidor de sua colocação institucional;

⁴⁰ As informações contidas nesse item são os resultados parciais da tese de doutoramento de Sousa (2003) defendida no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. A tese focaliza o processo de constituição do ensino superior privado no DF no período de 1995-2001. O objetivo desse estudo foi examinar a lógica dessa expansão, buscando compreender a relação da recente expansão no DF com a dinâmica da educação superior em nível nacional na década de 1990. Destacaremos aqui as principais considerações acerca da constituição da rede privada no DF – o momento de sua instalação e consolidação (1968) e a recente e significativa expansão ocorrida nos anos de 1995-2001 (pp. 35-50 e 165-239 e conclusão).

- c) a clientela recrutada nas instituições pesquisadas na época mostrava-se preocupada prioritariamente em buscar (re)inserir-se no mercado de trabalho por meio de posse de títulos escolares;
- d) as duas instituições privadas primeiramente criadas no Brasília tiveram sua constituição assegurada por atores que mantinham certa proximidade com o campo do poder político então vigente;
- e) uma terceira instituição, a Universidade Católica de Brasília, contrariando a lógica empresarial, buscava elaborar um discurso e uma prática visando credenciar-se como uma instituição de ensino privado preocupada com a elaboração de um projeto acadêmico pedagógico.
- f) as IES privadas, ao longo de suas trajetórias, foram responsáveis pela formação da maior parte de seus docentes, uma vez que 67% deles tinham estudado em estabelecimentos nos quais trabalhavam na época da pesquisa.

Para Sousa (2003, p. 38) as expressivas mudanças pelas quais passou o ensino superior brasileiro nos últimos trinta anos “fizeram-se presentes também em âmbito local”. No entanto o crescimento do setor privado apresentou índices mais elevados dos que os verificados em âmbito nacional.

Até 1993, havia no DF 14 instituições voltadas para o

ensino superior: uma universidade pública – Universidade de Brasília (UnB), criada em 1962 e 13 vinculadas à esfera privada. As duas primeiras IES privadas do DF foram criadas em 1968 (Sousa, 2003, p. 36).

O aumento da demanda por ensino superior no DF levou à ampliação do número de estabelecimentos:

em 1995, havia em todo o Brasil um total de 684 IES privadas, passando esse número para 1.208 em 2001. No mesmo período, o aumento de instituições privadas mostrou-se bem mais acentuado no DF, à medida que passou de 12 para 63, revelando um aumento de 425%. Em função do processo expansionista, o ensino superior local mostra-se heterogêneo e com um número considerável de instituições (65), incluindo-se nesse total, as duas de natureza pública (Sousa, 2004, p. 70).

Os últimos anos da década de 1990, no Distrito Federal, é caracterizado pela acelerada ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior e esse crescimento recente dos estabelecimentos isolados, apoiou-se, fundamentalmente, na oferta de cursos nas áreas de Ciências

Humanas, Letras e Artes e Ciências Sociais

A instalação de faculdades privadas possibilitou atender aqueles que não conseguiam ingressar na Universidade de Brasília (UnB). No entanto, esse acesso não garantiu atenção à pesquisa e à extensão pois as faculdades privadas concentraram suas atividades sobretudo no ensino. A maioria dos cursos é ofertada no período noturno para atender aos estudantes/trabalhadores, o que dificulta a dedicação destes a outras atividades que não apenas o ensino.

As Faculdades e Institutos de ensino superior de caráter privado, multiplicaram-se de modo especial em Brasília no período de 1995-2001. Durante esse período, a universidade federal e as doze instituições privadas existentes passaram a conviver com novos estabelecimentos de ensino superior instalados em várias áreas e regiões do DF. No referido período foi criado um total de 52 estabelecimentos de ensino superior no DF, sendo apenas um de a natureza pública, ligado a uma secretaria (saúde) (Sousa, 2004, p. 68)

Ao analisar os principais fatores que contribuíram para o crescimento verificado no número de IES privadas no DF no período de 1995-2001, Sousa (2003) destaca,

- a política educacional definida pelo governo FHC (1995-1998 e 1999-2002) para o ensino superior, que estimulou a expansão do número de matrículas na rede privada;
- que a região aumentou de forma expressiva a demanda pelo ensino superior e a população elevou seu poder aquisitivo;
- a diminuição da taxa de natalidade local também ocasionou a redução da demanda por escolas de educação básica, especialmente no Plano Piloto: a baixa natalidade no DF (1,98 filho/mulher) elevou a média de idade da população e com isso, passou a existir um maior número de jovens na faixa entre 18 e 24 anos;

- a inexistência de instituições de ensino superior nas regiões administrativas até 1995 e o crescimento populacional nessas regiões administrativas;
- a transformação das escolas de educação básica em faculdades cujos mantenedores aproveitaram a estrutura física de seus estabelecimentos e a demanda existente para a instalação de faculdades privadas.

Uma característica que vale ressaltar é que a expansão do ensino superior no DF no período (1995-2001) possibilitou a instalação das IES em várias cidades do DF, não apenas em Brasília, como ocorrido no período da instalação do setor privado nos anos entre 1963-1993 (Sousa, 2003, 243-244). Salientou também que em função da distribuição espacial das instituições de ensino foi assumindo no seu processo de expansão fez com que a demanda existente para o ensino superior se tornasse objeto de acirradas disputas por parte dos atores e instituições Sousa (2003).

Neste sentido, Sousa (2003) destacou a semelhança com a tendência nacional, no que diz respeito “a elevação do nível de formação dos professores atuantes no segmento privado”.

Em relação ao corpo docente, Sousa (2003, p. 179) destacou a importância por parte das IES particulares na busca desses professores na Universidade pública local e a titulação de mestre e doutor foi a condição básica para comporem os seus quadros.

Em 2001 o setor privado contava com 51% dos seus professores sem cursos de pós graduação *stricto sensu*. Em 2003 verifica-se que 45,2 % de professores sem cursos de pós-graduação ainda atuavam no setor (Tabela 7).

Sousa (2003) também assinala que no período relativo à recente expansão do setor privado local, 1995-2001, ocorreu uma elevação significativa no nível de formação dos professores, como exemplificado na tabela abaixo;

Tabela 07: Número de funções docentes (em exercício e afastados), por grau de formação, no ensino superior privado no DF e Brasil (1995-2001)

Fonte: Sousa, 2003, p. 179 *apud* MEC/Inep -
Sinopse estatística da educação superior:
censo 2001

A atualização dos dados relativos a formação docente no DF para o ensino privado (Tabela 8) revela que num período relativamente curto (2001-2003) houve um aumento significativo de mestres, em termos quantitativos e percentuais.

Tabela 08: Número de funções docentes (em exercício e afastados), por grau de formação, no ensino superior privado no DF 2001-2003

Fonte: Sinopse estatística educação superior -2003

Este dado demonstra que a qualificação dos docentes configura-se como uma tendência, seja por força da legislação vigente, por exigência das instituições de ensino, seja por força da demanda por qualificação no ensino. Quaisquer dessas possibilidades ocasionam algum impacto para o trabalho docente, no que concerne às relações entre professor-aluno e as expectativas para a formação, entre professor-instituição e as condições de trabalho.

Pode-se constatar ainda em 2003⁴¹, a existência de 3.174 professores com pós-graduação *stricto sensu* no setor de ensino privado do DF. Destes, 592 (18,6% de 5.744 docentes) concentravam-se na Universidade representando 66,1% do seu quadro docente com pós-graduação *stricto sensu*; 329

(10,4% do total) nos Centros Universitários, 48,7% do quadro docente com pós-graduação *stricto sensu*; 239 (7,5% do total) nas Faculdades Integradas, 55,7% do seu quadro docente com pós-graduação *stricto sensu* e 2.014 (63,5%) encontram-se nas Faculdades, Escolas e Institutos de ensino superior, representando 53,8% do quadro docente nessa modalidade de organização acadêmica.

2.6 *Docentes do Ensino Superior no Brasil*⁴²

Conforme Morosini (2000, p. 11) a docência é influenciada pela realidade na qual ela está inserida. Nesse sentido, no âmbito nacional, a autora destaca os limites da “legislação de educação superior referenciados pela LDB (Lei n.º. 9.394/96) e o Sistema de Avaliação da Educação Superior, os quais orientam a demanda, pressionam as instituições e, por consequência os professores”.

No âmbito da formação didática, a autora assevera que a principal característica da legislação sobre quem é o professor, é o ‘silêncio’. “Enquanto outros níveis de ensino o

⁴¹ Ver Sinopse Estatística da Educação Superior – 2003, MEC/Inep.

⁴² Esse item está baseado nas análise de Morosini (2000) contidas no artigo “Docência universitária e os desafios da realidade nacional” no qual a autora aponta os desafios da docência universitária num contexto de

professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua” (Morosini, 2000).

Cunha (2004) assinala que o grau superior ‘é o único em que não há previsão legal para o magistério, segundo o autor,

Apesar da LDB prever (art. 66) que ‘a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado’, este artigo permanece letra morta [...] Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade” (Cunha, 2004, p. 797 e 815)⁴³.

De acordo com Cunha (2004), pela LDB a instituição universitária foi definida de modo genérico, como a que desenvolve “a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional⁴⁴” (p. 803-804).

A LDB evidencia que o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como área de conhecimento e a referência a essa competência pode ser encontrada no artigo 52 – que define a universidade: II - um terço do corpo docente, pelo

transformações. Dessa análise destacaremos os aspectos relacionados aos condicionantes da docência universitária no contexto da expansão do ensino superior nos anos de 1990.

⁴³ Assinala ainda que “o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. O resultado de tão grande expansão [do ensino superior] é a desvalorização dos diplomas de ensino superior de graduação, em termos materiais e simbólicos, o que, ao invés de diminuir, aumenta a demanda dele e dos que se lhe seguem – o mestrado e o doutorado ou, na vertente paralela, o simulacro tropical do MBA norte-americano” (Cunha, 2004, *ibid.*).

⁴⁴ o autor faz referência a Lei 9.394 de 20 /12/1996, Art. 52, inciso I no qual estabelece que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Morosini 2000).

Cunha (2004) ressalta que as IES públicas, exceto as mais recentes ou aquelas situadas distantes dos centros acadêmicos de referência, têm mais condições para cumprir a exigência legal. Mas, as IES privadas devido a dificuldade de ‘institucionalizarem a profissão docente’, tem dificuldades de encontrar professores com aqueles requisitos, o que gerou a disposição de se aceitar qualquer título de mestre ou de doutor como adequado a qualquer função do magistério⁴⁵. O autor ainda salienta um ‘efeito não intencionado’ relacionado a aposentadoria precoce dos professores das IFES que reforçaram os quadros das IES privadas, sem nenhum investimento por parte dessas instituições na sua “longa e cara qualificação”, verifica-se nesse processo a “baldeação de reitores de universidades federais e estaduais para as suas congêneres privadas” (Cunha, 2004, p. 804).

Para Morosini (2000), em relação a formação didática a LDB se abstém, no entanto, é indiretamente especificada, por exemplo, mediante atos normativos relativos que definem o sistema de avaliação do ensino superior⁴⁶ quando o docente passa também a ter o seu

⁴⁵ Cunha (2004, p. 804) adverte ainda que “conseqüência, a pós-graduação em educação, por ser *óbvia* matéria de interesse geral, tem sido pressionada a expandir-se por força do papel credencialista que lhe foi atribuído. O efeito perverso desse papel é o artifício empregado por uma multidão (que pode superar a dezena de milhar) de brasileiros, logrados na tentativa de obter uma titulação mais fácil: matricularam-se em cursos de mestrado e de doutorado oferecidos aqui por instituições estrangeiras, em regime a distância ou presencial, com ou sem parceria com instituições nacionais, mas sem o devido credenciamento pela CAPES”

⁴⁶ No governo FHC foram criados mecanismos de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão). O governo Lula, em 2003, criou uma comissão para propor um novo modelo de avaliação do ensino superior. A comissão apresentou um relatório no qual propunha um sistema nacional de avaliação. Em dezembro de 2003, por medida provisória, o governo federal instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Lançado em 2004, o SINAES, definiu um novo modelo de avaliação institucional do ensino superior, sendo composto por quatro avaliações: auto-avaliação, institucional e externa, condições de ensino (ACE) e desempenho dos estudantes. O SINAES, criado pela Lei 10.861 de 14 de fevereiro de 2004 e posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial 2.051 de 9 de julho de 2004, tem como principal objetivo valorar as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, sejam de natureza pública ou particular, visando inferir o mérito do próprio

desempenho avaliado. Assim, nesse item será utilizada a reflexão de Morosini (2000, p. 11) acerca da docência universitária.

A autora no referido artigo visa a analisar e identificar a docência universitária “diante dos desafios da realidade nacional num mundo globalizado”. Desse modo, seguiremos suas análises (atualizando os dados mediante a utilização da sinopse estatística da educação superior 2003) relativa aos principais elementos que compõem e/ou condicionam a definição do professor do ensino superior no Brasil que, segundo a autora, estão relacionados ao 1) estabelecimento onde o docente exerce a sua atividade; 2) a sua formação e organização acadêmica e 3) o regime de trabalho.

2.6.1 A IES onde exerce suas funções

No Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior. Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a *organização acadêmica*, em: Universidades Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos Superiores e Centro de Educação Tecnológica.

A instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um

Sistema de Educação Superior. Assim, alia *avaliação e regulação*, pois, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996), verificou-se exacerbado crescimento do mencionado sistema, sem, no entanto, haver garantia acerca da excelência das novas instituições educacionais criadas. Portanto, verificar o mérito e a excelência dessas IES é tarefa da *avaliação*, enquanto a *regulação* tem como função a proposição de critérios que denotem o mérito acadêmico e a excelência dessas instituições educacionais. Na regulamentação fica definido que haverá uma avaliação interna, conduzida pela Comissão Própria de avaliação (CPA) de cada instituição de ensino superior e a avaliação externa conduzida pelo MEC e coordenada pelo Inep, que avaliará os cursos de graduação aplicando conceitos numa escala de 1 a 5, sendo o nível 3 o mínimo para credenciamento ou recredenciamento e os níveis 1 a 2, indicando que a instituição na sua avaliação apresenta pontos fracos, sendo que as instituições enquadradas nesses níveis devem assinar um protocolo com o MEC para superar suas dificuldades. O Provão foi substituído pelo Enade, aplicado a uma amostra nacional de estudantes ingressantes e concluintes. Difere portanto, da avaliação anterior, que testava os conhecimentos dos apenas dos concluintes.

corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e doutorado.

Exercer atividade docente em *Centros Universitários* significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização.

***Faculdades Integradas* representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas.**

Os *Institutos Superiores* ou *Escolas Superiores* atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação (Morosini, 2000, p. 14).

Dependendo do tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, seu trabalho sofrerá diferentes pressões, pois “a cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão os seus reflexos na docência universitária” (Morosini, 2000).

Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Se atua numa instituição isolada ou num centro universitário a sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem

pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa.

É importante ressaltar que, mesmo “nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições” (Morosini, 2000).

As IES, de acordo com a LDB, se dividem, segundo a dependência administrativa em públicas e privadas. As públicas se dividem em federais, estaduais e municipais. Conforme a tabela 09 (abaixo), verifica-se que as IES privadas são a maioria e representam 88,9% do total. Destaca-se que do conjunto de 1.859 instituições de educação superior, 1.652 são privadas. De acordo com o Censo da Educação Superior 2003 este percentual⁴⁷ coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo.

Tabela 09: Numero de instituições por categoria administrativa e região geográfica - 2003

Categoria Administrativa	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Pública	15	52	81	36	23	207
Privada	86	252	857	270	187	1.652
TOTAL	101	304	938	306	210	1.859

Fonte: Deas/INEP/MEC - Censo da Educação Superior 2003, p. 9.

A divisão pública e privada, segundo Morosini (2000, p. 14), é um fator condicionante importante sobre a docência universitária tendo em vista que a pesquisa científica, em sua maioria, é desenvolvida nas instituições federais. Esta afirmação poderá sofrer alterações em virtude dos investimentos que as instituições privadas podem fazer para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, a autora ressalta que a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é uma ocorrência de fácil transformação, pois implica o desenvolvimento de massa crítica (e o período de formação é longo) ou a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em

desenvolvimento. Por outro lado, implica também a implantação de infra-estrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa, entre outros aspectos relativos ao trabalho docente.

Tabela 10: Numero de instituições de educação superior, por organização acadêmica, região, categoria administrativa - 2003

	Total Geral	%	Pública					Privada			
			Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Particular	Com/confes/filan
Brasil	1.859	100	207	11,1	83	65	59	1.652	88,9	1.302	350
Norte	101	5,4	15	7,3	10	4	1	86	5,2	73	13
Nordeste	304	16,3	52	25,1	22	17	13	252	15,3	218	34
Sudeste	938	50,5	81	39,1	30	22	29	857	51,9	636	221
Sul	306	16,5	36	17,4	12	18	6	270	16,3	201	69
Centro-Oeste	210	11,3	23	11,1	9	4	10	187	11,3	174	13

Fonte: Sinopse estatística da educação superior - 2003

Um outro fator da realidade brasileira condicionante do trabalho docente é a distribuição das IES segundo as regiões da federação e sua organização acadêmica. Pela tabela 10 (acima), constata-se a alta concentração (50,5%) na região sudeste, o que pode indicar mais fácil ingresso ao ensino superior e maior possibilidade de acesso profissional, o que não se verifica em outras regiões: sul (16,5%),

⁴⁷ No censo, essa afirmação pauta-se pelos dados do *World Education Indicators* (Censo da educação superior -

nordeste (16,3%), centro-oeste (11,3%) e norte (5,4%).

O desenvolvimento da região vai implicar um número maior de instituições, o predomínio de um determinado tipo de instituição, segundo a modalidade acadêmica, um maior desenvolvimento da atividade de pesquisa, um maior número de pós-graduandos, como exemplificado na tabela 11 a seguir. A modalidade acadêmica de ensino superior e a qualificação implicam tipos diferenciados de inserção docente.

2.6.2 organização e formação acadêmica

Os dados da tabela 11 a seguir demonstram a distribuição da qualificação docente no Brasil, em 2003, por modalidade acadêmica pública e privada e por região. Constatase, assim, o predomínio de docentes com mestrado e doutorado exercendo suas funções docentes em instituições públicas, com grande prevalência de doutores.

Tabela 11: Numero Total de funções docentes (em exercício e afastados) por grau de formação, região e a categoria administrativa das IES – 2003

Região / Formação	Total	%	Categoria Administrativa			
			Pública	%	Privada	%
Brasil	268.816	100	95.863	35,7	172.953	64,3
Sem graduação*	23	-	3	-	20	-
Graduação	37.970	14,1	13.458	14,0	24.512	14,2
Especialização	78.075	29,0	17.582	18,3	60.493	34,9
Mestrado	96.510	35,9	28.555	29,8	67.955	39,3
Doutorado	56.238	20,9	36.265	37,8	19.973	11,5
Norte	11.450	100	6.088	53,2	5.362	46,8
Sem graduação*	-	-	-	-	-	-
Graduação	1.726	15,1	1.108	18,2	618	11,5
Especialização	4.494	39,2	1.627	26,7	2.867	53,5
Mestrado	3.882	33,9	2.257	37,1	1.625	30,5
Doutorado	1.348	11,8	1.096	18,0	252	4,7
Nordeste	43.393	100	25.452	58,7	17.941	41,3
Sem graduação*	-	-	-	-	-	-
Graduação	6.723	15,5	4.614	18,1	2.109	11,7
Especialização	14.069	32,4	6.234	24,5	7.835	43,7
Mestrado	15.427	35,6	8.697	34,2	6.730	37,5
Doutorado	7.174	16,5	5.907	23,2	1.267	7,1
Sudeste	135.606	100	36.112	26,6	99.494	73,4
Sem graduação*	16	-	2	-	14	-
Graduação	20.495	15,1	3.878	10,7	16.617	16,7
Especialização	34.801	25,7	3.612	10,0	31.189	31,3
Mestrado	46.516	34,3	8.318	23,0	38.198	38,4
Doutorado	33.778	24,9	20.302	56,2	13.476	13,5
Sul	54.810	100	19.526	35,6	35.284	64,4
Sem graduação*	7	-	1	-	6	-
Graduação	5.436	9,9	2.234	11,4	3.202	9,1
Especialização	16.139	29,4	3.838	19,7	12.301	34,9
Mestrado	22.713	41,4	6.711	34,4	16.002	45,3
Doutorado	10.515	19,2	6.742	34,5	3.773	10,7
Centro-Oeste	23.557	100	8.685	36,9	14.872	63,1
Sem graduação*	-	-	-	-	-	-
Graduação	3.590	15,3	1.624	18,7	1.966	13,2
Especialização	8.572	36,4	2.271	26,2	6.301	42,4
Mestrado	7.972	33,8	2.572	29,6	5.400	36,3
Doutorado	3.423	14,5	2.218	25,5	1.205	8,1

Fonte: MEC/INEP/Deas - Sinopse Estatística da educação superior 2003.

Nota: o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

* o percentual relativo aos dados da qualificação é inferior a 0,1% e, portanto, não significativo estatisticamente.

Vale lembrar que a qualificação docente para o ensino superior público foi fomentada por políticas de expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, o que pode ser constatado pelos números, com um percentual de mais de 60% de mestres e doutores em todas as regiões (a exceção da Região Norte, com 55,1%), o que também fomentou a qualificação docente nos quadros do ensino superior privado no Brasil, por exigência legal ou por transferência de quadros.

Se considerarmos o histórico de cada região do país relativo à institucionalização, transformação e expansão da educação superior, os dados também demonstram a

heterogeneidade da educação superior no Brasil, seja em termos de qualificação, de inserção institucional, seja em termos de distribuição geográfica das funções docentes. Ainda que a qualificação docente não signifique, por si só, no satisfatório atendimento à demanda e à formação universitária, a sua ocorrência nas IES privadas é um aspecto que conta sobremaneira para validar a organização acadêmica das instituições, enseja avaliações positivas ao desenvolvimento institucional e agrega valor à formação e aos títulos acadêmicos satisfazendo, assim, a relação mercantil que perpassa os seus objetivos institucionais.

Ao comparar as tabelas 12 e 13 (abaixo) verifica-se o aumento significativo na titulação dos docentes, em termos quantitativos e percentuais, no período 1998-2003. O aumento foi mais significativo em relação aos mestres, de 27,5% para 35,9%, do que em relação aos doutores, de 18,8% para 20,9%. Em 1998, havia 76.555 (46,3%) professores com pós-graduação *stricto sensu* e em 2003, 152.748 (56,8%). Tais cifras resultaram numa variação percentual de 99,5% na formação docente *stricto sensu*, no período 1998-2003.

Tabela 12: Número de docentes, formação e região – Brasil – 1998

Região	Total	%	Sem Grad.	% *	Grad.	%	Espec.	%	Mestr.	%	Dout.	%
Brasil	165.122	100	107		30.783	18,6	57.677	35,0	45.482	27,7	31.073	18,8
Norte	7.148	4,3	2		1.686	23,6	3.011	42,1	1.764	24,7	503	7,0
Nordeste	25.479	15,4	8		5.696	22,3	8.966	35,2	7.488	29,4	3.321	13,0
Sudeste	86.759	52,5	72		15.013	17,3	27.822	32,1	23.121	26,6	20.731	23,8
Sul	33.963	20,6	24		5.642	16,6	13.182	38,8	10.156	29,9	4.959	14,6
Centro-Oeste	11.773	7,1	1		2.564	21,7	4.696	39,8	2.953	25,1	1.599	13,2

Fonte: Inep/MEC/Seec. Censo do ensino superior. Brasil, 1998. Brasília: MEC Inep *apud* Morosini, 2000, p. 15

* O percentual é inferior a 0,1% e, portanto, não significativo estatisticamente.

Tabela 13: Número de docentes, formação e região – Brasil – 2003

Região	Total	%	Sem Grad.	% *	Grad.	%	Espec.	%	Mestr.	%	Dout.	%
Brasil	268.816	100	23		37.970	14,1	78.075	29,0	96.510	35,9	56.238	20,9
Norte	11.450	4,3	-		1.726	15,1	4.494	39,2	3.882	33,9	1.348	11,8
Nordeste	43.393	16,1	-		6.723	15,5	14.069	32,4	15.427	35,6	7.174	16,5
Sudeste	135.606	50,4	16		20.495	15,1	34.801	25,7	46.516	34,3	33.778	24,9
Sul	54.810	20,4	7		5.436	9,9	16.139	29,4	22.713	41,4	10.515	19,2
Centro-Oeste	23.557	8,8	-		3.590	15,3	8.572	36,4	7.972	33,8	3.423	14,5

Fonte: Inep/MEC/Sec. Censo do ensino superior. Brasil, 2003. Brasília: MEC

* O percentual é inferior a 0,1% e, portanto, não significativo estatisticamente.

A qualificação docente implicou, portanto, uma diminuição dos quadros das IES públicas e privadas em termos de especialização e graduação: o percentual de docentes somente com especialização, decresceu de 35,0% para 29,0 em todo o Brasil, com maior destaque para a região Sul, com uma diferença de quase 10% e o percentual de docentes somente com graduação decresceu de 18,6% para 14,1%, no período 1998-2003.

2.6.3 Docente e regime de trabalho

Tabela 14: Número total de funções docentes (em exercício e afastados), por regime de trabalho, segundo a região no Brasil e a categoria administrativa das IES - 2003

Região Categoria Administrativa	Total	%	Tempo integral	%	Tempo parcial	%	Horista	%
Brasil	268.816	100	96.326	35,8	62.470	23,2	110.020	40,9
Pública	95.863	35,7	71.001	74,0	17.551	18,3	7.311	7,6
Privada	172.953	64,3	25.325	14,6	44.919	30,0	102.709	59,4
Norte	11.450	100	6.050	52,8	2.385	20,8	3.015	26,3
Pública	6.088	53,2	5.325	87,5	694	11,4	60	1,0
Privada	5.362	46,8	725	13,5	1.691	31,5	2.946	54,9
Nordeste	43.393	100	21.968	50,6	10.419	24,0	11.006	25,4
Pública	25.452	58,7	19.237	75,6	5.110	20,1	1.105	4,3
Privada	17.941	41,3	2.731	15,2	5.309	29,6	9.901	55,2
Sudeste	135.606	100	39.226	28,9	31.208	23,0	65.172	48,1
Pública	36.112	26,6	26.845	74,3	6.654	18,4	2.613	7,2
Privada	99.494	73,4	12.381	12,4	24.554	24,7	62.559	62,9
Sul	54.810	100	20.353	37,1	11.709	21,4	22.748	41,5
Pública	19.526	35,6	13.741	70,4	2.878	14,7	2.907	14,9
Privada	35.284	64,4	6.612	18,7	8.831	25,0	19.841	56,3
Centro-Oeste	23.557	100	8.729	37,1	6.749	28,6	8.079	34,3
Pública	8.685	36,9	5.853	67,4	2.215	25,5	617	7,1
Privada	14.872	63,1	2.876	19,3	4.534	30,5	7.462	50,2

Fonte: MEC/INEP/Deas - Sinopse Estatística da educação superior 2003

Nota: o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições

Verifica-se na tabela 14 que no Brasil há maior concentração de docentes em regime tempo integral (74,0%) em IES públicas e predomínio de docentes horistas (59,4%) nas IES privadas. Pode-se inferir a partir da expansão do sistema de ensino superior no país a maior prevalência de professores horistas. Segundo Durham (1993), essa condição de regime de trabalho, além de fragmentar o corpo docente, não incentiva o aperfeiçoamento dos professores, constituindo-se num grave obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino oferecido pelo ensino privado.

Tabela 15: Número total de funções docentes (em exercício e afastados), por regime de trabalho, segundo categoria administrativa no Distrito Federal – 2003

Regime de trabalho Categoria administrativa	Total	%	Tempo integral	%	Tempo parcial	%	Horista	%
Brasil	268.816	100	96.326	35,8	62.470	23,2	110.020	40,9
Pública	95.863	35,7	71.001	74,0	17.551	18,3	7.311	7,6
Privada	172.953	64,3	25.325	14,6	44.919	30,0	102.709	59,4
Distrito Federal	7.489	100	2.258	30,1	2.717	36,3	2.514	33,6
Pública	1.745	24,3	1.514	86,8	231	13,2	-	-
Privada	5.744	76,7	744	12,9	2.486	43,3	2.514	43,8

Fonte: MEC/INEP/Deas - Sinopse Estatística da educação superior 2003

Nota: o mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições

No DF, assim como para todas as regiões do país confirma-se a tendência no que diz respeito às funções docentes em tempo integral concentrarem-se nas IES públicas. No entanto, o regime de trabalho horista concentra-se somente nas IES privadas.

Este breve panorama sobre a educação superior no Brasil e no DF proporciona uma série de indagações, algumas relacionadas a qualidade do ensino, a organização institucional, aos egressos dessas instituições, a qualificação docente. As questões relacionadas ao trabalho docente nas IES privadas é o foco dessa pesquisa tendo em vista que a expansão do sistema de ensino superior impactou esse trabalho de diversas maneiras. Ao longo do capítulo foram apresentados dados referentes ao processo de expansão do setor privado no qual constatou-se que o sistema de ensino superior brasileiro constitui-se num campo acadêmico complexo e diversificado que condiciona o trabalho docente.

Capítulo 3

TRABALHO, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE

No capítulo anterior, procedeu-se uma análise abrangente relativa à configuração do Ensino Superior Privado e, desse modo, buscou-se compreender e apresentar o objeto de estudo desta pesquisa na sua historicidade e contextualização social.

No presente capítulo, busca-se, na primeira seção, evidenciar que tanto o trabalho quanto a educação têm sido contemplados como objeto de interesse da investigação sociológica. Dos clássicos aos contemporâneos da sociologia, verifica-se a presença dessas temáticas. Não é objeto desse estudo discorrer ou comparar todas essas contribuições, mas, tão somente, indicar, exemplificar a presença tanto na sociologia clássica quanto na sociologia contemporânea brasileira. Na segunda, apresenta-se o contexto da pesquisa e as principais referências conceituais – identidade e profissão - e o modo como foram apropriadas para a análise do nosso objeto de estudo.

3.1 Trabalho e educação

No que diz respeito à categoria trabalho, os clássicos da sociologia, Durkheim, Marx e Weber, compreendiam a sociedade moderna e a sua dinâmica central como uma “sociedade do trabalho”. Compartilhamos aqui, do ponto de vista de Offe (1989), ao indicar que,

(...) se considerarmos que as respostas dadas às questões que se referem aos princípios de organização da dinâmica das estruturas sociais, [que formam a estrutura da sociedade, programam sua integração e os seus conflitos, regulam seu desenvolvimento objetivo e sua auto-imagem e o seu futuro] podemos concluir que ao trabalho foi atribuído uma posição chave na teorização sociológica. O modelo de sociedade burguesa consumista preocupada com o trabalho, movida por sua racionalidade e abalada pelos seus conflitos trabalhistas, apesar de suas abordagens metodológicas diferentes, é o foco da produção teórica de Durkheim, Marx e Weber (Offe, 1989: 168).

No entanto, Offe (1989,) ao concluir o artigo, aponta para o declínio do modelo de pesquisa social centrado no trabalho que “(...) em consequência da implosão [da categoria trabalho] de seu poder de determinar a vida social, perde sua capacidade de estruturação e de organização, liberando assim novos campos de ação caracterizados por novos agentes e por uma nova forma de racionalidade”. A questão da centralidade do trabalho foi amplamente debatida. Além de Offe (1989), outros autores como Gorz (1982)⁴⁸, por exemplo, postulou a crise enfrentada pela sociedade do trabalho, que segundo ele a revolução informacional está na base das transformações societárias, trazendo com isso uma poupança do trabalho vivo e uma maximização da produtividade. Nessa perspectiva, significa o fim do pleno emprego. Gorz (1982) adverte que, de fato, a crise é de uma forma de trabalho, o trabalho entendido como emprego e que está submetido a uma racionalidade econômica, assim, como do fim do emprego e a diferenciação entre emprego e trabalho, a centralidade do trabalho deixa de existir.

Como contraponto, Antunes (1996) em seus estudos desenvolve alguns significados e dimensões das mudanças no mundo do trabalho, bem como consequências teóricas e empírica que se desdobram a partir dessas transformações tais como a pertinência e a validade, no mundo contemporâneo, do uso da categoria trabalho. Suas análises indicam a importância das manifestações do estranhamento⁴⁹ e das fetichizações no universo da sociabilidade contemporânea. Para esse autor, portanto, a validade da categoria trabalho é crucial para a compreensão do mundo contemporâneo.

⁴⁸ GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982. Além de Gorz poderíamos também elencar outros autores como Habermas, por exemplo, ao apontar que as fraturas no próprio fenômeno trabalho levariam a uma mudança do paradigma do trabalho pelo da comunicação ou a ação comunicativa, no entanto, foge ao escopo desse item um enfrentamento com todos os pontos das argumentações dos autores citados. Nosso objetivo é destacar apenas a importância da categoria trabalho não só como objeto de investigação mas também de interpretação sociológica na sociedade contemporânea.

⁴⁹ “o capitalismo, em qualquer das variantes contemporâneas, da experiência sueca a japonesa, da alemã a norte-americana (...) não foi capaz de eliminar as múltiplas formas e manifestações do estranhamento mas, em muitos casos, deu-se inclusive um processo de intensificação e maior interiorização. Na medida em que minimizou a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do envolvimento manipulatório da era do toyotismo ou do modelo japonês” (Antunes, 1995, p. 78).

o capitalismo, em qualquer das variantes contemporâneas, da experiência sueca a japonesa, da alemã a norte-americana (...) não foi capaz de eliminar as múltiplas formas e manifestações do estranhamento mas, em muitos casos, deu-se inclusive um processo de intensificação e maior interiorização. Na medida em que minimizou a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do envolvimento manipulatório da era do toyotismo ou do modelo japonês (Antunes, 1995, p. 99).

Antunes (2004) em oposição a Gorz (1982) afirma que, contrário destas tendências, há uma nova morfologia que emerge a partir do universo multifacetado do trabalho e suas múltiplas potencialidades que é:

(...) basicamente caracterizado pela redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, pela substituição crescente de parcelas de trabalhadores manuais pelo maquinário técnico-científico, pela ampliação da exploração da dimensão subjetiva do trabalho, pela sua dimensão intelectual no interior das plantas produtivas, além da ampliação generalizada dos novos trabalhadores precarizados e terceirizados da 'era da empresa enxuta'" (Antunes, 2004, p.1-2).

A 'classe que vive do trabalho' foi atingida na sua materialidade e na sua subjetividade em função das mudanças sociais tais como a robótica, a microeletrônica, a automação o que tem levado a uma flexibilização e precarização do trabalho.

Entre as teses defendidas por Antunes (1995), destaco aqui a que diz respeito a uma efetiva emancipação humana que se origina "centralmente no mundo do trabalho, processo simultaneamente *pelo* trabalho e *do* trabalho", nas palavras do autor,

A luta da classe que vive do trabalho é central quando se trata de transformações que caminham no sentido contrário à lógica da acumulação do capital e do sistema produtor de mercadorias. Outras modalidades de luta social (como a ecológica, a feminista, a dos negros, dos homossexuais, etc.) são, como o mundo contemporâneo tem mostrado em abundância, de grande significado na busca de uma individualidade e de uma sociabilidade dotada de sentido. Mas, quando o eixo, é a resistência e o confronto à lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias, o centro dessa ação encontra maior radicalidade quando se desenvolve e se amplia no interior das classes trabalhadoras, ainda que reconhecendo que esta empreitada é muito mais complexa e difícil que no passado, quando a sua fragmentação e heterogeneidade não tinham a intensidade encontrada no período recente (Antunes, 1995 p. 95-87).

Para Antunes (1995, p. 88), portanto, "a heterogeneização,

complexificação e fragmentação da classe que vive do trabalho não caminha no sentido de sua extinção⁵⁰”.

Nessa mesma perspectiva, Soria & Girard (1996, p. 194) em seu estudo afirmam, que o trabalho pode não ser um meio para alcançar a própria realização, pode não propiciar suficientemente riqueza para compensar as experiências muitas vezes alienantes do próprio trabalho, no entanto, os efeitos do desemprego, como a perda da auto-estima, o retraimento social e destruição dos ritmos da vida cotidiana, indicam que o trabalho é ainda uma instituição fundamental que estrutura tanto os indivíduos quanto o social”.

Por fim, destaca-se a posição de Castel (1997) que indica que a saída da civilização do trabalho é “uma hipótese razoável tendo em vista que nenhuma formação social é eterna”. Mas sair da civilização do trabalho seria uma revolução cultural:

(...) pois, há pelo menos dois séculos, toda nossa organização social gravita em torno do trabalho. Ora, tenho constatado que, até agora, fizemos pesar essa saída do trabalho sobre os mais vulneráveis: os desempregados e os jovens. Se o interrogarmos dirão que o trabalho é ainda mais necessário pois está faltando e que trazem seu desespero, em sua infelicidade, seu sofrimento, o peso da ausência do trabalho. A falta de trabalho não significa que ele não seja importante, mas sim que precisa ser compartilhado, para que um máximo de pessoas possam se vincular a um mínimo de trabalho, às proteções que até agora estiveram vinculados (...) (CASTEL, 1997, p. 187-189).

No contexto brasileiro em relação à temática “trabalho”, Castro, Cardoso & Caruso (1997, p. 10-11) ao refletirem sobre a agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil, assinalam que, os anos

⁵⁰ Para o autor “se a classe trabalhadora (ou o proletariado) foi, ao longo dos séculos XIX e XX, predominantemente associada à idéia de trabalhadores manuais, fabris, egressos quase que exclusivamente do mundo industrial taylorista e fordista, uma noção contemporânea e ampliada de classe trabalhadora, hoje, nos oferece potencialidade analítica para captar os sentidos e as forças propulsoras dessas ações e embates que emergem no mundo em escala global e, desse modo, conferir maior vitalidade teórica (e política) ao mundo do trabalho, contra a desconstrução que foi tentada nas últimas décadas. E, paralelamente à enorme ampliação do conjunto de seres sociais que vivem da venda de sua força de trabalho, da classe-que-vive-do-trabalho em escala mundial, tantos autores deram adeus ao proletariado, conferindo ao trabalho um valor em vias de desaparecimento, defendendo a idéia do descentramento e mesmo desconstrução da categoria trabalho, acarretando a idéia do fim das possibilidades das ações humanas desencadeadas a partir do trabalho social”(Antunes, 2004).

1960 foram marcados pela importância que era dada às relações entre “crescimento, modernização e desemprego, tão caras a tradição sociológica do desenvolvimento e aos estudos sobre dependência e marginalidade”.

No entanto, a partir dos anos de 1990 a conjunção entre crescimento da produtividade e da competitividade industriais, por um lado, e a queda sistemática do emprego industrial, por outro, passou a se constituir num dos principais desafios aos estudos sociais do trabalho no Brasil revitalizando não apenas os estudos do campo mediante, por exemplo, a (re)eleição da categoria desemprego, bem como lhe conferindo novos enfoques⁵¹.

(...) nos últimos anos a literatura brasileira da ciência social havia aposentado as suas antigas ilações sobre os nexos entre crescimento, modernização e desemprego, tão caros à tradição sociológica do desenvolvimento e aos estudos sobre a dependência e marginalidade que marcam os anos 60. A partir dos 70, o fenômeno do desemprego industrial passou a ocupar-nos em virtude antes que nada por seu caráter conjuntural, como uma contraface das situações da crise econômica [...] dentre esses temas não se encontrava a questão do desemprego [...] os economistas sim, acompanharam de modo mais permanente a questão; a eles devemos a ênfase e o debate sobre o desempenho do mercado de trabalho brasileiro e sobre as formas de mensuração dos níveis de emprego e desemprego. Entre outros economistas a autora cita Dedecca, Sabóia e Amadeo (Castro, Cardoso e Caruso, 1997, p. 10)

⁵¹ Castro, Cardoso & Caruso (1997) assinalam que, os “estudos e pesquisas sobre desemprego e os desempregados vêm se tornando objetos de crescente interesse analítico no campo dos estudos sociológicos. Crescimento que parece ter sido diretamente proporcional à maior visibilidade do fenômeno, em decorrência do aumento das taxas de desemprego e da sua conseqüente figuração como “um problema para a sociedade”.

Entretanto, a sociologia do trabalho no Brasil desenvolveu-se, em especial nos 30 últimos anos, fortemente ancorada em estudos empíricos que buscavam teorizar acerca das mudanças que se produziam nos locais de trabalho. Nesse sentido, a experiência do trabalho (e das relações sociais) no âmbito dos processos produtivos tornou-se a sua porta de entrada privilegiada para a abordagem das mudanças no Brasil contemporâneo. Como conseqüência, a reflexão sobre a dinâmica dos mercados de trabalho, tão cara aos teóricos da modernização e do desenvolvimento latino-americano, foi deixada à inteligência analítica da economia do trabalho. O pensamento acadêmico se lança, assim, a enfrentar desafio intelectual de teorizar o que passou a ser entendido como a construção social do desemprego. Assim, notadamente a partir dos anos 80, a produção internacional nesse campo passou a dar sinais de maior adensamento e de crescente riqueza analítica, tanto em termos de suas estratégias metodológicas, como em termos dos seus resultados substantivos. Refletir sobre tais abordagens, desafiando-as com a especificidade das formas de construção do fenômeno em realidades como a brasileira, torna-se especialmente importante. Assim fazendo, evita-se que o campo dos estudos do trabalho no Brasil, nem empobreça a sua abordagem por subordiná-la à agenda dos atores sociais (relevante e urgente, mas analiticamente insuficiente), nem a ela renuncie, por cedê-la à pauta temática de outras abordagens disciplinares, importantes, mas irreduzíveis ao olhar sociológico”.

No campo da Sociologia da Educação, destaca-se aqui, também, a presença dos clássicos Durkheim, Marx e Weber que contemplaram em suas análises os sistemas educacionais. Weber, por exemplo, comparou a educação alemã àquela dos *literati* chineses e Durkheim estuda o sistema educacional francês. Para Archer (1980 *apud* Silva, 2002) a concepção de educação para os clássicos apesar das suas diferentes abordagens teóricas é, em muitos sentidos semelhante, pois, embora a educação não tenha sido uma questão central para Marx e Weber, diferentemente de Durkheim, os três autores compartilhavam uma orientação comum,

Primeiramente eles unanimemente trataram a educação como uma instituição social macroscópica, e não como um amontoado de organizações (escolas, faculdades e universidade), ou como um conjunto de coletividade (professores alunos e diretores), nem como um aglomerado de propriedades separadas (*inputs*, processos, *outputs*). Em segundo lugar, Marx, Weber e Durkheim colocaram firmemente a instituição educacional na estrutura social mais ampla e propuseram problemas interessantes sobre a sua relação com outras instituições sociais (economia, burocracia e ação política, respectivamente). Em terceiro lugar, os três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram as chaves para compreender a dinâmica da mudança educacional. Embora somente Durkheim tenha teorizado profundamente sobre os reais mecanismos de desenvolvimento educacional, nenhum deles deixou dúvida de que esta deveria ser uma parte integrante de suas macroteorias – para Marx a mudança educacional nasceu do jogo dialético entre infra-estrutura e superestrutura; para Weber, ela estava associada à dinâmica da burocratização, embora esta ligação estivesse ‘escondida em algum ponto decisivo’; para Durkheim, ela estaria, e deveria estar, unida a ação política e, deste modo, ao desenvolvimento de uma sociedade orgânica integrada e normativa” (Archer, 1980, p. 234 *apud* Silva, 2002, p.70- 71).

Para Durkheim, a educação era uma instituição fundamental para a ordem social. A sua preocupação em relação à educação estava diretamente ligada a ao estudo da moral por ser o melhor meio para socialização dos indivíduos para as regras fundamentais da

sociedade. Schwartzman (2005), ao discorrer sobre as funções tradicionais da educação assevera que,

A função mais tradicional da educação formal, ressaltada por sociólogos clássicos como Émile Durkheim e Talcott Parsons, é de transmitir valores e manter a coesão social, necessários sobretudo nas sociedades modernas e complexas. Durkheim, na França do início do século XX, contrastava as sociedades tradicionais, onde a coesão se daria pela similaridade das pessoas (*solidarité mécanique*) com as sociedades complexas, aonde as pessoas se complementariam pela divisão do trabalho social (*solidarité organique*). O jogo dos interesses individuais, dos contratualistas de antes e de hoje, não lhe parecia suficiente para manter a sociedade coesa.

Ademais, era necessário preservar e transmitir a cultura e dos valores, que no passado havia sido o papel da religião, e que, nas sociedades modernas deveria ser função dos sistemas educacionais. Segundo Schwartzman (2005, p. 2) esta idéia seria retomada décadas mais tarde nos Estados Unidos por Talcott Parsons, que atribuía às instituições educacionais a responsabilidade por uma das quatro funções centrais de qualquer sistema social viável, a de manutenção de valores e padrões de comportamento.

Este tema, do papel da educação como cimento social, ficou por muitos anos fora de moda, superado por outras questões, como as necessidades do mercado de trabalho ou de equidade e justiça de acesso. Nos últimos anos, no entanto, o tema tem sido retomado com grande interesse, a partir dos estudos e pesquisas sobre a importância do “capital social”, que seria a base sem a qual as instituições políticas e os mercados não poderiam funcionar (Putnam, Leonardi, and Nanetti 1993; Dasgupta and Serageldin 2000; Fukuyama and IMF Institute 2000 *apud* Schwartzman, 2005: 2-3).

No contexto brasileiro, a educação como objeto de investigação sociológica, foi analisada a partir de uma perspectiva que buscava enfatizar a sua importância social mediante, por exemplo, a compreensão dos seus aspectos político-institucional, as suas reformas os diferentes papéis que a sociedade atribui e espera da educação em seus diversos níveis. Destaca-se que, a relação entre educação e desenvolvimento tem sido uma temática de grande importância seja na educação “na economia ou na sociologia, os vínculos e interações entre

educação e desenvolvimento aparecem sob as mais diversas formas” Carvalho (s/d, p. 1). No que se refere ao ensino superior,

o tema tem sido abordado pelos diversos papéis, aspectos e atribuições que o mesmo tem tido ao longo do tempo. Os diversos enfoques percorrem desde as suas contribuições para o desenvolvimento econômico da Nação; seu papel como investimento na linha da teoria do capital humano; como fator de redução das desigualdades sociais e promotor de ascensão social; até o caráter de bem público ou mercadoria/serviço regulado pelo mercado (Carvalho, s/d, p. 1).

3.1.2 A relação Trabalho-Educação

De acordo com a literatura especializada, (Cunha, 2000; Schwartzman 2000; 1984; Durham, 1986; 1993; Martins,1988), o percurso dos estudos sobre a educação brasileira tiveram um período de grande desenvolvimento nos períodos de 1950-1960. O Brasil durante esse período viveu um vertiginoso processo de industrialização e urbanização que incentivou o desenvolvimento de novas habilitações profissionais, gerando uma demanda para o ensino médio e superior que representava para a classe média um meio de ascensão social. Nesse sentido, Sobral (2000) salienta que,

(...) nos anos 50 e até o início da década de 60 [a educação] além da funções de socialização e de formação deveria dar ‘status’ aos indivíduos. Representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social. [...] mesmo a educação continuando a ter uma função decorativa de consolidar ‘status’ sociais definidos por critério de origem sócio econômica, ela também passa a ser requerida como um instrumento de mobilidade social ascendente, sobretudo para as classes médias [...] a educação tinha um papel importante no processo de legitimação da sociedade [...] deveria mostrar um sistema de estratificação social mais fluido [...] expressava uma sociedade mais democrática (Sobral, 2000, p. 3-4).

Desenvolvia-se, nesse período o processo de modernização do ensino superior que segundo Cunha (1989, p. 256) teve início em 1947 com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, que abandonaram o modelo francês pelo norte-americano, e que culmina com a criação da Universidade de Brasília em 1961 (Cunha, 1989, p. 256 e 2004, p. 799). Cunha (2004, p. 799) salienta ainda que, “a República Populista (1946-1964) mostrou a primeira face da ambigüidade das políticas

públicas ao favorecer o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento efetivo e em termos de sua agregação em universidades”. Ressalta também que nesse período ocorreu o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas.

Durante o período da ditadura militar verifica-se “um relativo desinteresse pesquisa educacional no campo das ciências sociais, à medida que se consolidavam os programas de pós-graduação em educação”(Gouveia, 1989; Weber, 1991; Cunha, 1991 *apud* Souza, 1999, p. 6). No entanto, Souza (1999, p. 6 *apud* Gouveia, 1989, p. 76) salienta que, “se de um lado verifica-se a carência de estudos sociológicos sobre a dinâmica interna das instituições escolares, registram-se na bibliografia brasileira, vários trabalhos que analisam a educação situando-a nos contextos de expansão do sistema escolar, dos movimentos educacionais ou das transformações sócio econômicas e políticas”.

Ainda neste período a educação sofreu duas grandes reformas, em 1968 e 1971, precedidas, porém, pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) onde o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas que vinculavam o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, onde para tal são geradas mudanças na LDB. (Cunha, 2000)⁵².

Destaca-se que em relação às reformas educacionais de 1961 e 1971 foram estabelecidas em virtude das transformações ocorridas no mundo do trabalho. As duas

⁵² Em relação à educação superior no período militar diz respeito ao que Cunha (2000) denominou de “política contenedora” relacionada à reforma 2º segundo grau (ensino médio) empreendida em 1971, sob o governo Médici. A principal mudança dessa reforma foi a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Segundo Grau. Todo aluno só podia concluir este nível de ensino depois de optar por uma habilitação técnica ou de auxiliar técnico. Pretendia-se com isso que o crescimento econômico do país absorvesse imediatamente trabalhadores técnicos das mais diversas áreas, desse modo, Cunha assinala que, ao impulsionar a economia e esvaziava a opção acadêmica. Enquanto técnicos de nível médio teriam emprego praticamente assegurado, o governo “temia a desocupação dos graduados”. Além disso, a demanda menor por ensino superior facilitaria a manutenção da excelência da qualidade universitária. A universidade pública não passou pela onda privatizante do ensino fundamental pelo simples fato de manter-se como um reduto da elite nacional.

primeiras foram determinadas pelo desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações. Em 1971, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro (KUENZER, 2001, p. 29).

Busca-se, a partir daí, não mais a modernização e industrialização do país, mas a condição de país desenvolvido e de potência. Nessa nova fase de expansão capitalista houve “a ideologização ampla dos sistemas de ensino pela influência da *teoria do capital humano*⁵³, do tecnicismo em educação, pela ênfase na relação escola e mercado de trabalho e pela importância da educação para o desenvolvimento econômico.” (FRANCO, 1998, p. 202).

O impacto da abordagem econômica na educação⁵⁴ foi algo tão importante que durante os anos 1950 e 1960 surgiu uma disciplina específica para o estudo de tais questões, no caso a economia da educação, e uma teoria oficial, destinada a fornecer a coerência às reflexões produzidas nesse campo, a teoria do capital humano (Blaug, Nuñez & Tortella *apud* Gentili, 1998).

Ainda no que diz respeito ao impacto econômico na educação, destacamos a análise de Sobral (2000) acerca da relação entre educação e sociedade. A autora identifica diferentes

⁵³ “Na década de 1960, Theodore Schultz publicou os textos que formalizaram a nova teoria. Seu trabalho teve repercussão mundial e lhe rendeu o Prêmio Nobel de economia em 1979. A teoria teve um impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzirem as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos. No Brasil as idéias de Schultz inspiraram inúmeros autores vinculados aos governos militares (Simonsen, 1969; Langoni, 1974). Predominou nesse período a idéia de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico [...] posteriormente, as propostas de valorização da força de trabalho através da educação sobreviveram sob o enfoque das Relações Humanas, perspectiva também recorrente na gestão de força de trabalho. A ofensiva neoliberal, vitoriosa nos anos 1980-1990, permitiu uma revitalização da teoria do capital humano, agora reforçada pelos trabalhos de Gary Becker, Nobel de Economia em 1992, e pelas mudanças organizacionais das empresas. Becker valeu-se da teoria do capital humano para explicar e justificar as diferenças de salários como sendo de responsabilidade dos próprios trabalhadores [...] no que diz respeito à educação [...] quanto mais o indivíduo investisse na autoformação, na constituição de seu capital pessoal, tanto mais valor de mercado teria” (Cattani, 1997, p. 36-37).

⁵⁴ “a expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX tem sido produto, em certo sentido, da difusão do que poderíamos chamar aqui a *promessa da escola como entidade integradora*. Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo (Petitat *apud* Gentilli, 1998). Esse caráter integrador foi reconhecido nas mais diversas perspectivas teóricas como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares destacando-se, em tal sentido, os seus efeitos positivos e negativos” (Gentilli, 1998).

concepções de educação, relacionadas tanto ao momento político quanto ao modelo econômico. Por exemplo, durante o governo autoritário havia, em relação à educação, a seguinte preocupação:

(...) em vez de uma preocupação predominante dos estudos em mostrar alterações quanto às barreiras sociais menos rígidas, típica de uma ideologia democrática, a intenção era sobretudo de mostrar a possibilidade de rendimentos oferecida pela educação, ou seja, evidenciar os seus aspectos econômicos, típica de uma ideologia desenvolvimentista.

Nos meados da década de 60 e na década de 70, há uma ênfase dos estudos econômicos da educação. Nesses estudos são utilizados conceitos como o de capital humano para explicar o investimento em educação, o de produtividade, taxa de retorno, custos da educação e a concepção da educação enquanto mercadoria [...] Essa visão de educação repercute na sociedade em termos de crescimento econômico e nos indivíduos em termos de melhoria de renda, através de uma maior qualificação para o mercado de trabalho (Sobral, 2000, p. 4).

De acordo com as análises de Giuliani & Pereira (1998) acerca do binômio educação e trabalho, nos anos 60 e 70 a relação educação-trabalho foi fundamentada pela teoria do capital humano, que estabelecia uma estreita relação entre desenvolvimento e superação da desigualdade social mediante a qualificação. Desse modo, a escolarização foi entendida como investimento na qualificação profissional.

Com o golpe militar de 1964, consolidou-se no país “uma formação social predominantemente capitalista e, ao mesmo tempo crescentemente estatal, baseado na aliança da burguesia com a tecnoburocracia estatal” (*ibid*, p. 408). A permissão para a entrada de capital estrangeiro no país, por parte desse Estado, alterou o sistema produtivo nacional. O país apresentava uma baixa produtividade no setor industrial e contava com uma proposta de educação inadequada para a finalidade de atender as necessidades do mercado de trabalho:

A nova estratégia político econômica iniciada em 1964 baseou-se em grande parte na abertura da economia para o exterior. As prioridades do processo individual deixaram de ser necessidades do mercado interno apenas, e passaram a ser também as necessidades do mercado mundial. Como os recursos disponíveis para o investimento são limitados (mão-de-obra de diferentes graus de qualificação, equipamentos e matérias primas), sua utilização condicionava-se cada vez mais pelos objetivos da integração da economia brasileira na divisão internacional do trabalho, não mais como mero fornecedor de matérias-primas, mas como fornecedor de bens industriais (Petrossi *apud* Giuliani & Pereira, 1998, p. 408).

Diante da nova condição política e econômica, formou-se uma aliança entre as Forças Armadas, capitalismo internacional e local, que propôs um novo modelo de desenvolvimento e de segurança nacional. A falta de mão-de-obra para o trabalho foi acusada como principal motivo da crise econômica. Desse modo, para alcançar o desenvolvimento com segurança, a educação será vista como estratégia de desenvolvimento do sistema político, concebido como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho. A qualificação, nesse contexto, era o caminho a ser seguido pois, aumentando-se a produtividade, elevar-se-iam os salários (Giuliani & Pereira, 1998, p. 408). Para esses autores, a teoria do capital humano foi um dos elementos construtivos e reforçador da tendência tecnicista da educação no Brasil. Com o significado político de *valor econômico da educação*, essa teoria passou a ser decisiva no ponto de vista do desenvolvimento econômico. De acordo com Kuenzer,

A euforia do tempo do milagre apontava para o ingresso do Brasil no bloco do primeiro mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. É importante lembrar que essa finalidade se agrega a necessidade de conter a demanda dos estudantes secundaristas ao ensino superior que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960 (2001; p. 30).

Foi no contexto do denominado milagre econômico brasileiro que foi proposta “uma política educacional preocupada sobretudo com a rentabilidade dos investimentos educacionais” (Sobral, 2000, p. 4). Para a autora,

Frutos dessa política são a Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971, que se baseavam na constatação da deficiência de mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento econômico do país e da discrepância entre preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades da estrutura do emprego [destaca também que] a política econômica e desenvolvimentista contida na Reforma Universitária, ou seja, a idéia de que a universidade revelava-se inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento e modernização que estava ocorrendo, exigindo, portanto, a racionalização das atividades universitárias (criação do departamento, do sistema de créditos, do ciclo básico), a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, aspecto peculiar à análise econômica da educação (Sobral, 2000, p.4).

Para Cunha (2004, p. 802), os governos militares radicalizaram a ambigüidade em relação às políticas públicas: “as universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os *campi* universitários foram edificados com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades⁵⁵”. A criação da pós-graduação e o início das atividades de pesquisa no país estão relacionadas a “uma política estatal que visava a modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento e a função social da universidade era a qualificar recursos humanos, e produzir conhecimentos científico e tecnológico para o a expansão industrial brasileira” (Sobral, 2000, p. 4).

A educação, de modo geral, a partir de concepções distintas, desempenhou diferentes papéis ao longo da história. Sobral (2000) ao elencar *legitimações*, que se intercalam ora como políticas, ora como econômicas, e que foram possibilitadas pela educação no Brasil a partir do anos 50, infere que, de certo modo nas abordagens econômicas, busca-se atingir o mesmo objetivo, qual seja, pela qualificação da força de trabalho permite-se o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, nos anos 60 e 70 a *legitimação era de caráter mais econômico*, período no qual, o que mais importava era o crescimento econômico e, nesse contexto, desempenhava

um importante papel para o desenvolvimento do país. No fim dos anos 70 e no início da década de 80 a *legitimação de ordem política*. O papel da educação esteve centrado na construção da cidadania e o modelo de desenvolvimento consistia na aspiração da autonomia nacional, mediante geração de conhecimento científico e tecnológico (Sobral, 2000, p. 3-4).

a democratização do acesso e da gestão da educação era fundamental, tornando então crucial a questão do ensino público em termos da gratuidade e da garantia de recursos públicos e das eleições para os cargos diretivos das instituições educacionais. Quanto à universidade, além do seu papel na construção da cidadania para o qual eram necessárias a ampliação do seu acesso, a democratização dos seus instrumentos de gestão e a sua autonomia, também lhe era requerida a função de contribuir para a autonomia do país. Neste projeto de autonomia, a competência científica e a consolidação da pós-graduação na universidade eram muito importantes, pois o ciclo completo de produção do conhecimento não podia ser dominado sem a pesquisa básica, geralmente realizada na universidade, embora a competência tecnológica e o papel da empresa nacional não tenham sido preteridos neste período. Assim, a educação traria para o indivíduo a sua cidadania no sentido tanto do acesso ao ensino público e gratuito como da sua participação nas diferentes esferas do poder, o que significaria, para a sociedade, uma maior democratização e também uma maior autonomia (através da capacitação científica da universidade), ou seja, a legitimação inspirada pela educação era mais de caráter político (Sobral, 2000, p. 4).

Em virtude do processo de redemocratização no país, verifica-se o retorno da educação como objeto de estudos nas ciências sociais, em função da discussão sobre o papel das políticas públicas para a construção da democracia e cidadania (Sobral, 2000), a transição democrática propiciou uma “fecunda troca de idéias, até porque os representantes do Estado passaram a ter que dialogar com organizações da sociedade civil” (Frigotto, 2000, p.127)⁵⁶.

As questões do trabalho e as suas relações com a educação foram contempladas na década de 1990, sobretudo, a partir do contexto de abertura dos mercados e o fim das políticas protecionistas que levaram, não apenas o Brasil, mas muitos países da América Latina a reformar suas políticas educacionais com vistas a

⁵⁵ Cunha (2004) em uma nota observa que o balanço dos contraditórios efeitos dos governos militares para as universidades públicas devem levar em conta elementos tais como a expulsão de docentes e repressão político ideológica no campo do ensino superior.”

⁵⁶ Entrevista publicada no Jornal dos Economistas, n. 118, Conselho regional do Rio de Janeiro, 2000.

aumentar a produtividade dos trabalhadores e enfrentar a competição internacional em condições mais vantajosas (Cunha; 2001: 91). Nesse contexto, entre outras questões, destaca-se o debate acerca do protagonismo das agências de financiamento a partir dos anos 1990 (Cunha: 2001) e o papel dos Organismos Internacionais (BIRD, BID, OIT, Cinterfor e Unesco) desempenham no processo de formulação (redefinição/reforma) de políticas públicas de formação profissional mediante as funções de financiamento e cooperação técnica.

No que diz respeito à questão da qualificação, a temática que ganhou relevo nos anos de 1990 num contexto de crise econômica e de recessão, tornando-se alvo de experiências a partir da década supracitada, como um dos eixos fundamentais no rol das soluções aos problemas de inserção e reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. O debate acerca desta temática gerou polêmica, tanto no campo de estudos sobre o trabalho quanto da educação, no que diz respeito tanto às políticas públicas como às questões relacionadas ao mercado de trabalho e emprego. Assevera-se que, a qualificação é um dos temas clássicos que compõem a sociologia do trabalho e, como tal, conduziram a pesquisa encaminhada no mestrado, cujo objetivo foi examinar a qualificação da força de trabalho no Brasil dos anos de 1990, como um processo onde estão presentes, a objetividade das relações técnicas e sociais, os mecanismos de regulação produtiva e organizacional, de valorização e normatividade do trabalho.

3.2 Contexto da pesquisa e referências conceituais

A presente pesquisa permanece na relação entre trabalho e educação, mas a partir da perspectiva do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em Brasília, isto é, a partir da perspectiva do docente destas Instituições, considerado aqui um importante ator no contexto de mudanças pela qual vêm passando o sistema de ensino superior brasileiro nas últimas décadas, que como bem descreveu Sampaio (1998); Martins (2000); Swartzman (2000; 2002) é caracterizado pela formação de um campo complexo, diferenciado e hierarquizado por instituições que surgiram no processo de expansão do sistema.

Analizamos no capítulo 2 que na trajetória das transformações ocorridas no conjunto do ensino superior no país nas últimas três décadas e o impacto dessas mudanças tem pautado o debate mediante análises que, entre outros aspectos, discutem a manutenção e financiamento; os limites da expansão do ensino superior; organização acadêmica e gestão universitária; o acesso ao ensino superior, relação ensino-pesquisa.

Nesse sentido, a definição do trabalho docente no ensino superior está diretamente relacionada à Instituição na qual o docente exerce a sua atividade. Dependendo da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Se pública ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer este trabalho serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Morosini (2000) em seu estudo sobre a temática adverte que,

a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinantes quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe

integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. Com o advento da década de 90 e da marcada presença do Estado Avaliativo, orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação torna-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas. Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar essas mudanças? A complexidade da resposta pode ser vista de diversos ângulos [Por exemplo] se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica (Morosini 2000, p. 11).

Tendo em vista as trilhas propostas por Morosini (2000), o ângulo de análise tomado por esta tese será aquele que considerará o indivíduo e sua relação com trabalho desenvolvido nas IES privadas, isto é, como os docentes selecionados nessa pesquisa interagem e percebem o seu trabalho nessas instituições.

3.2.1 Identidade

Adotar ou elaborar conceitos para a descrição dos fenômenos constitui uma das tarefas do processo de pesquisa. Neste estudo, elegemos o conceito de identidade para uma melhor compreensão acerca do trabalho e os docentes nas IES particular.

O termo identidade em sua trajetória teórica é contemplado por diferentes campos, sociológico, antropológico, psicológico, filosófico e concebe, conseqüentemente, perspectivas diferenciadas.

Estudar a identidade é algo complexo. Esta não pode ser analisada isoladamente ou fora de um contexto social, pois é necessário considerar sua história, seus grupos de pertencimento, bem como seu sistema de significações, e que se encontra em um processo constante de construção e reconstrução.

Embora o conceito de identidade seja polissêmico, num aspecto os estudiosos estão de acordo: a identidade se constrói. Ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, ela se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Do mesmo modo, a construção da identidade profissional, depende de espaços de formação ou de emprego para se estruturar, sendo, assim, condicionada socialmente. (Ciampa, *apud* Pimenta, 2004).

No momento em que se compreende a identidade do indivíduo, marca-se a diferença e o complemento desta identidade (Mello, 2005). Ao estabelecer identidade e sua diferença, estabelece-se uma hierarquia, uma classificação, enfim atribuímos um valor àquele elemento simbólico e discursivo. Silva (*apud* Mello, 2005: 37) afirma que a identidade e a diferença são o resultado das relações sociais e culturais. “Desta maneira, os sujeitos estão expostos a vetores de força e às relações de poder existentes em seu contexto social. Assim sendo, destacam-se, por exemplo, as seguintes assimetrias: Nós X eles; normal X anormal; inclusão X exclusão, maior X menor, entre outros”.

Em termos de uma origem da definição acerca da identidade numa perspectiva sociológica ela está relacionada à tradição da escola do Interacionismo Simbólico e tem como ponto de partida teórico “a obra de Mead, principalmente o clássico *Mind, Self and Society* (1972 [1934]), uma coleção de ensaios reunidos postumamente pelo seu discípulo Charles Morris” (Fontella, 2002: 64). De modo sucinto, o que se depreende das categorias do pensador norte-americano é o que,

o indivíduo toma consciência de si (reflexividade) ao mesmo passo que se relaciona com o outro por intermédio de símbolos, resultando daí a importância que Mead confere à linguagem e, em larga medida, à comunicação. Sem cair num perigoso sociologismo, tentando afirmar à toda prova a influência da sociedade sobre o homem, mas reconhecendo a anterioridade daquela sobre esse, Mead considera que a consciência auto-reflexiva do indivíduo pode ser compreendida nas situações em que o

mesmo se adapta às realidades de seu grupo de pertença (Fontella, 2002, p. 64)⁵⁷.

Nessa pesquisa a dimensão profissional da identidade possui uma importância capital para a constituição do sujeito, pois como ser social e histórico nos reconhecemos num grupo pelo que fazemos e produzimos no cenário profissional, somos o reconhecimento do nosso trabalho, ou seja, somos o que fazemos. Como homem é um ser relacional, a possibilidade para se compreender o processo de construção identitária está na história das suas mediações com o mundo.

Dubar (2005: XVII) afirma que, foi a partir dos estudos de Berger & Luckmann (2001), que a distinção entre socialização primária e secundária se emancipa dos campos escolar e da infância, e se aplica com um sucesso crescente ao campo profissional e, sobretudo se conecta às problemáticas da mudança social.

Se a socialização não é definida como desenvolvimento da criança, nem como ‘aprendizado da cultura’ ou ‘incorporação de um *habitus*’, mas como uma ‘construção de um mundo vivido’, então esse mundo também pode ser desconstruído e (re)construído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade, principalmente a profissional, que cada um encontra durante a sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator** (Dubar, 2005: XVII, grifos do autor).

A socialização, assim compreendida, constitui-se dos momentos em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, em que as representações sociais desencadeadas no espaço e no tempo de exercício de uma ocupação modelam a identidade profissional dos indivíduos. As respostas que esses conferem às questões sobre quem são, quantos são, o que fazem, como fazem, porque fazem, para quem fazem, com quem fazem a sua atividade ocupacional desde o seu ingresso no mundo

⁵⁷ O autor prossegue as suas investigações sobre o conceito assinalando que “considerado por Hans Joas como figura central da chamada Escola de Chicago, Mead, indo além das concepções de seus contemporâneos Charles Cooley e John Dewey, consegue precisar uma melhor conexão nos estudos relacionando a ação do indivíduo no espaço da sociedade (em seus diversos grupos de pertença), chamando atenção para a pesquisa social da linguagem. Nisso, surge uma das conexões da Sociologia com a Psicologia Social no que se refere a pesquisas sobre identidades vinculadas a grupos. Tal aproximação é muito anterior a Mead, datando desde a consolidação (*circa* 1890) dessas disciplinas, notadamente quando da fundação da Escola de Chicago (vide Becker, 2002; Bilton Et Al., 1996; Shalin, 1986; Bazilli et al., 1998) (Fontella, 2002). No entanto, sem desconsiderar a historicização do conceito, daremos destaque nesse tópico aos aportes e revisões elaborados por Dubar (2005).

do trabalho, a fase daquilo que Berger e Luckmann (2001) denominam de socialização secundária⁵⁸ (Fontella, 2002: 67).

A construção de uma identidade profissional é, portanto, baseada no que Berger & Luckmann (2001) denominam socialização secundária, isto é, a incorporação de conhecimentos especializados (conhecimentos profissionais). São ferramentas conceituais que compreendem um repertório - propostas, procedimentos - um programa e um “universo simbólico” que veicula uma concepção do mundo mas que, contrariamente a socialização primária, são definidos e construídos em referência a um campo especializado de atividades. Para os autores, a identidade se configura como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada através dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a “identidade um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (Berger e Luckmann, 2001).

Para Sainsaulieu (1977), a identidade profissional, define-se como a “forma como os diferentes grupos ao trabalho identificam-se às paridades, os chefes, os outros grupos. A identidade ao trabalho é fundada sobre representações coletivas distintas. A identidade seria um processo relacional de investimento (investimento em relações duradouras, que põem em questão o reconhecimento recíproco dos parceiros), que se

⁵⁸ “socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento” (Berger; Luckmann, 2001, p.184-185 *apud* Fontella 2002).

ancora "na experiência relacional e social do poder".

Pode-se, no entanto, localizar pontos de encontro na definição de identidade em autores como Goffman, Berger & Luckmann, Ciamp e Dubar, de modo que podemos caracterizá-la como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Pimenta (1997, p. 07) adverte que a identidade pessoal e a construída coletivamente são essenciais para definir a *identidade profissional*, pois esta se constrói,

a partir da significação social da profissão (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Dubar (2005) em relação à análise de Sainsaulieu (1977) sobre a noção de identidade social, reconhece que o investimento num espaço identitário depende estreitamente da natureza das relações de poder neste espaço e o lugar que o indivíduo ocupa no seu grupo de pertença. O quadro teórico proposto por Sainsaulieu privilegia a constituição de uma identidade profissional pela experiência das relações de poder. Os indivíduos pertencem a espaços identitários variados nos quais consideram-se como suficientemente reconhecidos e valorizados: estes campos de investimento podem ser o trabalho, mas também fora de trabalho. Pode ser também que não existam para o indivíduo espaços identitários em que ele se sinta "reconhecido e valorizado". Para Dubar (2005), o espaço de reconhecimento da identidade social depende muito estreitamente do reconhecimento ou do não-reconhecimento das

competências, dos conhecimentos e de sua imagem. Esse processo tem, por um lado, os indivíduos portadores de desejo de identificação e de reconhecimento e, por outro, as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diversas de reconhecimentos que podem ser conflituosas e os parceiros podem ser múltiplos: os colegas de trabalho, a hierarquia da instituição, os representantes sindicais, o universo da formação, o universo da família, etc.

as formas identitárias podem ser interpretadas a partir dos modos de articulação entre transação objetiva e transação subjetiva, como resultados de compromissos ‘interiores’ entre identidade herdada e identidade visada, mas também de negociações ‘exteriores’ entre identidade atribuída por outro e identidade incorporada por si. (DUBAR, 2005: 324).

O auto-reconhecimento e o reconhecimento pelos outros, a instituição na qual, ou as instituições nas quais ele interage é um aspecto central para construção da sua identidade. De acordo com Dubar (2005, 155), “o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades”.

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transação subjetiva), o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação. As formas sociais desta articulação constituem, simultaneamente, a matriz das categorias que estruturam o espaço das posições sociais (alto/baixo, mas também dentro/fora do emprego) e a temporalidade das trajetórias sociais (estabilidade/mobilidade, mas também continuidade/ruptura) (DUBAR, 2005, p. 155-156).

No entanto, a crise da sociedade *salarial*, tal como descrita no capítulo 1 dessa pesquisa, as formas de inserção no mundo do trabalho e suas correspondentes formas de regulação, sofrem alterações a partir do reordenamento das relações de trabalho (de produção). Consequentemente, com assinalou Franzoi (2003), são também abaladas as formas de pertencimento que asseguravam as identidades através do trabalho e, neste contexto

a experiência identitária do trabalho parece reduzida a uma mágoa (...) não se perguntaria mais 'o que você faz na vida?', e sim 'o que você faz de sua vida?' (...) Herdeiros de uma sociedade salarial de pleno emprego durante duas ou três gerações, os trabalhadores de todos os níveis não conseguiam nem imaginar uma substituição total dos parâmetros identitários do trabalho por outro parâmetro [...]. Em contrapartida, eles se esforçam para fundar suas dinâmicas de reconhecimento social sobre novos investimentos diversificados.(...) Desta forma, a gestão das competências substitui a gestão do emprego e do futuro profissional (Sainsaulieu, 2001 *apud* Franzoi: 2003: 46 e 50).

As alterações no mundo do trabalho fizeram com que os sociólogos repensassem as teorias e os métodos para mapear, descrever e interpretar as mudanças profundas na identidade dos atores sociais em diferentes esferas, todas interligadas, como família, comunidade, religião, mercado e trabalho (Fontella, 2002: 69). Ao questionar a possibilidade da Sociologia estabelecer um adequado estudo das dimensões sociais e individuais da identidade, definindo teorizações e ferramentas analíticas sobre a questão, Dubar (2005: 136) indaga: “será que a noção de identidade pode ser incluída numa perspectiva sociológica?”

Pois, como adverte o autor, o termo identidade “está ressurgindo tanto no vocabulário das ciências sociais quanto na linguagem corrente” e que “quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras se erigem como limite em torno de uma realidade tão insondável quanto por toda parte invasiva” (Dubar., 2005: XXV e133).

O autor esclarece que a divisão interna à identidade – a identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento e, problemática, “dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu (...) de modo que contamos com nossas comunicações para informarmos sobre a identidade que o outro atribui... e, portanto para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (Laing, 1961, p. 29 *apud* Dubar, 2005, p. 135). Mas, se todas as comunicações com o outro são marcadas pela incerteza,

Posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles, etc. (...) a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (Dubar, 2005, p. 135).

Voltando a indagação do autor, da maneira como foi acima abordada, a noção de identidade poderá ser incluída numa perspectiva sociológica? Certamente que sim, sentencia Dubar (2005) se restituirmos esta relação *identidade para si/identidade para outro* ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização. Desse ponto de vista, para Dubar,

a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1997, p.136, grifos do autor)

Fontella (2002) assinala que, num mundo permeado por incertezas, com os modelos tradicionais banidos ou reconfigurados, a construção da identidade em universos com uma ponta no global e outra no local, em que uma dimensão pressiona a outra continuamente, seja pela globalização do capital, da administração privada e dos modelos de trabalho, está cada vez mais complexa e imprecisa, tornando-se flexível, oscilando entre adaptações frouxas ou entrando em situação de crise.

ao longo da era moderna, dos “projetos de vida”, o “problema da identidade” era a questão de como construir a própria identidade, como construí-la coerentemente e como dotá-la de uma forma universalmente reconhecível – atualmente, o problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso (Bauman, 1998, p.155 *apud* Fontella, 2002: 69).

Em relação à identidade profissional dos docentes acolhemos as reflexões de Ludke e Boing (2004) por oferecerem noções e idéias que consideramos oportunas para a discussão da questão identitária dos docentes, que indicam que ela vem sofrendo, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mundo do trabalho.⁵⁹

⁵⁹ Os autores em tela, no denominado artigo, ainda que não tenham como referência o docente do ensino superior privado, suas análises apontaram trilhas para o tema de nossa pesquisa pois, discutem o tema da precarização do trabalho dos professores no Brasil à luz de algumas das contribuições teóricas que podem ajudar a entender um pouco melhor a complexa situação desse grupo profissional em nossos dias. Ludke & Boing (2004), focalizam questões relativas ao magistério (Brasil-França) como profissão e desenvolvem suas análises a partir de referências teóricas tais como Bourdoncle (questões relativas as dificuldades – mais ou menos consensuais entre os especialistas - para se conceituar profissões) Isambert-Jamati & Tanguy (questões relativas à desprofissionalização) J. C. de Araújo Melchior (valorização salarial) e

Por exemplo, a noção de trabalho está em plena transformação. De uma obrigação explícita, constrictiva e prescrita, à qual se deve obediência, ele passa a um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva (Dubar, 2002).

O trabalho "real" vai aos poucos tomando o lugar do "trabalho prescrito", a partir dos anos de 1960, e o nível de exigência sobre os trabalhadores vai crescendo, assim como a competição entre eles e a concorrência entre as empresas, com a redução dos empregos e a racionalização dos recursos humanos. Entra em cena o "modelo da competência", que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada - saber, saber fazer, saber ser -, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe (Lidke & Boing, 2004).

A crise dos anos de 1980 levará ao desemprego dos anos de 1990, e cada vez menos vai se falar em "identidade de empresa", que implicava carreiras internas, longas e custosas operações de formação e gerência participativa. Surge a nova noção de empregabilidade, cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado.

Claude Dubar, que nos interessa de modo específico, (questões relativas a composição identitária dos indivíduos). O autores abordam, no referido estudo, temas como - a identidade e socialização profissionais, as competências, ao desenvolvimento profissional e ao saber docente. De acordo com suas análises, a “profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (‘a minha escola’, ‘a minha professora’...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”.

Para Ludke e Boing (2004 *apud* Dubar, 2005) a noção de trabalho sofre sua transformação mais significativa e passa a ser uma relação de serviço, em todos os setores, nas grandes, médias e pequenas empresas e até nas funções públicas. Ela acompanha a evolução do trabalho industrial, agrícola, artesanal e mesmo o movimento de terceirização das atividades e coloca no seu centro a relação com o cliente, interno ou externo, final ou intermediário, direto ou indireto. A confiança é fundamental para assegurar a relação com o cliente e sua satisfação. A relação cliente-fornecedor está no centro dos dispositivos da "qualidade total".

Todas essas transformações, segundo Dubar, acabam por dismantelar setores inteiros da economia na França. E, com isso, desmorona para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar a sua vida a partir dele, de seus valores, de sua maneira de fazer, construídos coletivamente e passados de pai para filho. Eles se ancoravam numa estabilidade de regras, uma proteção do *métier*, que se perdeu quando o Estado abriu suas fronteiras e caíram suas barreiras adanueiras (Ludke e Boing 2004: 1167).

Segundo os autores, entram em crise as identidades “categoriais” de ofício, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como “lutas de classe”. O Estado é o principal destinatário, mas não é o único,

Vários movimentos ilustram esse tipo de conflitos, indicados pelo autor, convergindo para um tipo de organização mais próxima da societária. Nela começa a divisar-se uma identidade de situação, o grupo não assumindo, como no passado, uma “memória coletiva” e sofrendo, em geral, uma condição de desvalorização. Encontramo-nos no cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social. Na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação. Já na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e “societário” (Ludke & Boing, 2004).

Esta pesquisa tem como foco o Trabalho Docente nas Instituições nas IES particulares e o nosso esforço ao longo deste trabalho será obter uma visão sobre o processo de construção

identitária, que envolvem, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, várias facetas em interação constante. O objetivo é buscar os elementos e verificar a importância atribuída à dimensão profissional, considerada nesta tese como um dos principais componentes da identidade desse grupo específico.

Essas considerações nos levaram a questionar como, a precarização do trabalho docente repercutiu sobre a construção da identidade desses professores. Nossa suposição é que a identidade desse grupo específico sofre, como a de outros grupos profissionais, fortes repercussões em virtude tanto das transformações ocorridas no mundo do trabalho quanto das transformações recentes relativas ao processo de expansão IES no Brasil.

Dubar (2005) propõe uma teoria sociológica da identidade que distingue a identidade para outro, isto é, atribuído pelos membros da sociedade, e "pela identidade para si", incorporado ao termo socialização "biográfico" constituído de atos de pertença. Os indivíduos desenvolvem "estratégias identitárias" para reduzir possíveis os desacordos entre estas duas identidades. A análise do autor enfatiza o papel do ator insistindo ao mesmo tempo na influência do contexto sociocultural e os processos interacionistas.

Dubar (2005) quer, sobretudo, mostrar que estas múltiplas construções identitárias prosseguem no campo profissional. Para compreender a identidade, é necessário compreender a maneira pela qual os atores se individualizam e se socializam por meio diferentes processos como a escola, a esfera privada, o trabalho, etc. Assim, o indivíduo constrói a sua identidade reivindicando a sua pertença a um grupo.

Para Dubar (2005) a identidade não é um processo estável, fixado no tempo e no espaço, é dinâmico, isto é, que pode alterar-se em função do tempo e do grupo no espaço social de referência. Dubar (2005) explica este fenômeno como uma posição da identidade no interior “espaço-tempo”, característica de um grupo socioprofissional, étnico, religioso, sexual, etc. Desse modo, como bem assinalou Manzi (s/d),

Selon Dubar, la dualité dans le social est issue de deux processus identitaires. Le premier processus est la division de soi comme expression subjective. Chaque individu est identifié par autrui, mais peut refuser cette identification et se définir autrement. On parlera alors d'actes d'attribution à l'intention des individus qui tentent de définir quel type d'homme ou de femme ils peuvent avoir en face d'eux, c'est l'identité pour autrui, et d'actes d'appartenance, pour les individus qui expriment le type d'hommes ou de femmes qu'ils veulent être, c'est la notion d'identité pour soi: elle résulte d'une dialectique entre l'identité héritée et de l'identité visée.

Lorsqu'un individu est en activité avec d'autres individus, il est identifié par ceux-ci et par lui-même, et ainsi il est conduit à porter ou refuser les institutions qu'il reçoit des autres et des institutions. Le second processus concerne l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut pas s'analyser en dehors des trajectoires sociales dans lesquelles les individus se construisent une identité sociale.

Afin de définir l'identité professionnelle de l'intervenant, il est possible de se référer à des activités liées à une profession et à la construction d'identités spécifiques à ces groupes. **Ainsi la notion d'identité professionnelle est définie comme le résultat d'actions entre un acteur social et un contexte professionnel.** Dans cette perspective de définition de l'identité, nous pouvons dire que l'identité se situe à l'intersection du social et de l'individuel⁶⁰. On ne peut nier que la notion d'identité combine également

⁶⁰ De acordo com Dubar, a dualidade no social é procedente de dois processos identitários. O primeiro processo é a divisão si como expressão subjetiva. Cada indivíduo é identificado por outro, mas pode recusar esta identificação e definir-se diferentemente. Fala-se então de atos de atribuição à intenção dos indivíduos que tentam definir qual tipo de homem ou de mulher eles podem ter em face deles, é a identidade para outro, e de atos de pertencimento, para os indivíduos que exprimem o tipo de homem ou de mulheres que querem ser, é a noção de identidade si: que resulta de uma dialética entre a identidade herdada e a identidade visada.

une dimension affective et cognitive permettant aux individus d'échanger avec le monde social et professionnel dans le but de se représenter qui ils sont. Cela nous permet de comprendre comment les intervenants sociologiques peuvent construire et structurer leur réalité subjective en se basant sur les rapports au monde (Manzi, s/d, grifos nossos).

Para o desenvolvimento desta pesquisa será considerado aqui identidade profissional docente como um processo contínuo, subjetivo, que obedece às trajetórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão e também legitimado a partir da relação de pertencimento a uma determinada profissão.

3.2.2 Profissão

Muito embora reconheçamos a complexidade da temática, o conceito de profissão não pode ser ignorado no presente estudo. Faz-se, portanto, necessário tecermos algumas considerações sobre a temática tanto pelo fato de ter sido contemplada no roteiro de entrevistas a questão sobre a percepção dos entrevistados acerca da profissão docente, quanto para justificar a razão pela qual, nessa tese, a sociologia do trabalho se revela como uma perspectiva mais pertinente para a compreensão do trabalho docente.

Com relação à sociologia das profissões, destacamos, primeiramente, a catalogação elaborada por Bonelli & Donatoni (1996) na qual ressalta que o debate acerca da problemática profissional tem despertado, nos últimos anos, interesse e consolidação desta temática por parte dos sociólogos⁶¹.

Quando um indivíduo está atividade com outros indivíduos, é identificado por estes e ele mesmo, e assim é conduzido a aceitar ou recusar as instituições que recebe dos outro e das instituições. O segundo processo refere-se à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Ele não pode analisar-se fora das trajetórias sociais nas quais os indivíduos constroem uma identidade social. A fim de definir a identidade profissional do interveniente, é possível referir-se à atividades ligadas à uma profissão e a construção de identidades específicas a estes grupos. **Assim a noção de identidade profissional é definida como o resultado de ações entre um ator social e um contexto profissional.** Nesta perspectiva de definição da identidade, podemos dizer que a identidade se situa na interseção do social e do individual. (tradução livre)

⁶¹ Bonelli & Donatoni (1996) Bonelli (2005) destacam, entre outros, “os estudos sobre a estrutura ocupacional brasileira datam de 1960 Bertran Hutchinson. Nos anos 70 –Donnangelo (1975), José Pastore (1979). Na década

Para os autores a concepção dominante que predomina na bibliografia das profissões é a visão de que cada profissão possui no seu interior um segmento acadêmico voltado para a formação e reprodução de seu corpo profissional, assegurando a obrigatoriedade do diploma como um dos fatores para a garantia do monopólio e a distinção entre profissões e ocupações (Bonelli & Donatoni, 1996: 128).

Uma qualificação para o termo profissão está associada a uma perspectiva que a classifica como “àquelas atividades ocupacionais que requerem uma titulação superior para o seu desempenho” (Bonelli & Donatoni, 1996) em virtude dos estudos sobre as profissões terem se desenvolvido nos EUA e Inglaterra. Assim,

A distinção profissão/ocupação existente na própria língua, reflete a força que as atividades de nível superior conquistaram nessas sociedades, impondo a todos uma classificação que é questionada, na prática, por algumas categorias profissionais (Bonelli & Donatoni, 1996, p.111)

Bonelli & Donatoni (1996) catalogaram e sistematizaram vários estudos sobre a temática profissões ou profissionais de nível superior a partir de livros, teses e artigos brasileiros referentes ao período 1960-1995⁶². Essa pesquisa mostrou que o período de maior

de 80, um estudo sobre médicos e Kawamura (1981) um estudo sobre engenheiros bem como, teses e dissertações apontam uma diversificação institucional da produção nessa área a partir dos anos 1990”.

⁶² Após catalogação e análise do material selecionado, Bonelli & Donatoni (1996: 125) classificou em três blocos temáticos os estudos sobre a profissão no Brasil no período de 1963-1995. No primeiro bloco, os estudos adotam o conceito de profissão sem, no entanto, questionar o seu significado. Os trabalhos partem de uma concepção bi-polarizada da sociedade – burguesia e o proletariado. Ainda que não consolidada a idéia, “profissão” é considerada, ainda que não explicitamente, não mais como um grupo homogêneo. No segundo bloco, compreende os anos entre 1970-1985, as características comuns aos estudos são uma diminuição do olhar bi-polarizado da sociedade, “registram fatores que caracterizam alguma desprofissionalização, mas não vinculam isto a uma proletarização, as profissões começam a ser consideradas como grupos heterogêneos e se consolidam como um espaço intermediário na hierarquia social” (ibid.: 125- 126) No terceiro bloco, 1985 - 1995, Diferenciação dentro de uma categoria

produção foi o de 1985-1986 que coincidiu com as greves dos setores da classe média relacionadas a perda de prestígio profissional, com a queda no padrão de vida e com o assalariamento das profissões de nível superior assim como, que as profissões consolidaram sua relevância e sua posição na estrutura ocupacional, tornando-se um objeto de estudo permanente, em contexto de crise ou não” (p. 130-131).

Para Weber (2003, p. 1127) há um certo acordo quanto a impossibilidade de organizar achados sob uma teoria das profissões em virtude da literatura específica abordar a temática sob diferentes enfoques. No entanto ressalta os esforços de Freidson (1998) no sentido de “desenvolver uma teoria do profissionalismo que considera a profissão um princípio educacional de organização do trabalho, com ênfase para o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (Freidson, 1998 *apud* Weber, 2003, p. 1125).

O termo profissão de acordo com a esfera e o idioma em que é utilizado assume diferentes conotações. Conforme Bonelli (1996, p. 111) na literatura anglo-saxã sobre a temática “o termo refere-se às atividades ocupacionais que requerem um título superior para o seu desempenho. Nos países de origem latina, Brasil e França, por exemplo, a diferença entre profissão e ocupação na linguagem cotidiana é menos nítida”.

Dubar (*apud* Franzoi, 2003, p. 28) acrescenta que na língua inglesa, há uma distinção entre *professions* – as “profissões liberais e sábias”, isto é, *learned professions*, em especial a dos médicos e a dos juristas – e *occupations* – o conjunto dos empregos.

Assinala também que, na língua francesa o termo *professions*, sem o qualificativo *libérales*, assume ambos os significados: as profissões sábias e o conjunto dos empregos, reconhecidos na linguagem administrativa, principalmente nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo Estado⁶³.

profissional – verificada a partir das “posições de classe” no interior da categoria ocupacional. as profissões são vistas a partir da “ênfase nos aspectos simbólicos e o reconhecimento da relevância do capital cultural no mundo empresarial e na sociedade como um todo. Os conflitos que no início do período eram vistos como externos ao meio profissional migram radicalmente para o seu interior”.

⁶³ Os estudos sobre as profissões ‘sábias’ e as ocupações em geral ganharam força na década de 1960 mediante esclarecimentos quanto o seu caráter histórico e social do processo de hierarquização dos grupos sociais. “Os anos 60 representaram um divisor de águas nos textos sociológicos sobre as profissões. Em primeiro lugar, o tom avaliativo da literatura mudou. Enquanto a maioria dos sociólogos havia enfatizado anteriormente as funções e conquistas positivas

Por sua vez, o termo ofício encontrado tanto na terminologia francesa - *métier* - (Dubar *apud* Franzoi 2003) “guarda similitude com *profissão*, sendo incluído como sinônimo no próprio verbete profissão. Em verbete específico, *ofício* recebe a seguinte acepção:

1. **qualquer atividade especializada de trabalho, do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência, de forma definitiva ou temporária**
2. trabalho do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes: ocupação, profissão, emprego
3. **ocupação de que alguém se encarrega; emprego, trabalho” (Houaiss, 2001 *apud* Franzoi, 2003, p. 28).**

No que diz respeito à profissão docente, suas características, a posição que o docente ocupa na sociedade, sua identidade como trabalhador, a comparação ou não com outras profissões, são questões que podem ser analisadas sob diferentes enfoques. Nesta tese, consideramos que para a análise do trabalho e construção da identidade docente nas IES particulares é preciso levar em conta as alterações no mundo do trabalho com as quais ele se defronta. Nesse sentido, compartilhamos aqui do posicionamento de Freitas (2005) quanto a escolha da perspectiva sociológica do trabalho para compreensão do trabalho docente. Ao abordar em sua tese a relação entre trabalho docente e saúde do professor, estabeleceu um diálogo entre a sociologia do trabalho e das profissões. Freitas (2005) observa que a sociologia das profissões ao considerar o funcionamento de um dado grupo de trabalhadores,

preocupa-se em verificar se determinados pressupostos estão presentes independentemente do que se passa ao seu redor, para compor vínculos entre

das profissões (sem com isso ignorar suas deficiências), escritores recentes têm sido coerentemente mais críticos. Ademais, a preocupação fundamental da literatura mudou. Na literatura precedente, os principais autores especializados enfocavam prioritariamente a análise das normas profissionais e das relações de papéis e a interação nos locais de trabalho. Apesar de todos reconhecerem a importância de fatores políticos e econômicos, eles simplesmente não os analisaram. A literatura especializada mais recente, por sua vez, concentra-se na influência política das profissões [. . .], na relação das profissões com as elites econômicas e políticas e com o Estado [. . .] e na relação das profissões com o mercado e o sistema de classes. (Freidson, 1998 *apud* Franzoi, 2005, p.). Segundo Barbosa (1999), “do ponto de vista de uma história da Sociologia das Profissões, pode-se dizer que Freidson ocupa uma posição estratégica: como mostram Mike Saks (1983) e Jean Michel Chapoulie (1973), as correntes neweberianas e/ou aquelas filiadas ao interacionismo simbólico e à etnometodologia foram responsáveis por uma transformação significativa neste campo, ao produzirem uma crítica consistente ao estrutural-funcionalismo, então dominante na Sociologia americana. Se esta abordagem (o funcionalismo) teve o mérito inegável de “construir os princípios de coerência do conjunto de características das profissões, isto é, uma *teoria do funcionamento*, e mesmo da gênese, dos grupos profissionais” (Chapoulie, 1973, p. 91), ela pode ser criticada por uma proximidade excessiva ao seu objeto. Parsons e vários dos seus seguidores tomavam a visão que os profissionais tinham do seu trabalho e do seu lugar no mundo como sendo a explicação das relações sociais que se estabeleciam na área profissional. Assim, percebiam as profissões exatamente como elas mesmas o faziam — especialmente os médicos, grupo favorito dos autores funcionalistas” (Barbosa, 1999, p. 186).

os próprios membros e a sociedade. Que interessa à corporação profissional é a sua autenticidade, garantidora de um lugar em um mercado de trocas e de vendas de serviços àqueles que dela fazem parte. Esse fechamento, fundado em uma auto regulação formal (do tipo Conselhos profissionais e seus códigos de ética profissional), caracteriza a profissão (Freitas, 2005, p. 197-198).

Para o autor, essa perspectiva apresenta limites para o debate relativo às mudanças acerca do trabalho docente, pois diferentemente da sociologia do trabalho no seu diálogo com as transformações nas relações sociais, processos e instituições sociais, a sociologia das profissões “tende a dificultar a assimilação de mudanças caracterizadas por choques éticos entre profissionais, pela desvalorização e fragmentação cada vez mais intensas do ensino pela constante indiferença do outro, ao invés de reconhecimento, na realização da sua atividade”. Nesse sentido a sociologia do trabalho apresenta-se como mais apropriada para a compreensão da dinâmica do trabalho docente mediante os seus confrontos com as questões do trabalho e “considerando o universo subjetivo do trabalhador e os aspectos objetivos da sua realidade” (Freitas, 2005, p. 98).

Tendo em vista essas considerações, Franzoi (2005)⁶⁴, operacionalizou um conceito de profissão que adotaremos nessa tese, qual seja,

o resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido (Franzoi, 2003, p. 66).

Para o nosso estudo, no entanto, esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá não somente mediante a inserção do indivíduo no mercado de trabalho mas, está relacionado ao reconhecimento da profissão como tal para o indivíduo.

estritamente ligado ao reconhecimento social da utilidade de um determinado serviço e do conhecimento nele embutido, está o reconhecimento de ambos pelo sujeito que é deles o portador. Este reconhecimento implica portanto, sua identificação com a atividade que desempenha, e é o que faz com que queira nela permanecer, ou, ao contrário, na ausência de identificação com ela, queira desempenhar uma outra atividade, ou seja, ter uma “nova profissão”. Está em jogo, portanto, a identificação do sujeito com uma profissão, dada pela articulação daquilo que o sujeito possui – os recursos de sua trajetória - e deseja para si – seus projetos futuros – com o reconhecimento e o lugar que a sociedade lhe reserva no mundo do trabalho (Franzoi, p. 67).

⁶⁴ Franzoi (2003) para analisar o papel do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) operacionalizou o conceito de profissão que se revelou adequado para esse estudo, sobretudo, por se orientar pelos estudos, entre outros autores, de Dubar (2005) acerca da socialização para delimitação do conceito.

Nesse sentido, e de acordo com Franzoi (2003) compreende-se aqui que profissão não se confunde com a ocupação. Pois, a profissão tem um caráter de permanência, enquanto que ocupação tem maior probabilidade de assumir caráter de provisoriedade. Em outras palavras, pode-se dizer que “a profissão é o elemento de continuidade - efetiva ou desejada” (Franzoi, 2003, p. 180).

Esse reconhecimento diz respeito ao profissional e não à profissão, isto é, mesmo que determinada atividade seja validada socialmente, a aquisição de um reconhecimento e o valor social do mesmo não podem ser verificados em abstrato, mas vinculam-se ao indivíduo que portador dessa profissão (Franzoi, 2003, p. 66).

Esta definição, por sua vez, nos conduz a argumentar que a identificação ou a não identificação do indivíduo com a sua atividade profissional é que nos permitirá/nos dará condições para analisar a construção da sua identidade que, segundo Dubar (2005), entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, *a dimensão profissional* adquire uma importância particular pois, “o emprego, por ter se tornado um bem raro condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas” (Dubar, 2005, p. XXVI).

Desse modo, para compreensão e análise da construção da identidade profissional do grupo selecionado, nesta pesquisa, consideramos que:

- a) a inserção no mercado de trabalho é condição necessária porém não suficiente para a identificação com a profissão; e
- b) tendo em vista que o reconhecimento é a principal dimensão do conceito de identidade, um aspecto fundamental para a constituição da identidade é o reconhecimento por si mesmo e pelo outro, no caso as instituições e aos alunos com as quais se defronta o indivíduo ao longo de percurso profissional.

Capítulo 4

O TRABALHO
DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADO DE BRASÍLIA

O presente capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se o trabalho empírico cujo objetivo é dar visibilidade ao objeto desta pesquisa destacando a metodologia e o campo⁶⁵ delimitado para a sua realização. Na segunda, trata-se de apresentar as falas dos docentes das IES particulares de Brasília e a partir dos seus depoimentos apresentar os elementos para construção da identidade profissional desse grupo específico. Na terceira, após a análise dos depoimentos, reúnem-se e acrescentam-se alguns elementos substantivos com vistas à elaboração de determinadas sínteses sobre a construção da identidade dos docentes nas IES particulares em Brasília.

4.1 O trabalho de campo

Como assinalado na introdução foram realizadas 16 (dezesesseis entrevistas em quatro IES particulares de Brasília. Duas destas instituições (A e B) foram criadas antes de 1990, isto é, não fazem parte da recente expansão; as instituições C e D fazem parte da recente expansão, isto é, foram criadas na década de 1990.

A instituição A foi criada em 1968, por meio do Decreto Federal n.º 62609 de 26/04/1968. Foi recredenciada em 29/07/2004 por meio da Portaria n.º 2236 e com a aprovação da LDB e a Portaria 639 de 13 de maio de 1997, que dispõe sobre o credenciamento de Centros Universitários para o Sistema Federal de Ensino Superior, a

⁶⁵ A idéia de campo tal como sugere Bourdieu, refere-se aos limites de cada campo e suas relações, e a uma certa autonomia relativa que mantém a sua especificidade uma produção histórica cujas fronteiras não podem ser determinadas *a priori*, senão apreendidas através da investigação empírica. Assim pensar um campo, é distinguir

instituição passou a ser Centro Universitário em 1999. A instituição **B**, foi criada em 1969, decreto federal n. 64036 de 29/01/1969, credenciada em Portaria MEC/4. 324 de 22/12/2004. A instituição **C** foi criada em 1998, credenciada como Instituto de Ensino Superior, Portaria MEC/125 em 12/02/1998. A instituição **D** criada em 1998, Portaria Mec/468 em 03/06/1998 e credenciada em Portaria MEC/996 em 14/04/2004⁶⁶.

Com relação às entrevistas, todas elas foram agendadas e realizadas pela aluna no período de janeiro a junho de 2006⁶⁷. A decisão para encerrar as entrevistas decorreu do fato da repetição dos discursos em torno da temática a partir da décima segunda entrevista. No entanto, foram realizadas mais 8 (oito) apenas para constatação dessas repetições quanto aos processos de trabalho.

Foram entrevistados professores e coordenadores de curso (um total de quatro coordenadores, que enquanto tal, não exercem a docência).

Perfil dos entrevistados

Perfil		Atividades em uma instituição	Atividades em duas instituições	Atividades em três instituições	Atividades em quatro instituições	
Sexo	masculino	11	7	5	1	-
	feminino	5	2	3	-	-
idade	até 24 anos	-	-	-	-	-
	25 a 39 anos	3	2	2	1	-
	40 anos ou mais	13	7	4	-	-

Conforme a tabela⁶⁸ acima, verifica-se que 56,2% dos professores concentram suas atividades em apenas uma instituição, no entanto, vale ressaltar que desse total, 25% são os coordenadores de cursos, que desenvolvem as suas atividades numa única instituição e, entre eles encontram-se um professor aposentado da UnB, um ex-funcionário público,

as suas especificidades – social, cultural político, econômico, isto é, pensar estruturalmente os espaços estruturados e interligados, definindo o que está em jogo e os interesses específicos.

⁶⁶ Essas informações foram obtidas no Portal MEC/SESU – Educação Superior: cursos e instituições. <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?pIES=402>

⁶⁷ Como já anunciado na introdução os nomes e os locais de trabalho foram ocultados de modo a garantir o anonimato.

um profissional liberal. Assim, apreende-se que os professores investigados concentram, de fato as suas atividades em duas instituições. Fazendo valer, o que foi mencionado por vários professores, como estratégia para evitar o desemprego, não concentrar as atividades em apenas uma Instituição, ou seja, “*não se deve colocar todos os ovos em uma cesta só*”. (Nélio I.)

O fato de constar mais professores que professoras deve-se a disponibilidade dos/as docentes quando contatados/as para a realização das entrevistas conforme relatado na introdução.

Titulação dos entrevistados

Titulação		Pos-doc	doutorado	mestrado
sexo	masculino	1	6	4
	feminino	0	1	4
idade	até 24 anos	-	-	-
	25 a 39 anos	-	1	1
	40 anos ou mais	1	6	7

Quanto à titulação, entre os docentes incluídos como mestres estão os doutorandos, que representam 37% do total, e os mestrandos, nesse estudo, representam 12,5% do total. 75% são pós-graduados (mestres e doutores) egressos da Universidade de Brasília dos cursos de psicologia, história, antropologia, sociologia, ciência política, comunicação e filosofia. Entre os demais, 18% fizeram sua pós-graduação no exterior, entre estes estão um pró-reitor de pós-graduação, que desenvolve suas atividades na instituição **D**; um coordenador de cursos que desenvolve suas atividades na instituição **C** e um professor da instituição **A**.

Nesse percurso foi preciso saber ouvir, deixar que o outro se manifestasse sem intimidá-lo por meio de argumentos e contra-razões. Simplesmente escutar as falas. E, essas falas vindas de um sujeito estimulado a se narrar em situações de entrevista e que entra num diálogo particular, algo semelhante ao que diz Bourdieu (1993 *apud* Dubar, 1998) um verdadeiro “exercício espiritual” com um pesquisador que, por sua vez capacita-se, durante

⁶⁸ Para efeito desse estudo foi considerado apenas o exercício de suas funções docentes nas quatro instituições aqui selecionadas, embora entre os depoentes existam aqueles que atuam em outras instituições localizadas em regiões administrativas não contempladas nesse estudo.

esse processo, para escutar. Esse processo, talvez, constitua “uma condição *sine qua non* para um uso sociológico da noção de identidade” (Dubar, 1998).

4.2 As entrevistas: as falas sobre o trabalho docente

*O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranqüila.
Em silêncio... Esse é o absurdo segredo da escuta:
é preciso não escutar o que se diz para se poder ouvir o que ficou não dito, a música.
É na música que mora a verdade daquela fala.*
Rubem Alves

O objetivo das entrevistas foi compreender o cotidiano desses atores sociais que têm entre 8 a 15 anos de docência nas IES particulares de Brasília, sendo apenas uma professora com quatro anos e meio de experiência. O tempo de experiência dos docentes é considerado suficiente para a presente análise, tendo em vista o recente processo de expansão do sistema de ensino superior no Brasil e, em Brasília especificamente, a partir de ocorrido especialmente a partir dos anos 1995.

Nas entrevistas, buscou-se compreender o cotidiano de trabalho desses docentes, como se constituem os seus processos de trabalho, o significado dessa atividade e de modo mais específico, apreender os elementos para a composição identitária desse grupo profissional.

Foram identificados dois grupos, a partir das entrevistas, nas IES particulares pesquisadas: aqueles que não possuem outra fonte de renda além do trabalho nas IES (mestres e doutores/doutorandos); e aqueles que possuem um emprego ou outra fonte de rendimentos e, nestes grupos, estão incluídos, funcionários públicos, um professor/coordenador aposentados da UnB (coordenador de curso), um professor/coordenador de órgão público, profissionais liberais (uma coordenadora de curso), apenas um dos coordenadores entrevistados não possui outra fonte de renda além das atividades desenvolvidas na IES.

Ressalta-se que esses grupos mencionados não pretendem ser uma tipificação; mas ao agrupá-los, buscou-se ressaltar semelhanças e diferenças e destacar peculiaridades.

A partir das entrevistas realizadas, o estudo levou em consideração os seguintes aspectos: motivações para docência; o regime de trabalho baseado na hora-aula em virtude da sua importância para a compreensão do trabalho docente nas IES particulares; profissão, a relação com o sindicato e com os alunos, expectativas quanto a permanência ou não nas instituições, as formas, as expressões dos entrevistados sobre trabalho docente - “*a gente sempre tem a sensação de que está passando uma chuva, quando pintar alguma coisa melhor, a gente vai embora*” (Dário N). A partir dessas expressões, bem como dos não ditos, dos silêncios foi possível descrever o modo como esses atores interpretam suas experiências.

4.2.1 Motivação para a docência nas IES particulares

A inserção dos docentes nas IES particulares, para grande parte dos entrevistados, ocorreu sem planejamento, coadunando com a visão de Sampaio: “O ingresso à atividade docente ocorre geralmente por convites, por amizade e ou por indicação de membros das Instituições (...) não em decorrência de uma escolha profissional planejada” (Sampaio, 1999). As motivações ou razões estiveram, de um modo geral, relacionadas mais ao complemento da renda que a uma escolha profissional propriamente dita,

Eu vejo que a principal motivação é a financeira. Olha, uma amiga, disse que estava precisando de professor na instituição, na época eu estava precisando trabalhar, aumentar a minha renda e acabei me decidindo por dar aula (Kléber R).

foi uma aluna que não queria mais dar aula e me perguntou se eu estava disposto e eu aceitei. E, também, era o que, a princípio, eu sabia fazer (Nélio I).

Eu estava fazendo doutorado era funcionária da Secretaria da Educação e trabalhava as 40 horas. Nessas instituições vi a oportunidade de terminar meus estudos trabalhando à noite, uma vez que eu não podia ficar sem trabalho. Aí, entreguei meu currículo, eles me selecionaram, me chamaram (Bianca A)

Eu fazia mestrado e uma amiga perguntou se eu não queria dar aulas. Eu aceitei, tinha bolsa mas, com o valor que ganhei como professora, pude, aos poucos, organizar a minha vida. Quando comecei eu ainda estudava. Fazia o mestrado. Foi bom. A vida financeira mudou muito, pude fazer coisas que como bolsista eu não podia, mas com o tempo eu vi que estava no esquema. Quis então ganhar dinheiro, dava muitas aulas e cada vez mais. Você entra e vai ficando. Tem uns buracos aqui e ali nos seus horários que te permitem fazer alguma coisa (Cláudia R).

Em relação ao ingresso de um coordenador de curso, Rogério O., aposentado da Universidade de Brasília, sua inserção se deu por meio de amizade, que segundo o entrevistado é um “meio típico dessa cidade chamada Brasília”.

Eu ainda era professor na UnB quando a diretora da instituição me convidou. Tínhamos uma certa amizade porque eu fui o representante de Comunicação e Artes na CAPES e como tal fazíamos muito contato com o CNPq, onde ela foi diretora. No entanto, houve um lado curioso, que é um lado mais afetivo. A filha dela trabalhou comigo na faculdade de Comunicação quando eu fui diretor. Na época eu consegui a transferência da filha dela, que estava insatisfeita com o curso no Instituto de Artes, para o curso comunicação e esse fato a sensibilizou muito, então entrou aí um jogo de amizade, nada objetivo, bem subjetivo (Rogério O).

Gostaríamos de salientar que, ainda que o exercício da atividade profissional não tenha sido, no caso dos entrevistados, fruto de uma escolha profissional, a motivação com relação à inserção e/ou permanência nas instituições particulares pode, também, estar relacionada a um investimento simbólico, curricular, no caso dos mestres e/ou doutores/doutorandos. No sentido de representar um exercício profissional, sobretudo, para aqueles que vislumbram a inserção numa Universidade Pública. Pode relacionar-se, também, ao fato destes estabelecimentos no seu processo de expansão, ao concentrarem a oferta de seus cursos nas áreas de ciências humanas e de ciências sociais aplicadas ⁶⁹ na maioria noturno, terem se constituído numa real possibilidade de

⁶⁹ “A opção pelas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas está relacionada ao fato de não requererem altos investimentos para serem implantadas e mantidas, cujos cursos, em média, têm uma alta demanda no mercado. Tal demanda estaria associada ao fato de esses cursos, em geral, mais flexíveis em termos acadêmicos, serem ministrados, inclusive, em só um período (...) A concentração da oferta de cursos do setor privado nas áreas ‘soft’ reflete não apenas uma decisão de mercado, que poderia, no limite, ser entendida como a busca de um espaço especializado, por parte da iniciativa privada, em algumas áreas do conhecimento. A opção por essas áreas, na realidade, faz parte do modo pelo qual se desenvolve, nos estabelecimentos privados, a relação entre a formação superior e os docentes que lecionam conhecimentos específicos. Obviamente tal cadeia sempre existiu. O que é relativamente novo é o fato de o

inserção da força de trabalho qualificada no mercado de trabalho. Os novos mestres e doutores que todos os anos saem dos programas de pós-graduação pública encontram um sistema público de ensino superior com poucas oportunidades para as novas gerações com vocação acadêmica. (Ribeiro, 2004, p.3-5).

Segundo Velloso (2004), a pós-graduação no país tem passado por notável expansão, além de ampliar a sua abrangência quanto a áreas do conhecimento e afirma que,

os dados encontrados em Martins (2003), quinze anos mais tarde, no início dos anos 90, esse número já ascendia a quase 1.500, abrangendo todas as áreas do conhecimento. A década de 90 e os anos recentes testemunharam uma forte ampliação dos cursos e matrículas. Em 2003, havia mais de 2.600 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, em cerca de 1.800 programas, formando 23 mil mestres e 8 mil doutores no ano, com um contingente de estudantes que alcançava a casa dos 110 mil (Velloso, 2004, p. 584).

4.2.2 Contratação hora-aula e precarização

As transformações em curso no mundo do trabalho têm afetado as mais diversas categorias de trabalhadores. Com relação ao trabalho docente há uma certa especificidade, qual seja, “antecipação, de certo modo, de um modelo de *precarização* típico do período neoliberal” – o regime de trabalho baseado no contrato *hora-aula* (Freitas, 2005) e *repercute de maneira* negativa na construção da identidade.

O processo de precarização relacionado ao trabalho docente nas IES particulares, não se refere à não obediência às leis trabalhistas em relação ao tipo de contratação, em que os rendimentos mensais dependem do número de horas-aulas que o docente ministra. Essa precarização é aqui compreendida como um conjunto articulado de caracteres como o contrato e a remuneração baseado na hora-aula, o não pagamento de atividades docentes

grau de titulação acadêmica ser tomado como um dos indicadores indiretos da avaliação da qualidade do ensino superior oferecido pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas” In: Schwartzman, S. *Tradição e modernidade da universidade brasileira*. S.P: Mimeo, 1990).

como por exemplo, a preparação das aulas, e a liberdade “formal” na composição do salário em virtude do número de *horas-aulas* que o docente ministra nas IES particulares.

Com relação a esse tipo de contratação foi perguntado aos professores/professoras sobre sua percepção quanto a um regime de trabalho que lhe permite trabalhar em mais de uma Instituição.

Para todos os entrevistados o regime de trabalho foi considerado como injusto pois, a *hora-aula* não leva em conta uma sobrecarga que é própria da atividade docente atividades extra-classe, tais como: a elaboração e correção de provas, correção de trabalhos e, por vezes, atendimento aos alunos, que de um modo geral estão vinculados a questão de notas e faltas e não necessariamente ao conteúdo.

“a gente não recebe por um exercício de atividade extra, como correção de prova, preparação de aula, coisa assim” (N.I).

“esse regime é um horror ...a cada novo semestre nem sempre está garantida a sua carga horária, o que significa, seu salário. Suas contas, suas despesas precisam ser pagas. Então no fim de cada

semestre , antes mesmo de acabar começo a me movimentar, não na minha faculdade, mas a especular outras feito louco, tentando encaixar horários que nem sei se estão garantidos. Trabalhar, como eu trabalho em três instituições é cansativo demais, não apenas estar na sala e dar aulas, mas o deslocamento de uma faculdade para outra. Uma é aqui na asa norte a outra na asa sul. Isso não é pago, meu cansaço, meu descanso, meu tempo de trabalho, que é muito fora da sala de aula. Corrigindo provas, trabalho, buscando de algum modo informações e novos conteúdos para as aulas. Esse semestre por exemplo estou um pilha de nervos, tenho duas disciplinas que não refiz os programas, e não as preparo. Vou simplesmente para a sala e pronto, lá seja o que Deus quiser". (Nélio I).

Em relação aos professores que tem uma outra atividade remunerada, o discurso sobre a questão do regime de trabalho é relativamente menos desgastante, como por exemplo, no caso de Kleber R. que é funcionário público e, portanto, acumula funções para sua subsistência afirmou que,

no meu caso é uma segunda opção de trabalho. Eu trabalho em outro lugar durante o dia e aqui porque me dá uma renda a mais no momento e, pra mim, isso hoje é importante. Posso até ser demitido, não vai ser bom mas, sei que conseguirei outra faculdade, porque também já conheço bastante docentes, tenho contato. No que me diz respeito é legal, saio um pouco da repartição, tenho outros aborrecimentos aqui, mas tenho também outra atividade que não inutiliza a minha formação, eu sou mestre pela UnB (Kleber R).

Eu nunca temi ser demitida. Não porque essa possibilidade não se coloque, mas talvez porque eu não tenha os mesmos ovos na mesma cesta, então isto me dá muita tranquilidade e segundo, eu tenho consciência, quer dizer, as avaliações dos alunos, os resultados do trabalho, o sentido que eu vejo na profissão, eu nunca achei se eu saísse daquele lugar que eu não teria outro lugar, entende? É uma coisa até que mês surpreende um pouco, porque, existem mesmo demissões assim, em massa, numa situação emergencial etc e tal, mas mal ou bem, os professores acabam sempre se recolocando. Então, eu não sei se isto não está mais forte? Tem um dado, eu sempre trabalhei como autônomo (Karla. E.).

Eu me considero uma professora competente. Eu me considero com muita competência e não tenho medo do desemprego, mas não quero perder esse espaço Se eu saio desse mercado de iniciativa privada, meu salário cai em pelo menos 80% (Bianca A.).

A questão hora-aula poderá assumir aspectos positivos ou negativos em virtude do modo como está organizada a sobrevivência dos docentes dessas Instituições. O medo da demissão é gravíssimo para aqueles que vivem deste trabalho e, nesse caso,

O que eu tenho é uma sensação de falsa liberdade, porque a possibilidade desse trânsito, de estar em duas ou três instituições ... nós sabemos que as relações de trabalho são muito frágeis, então o que nós utilizamos, é esse

mecanismo de dar aula em uma faculdade e numa terceira é simplesmente para se tentar manter um pouco mais seguro, os professores costumam utilizar um velho ditado popular que diz o seguinte: “que não se deve colocar todos os ovos em uma cesta só”, a idéia é exatamente essa, como a relação é muito frágil numa instituição e se eu permaneço vinculado único e exclusivamente numa delas, a qualquer momento eu posso perder o meu emprego e “ficar a ver navios”, o que acontece então como estratégia, trabalho em duas ou três para tentar diminuir esse risco, diminuir a possibilidade a qualquer momento ser demitido de um, mas pelo menos eu terei uma segunda ou uma terceira se for o caso, mas do ponto de vista profissional é extremamente negativo, porque não se investe em projeto, não têm projeto nenhum (Nélio I.).

Eu faço questão de não colocar todas as horas em uma só instituição porque o mercado de trabalho é muito instável e isso implica em perder renda e perder empregos, a minha experiência com colegas é quando se coloca todas as horas em uma instituição o risco do desemprego alto e a capacidade de se voltar logo a ser empregado é baixa. Então tem vários casos agora, meu caso quando fui demitido de uma Instituição que, além de mim, mandou vários professores embora. Eu tinha poucas horas lá, mas muita gente tinha 40 horas, e mesmo com vinte anos de docência foram demitidos sumariamente. Então se tem uma instabilidade muito grande, então para faz sentido ter diversas horas em diversas instituições, mas isso tem um custo que é a de pressão das disciplinas, o tempo de deslocamento de uma Instituição para outra, ficamos entrando e saindo de uma aula para outra, na verdade a gente, o trabalho é dar aulas, há pouco trabalho de pesquisa, não há espaço para a pesquisa. (Zeno N)

Tendo em vista os depoimentos acima podemos aqui conjecturar que diferentemente da falsa idéia que esse sistema hora-aula permite determinar o valor dos seus rendimentos mensais há uma “falsa liberdade” no que diz respeito à determinação desse salário, pois a contrapartida dos docentes é uma sobrecarga que

extrapola as *horas-aulas* pagas: o tempo de trabalho gasto tanto na preparação dos material a ser utilizado, aulas, provas, estudos dirigidos quanto o tempo de trabalho gasto na correção dessas atividades, assim como os trâmites administrativos ligados ao lançamento de notas e atendimento dos alunos, bem como os finais de semana que muitas vezes são utilizados para organização das atividades docentes. Desse modo, podemos definir a precarização como um dos elementos que definem as relações do trabalho docente nas IES particular.

Esse regime de trabalho pautado pela *hora-aula*, não nos permite, por exemplo, estimar a remuneração da categoria dos docentes das IES particulares, dado que não há identificações em relação ao seu colega de trabalho, pois às horas contratadas são diferenciadas entre a categoria.

Esses elementos agregam à imagem desse ator social uma fragilidade ligada aos direitos e condições do trabalho.

Assim, de profissional considerado valoroso e respeitado, o professor parece figurar como uma espécie de modelo oposto situado em uma circunstância de condições de trabalho que fragilizam a sua imagem social. Acrescenta-se, também, que a face mais visível dessa valorização ambígua do educador está na figura da educação como tábua de salvação para os males do mundo. “Essa imagem cultivada pelo senso comum e por discursos oficiais e acadêmicos, projeta a educação para um lugar de solução, e convive, contraditoriamente, com o desgaste do seu profissional mais exposto ao convívio social, o professor (Arroyo *apud* Freitas, 2003, p., 26).

4.2.2 Professor universitário: profissão ou “bico”?

Para estabelecer um critério de análise, duas considerações foram necessárias. Primeiramente, que é através da análise dos ‘mundos’ construídos mentalmente pelos indivíduos a partir da sua experiência social que “o sociólogo pode reconstruir melhor as *identidades típicas pertinentes num campo social específico*. Estas ‘representações ativas’ estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais ‘especializadas’” (Dubar, 2005, p. 129). E, para dar prosseguimento a essa tarefa,

Convém entrar no campo da análise das interações cotidianas, partindo de categorias produzidas pelos indivíduos e não apenas as categorias produzidas pelas instituições. Para isso, é preciso levar a sério a verbalização, a maneira pela qual os indivíduos exprimem suas condições de trabalho (...) Estas formas assumidas pela linguagem são uma entrada na vida social, que corresponde à tradição sociológica do interacionismo simbólico (Dubar, 2001a, p.156 *apud* Fontella, 2002, p. 79).

A outra consideração diz respeito à compreensão de profissão utilizada nessa tese. Embora as análises que encaminhamos nessa pesquisa tenham elegido a perspectiva da sociologia do trabalho, consideramos importante registrar a contribuição da sociologia das

profissões a esse campo. Desse modo, profissão, tal como apresentada no capítulo 3, considera a articulação dos aspectos subjetivos do trabalhador e os aspectos objetivos de sua realidade.

Uma das questões do roteiro de entrevistas, que causou uma certa dificuldade/embaraço aos professores/as foi exatamente: “Você considera a sua atividade, o ensino, uma profissão?” No entanto, para a pesquisa foi fundamental explorar esse aspecto, pois as respostas à essa questão revelaram uma relação particular com o trabalho docente nas IES particulares.

Difícil responder isso, não? Bastante difícil, mas eu considero, dentro daquilo que eu escolhi me especializar e fazer da melhor forma possível, eu considero uma profissão. Agora, o que eu não vejo é a sociedade qualificar como tal, como uma profissão (...)

Porque na realidade apesar de haver muita diferença entre um professor que tem apenas a formação pedagógica e o técnico, parece que nas instituições qualquer um pode assumir esse papel nas instituições particulares (Bianca A)

[risos] ... é maravilhosa a pergunta... Eu não conheço os conceitos de profissão... eu não sei o que é uma profissão não sei nem se tenho uma (Dário.N).

Considerar ou não considerar uma profissão o trabalho docente

nas IES particulares, apresenta-se com diferentes e delicadas matizes. Ora a definição é compreendida e expressa na relação direta com espaço profissional, ora são apresentadas diferentes definições dadas pelos docentes. Por exemplo, Kleber R. não se reconhece como profissional, a partir de sua não identificação com o espaço profissional,

Se eu considero uma profissão? ... bom, se trabalhar é ter profissão então sim, eu considero meu trabalho uma profissão. Agora, eu não acho que seja uma profissão.
Eu mesmo não me reconheço com tal. Não gosto de falar sobre isso.

É engraçado, não sei te responder. Não gosto de me ver nessas faculdades.

Não me identifico com a maioria dos professores.

As vezes uma aula ou outra justifica a formação mas, durante o ano acho que vou levando.

Na verdade não sei o que é uma profissão

(Kleber R.).

Noutra entrevista, Rodrigo D., considera sua atividade como uma profissão. No entanto, a profissão no seu entender deveria ser classificada diferentemente, ou melhor, qualificada no sentido que tem o trabalho nas IES particular – dar aulas. Professor do ensino superior, mas particular, portanto, professor-auleiro.

é uma profissão e eu vou te dizer por que.

Porque formalmente eu sou jornalista, eu tenho registro profissional, o Sindicato eu não pago há 20 anos, mais o meu registro está lá etc e tal, mas na hora de preencher um cadastro eu coloco professor”(...)

Me apresento como professor, professor universitário.

Colocaria auleiro se pudesse... se não fosse uma gíria

o que eu desejo, hoje, é ser um professor auleiro...

o auleiro ele é o auleiro. É um adjetivo pejorativo, sem dúvida, mais é o que reflete

(Rodrigo D., grifos nossos)

Essa definição, essa imagem de *professor-auleiro* está vinculada não somente ao fato de encontrarem suas oportunidades de inserção profissional com maior facilidade nas graduações das Instituições Privadas, o que, em geral, impede que desenvolvam plenamente suas carreiras de pesquisadores mas, também, ao fato que essa sua inserção se dá em campos que não são o de formação. As suas atividades docentes nas IES particulares são, basicamente, condicionadas a repetição dos cursos introdutórios por vários semestres (seja introdução à sociologia, ao direito, à ciência política, aos estudos das relações internacionais etc.).

Nos depoimentos, pode-se perceber que há descontentamento em relação aos aspectos acima citados, como também em relação à carga horária enfrentada semanalmente e o comprometimento do tempo, aos conflitos entre *aluno/professor* que revelam um certo tipo de não autenticidade, um processo de *despersonalização* em decorrência de uma não realização pessoal no trabalho.

Além desses elementos percebeu-se, também, ao longo das entrevistas, medos precisos, relativos à demissão, e angústias difusas concernentes à composição da renda semestral e à dificuldade de identificação com a atividade docente tal como ela vem se desenvolvendo nas IES particulares. Esses medos, independente da sua intensidade, que permeiam o trabalho dos docentes, não foram diretamente explicitados durante as entrevistas. Um deles foi percebido nas respostas relativas à questão da profissão que expressavam uma certa dificuldade em pensar a atividade como uma profissão no sentido de uma identificação,

*eu considero uma profissão, mas atualmente eu percebo que ela tem sido levada como uma espécie de bico para muitos, bico. Uma gíria popular quando as pessoas fazem esses trabalhos temporários para conseguir alguma coisa, isso me deixa magoado porque eu tenho uma relação de amor com a profissão...
hoje, para falar a verdade, estou querendo investir em outra coisa na minha vida, eu não quero largar o ensino superior, deixar de ser professor, mas pretendo buscar outra coisa que me dê um mínimo de segurança.*
(Nélio I).

Kleber R., por sua vez, fala não de si, mas da atividade docente em abstrato, não se colocando como um profissional com relativo tempo de experiência, isto é, 8 anos de docência nas IES particulares. No seu caso, a docência foi assumida como complemento salarial

Considero uma profissão... Eu não vejo assim, nesse sentido, eu levo a sério a profissão mesmo não me considerando profissional como eu acho que deveria ser um profissional de nível superior, mais eu levo a sério (...) porque há uma demanda por educação e surge então o profissional que vai suprir essa demanda, então, eu vejo o professor como uma profissão porque ele gasta um longo tempo da sua vida aprendendo diversos conhecimentos, conhecimentos na sua área. É uma profissão na medida em que há uma necessidade no mercado de um profissional desse tipo (Kleber R.)

Zeno N. assume a docência como profissão, não tem outra fonte renda e, atualmente, faz um doutorado com vistas ao incremento da renda e, por pressão das instituições onde trabalha, sobretudo por parte da Instituição A.

É uma profissão. Eu vivo disso, (...) 80% da minha renda vem da docência (...) e também porque tem a ver com a minha formação em filosofia e sociologia e isso faz com que o meu trabalho profissional esteja na universidade, mas isso não é comum. Em uma das Instituições onde trabalho no curso de direito [instituição A] para muitos professores a docência é uma parte da renda, aqui também você tem profissionais liberais dedicando o seu tempo a clínica particular, no caso psicólogos. Mas, a minha vida está organizada em dar aula, essa é a minha profissão. (Zeno N).

A docência para os professores entrevistados não se configura como uma profissão quando não assumida enquanto tal, ou quando analisada somente como alternativa de sobrevivência, isto é, pelo seu aspecto remunerativo,

Olha eu não considero uma profissão. Quando resolvi fazer concurso eu não assumi a profissão de professor. Ela funcionou como um modo de me organizar financeiramente inclusive para sair dessas faculdades. Venho fazendo cursinho há um tempo já. Foi muito bom ter dado aulas, ter melhorado meus rendimentos mas, acho que quando a gente assume e eu assumi um tempo, não é tão ruim, já faz 8 quase nove anos que dou aulas, que trabalho em faculdades. Foi dedicação exclusiva a três faculdades [risos] desde que o tempo que ainda estava no mestrado. (Claudia R.)

A composição salarial, seja em termos de complemento de renda para aqueles que possuem uma outra fonte de rendimentos, seja para os que não a possuem, é compreendida como muito significativa, no entanto, o aspecto da remuneração não é suficiente em termos de uma identificação profissional.

A expectativa e a realização profissional não estão vinculadas ao trabalho exercido nessas instituições, pois os docentes possuem uma imagem prévia da importância do seu papel na sociedade. Essa importância está relacionada ao auto-reconhecimento e o reconhecimento pelo outro (no caso coordenadores e alunos) que não se revela no cotidiano do seu trabalho como exemplificada no depoimento, abaixo, de um coordenador sobre os docentes,

[entre alunos, funcionários e professores] *o professor é o mais frágil. Se é o mais frágil pra que montar sala de professor? Então, quando você se sente, no caso eu sou um cargo de confiança, há cinco anos que eu estou aqui, você tem subidas e descidas. Tem momentos que você atravessa que você diz essas coisas todas para a direção. Tem momentos que você se sente mais forte, fica mais agressivo, mas na tônica normal é essa. O Azevedo dizia lá na UnB que o que atrapalhava a UnB eram os professores e funcionários. Eu diria que por aqui também.*
(Rogério O.)

Ou no depoimento do professor que revela o não reconhecimento de sua atividade por parte dos alunos,

o docente da instituição privada é visto como o fracassado, o cara que não conseguiu ter sucesso em outra atividade, essa é a minha opinião, tem até uma piadinha que é muito comum entre nós, relacionada ao que os alunos costumam nos perguntar: “- Professor, o senhor trabalha ou é apenas professor?”, ou seja, não consideram nem a atividade docente como um trabalho, uma profissão (Nélio I).

As entrevistas revelaram diversas representações acerca da docência nas IES particulares que apontam uma desvalorização social, seja como imagem do fracasso como descrito acima, seja como o não reconhecimento por parte da mídia de um saber acumulado, no caso, por exemplo, como relatou Dário N.,

quando a mídia, quer consultar algum especialista sobre algum assunto importante ou escabroso recorrem aos professores das IES públicas, porque tem aquele especialista lá que tem dedicado a vida toda à pesquisa, por exemplo,

a um determinado tema. Ninguém, ou não é comum procurarem os professores das instituições particulares para falar de coisa alguma
(Dário N)

A dificuldade em definir a atividade docente como profissão está relacionada à idéia de descartabilidade do trabalho nessas instituições,

O sentimento que a gente tem como professor de instituição privada é de que a gente é descartável. Entendeu?

Não interessa se você tem uma especialização, não interessa se você tem titulação.

Interessa é se a instituição não precisar de você, você não é útil.

Acabou. Então tchau.

Tanto que as instituições onde trabalho e onde trabalhei por exemplo, elas dispensaram professores com mais de 20 anos de casa... tudo depende das necessidades imediatas, eles têm um planejamento estratégico, dispensa-se esse pessoal a despeito de qualificação, a despeito de tudo. Então isso funciona desse jeito. Na realidade, o sentimento mesmo é só esse, isto é, você está lá para cumprir uma tarefa, você não sabe até quando. Você está ali, lá se apropria do seu trabalho até aonde é for necessário para ela, quando deixa de ser, ela dispensa. E você vai buscar cumprir com as suas obrigações em outro canto. Vai buscar outros cantos.

(Bianca A)

Olha, nessa instituição [instituição D] tem sido de uns tempos para cá mais sofrimento do que paixão, porque a relação entre instituição e professor é de profundo desrespeito. Não há uma preocupação quanto a contribuir para que o professor se sinta realmente valorizado na casa; não contribui para que o professor sinta necessidade de qualificação, mas ela exige ao mesmo tempo isso do professor, exige que ele seja qualificado, exige que ele tenha disponibilidade para ela, mas a contrapartida é praticamente zero, então nessa instituição que a docência é um trabalho de extrema fragilidade. Nessa instituição privada em que eu me encontro atualmente, porque eu tenho a sensação de que a qualquer momento eu possa estar fora e não sei por qual motivo, porque não há uma relação de competência e continuidade do seu trabalho, então é uma docência fragilizada pelas circunstâncias de trabalho que existem (Nélio I).

Os depoimentos revelaram que a atividade docente tendo como motivação apenas o aspecto remunerativo representa um *bico* para esses trabalhadores. A *descartabilidade*, nesse sentido, relacionada à possibilidade de dispensa por parte das instituições reforça a idéia de

bico que, aqui relacionamos a uma concepção de trabalho, parte dos entrevistados, como uma atividade passageira, de pouca duração: transitória, provisória.

*a gente sempre tem a sensação de que está passando uma chuva,
quando pintar alguma coisa melhor, a gente vai embora,
então é nesse sentido que eu falo que eu não sei se eu professo mesmo,
se a minha profissão é a de professor*
(Dário N)

O que se percebe é que as IES particulares não se configuram como um espaço para a realização profissional para o grupo que não tem outra fonte de renda, ou outro espaço para a realização profissional. Esta, está no âmbito do *vir-a-ser*, seja por meio de aprovação em um concurso público, seja como expresso no depoimento acima “se pintar alguma coisa melhor”. Essa atividade, para grande parte, é um meio para organizar, temporariamente, a sua sobrevivência, na ausência de possibilidades melhores vinculadas à sua formação em curso, ou, para aqueles que possuem não apenas outra fonte de renda, mas reconhecimento em outras instâncias, representa um complemento da renda, um estar ali por algum tempo. Como na perspectiva do coordenador de cursos da instituição C, professor aposentado da universidade de Brasília: “*estou aqui há cinco anos e eu estou aqui de passagem*” (Rogério O.).

A facilidade de uma rápida inserção profissional nas IES particulares converte-se, no desenvolvimento de sua prática docente, em uma dificuldade que se revela no desencontro das possibilidades oferecidas pelo espaço profissional e o desejo, nesse momento, inexecutável de seus projetos como docente do ensino superior.

Desse modo, definir-se profissionalmente como docente das IES particulares torna-se uma tarefa difícil e angustiante em virtude da frustração, do não reconhecimento das atividades desenvolvidas e da intensidade do trabalho como professor-horista. Esses

elementos geram, em certa medida, um fraco reconhecimento dessas atividades pelo próprio docente ou mesmo uma recusa em reconhecer-se como tal.

Se o sofrimento é da ordem do singular, sua solução é coletiva. Para tanto é necessário criar o que o autor chama de espaço público, espaço de circulação da palavra coletiva. É na escuta do que é expresso que se cria a possibilidade do sofrimento emergir e sua solução ser pensada por todos. (Lancman & Uchida 2003 *apud* Dejours, 1999)

A construção do espaço público pelo coletivo do trabalho passa necessariamente pela aprendizagem da escuta e da fala. De acordo com Lancman & Uchida (2003) é um processo complexo, cheio de conflitos, discussões, confrontos, deliberações e arbitragens entre as diversas pessoas. O futuro dessa construção é incerto e desconhecido. No plano pessoal, exige-se muito dos indivíduos engajados nesse processo. O não reconhecimento desencadeia efeitos desastrosos para os trabalhadores. Para que haja então um comprometimento pessoal mais

duradouro nesse processo, é necessário que eles vejam a possibilidade de retribuição para os seus esforços: “a forma específica da retribuição é o reconhecimento no sentido duplo do termo: reconhecimento no sentido de admitir essa contribuição da pessoa e reconhecimento no sentido de gratidão” (Dejours, *apud* Lancman & Uchida 2003).

Não se trata de qualquer reconhecimento, Dejours (1999) afirma que o *juízo dos pares* é o mais rígido e crítico tanto que, ao receber sua aprovação, o trabalhador sente-se retribuído e sai fortalecido desse processo. No entanto, é necessário que se tenha também o reconhecimento que o autor denomina como o de *utilidade*, ou seja, aquele feito pelo usuário e pela chefia.

A identidade vai se constituir na interseção das relações sociais, sendo que um dos elementos essenciais para o processo de sua construção é o reconhecimento social. O trabalho, nesse sentido, é um campo privilegiado na conquista da identidade pelos indivíduos. O reconhecimento social no campo do trabalho ocorre de forma indireta em relação à atividade (Lancman & Uchida 2003): “o que o sujeito procura fazer reconhecido é o seu *fazer* e não o seu *ser* (...) Somente depois de ter reconhecida a qualidade do meu trabalho é que posso, em um momento posterior, repatriar esse reconhecimento para o registro da identidade” (Dejours, 1999, p. 21).

De acordo com Dubar (2005, p. 155), “a transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é essencialmente a que se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem o núcleo das identidades reivindicadas”.

Nesse sentido, o que importa para os docentes das IES particulares é sua identificação com a profissão, compreendida aqui como a vinculação de seus recursos, fruto de sua formação e a possibilidade do reconhecimento esperada/desejada e o espaço para o desenvolvimento dessa atividade.

As reflexões acima destacaram a importância dos estudos de Dejours no que diz respeito ao desenvolvimento de mecanismos de defesa individuais e coletivos para fazer frente ao sofrimento e aos constrangimentos ligados ao trabalho.

Significa, também, considerar a importância do trabalho e sua influência em todos os âmbitos do viver e apontar para a construção de um novo modelo de intervenção na área, voltado para uma abordagem que considere os aspectos subjetivos do trabalho e a sua centralidade como elemento constituidor do indivíduo e da sua identidade.

Do mecanismo descrito por Dejours, aquele que nos interessa mais particularmente, é o aspecto coercitivo que leva os trabalhadores a desenvolverem estratégias coletivas de silêncio - de “não poder fazer nada pelo sofrimento alheio” - e ao individualismo. (Lancman & Uchida 2003).

Os professores da IES particulares expressam esse mal-estar, tanto na significação desenvolvida por Esteve (1994)⁷⁰, quanto em função da perda ou dificuldade para construção

⁷⁰ autor desenvolveu um estudo relativo à saúde dos professores e à rotina de uma sala de aula, e verificou que os problemas relacionados à saúde, aos recursos materiais e humanos, conflitos em questões típicas da função de professor, além de mudanças no contexto social,

da identidade profissional, revelando-se numa apatia no desenvolvimento das atividades docentes e na sensação de fracasso profissional.

4.2.4 O Sindicato

As relações com o sindicato, para esses docentes, é algo meramente formal e sem representatividade para a categoria. Alguns professores são, formalmente, sindicalizados, mas não considerarem o sindicato capaz de representar os interesses da categoria, sobretudo em virtude da representatividade dos professores do ensino médio fundamental.

Ele é percebido como uma instância formal, burocrática que não nos defende não nos protege
(Rodrigo D.)

Existe o SINPRO/DF mais ele não é percebido como um Sindicato que reflete os nossos interesses
(Kléber R)

nós somos regidos por acordos coletivos, mediados por Sindicatos, mas nós fazemos parte do SINPRO/DF que é o Sindicato dos Professores do Distrito Federal. De certo modo com a maior representatividade no ensino fundamental e médio, para o ensino oficial, a escola pública então. Então, somos órfãos nesse sentido, sem representatividade “No ensino superior ele está presente somente nos momentos das negociações e definições de índices de reposição, então não tem não, não tem um compromisso mais

(Bianca A)

acarretam alterações significativas relacionadas tanto ao perfil e exigência pessoais quanto em relação eficácia de sua atividade. Para maiores informações ver: ESTEVE, J. M. (1999) *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC

A referência quanto à atuação do sindicato junto a esses professores está, conforme os depoimentos, restrita somente no momento de negociações dos índices de reposição.

“a relação que nós professores temos com esses sindicatos é simplesmente quando no início do ano temos que pagar aquela taxa, e também no período de maio, data base para a negociação de aumento. então a gente fica sempre na expectativa de que o sindicato irá conseguir, acho que são poucos os professores que têm realmente uma relação efetiva de participação, eu, por exemplo, não tenho”(Nélio I)

Pelos relatos, a não organização sindical da categoria está relacionado ao custo do envolvimento

Acho importante. Só que o custo da ação coletiva é muito alto e muito pouca gente está disposto realmente a se envolver no processo. Não, não vejo o Sindicato dentro da faculdade e não vejo os professores falarem no Sindicato
(Karla E.)

Esse custo acima relatado pode, também, ser compreendido como a subordinação do pessoal docente pelos donos das instituições (mantenedoras) que tem sido tão grande no contexto brasileiro que tem conseguido impedir a emergência de uma organização sindical atuante, em contraste com o que se verifica no setor público⁷¹ (Durham & Sampaio, 2000, p. 11).

⁷¹ As autoras assinalam que a análise pioneira feita por Levy (1986a) sobre as ondas de expansão do setor privado de ensino superior na América Latina distingue três momentos ou movimentos distintos. O primeiro diz respeito ao surgimento e/ou consolidação das universidades católicas; o segundo, as instituições privadas de elite e o terceiro, as instituições privadas voltadas para a absorção da demanda de ensino superior em grande escala, em que o Brasil é um exemplo, que começa a se intensificar a partir de meados do século XX, que caracteriza o terceiro tipo, que poderíamos denominar empresarial, é o fato de estar voltado para o mercado e ser controlado por ele. Isso constitui o elemento novo nos sistemas latino-americanos. Inspirados na trilogia de Clark (1983) pode-se afirmar que, até o desenvolvimento de um mercado educacional, tal como conhecemos hoje, a Igreja, o Estado e a comunidade acadêmica, incluindo nesta o movimento estudantil, funcionavam como os três pólos de tensão que regulavam os sistemas. Do grau de tensão entre esses diferentes agentes

4.2.5. A relação professor-aluno

Os professores das IES particulares enfrentam no seu dia-a-dia uma dificuldade de relacionamento com os alunos, ou clientela, como são designados pelos docentes. No caso das IES particulares os professores, são em grande parte oriundos da UnB. Possuem uma formação para um tipo de docência que não conseguem realizar nessas instituições. O sentimento de frustração vem associado à não possibilidade de desenvolverem os conteúdos para os quais foram e estão qualificados. E, não havendo o espaço para a pesquisa, a sua atividade profissional fica restrita à sala de aula. Para Bianca as IES particulares “não passam de um escolão”, e acrescenta:

o aluno, ele tem uma realidade diferente porque é um aluno que trabalha é um aluno que tem limites para realizar suas tarefas e a gente também tem limites colocados exatamente pela própria filosofia da instituição, que não é formar pesquisador, que não é formar continuador de conhecimento de ... continuar de seus estudos, mais é formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, então é uma coisa mais imediata. E é alguma coisa mais compacta e pronta (...).
 (...) e outro dia eu estava até conversando com um professor de filosofia e ele me disse: - ‘a gente não precisava ter feito tanto, bastava um pouco’. E você que são pessoas que eles se dedicam, são profissionais dedicados, mas acaba que a gente cai num vício que não quer cair, de certo modo, ainda tentamos, num trabalho isolado e meio heróico, a gente ainda tenta levantar algum projeto, realizar alguns projetos, por exemplo, na transformação da Instituição para Centro Universitário, há uma perspectiva, é exigência do MEC, a realização de pesquisas, desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas você não vê o valor que se atribui a isso

originaram-se sistemas com configurações tão diferentes na América Latina. Com o crescimento das instituições de atendimento da demanda de massa, a tensão o que se estabelece é entre o mercado e o Estado. Como o setor empresarial não depende de financiamento público, o mercado parece ter tido mais êxito no controle do sistema, em que pese algumas tentativas de controle, em geral frustradas, por parte do Estado. A predominância do mercado no controle desse novo segmento do setor privado é fundamental para entender a batalha ideológica que se trava, em muitos países, em torno da chamada privatização. É preciso ter em conta que a orientação para o mercado está associada a perda de autonomia (e mesmo de influência) do corpo acadêmico no setor privado empresarial. A resistência a essa orientação é mais comumente encontrada no setor público, cujos atores, não sem razão, consideram esse processo como uma ameaça ao próprio *ethos* universitário” (Durham & Sampaio, 200, p. 11-13).

Um outro depoimento, também classifica o trabalho nessas instituições como uma espécie de *escolão*,

“Ser um professor nessas instituições significa ser um mero repassador de conhecimentos, a gente tem a sensação inclusive de que está numa espécie de escolão de segundo grau, porque o pensamento crítico não encontra ambiente (...) dificilmente encontra ambiente para isso e, o próprio desenvolvimento autônomo do aluno, isso acaba não ocorrendo.

Então o professor tem que ser aquele cara que sabe tudo, quando ele está trabalhando e tem que passar para o aluno da maneira mais simples possível, para diminuir ao máximo possível a quantidade de trabalho que o aluno possa ter, o aluno ele está ali com a sensação de que está apenas para receber conhecimento e de que ele não tem que fazer esforço nenhum, o professor é que tem que se virar para fazer o possível, então eu vejo que o papel do professor é mero repassador de conhecimentos, nessas instituições não passa disso”(Nélio I)

O trabalho dos docentes nas IES particulares é avaliado não como o dos docentes nas Universidades Federais, onde a produtividade é medida, entre outros aspectos, pelo número de artigos publicados, sobretudo em revistas internacionais. Nas IES particulares o trabalho do docente é avaliado na relação *aluno-professor*, no desenvolvimento da capacidade de pensar, descobrir coisas novas, uma vez que o espaço da pesquisa não foi consolidado nesses estabelecimentos, portanto não está colocada a possibilidade de produção do conhecimento, mas de reprodução do conhecimento. Avaliado sobretudo pelos alunos que estabelecem um tipo de mediação com a direção da Instituição quando se sentem descontentes, insatisfeitos com algum professor, ou mesmo na avaliação dos seus trabalhos e provas,

Nas turmas com as quais eu tenho trabalhado sempre (...) são turmas em média de cinqüenta alunos, eu tenho, encontro pelo menos dez alunos que querem o conhecimento, que estão ali, que se preocupam em trabalhar direitinho, mas ao mesmo tempo, o grupo de alunos, o corpo discente é um corpo muito fraco, com uma formação de base muito ruim, que têm dificuldades fundamentais, como ler, escrever e tudo mais, então eles tendem a passar ao professor todas essas frustrações deles, ter um conhecimento ruim, ter um conhecimento fraco e como eles estão pagando, em diversas situações, como essas situações limites que você falou, de reprovação ou de não concordar com alguma atitude do professor, eles tendem a ter um enfrentamento muito agressivo com o professor, se ele não consegue resolver ali, ele quer buscar a resolução do problema diretamente com a reitoria da

instituição, muitas vezes eles pulam toda essa hierarquia, nem chegam a conversar com o professor, que ele está tendo. Algum problema ou dificuldade vão direto para a reitoria, ignoram coordenação, que existem nessa instituição que eu trabalho, para justamente observar o que está acontecendo. Eles ignoram tudo isso e já vão falar diretamente com o reitor e como a instituição respalda de alguma maneira esse tipo de atitude, porque ela dá ouvidos a esse aluno, a reitoria acaba dando ouvidos, o professor novamente volta a uma situação de fragilidade, então a gente tem sempre alunos que são respeitosos, que mantêm uma relação super bacana com o professor, mesmo nessas situações limites, mas há um número significativo de alunos que trabalham com a perspectiva que ele está pagando o salário do professor, e que nós somos mero empregados deles, e que por essa razão eles podem fazer o que bem entendem”(Nélio I).

“meu lugar é sim diferenciado em relação aos outros e me dá um certo conforto. Porque de certo modo, eu tenho estabilidade [funcionária da Fundação Educacional há 20 anos] Se ela [a instituição] não tem compromisso e respeito comigo, eu também não vou ter nenhum compromisso e respeito com ela, eu posso pedir demissão na hora em que eu bem me entender que sim, então se isto confere um certo poder? Eu acho que sim. Poder não. Conforto” (Bianca A).

Percebem-se dois momentos na relação professor-aluno: um extremamente prazeroso concretizado no espaço da sala de aula e, um outro momento em que o aluno aparece como o grande desmotivador de sua atuação profissional, a gratificação e frustração se alternam,

você tem muita carga horária em sala de aula que há uma certa frustração em relação à produção dos alunos. Temos também alunos com pouco título de leitura, pouca sistemática, já pensei em trabalhar muito isso, como nós estamos nas disciplinas iniciais você encontra com alunos muito secundaristas, então você tem que ter um trabalho muito forte de incorporar esse aluno para uma leitura mais sistemática e isso é frustrante, se você tem aulas que não rendem, que terminam sendo aulas secundárias muitas vezes isso é frustrante, há uma frustração no próprio trabalho em sala de aula e a gratificação que ao mesmo tempo você tem alunos que você vai dirigindo para uma profissionalização interessante, uma qualificação de poucas pessoas que vale a pena dar aula para eles. Então são gratificantes, mas normalmente temos pessoas muito jovens entrando na faculdade, eu tenho um aluno de 17 anos, então você tem que trabalhar

muito porque é um adolescente então, e muda muito na situação financeira também, no sentido de como um indivíduo pensa na universidade, a relação com a leitura mudou, o livro para um aluno hoje é um objeto pouco amigável, tem que colocar vídeos, a cultura de imagens é importante, por exemplo, na Instituição onde trabalho é interessante se você manda para um aluno o mesmo texto na internet e ele baixa na tela, ele se sente mais cômodo ler lá do que tirar uma fotocópia é interessante isso” (Zeno N).

Os professores que não têm como única atividade o trabalho docente se sentem mais à vontade no encaminhamento de questões em sala de aula, pois sua sobrevivência não depende única e exclusivamente dessa atividade. Mas, para aqueles que tem esse trabalho como a única fonte de renda, sentem-se mais fragilizados pelas demandas e reclamações dos alunos.

eu tenho uma turma de cinqüenta alunos, por exemplo, e desses vinte não teriam condições para estar ali em virtude de problemas de deficiência escolar. Eu não tenho coragem de reprovar esses vinte alunos, porque eu tenho receio de ser demitido. A instituição tenta passar o tempo todo nas reuniões que isso não existe, os coordenadores, os reitores da instituição comentam que a instituição é segura que o professor pode reprovar se for necessário, mas os professores não sentem essa segurança. O que acontece é que na relação que nós estabelecemos no dia a dia, o que fazemos é trabalhar o conteúdo de forma simplória, não aprofundamos o conteúdo porque se aprofundarmos os alunos não terão condição de acompanhar, fazemos avaliações simplificadas, porque se der uma avaliação um pouco mais aprofundada os alunos não terão condições de responder e o índice de reprovação é muito baixo e as notas altas são uma constante, os alunos tiram muitas notas boas, é falso isso, ele tira dez, tira nove, isso tudo é falso, ele não têm competência para tirar isso, mas é uma forma do professor se sentir mais protegido, porque o aluno quanto menos reprovação ele têm e quanto mais os alunos tiram notas altas mais bem avaliado ele fica na instituição” (Nélio I.)

No entanto, não é uma prática entre os professores discordar ou mesmo observar exigências demandadas pelas instituições, principalmente às relativas as avaliações finais dos alunos. Para um dos coordenadores entrevistados os docentes das IES particulares, são,

inseguros, não só porque podem ser mandados embora a qualquer momento, isto é, só não pode ser mandado embora, no meio do semestre o sindicato dos professores protege, então as demissões ocorrem nos meses de julho, dezembro e janeiro. Ele também não pode ter a disciplina que ele gostaria, ele fica inseguro em colocar um aluno para fora da sala; em ser mais rigoroso na sua avaliação: aprovar ou não. Então institucionalmente é isso aí...

no convívio, eu diria que entre os funcionários, professores e alunos, os alunos é que mandam mais (Rogério O).

Transcrevemos, abaixo, trecho de uma carta endereçada aos alunos ao final de um semestre⁷², em *Blog* do professor Dário que indica a falta de motivação desses profissionais das IES particulares. Durante a entrevista Dário relatou o semestre conturbado que esteve extremamente angustiado como sendo esse o único espaço de realização profissional nessas instituições. Trata-se de um desabafo para alunos do sexto semestre do curso de Relações Públicas depois de um relacionamento aluno-professor mal sucedido, pautado pela falta de comprometimento dos alunos por um lado; e pela falta de habilidade do e de *treinamento* do professor (palavras do entrevistando) para lidar com este tipo de situação neste processo, por outro “*me senti um pastor numa igreja errada, desencontro de valores, desencontro de intenções, de paixões ... aquilo que me mobilizava, não era nem de perto o que motivava os alunos... um fracasso. Então, mergulhei numa espécie de ressaca profissional, questionando todo o sentido da nossa prática como docentes... muito parecido com um amor fracassado...onde errei? porque escolhi tais caminhos?*”(Dario N).

Este clima de perturbatio animi, aquilo que perturba o ânimo, aquilo que provoca uma tempestade interna, variações, alterações, ventos contrários, encrespamentos esteve muito presente nas nossas aulas porém por razões indesejáveis. Razões mínimas, às vezes mesquinhas e infantis que não vale mais a pena lembrar.

Contrariamente, o que eu senti ao longo de quase cinco meses de convivência foi a falta de paixão isto é, “apatia”, ausência de pathos, de tudo aquilo que arrasta a alma na direção das coisas que justificam a existência. Sinto-me como aquele amante não correspondido; azar do apaixonado, o que pode - se fazer nesses casos? Nada. Nada resolve a paixão não correspondida, nada há que reclamar, nada há que dizer. A paixão não acolhida retira-se, vá tocar sua lira noutras terras.

É preciso um self vigoroso - isto é, um forte senso de identidade pessoal - para relacionar-se plenamente com essa realidade, sem ser por ela absorvido. Pois, sentir verdadeiramente este silêncio e o caráter inorgânico da tranquilidade apática acarreta verdadeira ameaça. Não é bom entregar-se ao desespero das

⁷² Foi solicitada e concedida a autorização por parte do professor a citação do trecho desta carta.

distâncias ou aos abismos que separam nossas mitologias. Eu prometo que esta sensação de desconforto com certeza há de desaparecer...

PS: Se, por ventura, algum aluno não entendeu minha carta, eu quero dar o mesmo conselho que Maiakovski deu a um operário que não entendeu a sua poesia: “por favor, estude um pouco mais...”

Há profissões que parecem cultivar dentro de si a semente da sua própria destruição. É o caso da docência. O professor em alguns momentos torna-se um profissional condenado à desapareição, sobretudo porque ele se esforça para alcançar baixos níveis de indicialidade. A indicialidade é um conjunto de acordos latentes ou não declarados que os atores em sociedade constroem para poder viver em paz

(D.N, carta escrita aos alunos no final de um semestre, dez, 2005)

4.3 Trabalho e Identidade

*“Yo soy yo y mi circunstancia”
“el hombre, no solo economicamente,
sino metafisicamente tiene que ganarse la vida”
Ortega y Gasset*

Da citação acima advêm duas conseqüências que são básicas. Primeira, somos ontologicamente livres, já que temos uma margem razoável de poder de decisão sobre nossas vidas mas, limitado, é certo, pelas circunstâncias objetivas que temos que vivê-la.

Essas são advindas tanto das transformações em curso no mundo do trabalho quanto às relativas ao processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, as quais têm afetado a categoria dos docentes, com destaque, nesse estudo, para aqueles vinculados às IES particulares. Como decorrência desses dois eixos de transformações, percebem-se novas formas de organização e de relações de trabalho (Barreto & Leher, 2003).

*O trabalho docente sofre, por sua
vez, conseqüências das reformas relativas
ao Estado no que diz respeito à
necessidade de adequação do trabalho às
novas exigências profissionais advindas
das inovações tecnológicas e da
conseqüente mudança no mundo do*

trabalho, e como consequência, novas formas de organização e de relações de trabalho passam a existir.

Nesse sentido, as formas de organização e de relações de trabalho foram afetadas pelas funções e objetivos dessas reformas que buscaram ajustar a educação às demandas do capital mediante a formação de um trabalhador capaz de responder às necessidades do mercado.

A identidade profissional dos docentes é compreendida nessa pesquisa, a partir de Dubar (2005), como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os mesmos fazem de si e de suas funções, bem como os discursos que circulam nos mundos social e cultural.

Desse modo, a finalidade dessa seção é apontar alguns elementos que são utilizados como mediação para a análise, compreensão e construção da identidade docente nas IES particulares em Brasília.

4.3.1. Os desafios e tendências das IES

Vimos no capítulo 2 que um forte condicionante do trabalho docente é a Instituição na qual exerce sua atividade. Dependendo da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente e seu trabalho sofrerá diferentes pressões.

Vimos também que no Brasil há uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior. Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a organização acadêmica, em Universidades e Não-Universidades - Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. Nessa perspectiva Morosini (2000) afirma que,

a cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão os seus reflexos na docência universitária. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de

desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições .(Morosini, 2000, p. 14).

As análises e as interpretações acerca da expansão do ensino superior são de importância capital para o nosso objeto de estudo, tanto no sentido de apontarem as tendências e os desafios a serem enfrentados pelo sistema de ensino superior no país, quanto por se tratar da circunscrição de um espaço de atuação profissional que se expandiu em decorrência das mudanças significativas ocorridas nas últimas três décadas na configuração e funcionamento do ensino superior (Martins, 2002), evidenciando o surgimento de novos atores e a proliferação de instituições as mais variadas, compondo quadro bastante heterogêneo e complexo que, segundo Trigueiro(s/d, p. 1),

em que pesem os muitos estudos desenvolvidos e as estatísticas produzidas pelos mais diversos órgãos e setores da vida pública e privada no País, o ensino superior ainda carece de informações precisas e diagnósticos que dêem conta das transformações operadas nos últimos anos, nesse campo da vida em sociedade. São mudanças importantes verificadas, especialmente na última década, e que se relacionam, de modo geral, com os novos processos e relações advindos do impacto do desenvolvimento científico-tecnológico recente, do aprofundamento da chamada globalização e da crescente democratização das sociedades.

Cunha aponta que o estudo relativo ao processo de expansão do ensino superior no Brasil é uma tarefa desafiadora, “tantas e tão complexas são as dimensões nele implicadas” (Cunha, 2004). No entanto, nesta seção apresentaremos algumas análises que, de certo modo, pautam o debate sobre ensino superior brasileiro. Não se pretende, no entanto, esgotar a questão mas, tão somente assinalar os pontos aqui considerados como relevantes para a compreensão e mediação para a análise do trabalho docente.

Como abordado no capítulo 2, a expansão das IES privadas e o número de matrículas aumentaram significativamente nessas instituições. Em decorrência da política neoliberal o Estado transfere, de certo modo, para o setor privado a responsabilidade da expansão do ensino superior.

Como resultado dessa política, o ensino superior que se orientava pela lógica em que as universidades, em sua maioria públicas, eram os pilares do desenvolvimento científico e tecnológico, vem sendo substituída pela lógica do mercado.

Cunha (2003, p. 85) assinala que a característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta governamental de FHC foi o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico”. Ao fazer um balanço do governo FHC destaca, entre outros aspectos, que o processo de privatização do ensino superior⁷³ foi acelerado no período, seja pelo aumento de vagas, seja pelo sucateamento das instituições federais. Com relação aos mecanismos de acesso ao ensino superior Cunha (2003) destaca que,

as mudanças nos mecanismos de acesso ao ensino superior, que, ao eliminar a obrigatoriedade dos exames vestibulares, pretenderam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. *Primeiro*, estabelecer um padrão de qualidade do ensino médio em rápido crescimento, o que pode influenciar sobre a qualidade da demanda de ensino superior. *Segundo*, reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial (Cunha, 2003, p. 56).

Em relação as IES públicas os objetivos do governo federal, expressos pelas políticas do MEC para o ensino superior, foram alcançados em seu conjunto, mas, como assinala CUNHA (2003, p. 57) “mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como

⁷³ “em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se “com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (...) Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC” (Cunha, 2003, p.58).

pela não-reposição dos quadros perdidos. A ‘efetiva autonomia’, que seria base da ‘revolução administrativa’, não foi realizada, embora tivesse sido tentada”⁷⁴.

Ademais, medidas de cunho tecnocrático, como o congelamento dos salários nas IES públicas desde 1995, a não-autorização para preenchimento de vagas, as ameaças constantes de perda de direitos de aposentadoria e direitos trabalhistas, os cortes nos programas de auxílio à formação (pós-graduação) e a instituição de Programas de incentivo à docência, vêm contribuindo para esta precarização das condições do trabalho docente nas IES que, somada à avaliação no magistério superior das IFES, vêm introduzindo a lógica da competição entre docentes (Cattani & Oliveira, 1999; Silva Jr. E Sguissardi, 1999 *apud* Minto, 2005, p. 200).

As condições para realização do trabalho docente nas IES públicas, por sua vez, contribuíram para a ampliação da presença das fundações de direito privado,

O modelo de universidade que vem sendo implementado desde 1988 (...) estimulou num primeiro momento os segmentos das unidades profissionalizantes a buscarem recursos financeiros para complementarem a remuneração salarial através das assessorias. Estes recursos foram e continuam sendo utilizados principalmente para a remuneração destes segmentos, uma vez que os salários pagos pela universidade não são compatíveis (Machado, 2000 *apud* Minto, 2005, p. 201)

No setor privado, por outro lado, as relações de trabalho também apresentam um quadro de precarização. As exigências da LDB/1996, via de regra, não são cumpridas pelas universidades privadas. O jornal *Folha de S. Paulo*, fez um levantamento no qual constatou que 83% das universidades privadas não cumprem a exigência mínima de manter ao menos

⁷⁴ Os docentes que permanecem e aqueles que são contratados junto às universidades públicas, por sua vez, também foram submetidos a outras formas de contenção de recursos, viabilizadas através da idéia de “flexibilizar” o regime de trabalho, garantindo assim a redução de direitos trabalhistas. Do ponto de vista legal, pretende-se desregulamentar as relações de trabalho, com a progressiva “eliminação dos direitos constantes do Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos civis federais”, e a tendência de terceirização do pessoal técnico e administrativo, nos termos da Lei nº 9.527/1997 e da EC nº 19/1998. (Cf. Caderno do 5º Coned, 2004, p. 41-2) 65. Corroborando a lógica do MARE em seu plano para reformar o Estado brasileiro, que previa a flexibilização das relações trabalhistas, a LDB (Art. 54) criou uma brecha para a quebra do regime, prevendo a possibilidade de um “regime jurídico especial” para as IFES. Abrindo caminho, em consequência, para uma possível supressão do princípio da unidade de carreira, da isonomia salarial e, em última instância, para o fim do

1/3 do corpo docente contratado em regime de trabalho integral (Minto, 2005). Ao contrário, o regime de trabalho mais comum nas instituições privadas é o contrato hora/aula. O cumprimento da exigência do MEC com relação à qualificação mínima do corpo docente nas universidades vem produzindo outro fenômeno nas IES privadas: a redução do número de doutores dentre os docentes ‘qualificados’, que deve ser 1/3 do total. “A inexistência de uma exigência distinta entre o número de mestres e de doutores, faz com que os portadores do título de mestre tenham a ‘preferência’, pois são, em tese, trabalhadores ‘menos qualificados’ e, por conseqüência, pior remunerados no mercado (leia-se: mão-de-obra mais barata)” (Minto, 2005, p. 201).

Depois que os cursos são aprovados, eles podem demitir uma quantidade x de professores. Então, ficam com aquele mínimo, eu tenho colegas que têm doutorado e se apresentam como mestres para conseguir o trabalho e determinados coordenadores falam: “ai que bom que você não é doutor!” Que bom que você não é doutor porque a gente não está querendo contratar doutor de jeito nenhum, então, é uma relação muito hilária, já ter boa titulação não é muito conveniente para as faculdades (Dário, N)

Martins (1988, 1989, 2000) ressaltou em seus estudos, entre outros aspectos, o processo de expansão do sistema de Ensino Superior e a constituição de um campo complexo, hierarquizado e diferenciado de estabelecimentos que surgiram nesse processo de expansão assim como, o processo de privatização do ensino superior no Brasil.

Um dos desafios centrais para o ensino superior brasileiro, segundo Martins (2000) é a formulação de uma política voltada para a totalidade do sistema, não apenas para uma das partes do sistema, que seja capaz de dialogar com os diferentes formatos e vocações acadêmicas das instituições que o integram. Ressalta que, foi na década de 1990 que se deu início ao processo de diversificação institucional, que entre outros aspectos, se diferencia em

estatuto dos servidores públicos e a transformação de seu regime de trabalho de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Silva Jr. & Sguissardi, 1999, p. 44 apud Minto, 2005, p. 199).

relação às expectativas profissionais de seus estudantes e às formas desenvolvidas pelas instituições para atendê-las. Para o autor,

Um dos pontos de partida para colocar em prática uma política voltada ao conjunto do sistema é o reconhecimento de que ele não é apenas desigual na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão oferecida pelas diferentes instituições. Ele também é um sistema multifacetado composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais e, especialmente, múltiplos papéis e funções locais e regionais, de abrangência nacional e internacional. A tentativa de enquadrar toda essa riqueza e pluralidade num modelo único - que em boa parte tem comandado as representações e as práticas acadêmicas país - tem contribuído para sufocar o sistema de ensino superior, impedindo e/ou menosprezando experiências inovadoras capazes de aproximar essas instituições do contexto social em que se inserem (MARTINS, 2002, p. 202)

Schwartzman (2001), por sua vez, denominou as profundas mudanças no sistema de ensino superior como ‘revolução silenciosa’, não planejada e que estaria ocorrendo nos interstícios do sistema burocrático de gestão e controle das instituições. Essa ‘revolução’ está associada à diversificação de modalidades de cursos, que corresponderia à abertura de novas oportunidades de acesso ao ensino superior⁷⁵. Segundo o autor,

“Um sistema diferenciado pode valorizar, igualmente, instituições de ensino, pesquisa, formação profissional, formação técnica, formação geral e formação vocacional, sem estabelecer necessariamente uma hierarquia entre elas. Alguma estratificação é possivelmente inevitável, já que algumas carreiras e instituições terão sempre mais prestígio, ou proporcionarão mais salários, ou permitirão melhor acesso a determinadas posições. Mas estes objetivos – prestígio, salário, posições – podem ser buscados por pessoas distintas, dotadas de diferentes habilidades profissionais e sociais, e orientadas por valores que freqüentemente não são os mesmos. Forçar uma hierarquia entre instituições não é uma política desejável; permitir a diferenciação, no entanto, e encontrar as funções e os papéis mais adequados para os diferentes tipos de instituição e objetivos educacionais é altamente desejável, e já vem ocorrendo na prática, apesar das resistências que ainda ocorrem (Schwartzman, 2001, p.9).

⁷⁵ Para Schwartzman (2001, p. 1, 17), “o ensino superior já está passando por uma importante revolução silenciosa mas, que poucos percebem em sua abrangência, que pode levar a um estágio muito melhor do que o atual, e em linha com a principais recomendações do *Task Force* (documento do Banco Mundial em parceria com a UNESCO que contou com a colaboração de intelectuais brasileiros). Para o autor, não haveria razões para se ter um quadro pessimista sobre o ensino, afinal há um grande número de “oportunidades”, algumas praticamente inexploradas, tais como a ampliação da diferenciação do ensino e das instituições, possibilitando a criação de todo um novo nível de educação de dois ou três anos de duração, o uso de novas tecnologias e novos formatos de educação não presencial e, ainda, o “uso mais adequado dos recursos públicos, se as universidades passarem a ter responsabilidade pelos seus orçamentos”.

No entanto, para o autor, o credencialismo que ainda predomina na educação superior é mantido por dois conjuntos de instituições: “a legislação que garante privilégios e monopólios profissionais às profissões regulamentadas, e o sistema de autorizações e credenciamento de instituições de ensino superior, sobretudo privadas, por parte do governo federal”. Estas instituições fazem de qualquer estabelecimento que consiga autorização para funcionar “uma autoridade autorizada a emitir certificados profissionais de validade nacional, bastante semelhante aos cartórios que fazem parte de nossa tradição jurídica e administrativa” (Schwartzman, 2001, p. 7)

O princípio do modelo único do ensino superior brasileiro pautado pela indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão é, de acordo com Schwartzman (2001, p. 7), um outro fator que contribui para manter este sistema, “cada vez mais distante da realidade, mas sempre repetida como um mantra pelos mais diversos setores⁷⁶. A face menos evidente, mas igualmente problemática, é o modelo único da formação profissional, que tem impedido a criação, no Brasil, de profissões de nível técnico superior em áreas como a saúde, a educação e a engenharia”.

Sampaio (2000), no seu estudo sobre o setor privado assinala, entre outros aspectos, que boa parte da literatura acadêmica sobre a expansão do ensino superior no país traz consigo uma visão negativa do ensino superior privado, como o outro indesejado⁷⁷:

⁷⁶ Segundo Schwartzman “é possível, no entanto, que as tendências que vêm ocorrendo no Brasil e em outras partes do mundo acabem por fazer implodir, por si só, o formato antigo do ensino superior brasileiro, abrindo espaço para um sistema muito mais adequado e justo do ponto de vista social. Um sistema mais adequado seria um sistema mais amplo, que permitisse que o Brasil chegasse a proporcionar algum tipo de educação superior a pelo menos 30% de sua população em idade escolar, em contraste com menos de 10%, que é o que ocorre hoje; um sistema menos credencialista, que valorizasse muito mais o conhecimento e a competência, e muito menos o título formal; que fosse socialmente mais justo, permitindo amplo acesso à educação superior em função do mérito, e não em função da origem social das pessoas; e mais autônomo, fazendo das corporações profissionais e instituições de ensino pólos dinâmicos de produção e transmissão de conhecimentos e de criação de padrões de qualidade e referência” (ibid., p. 7).

⁷⁷ De acordo com a autora “trata-se de trabalhos de pesquisa e de interpretações desenvolvidos ao longo dos anos 80, ainda sob os efeitos da expansão do setor privado, em especial, e do sistema de ensino superior de modo geral”. A autora salienta que, “a correlação entre regime militar, privatização do ensino superior e a baixa qualidade do ensino oferecido pelas instituições do setor particular resultou num *script* que desde os anos 70, vem orientando tanto as análises acadêmicas sobre o setor privado e que se mantém com um referencial para a atuação política das principais associações de interesses do setor público de ensino superior (...) tanto no *script* da academia como na fala das associações de representações do ensino público, o setor privado é o ‘outro’, aquilo que representa, por si, pelas circunstâncias de sua expansão ou por derivações ideológicas o ‘mal’ (...) por

(...) esses estudos partem do princípio que o Estado deve universalizar o ensino superior público e gratuito e que, portanto, a oferta privada é um desvio indesejado do sistema. Consideram que somente instituições públicas, mantidas com recursos exclusivos do Estado, podem corresponder à missão da universidade: formar profissionais críticos, desenvolver o conhecimento e transformar a sociedade (...) A oferta privada de ensino superior é um mal que se propagou no sistema em virtude da política de favorecimento à iniciativa privada que vigorou durante o regime militar no País. A autora afirma que em tempos de democracia a conspiração dos governos militares que promoveu a expansão do ensino privado é substituída pela conspiração neoliberal orientada por organismos internacionais. Nessas análises, o ensino superior privado tem objetivos fundamentalmente mercantis (...), operando, em geral, como uma fábrica de diplomas (Sampaio, 2000: p. 167-168).

Sampaio (2000, p. 69-70), afirma que o setor privado funciona como um *mass private sector* isto é, “por ser o segmento mais dinâmico no atendimento à *demanda de massa*, cresce mais rapidamente, no entanto, o faz em detrimento de sua qualidade⁷⁸” devido à circunstância de mobilizar recursos privados e orientar-se pela rentabilidade dos investimentos econômicos (Martins, 2000). Sob essa perspectiva, o *mass private sector*, se caracterizaria por:

- complementar os setores públicos que são relativamente pequenos, mais seletivos e fortemente voltados para as carreiras de elite;
- rápido poder de expansão mobilizando recursos privados, com o propósito de absorver e adaptar-se à demanda;
- atender à demanda em grande escala, de forma rentável, comprometendo a qualidade dos produtos. (Durham & Sampaio, 1996).

Calderón (2004) confirma a perspectiva de Sampaio ao afirmar que no meio acadêmico ainda existem autores que se prendem a modelos interpretativos que de certo modo impossibilitam aceitar a existência de universidades com perfis diferenciados. Para o autor, há

sua vez, é na condição de percebido como o *outro* que os atores do setor privado, na diversidade dos segmentos que representam, tendem a orientar a sua atuação no campo político do sistema de ensino superior” (Sampaio, 1998: 167; 168 e 170).

⁷⁸ A opção do setor pela criação de universidades que aliassem ensino e pesquisa – uma das bandeiras de segmentos dos movimentos docente e estudantil dos anos de 50 e 60 e que foi, em parte, incorporada na Reforma de 1968 –, implicou um aumento progressivo do custo absoluto e relativo do ensino público, limitando sua expansão e abrindo ao setor privado a oportunidade de atender à demanda massiva que o Estado não conseguia absorver. O ensino superior privado por sua vez, assumiu o espaço complementar no sistema, atendendo à demanda crescente por formação superior, a qual era impossível de ser plenamente satisfeita em um modelo de universidade pública e gratuita, seletiva, em termos sociais e acadêmicos. Ocorreu, assim, uma espécie de

a predominância de um discurso sobre a ‘Universidade Brasileira’ como sinônimo de universidade pública, gratuita, equacionadora do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, segundo ao autor,

fica muito difícil aceitar afirmações categóricas, idealizadoras da universidade como instituição social, adotadas por muitos autores que se fixam no paradigma social-universalista, fruto do Estado Social emergente no pós-guerra, defensores da universidade pública e do ensino universitário como direito social, atividade não-lucrativa e sua conseqüente provisão estatal” (Calderón, p. 105)

As mudanças relativas à educação superior brasileira, para Calderón (2000, p. 61), decorrem de “dois fatos concretos: emergência de instituições mercantis e a institucionalização do mercado de ensino, que se afiguram como um novo fenômeno para a realidade brasileira, e que se legitima com a crise fiscal do Estado, sob a hegemonia neoliberal”. Na perspectiva de Calderón, são as ‘universidades mercantis’ as principais instituições promotoras da formação nesse nível educacional e que estão dinamizando o mercado de ensino do terceiro grau. Para o autor um novo ator social identificado no campo acadêmico-universitário são,

as universidades particulares com explícitos fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, instituições estas que *denominamos universidades mercantis* (Calderón, 2000, p. 61, grifos do autor).

Nessa perspectiva analítica, o surgimento dessas universidades como parte integrante do sistema nacional de educação superior no Brasil, possibilitou a institucionalização do mercado de ensino universitário, tendo nos princípios da *concorrência*, da *diversificação* e da *diferenciação* os marcos referenciais para a conquista do *cidadão-cliente-consumidor*.

As instituições superiores passaram a diversificar a oferta de produtos e serviços educacionais, e isto exigiu uma diferenciação na sua estrutura organizacional e de

divisão de funções entre os setores público e privado. Essa complementaridade é uma das principais características de um *mass private sector* (Geiger, 1986 *apud*, Sampaio, 2000, p. 69-70)

funcionamento tendo em vista o atendimento às demandas provenientes do mercado. Assim, “o mercado de oferta” encontra-se representado pela “grande diversificação de produtos e serviços, colocados no mercado por universidades com os mais variados perfis e missões institucionais” (Calderón, 2004, p. 67). É nesse contexto que surgem “novos termos e categorias até há pouco tempo impensáveis de serem utilizados na abordagem do ensino superior: *mercado de ensino* e *cliente-consumidor*”. O autor destaca a rejeição de amplos setores acadêmicos à possibilidade de se compreender “o aluno universitário como um *cliente-consumidor*, e a aversão de se considerar o ensino universitário como um produto/serviço comercializado, como produto comercializável”.

Desse modo, as características principais das universidades mercantis são a predominância da lógica empresarial, da procura do lucro; o investimento que se realiza onde há demanda e, portanto, onde podem obter lucro; investimento em regiões onde há demanda com poder aquisitivo para adquirir produtos educacionais; dá prioridade aos cursos que apresentam grande demanda e baixo custo de investimento financeiro; contratação de professores pelo regime de trabalho hora/aula e com baixa titulação com vistas a redução de custos; a universidade se assemelha a um espaço de produção fordista de diplomas. (Calderón, *Ibid.*: 69-71)

Sampaio, (2000), Calderón, (2004), Martins (2000) acentuam em suas análises que a diferenciação entre as universidades sempre fizeram parte dos sistemas universitários em diversos momentos da sua história, no entanto, Calderón (2004, p. 67), destaca que o surgimento das *universidades mercantis*, na década de 90, “as diferenciações entre instituições puderam ser constatadas a partir de diversas variáveis, como qualidade, missão, preço, localização, etc.”

Num diálogo com Sampaio, Calderón (2000) ressalta que diante da grande diversificação institucional que vem ocorrendo no mercado de ensino universitário, pode-se afirmar que a categoria *universidade mercantil* é muito mais ampla e rica do que as restrições do *mass private sector*,

Deve-se ter claro que, no Brasil, as *universidades mercantis* nasceram para atender às demandas de massa, mas isso não significa que não possam existir universidades mercantis que sejam centros de excelência, como existem em

outros países, onde a maioria desses centros está vinculada à iniciativa privada. Nesse sentido, é fundamental distinguir as *universidades mercantis de massa* e as *universidades mercantis de elite*. Sem dúvida alguma, as universidades mercantis surgiram no Brasil como parte do *mass private sector*, na esteira do ensino público voltado para o ensino de elite. Embora seja difícil desvincular as *universidades mercantis* do *mass private sector* e de um ensino de qualidade questionável, o surgimento de *universidades mercantis de elite* é uma possibilidade aberta. A questão é definir sua missão e investir e competir dentro do nicho de mercado escolhido (Calderón, 2000, p. 68).

Por fim, destaca que, o princípio de ensino universal público e gratuito constitui-se em uma importante bandeira mas de difícil concretização. Enfatiza também o quão frustrante é ouvir que “as universidades mercantis possibilitaram o acesso ao ensino superior” sobretudo quando se esperava que esta democratização ocorresse pela ampliação do serviço educativo público e gratuito fornecido pelo Estado. Assevera, no entanto que, “a questão da qualidade de ensino é muito séria e delicada e a intervenção do Estado é necessária, mas deve ser redimensionada, não devendo limitar e coibir a iniciativa dos empresários na área do ensino superior” (Calderón, 2000, p. 71).

No entanto, como assinala Santos (2005)⁷⁹, é fundamental que, no nível da educação, dominem interações não-mercantis. Enquanto a relação professor/aluno, professor/professor e instituição/aluno for mercantil a universidade deixa de ter lugar. As universidades são espaços públicos onde a sociedade pensa a médio e longo prazos. “É preciso que existam essas instituições, pois as relações de mercado não se compadecem com o médio e o longo prazos. As relações mercantis pretendem e necessitam de retorno a curto prazo. As empresas universitárias são empresas que têm que dar lucro ao final do ano”.

Trata-se, portanto, da qualidade do ensino. Pois, nesse processo de expansão, a velocidade com que o setor privado atende a demanda coloca questões quanto à qualidade do ensino

⁷⁹ Entrevista de Boaventura Sousa Santos concedida a *Revista Diversa Cidadania* da [Universidade Federal de Minas Gerais](http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm) Ano 3 - n.º. 8 - outubro de 2005. Disponível em: < <http://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm> >

que, de acordo com Geiger (1986 *apud* Sampaio), tal fato ocorre porque embora o mercado seja o promovedor do crescimento do setor privado, é incapaz de controlar sua qualidade, uma vez que a demanda por ensino superior, que está impulsionando a expansão, é maior que a oferta de mercado”. No que diz respeito ao trabalho docente, há “os critérios para contratação dos docentes que, tradicionalmente, tiveram muito pouco a ver com o grau de formação acadêmica no campo de conhecimento específico” (Balbachevsky, 1996 *apud* Sampaio, 2000, p. 223).

Outra questão a ser mencionada refere-se ao papel dos donos das instituições. Durham (1993 *apud* Sampaio, 2000, p. 223) a partir de uma leitura dos estatutos dos estabelecimentos privados observa que, “qualquer que seja sua natureza institucional, mostra a inteira subordinação (direta ou indireta) da indicação dos dirigentes acadêmicos aos dirigentes das mantenedoras, ou seja, aos proprietários do estabelecimento”.

Trigueiro (2000) sobre essa questão salienta que nas IES privadas, a mantenedora garante o patrimônio físico-financeiro e o orçamento da instituição. No caso das comunitárias ou confessionais, isso geralmente é verdade, entretanto, nas particulares de sentido estrito, essa função assume outra conotação; a mantenedora é, na verdade, a “dona” da instituição. A mantenedora supostamente mantém a universidade ou faculdade, mas de fato são estas que mantêm a mantenedora.

As IES particulares de sentido estrito, em geral, não têm órgãos colegiados superiores e, quando os têm, geralmente são compostos de membros nomeados pelo mantenedor ou pelo reitor, que, por sua vez, é nomeado pelo mantenedor. Muitas vezes, o reitor não tem mandato, sendo demissível *ad nutum*, isto é, segundo a vontade do mantenedor. Nas particulares, o governo de fato geralmente não é colegiado e, muitas vezes, sequer os estatutos prevêem órgãos colegiados. Quer dizer, a autonomia acadêmica e pedagógica passa a ser secundarizada pela vontade da mantenedora ou do “dono” da escola ou faculdade. Esse fato tem trazido alguns conflitos de orientação no cotidiano das IES particulares, colocando, lado a lado, duas lógicas distintas, e nem sempre conciliáveis a do lucro e do mercado e a pedagógica e a acadêmica (Trigueiro, 2000, p.58-59).

Esse fato evidencia que o poder dos mantenedores não se limita a questões administrativas e financeiras mas, revela-se, também, em decisões relativas às atividades

acadêmicas seja na abertura ou não de novos cursos, seja nas reformas curriculares, etc. Acrescenta-se a isso, “o fato de o dono revezar ou acumular com os seus sócios o posto de reitor ou vice-reitor com a de presidente da mantenedora”. Tais características afetam as condições para a autonomia e liberdade da instituição, e evidencia que a gestão das IES particulares “impedem novas iniciativas ou a cerceiam, e se ajustam ao desejo dos proprietários” (Ibid. p. 75). Assim, além da forte marca individual – dos ‘donos’ dos estabelecimentos - no cotidiano das IES,

(...) verifica-se o grande predomínio de um padrão "familiar" na gestão e condução dessas instituições. Ou seja, antigos proprietários de escolas secundárias, que ampliaram seus negócios para o ramo do ensino superior, tendo seus filhos, esposa e outros familiares envolvidos nessa nova atividade empresarial, prosseguiram, em geral, com as mesmas estratégias, práticas e visões trazidas de suas experiências anteriores, centralizando decisões e dando um caráter, possivelmente, muito tradicional às gestões de suas faculdades ou universidades. E, em muitos casos, constata-se que esse modo familiar de gerenciar os negócios tem se confrontado com práticas calcadas em procedimentos mais racionais e formais, fundadas na impessoalidade, na transparência orçamentária, na atribuição de funções segundo critérios de competência técnica, na definição de direitos e responsabilidades de cada cargo e nas ações administrativas baseadas em regulamentos escritos e previamente definidos, em suma, no funcionamento burocrático moderno (Trigueiro, 2000, p. 59)

Segundo Trigueiro(2000), uma questão delicada e difícil está, portanto, relacionada a construção de uma nova condição institucional e de gestão das IES no País. “A formulação de modelos e discussões técnicas, como aquelas afetas ao planejamento e à avaliação, mas, principalmente, porque precisam ser amplamente negociados e discutidos com toda a comunidade interna e externa”.

Do ponto de vista do trabalho dos docentes as conseqüências desses arranjos são graves, em virtude do centralismo e dos processos autoritários, “os quais estabelecem, *a priori*, o que deve ser feito e seguido pelas bases acadêmicas. Estas, não envolvidas nas decisões principais da instituição, também não fazem muito esforço em alterar essa situação”. A condição de “horistas” de grande parte dos quadros docentes nessas instituições é um dos fatores que corrobora esse quadro de omissão; outro fator é o risco sempre presente da perda

do emprego, em decorrência de eventuais enfrentamentos com a alta administração. (Trigueiro, 2000)

Diferentemente das IES públicas, as particulares possuem poucos níveis e tipos de hierarquias⁸⁰, o que favorece a articulação entre diferentes setores e indivíduos - técnicos ou docentes – “o que se reflete numa menor possibilidade de resistências a mudanças e a inovações, bem como numa maior disposição para incorporar novos valores, provenientes de grupos emergentes e de outros não identificados diretamente com o *ethos* acadêmico propriamente dito, o que segundo o autor,

pode representar um aspecto importante no momento presente, em que se verificam profundas alterações no modo de produção e difusão do conhecimento, especialmente na relação entre as instituições de ensino superior e a sociedade. Além disso, a menor quantidade de tipos de hierarquias no contexto das IES privadas, comparativamente às públicas, implica uma maior possibilidade de cumprimento de normas e decisões das instâncias superiores e menor ‘desvios’ na implementação das decisões, uma vez que, nestas últimas, as decisões superiores são sempre condicionadas e dependentes da aprovação dos vários centros e instâncias paralelas de poder (Trigueiro, 2000, p. 57).

4.3.2 A rejeição e a adesão à idéia do ensino superior como um mercado

Os entrevistados rejeitam a idéia de *aluno como cliente-consumidor* e do *ensino como uma mercadoria*, bem como possuem uma visão negativa, um certo desmerecimento/desqualificação tanto em relação a essas instituições, que foram denominadas como um ‘escolão’ quanto aos alunos possuidores de uma ‘formação de base ruim’.

⁸⁰ “Nas IES públicas tem-se um número acentuado de hierarquias, muitas delas se superpondo, atinentes à titulação, à visibilidade e prestígio no campo científico - entre os pares docentes/cientistas -, ao tempo de casa, aos cargos formais e a demais posições honoríficas; todos esses níveis hierárquicos tornam extremamente complexos os processos decisórios e comunicativos nessas instituições”.

Em relação à instituição, o fato de dar aulas em duas ou mais instituições dificulta a criação de uma identidade singular no processo educacional de uma instituição e, por outro, a percepção do não investimento na formação do professor e da instrumentalização da qualificação/titulação do docente em virtude das exigências do MEC.

eu tenho percebido que em função das avaliações constantes do MEC, eles têm exigido cada vez mais qualificação, mas eles não investem na qualificação do professor, eles querem que o professor já venha com essa qualificação (Nélio I.)

A IES particular percebida, compreendida como um 'escolão', como vimos nos relatos, promove, por sua vez, uma dupla desqualificação por parte do docente. Uma, relativa à instituição e a organização do trabalho docente, que demanda desses profissionais um comportamento didático semelhante ao de um professor do ensino médio ou fundamental.

Esta demanda, no entanto, se converte em um desafio a ser enfrentado tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto na ausência de ferramentas didáticas para atender aos alunos. Esse aspecto foi assumido como despreparo didático pelos dois grupos de professores identificados nas instituições pesquisadas - aqueles que não possuem outro emprego ou atividade rentável e aqueles que possuem um emprego ou outra fonte de rendimentos.

A outra desqualificação é sobre si mesmo, sobre a sua auto-imagem como docente dessas instituições, que imprime um movimento de negação - não querer ver-se como professor do ensino médio ou fundamental.

Tenho um emprego, e as aulas complementam a minha renda. Claro que me dá prazer dar aulas, mas um prazer, com eu posso dizer... menor pelo tipo de alunos que temos, pelo fato de nunca conseguir encaminhar as questões como gostaria. Sempre re-explicando, nunca podendo solicitar e cobrar uma leitura uma reflexão maior por parte dos alunos. Parece professorinha de 4 série tem que escrever toda hora no quadro, o que é algo eles copiam e acham que aquilo que é estudar. Se você prepara uma aula, repleta de exemplos para ajudá-los a pensar comparativamente e fala eles dormem, reclamam e ao fim da aula querem o seu resumo para fazer a prova. Tem hora que dá vontade de largar mas é ainda o espaço para quem fez mestrado como eu e, que pode, sei lá, ter contato com o estudo, mas as vezes embota, cansa e parece em vão. O prazer creio que é mais o ideal que seria a aula mesmo. A distancia é grande entre o pretendido, a aula aquele que te daria retorno e a que é possível e, são nesses momentos em sala que você pode se realizar, não há outro espaço para aparecer, digamos assim, não tem pesquisa, nem debate nada. E, naquele espaço, na sala de aula, o público não quer diálogo quer o pacote de informações resumido

(KleberR).

A auto-imagem, idealizada, revelada nos depoimentos, não é realizada no seu cotidiano de trabalho, sobretudo porque, no desenvolvimento do seu trabalho revela algo distinto ou diferente do desejado. Essa dupla desqualificação, no entanto, é a desqualificação do outro, seja da instituição/mercado, que visa o lucro e instrumentaliza sua qualificação e não valoriza o trabalho que desenvolve, seja do aluno compreendido como cliente tanto pela instituição quanto por sua conduta em relação ao professor. Desse modo, o trabalho desse docente se realiza numa instituição/mercado e se dirige para um aluno/cliente/pagante.

A Instituição, como lugar de trabalho “não é apenas o espaço físico, mas também o espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado e supervisionado, remunerado e visto pelos outros” (Tardif & Lessard, 2005). Nesse espaço, a partir dos depoimentos, o docente compreende-se e é visto numa interação mediada pela lógica de compra e venda.

Compra, por parte do aluno que não é tratado como aluno e deve seguir regras mas, como um cliente. Venda, por parte do professor, que se dirige e insere profissionalmente na instituição mediante a venda de horas/aulas. As dificuldades e tensões que marcam, sobretudo, a relação *professor-horista-auleiro/aluno-cliente-pagante* nas IES particulares, pois é por meio dessa interação com o seu objeto que sua imagem adquire sentido, pode ser expressa pela idéia de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura” que, de acordo com Tardif & Lessard (2005, p. 147), significa que o professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e o conhecimento cujo valor está na utilidade. Nesse sentido, os autores conjecturam que os saberes são compreendidos como bens de consumo, professores devem vender as disciplinas aos alunos que, por sua vez, comportam-se como consumidores, muitas vezes, em função do valor de utilidade da mercadoria⁸¹ (ibid.).

⁸¹ Para os autores as bases de conhecimento sobre as quais se apoiavam os professores estão ou fragilizadas ou comprometidas de algum modo: “arte de ensinar, tradições ciências da educação ou nova pedagogia, marcadas pelo selo da incerteza. Advertem, também, que, essas mudanças afetam não apenas o ensino mas a esfera de trabalho como um todo. As profissões baseadas na interação com outro ser humano são atingidas por fenômenos semelhantes – terapeutas, servidores sociais, médicos, psicólogos etc. – e trabalham num ambiente de frágil legitimidade simbólica e normativa (...) [em] as profissões que lidam com relações humanas percebe-se a falta normas comuns em que a racionalidade econômica impõe cada vez mais sua lógica e decide seus custos e benefícios” (Tardif & Lessard, 2005, p.149).

Cabe, aqui destacar que trata-se de uma relação em que o professor e o aluno *estão co-envolvidos e afetados* tanto por essas mudanças como pela legitimação dessa lógica. Pois, se o aluno paga pelo bem de consumo o professor, por sua vez, vende o que lhe é pedido, ao menos entre os depoentes, não se percebe nenhum movimento de resistência a essa lógica, ao contrário, as demandas do aluno são sempre atendidas. Nesse sentido, para os professores entrevistados, ao menos no plano do discurso, conceber o ensino como mercadoria é algo reprovável. No entanto, em sua prática docente, é legitimado quando se dirige à ou às instituições em busca de sua inserção profissional ou de maiores rendimentos.

Os novos mestres e doutores que todos anos saem dos programas de pós-graduação pública - diferentemente dos quadros de pós-graduados e/ou ou pós-graduandos de até fins dos anos 80 - que tiveram a possibilidade de construir uma carreira rigorosamente acadêmica com o prosseguimento de sua formação através dos cursos de pós-graduação no país ou no exterior e, invariavelmente, foram absorvidos como docentes/pesquisadores nos departamentos universitários - encontram um sistema público de ensino superior sufocado, com

poucas oportunidades para as novas gerações com vocação acadêmica.

No entanto, a nova geração, podemos assim dizer, de pós-graduados e/ ou pós-graduandos que chega ao mercado de trabalho, foi profundamente atingida pela escassez de verbas nas IES públicas.

As IES particulares são, em boa medida e de diferentes maneiras, competidoras das universidades públicas, sobretudo no que diz respeito ao ensino de graduação (Ribeiro, 2004); o Censo de 2002 revelou a privatização do ensino superior, onde as instituições particulares concentram 63,5% do ensino universitário no Brasil. De acordo com a matéria *Um Curso Novo a cada Seis Horas*⁸², “em cinco anos, o número de alunos matriculados na rede privada aumentou em 84%, e na pública, em 31%” e “das dez maiores universidades do país, com mais de dezenove mil estudantes, seis são particulares”. Como bem assinalou Ribeiro (2004, p. 5), as instituições particulares beneficiam-se do estrangulamento do mercado de trabalho do setor público e dedicam-se quase que exclusivamente ao ensino, sobretudo de graduação.

O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em recente estudo destaca que a pós-graduação brasileira é marcadamente pública e abastece adequadamente a graduação com professores mestres e doutores (IPEA, 2006, p. 151), conforme tabela abaixo,

⁸² Correio Braziliense de 18 de outubro de 2003.

Tabela 16: Distribuição percentual das funções docentes por titulação e dependência administrativa – 1994-2004

Ano	Titulação	Setor público	Setor privado	Total
1994	Até especialização	42,9	57,1	86.625
	Mestrado	63,4	36,6	33.531
	Doutorado	79,0	21,0	21.326
1998	Até especialização	39,6	60,4	88.567
	Mestrado	55,1	44,9	45.482
	Doutorado	75,8	24,2	31.073
2002	Até especialização	29,6	71,4	101.153
	Mestrado	29,7	70,3	77.404
	Doutorado	65,1	34,9	49.287

Fonte: Balbachevsky, 2004 *apud* IPEA, 2006

Verifica-se o aumento nas titulações do corpo docente, assim como a absorção desses docentes pelo setor privado onde 70% dos professores com mestrado atuam nessas instituições. Isso revela que, mesmo com a significativa expansão nos anos de 1990, os quadros docentes são cada vez mais qualificados, ou seja, “não há problemas nem de suprimento de professores e nem de oferta de vagas na graduação” (IPEA, 2006, 151). Os dados revelam as mudanças na composição do corpo docente das IES particulares em relação às públicas, bem como que o segmento particular se constitui no principal mercado de trabalho acadêmico para os mestres uma importante alternativa para os doutores.

Cabe aqui assinalar que, o setor do ensino superior privado, com as devidas exceções, não contribui notadamente para a produção de conhecimento proveniente da pesquisa. O aumento da participação das faculdades privadas no mercado de trabalho dos recém mestres e doutores mostra que, cada vez mais, forma-se pessoal qualificado para o ensino privado⁸³. “O

⁸³ Sobre os egressos da pós-graduação brasileira, Weber (2003, p. 265) assinala que, em virtude das mudanças ocorridas no mundo do trabalho no contexto do processo de mundialização, os estudos em nível superior e de pós-graduação, voltou a ser objeto de atenção de alguns estudos face aos altos índices de desemprego e ocupações precárias observados. Balbachevsky (2003, p. 277) destaca que, “a formação oferecida pelo mestrado esteve, desde sua concepção associada a um projeto de qualificação dos docentes de nossas universidades bem como o aumento significativo na proporção de docentes no ensino superior”. Acrescento, os depoimentos de Balbachevsky e Martins ao jornal F. de São Paulo: Para Carlos Benedito Martins “esse mercado tende a se extinguir, com a progressiva titulação

risco, em termos de política científica e educacional, é o aumento da quantidade do chamado ‘professor-auleiro’ em detrimento do professor-pesquisador⁸⁴” (Ribeiro, 2004, p. 3-5).

4.3.3 Tríade ensino/pesquisa /extensão como modelo desejado

Aprende-se nos depoimentos a tendência em reconhecer o ensino superior como aquele que conjuga as atividades de ensino à pesquisa e à extensão, ainda que a instituição na qual desenvolve suas atividades tenha um formato institucional prioritariamente voltado para o ensino.

(...) queria uma possibilidade de ter uma carga horária fechada, sem precisar ficar todo semestre negociando novas cargas horárias, um salário. Segundo a possibilidade de investir em um trabalho de pesquisa, pensar em pequenos projetos com os alunos e também um sonho particular, de trabalho de extensão. A partir do momento em que se trabalha em diversas instituições não só a qualidade da aula fica comprometida, porque não dá para preparar boas aulas quando se têm muitas instituições trabalhando, como também se torna praticamente impossível se investir nessas outras áreas, além disso, as instituições, pelo menos as que eu trabalhei até hoje, não têm investido nesse campo de pesquisa e extensão (Nélio I.).

“Uma das deficiências que a gente considera, e isso é quase que unânime, é a ausência de pesquisas. Essas instituições, inclusive aquelas que hoje são Universidades, tem estrutura, de certa forma engessada, eu mesmo trabalho em duas instituições, uma inclusive já é universidade. Mas, você fica só naquele cotidiano e naquela rotina de você entrar às 19:00 h da noite e sair às 23:00 h, dando a sua aula, todas as aulas, falando. A atividade fica

dos professores das próprias faculdades privadas, a situação estará estagnada em breve. Nem as universidades públicas nem as privadas poderão garantir a absorção dos doutores”. Para Elizabeth Balbachevsky “o desafio agora não se resume a abrir vagas no sistema público, mas é mudar características históricas da pós-graduação, que, desde o início, se voltou quase exclusivamente para a pesquisa. Qual é a vantagem de ter uma pós tão grande se ela só reproduz a torre de marfim universitária e não gera inovação tecnológica?”

(Folha de S. Paulo, 30/03/04: *Professores encontram dificuldades no mercado de trabalho.* http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/primeiro/info/artigos_310304.htm#2)

O IPEA (2006) também, em pesquisa recente, questiona: para onde vão os mestres e doutores do país. Se o sistema está bem dimensionado para atender às novas exigências de titulação dos docentes de nível superior. Ou, ao contrário, está prestes a formar um exército de *jovens* de meia-idade, sem mercado para a docência no ensino superior e excessivamente qualificados para outras ocupações?”

⁸⁴ Uma outra possibilidade é inserir-se como professor substituto nas IES públicas. Essa modalidade que, inicialmente, foi criada para cobrir afastamentos eventuais dos docentes efetivos num período de seis meses a um ano, foi gradativamente se tornando cada vez mais presente de forma que acabou se transformando num instrumento viável e rápido para resolver os problemas de falta de professores efetivos, tendo em vista a restrição da realização de concursos públicos, bem como uma estratégia de ganho simbólico – atuação numa IES pública com vistas a sua inserção por meio de um concurso. Outra forma, igualmente precária, é estágio docente, que é uma exigência da CAPES para os pós-graduandos que possuem bolsa, que devem ministrar aulas na graduação

Deleted: ,

limitada à sala de aula. Então você não vê muita perspectiva de crescimento e de mudança naquilo que, por exemplo, a pesquisa poderia proporcionar. Se você sai para um campo de pesquisa, se você está ali formulando as metas, formulando as estratégias, junto com o aluno o campo se abre bem mais. Agora, limitar-se à sala de aula... a gente é só reprodutor, a gente não é criador, a gente não cria nada e isso incomoda, incomoda e muito, porque afinal de contas, você fica com sentimento, por quê que eu fiz tanto? Pra quê que eu fiz tanto?
(Bianca A.)

Esse docente insere-se ‘profissionalmente’ num contexto de expansão em que o ensino superior apresenta-se como terreno heterogêneo e diversificado, no qual toda forma de generalização torna-se difícil. Diante dessa diversificação institucional, Calderón (2005, p. 105) questiona: será que toda universidade produz novos conhecimentos por meio da realização de pesquisas? (...) professa claramente um forte compromisso social? (...) realiza atividades de prestação de serviços à comunidade? (...) está preocupada com a questão da qualidade? Está preocupada com a questão de formar cidadãos autônomos, críticos polivalentes e criativos?

[autor destaca que] desde sua origem, no século XII, a universidade teve uma vocação fortemente unifuncional: oferecer formação no nível superior para quem podia pagar por ela. Está em sua origem ser uma instituição mercantil, visto que historicamente os serviços oferecidos apresentam custo elevado e alguém sempre teve que pagar por ele: o próprio aluno, a Igreja, o Estado, as empresas ou entidades filantrópicas. Aliás, os registros históricos apontam que as universidades surgiram, entre outros motivos, para regular as instáveis relações mercantis existentes entre mestres e alunos. Porém essa vocação unifuncional foi sendo reduzida com o passar do tempo, e as universidades foram se tornando mais complexas, atendendo a demandas cada vez mais diversificadas, provenientes de diversos setores da sociedade. Paralelamente, foram sendo criadas, em relação à universidade, uma série de expectativas; entre elas: formar profissionais; desenvolver pesquisa científica; contribuir para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do país, etc. (Calderón, 2005, página 105).

O autor argumenta que, apostar que a função principal da universidade é fazer pesquisa é criar, de certo modo, obstáculos “à existência de um mercado diversificado em termos de instituições, produtos e serviços educacionais” (Calderón, 2005). É, também, de certo modo, caracterizar o ensino como acessório, algo menor e desqualificado em relação a pesquisa.

Nas entrevistas, os docentes parecem se filiar a um modelo hegemônico, ou nos termos de Martins (2000) há uma certa persistência “na cultura acadêmica [e também, acrescenta-se, no imaginário dos docentes entrevistados] do país de se privilegiar um ‘modelo único’ como maneira legítima de organizar e avaliar as instituições de terceiro grau”.

Ainda que façam parte desse novo contexto, de “florescimento de uma pluralidade de vocações institucionais por parte dos estabelecimentos, além de uma variedade na oferta de formação profissional” (Martins, 2000), a tríade ensino/pesquisa/extensão, apresenta-se como modelo desejado.

Nesse sentido, o trabalhador docente das IES particulares pesquisadas, parece encontrar-se “sob fogo cruzado⁸⁵”, pois por um lado, como assinala Sampaio (1998), a situação desses estabelecimentos é grave não somente pelas altas mensalidades pagas pelos alunos, ou pela ausência de atividades de pesquisa ou pelo número de docentes titulados que possuem em seu quadro funcional, ou pelo regime horista, mas porque muitas dessas instituições de ensino superior em virtude de um falta de dinamismo,

são incapazes de definir suas vocações; preferem **a mimese a traçar** seus projetos de melhoria da qualidade do ensino; são tímidas em se decidirem, por exemplo, perseguir meta de formar o melhor [profissional – contador, professor de geografia] por região, estado e talvez do Brasil; desconhecem a possibilidade de realizar convênios com universidades públicas e próximas que gozam de mais experiência; ou prestar serviços para órgãos públicos e/ou para a iniciativa privada, o que contribuiria para aumentar os seus recursos (Sampaio, 1998, p. 377, grifos da autora)

Por outro, o docente parece estar diante de um novo modo de exercer a sua atividade que demanda adaptação as novas exigências pedagógicas e administrativas.

Nesse sentido, e de acordo com Garcia, Hypolito & Vieira (2005: 47), mesmo diante da característica mais comum vinculada a esse trabalho, qual seja, a dedicação ao ensino, “mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos

processos de significação, dele só emergem diferenças ... [a sua] marca é a heterogeneidade”. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes.

Confirma-se, a partir disso, que o trabalho do docente do ensino superior particular é marcado pela Instituição na qual o docente exerce sua atividade, pois o tipo de atividade do professor é diferente e dependente da instituição a qual se vincula e das funções prioritizadas. Desse modo, o exercer e o pensar este trabalho também serão diferentes com condicionantes diferenciados.

Portanto, trata-se, nesse contexto, não de uma crise de identidade mas, de compreender o caráter dinâmico dessa identidade profissional em sua mutação e relação constante com questões como, por exemplo, as transformações institucionais, os níveis escolares, bem como a transição entre a conclusão dos estudos e a busca de uma atividade no mercado de trabalho, etc. A identidade não é simplesmente dada, mas é, também, uma construção que remete às ações de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência as suas escolhas. As identidades, como assinala Dubar, estão em movimento, e:

essa dinâmica de estruturação/desestruturação às vezes assume a aparência de uma ‘crise de identidades’. Cada configuração identitária assume hoje a forma de um misto em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências da produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social (...) as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades nem produto de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação individuais e sistemas de emprego (Weber *apud* Dubar, 2005: 330).

As possibilidades de definição vocacional dessas instituições envolvem não só os interesses das instituições e dos alunos, mas deve envolver também os próprios interesses docentes.

⁸⁵ expressão que qualifica o título de um livro de Márcio Pochmann, a saber, *O Trabalho sob Fogo Cruzado* (1999). O autor, ao analisar a problemática do trabalho e do desemprego no Brasil, busca mostrar que no País o problema do

No caso desses docentes que ministram aulas em instituições privadas, a realidade que vivenciam é marcada pela instabilidade da composição salarial, marcada pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula. A instabilidade da ocupação em virtude das alternâncias entre contratação e dispensa que estão vinculadas as necessidades de disciplinas por semestre e desse modo vigora o sentimento de submissão ao poder do “*cliente*”. Esta situação de instabilidade que hoje se coloca, praticamente mina a possibilidade para se organizar o futuro na instituição onde trabalham, como destaca Sennett (1999) “um regime que não oferece motivos para se ligarem uns aos outros não pode preservar a sua legitimidade por muito tempo”.

O descontentamento e as angústias vividas no confronto com a realidade do mercado do ensino superior privado em Brasília, obstaculiza as qualidades e as capacidades que esses trabalhadores têm para transformarem ‘seus caracteres’ em narrativas sustentadas, especialmente, “àquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável” (Sennett, 1999, p. 12). Nesse sentido, verifica-se que é no trabalho e nas expectativas em torno dele que esses trabalhadores aqui pesquisados sentem dificuldades para construção de sua identidade profissional. Os arranjos provisórios para a manutenção da sobrevivência são elementos que contribuem para tanto (Heloani & Piolli, 2005).

É nesse contexto e nesse sentido (incerto, instável, provisório) que a identidade desses profissionais está sendo construída, como assinala Heloani & Piolli (2005, p. 209), “carregada pelas angústias em torno do (des)emprego associado ao sentimento de fracasso em relação a carreira ou ao exercício profissional”.

emprego não é circunstancial mas faz parte de uma escolha política.

Assim, afigura-se o *professor-auleiro* para uma clientela “selecionada”, mediante “vários de exames de admissão ao longo do ano para preenchimento das vagas ociosas”, para estudantes provenientes de um ensino secundário precário (Cunha, 2004, p. 806).

As condições precárias de trabalho, marcadas pela intensidade das horas trabalhadas, e a alta rotatividade não permitem um envolvimento adequado com a docência, organização de suas atividades e o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Na relação com o espaço profissional está internalizada a ameaça constante do desemprego e da redução salarial, configurando um ambiente de medo, desamparo, ansiedade e incertezas. No entanto entre os professores entrevistados, não há mobilização e participação em movimentos reivindicativos para a categoria. Como destacaram Nunes & Soria (1996, p. 193),

Apesar da experiência massiva do desemprego, esta própria experiência pode levar a um retraimento da ação coletiva. Isso remete ao que Mills dizia no livro *Imaginação Sociológica*. Os problemas públicos da estrutura social são experimentados como problemas individuais. Se o desemprego é experimentado como resultado de um sistema econômico e desumano, pode-se tentar reestruturar o sistema. Mas se o desemprego é percebido como uma falha do indivíduo, dificultará a ação coletiva. Além disso, a própria possibilidade de ação política vê-se afetada pela vivência do desemprego e pela desintegração do *status*.

Há críticas em relação às IES particulares quanto ao não-reconhecimento do trabalho do docente, mas há também um certo conformismo na aceitação desse trabalho, seja por se configurar em um trabalho provisório e descartável, isto é, “um bico”, seja por não legitimar como um espaço profissional que possa ser construído a partir das reivindicações como categoria.

Assim, tão provisório quanto o trabalho é a sua identidade: docente, provisoriamente. Entretanto, se por um lado a construção da identidade profissional é tarefa individual, por outro, ela é condicionada à estrutura social e histórica de cada contexto.

CONCLUSÃO

Como anunciado na introdução, esta tese teve como objetivo estudar o trabalho dos docentes nas IES particulares de Brasília relacionado a identidade profissional do grupo selecionado para essa pesquisa.

Para compreensão do nosso objeto, buscou-se especificamente os elementos que compõem a identidade profissional desses trabalhadores mediante a importância atribuída a dimensão profissional. Essa dimensão assevera-se como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos, pois como assinalado por Dubar (2005) “o emprego por ter se tornado um bem raro condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas”.

A compreensão desse objeto deu-se mediante considerações históricas, em que se expressa a combinação de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício da sua atividade.

Para compreender como os docentes selecionados nessa pesquisa interagem, percebem com seu trabalho nas instituições onde trabalham, afirmamos que a identidade dos docentes sofre fortes repercussões tanto das transformações do mundo do trabalho quanto da expansão do sistema de ensino superior a partir dos anos 1990.

Para verificar e qualificar essas repercussões a sociologia do trabalho apresentou-se como mais apropriada para a compreensão da dinâmica do trabalho docente mediante os seus confrontos com as questões do trabalho e “considerando o universo subjetivo do trabalhador e os aspectos objetivos da sua realidade”. Esta perspectiva foi completada com o conceito de profissão adotado que compreende “a profissão como o resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no

mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido”. Para compreensão e análise da construção da identidade profissional do grupo selecionado, nesta pesquisa, consideramos que: a inserção no mercado de trabalho é condição necessária porém não suficiente para a identificação com a profissão; e tendo em vista que o reconhecimento é a principal dimensão do conceito de identidade, um aspecto fundamental para a constituição da identidade é o reconhecimento por si mesmo e pelo outro.

Uma das questões, assinaladas na introdução, que essa pesquisa se propunha a responder era quem são os docentes das IES Particulares de Brasília. Nesse sentido vimos que, no grupo pesquisado, verificou-se que são mestres e doutores, todos eles alunos, egressos ou ex-professores (aposentados) da Universidade de Brasília e concentram, em média, suas atividades em duas instituições. Na faixa etária entre 30 anos - 65 anos, predomina a de 40 anos – 48 anos. O ingresso nas IES particulares foi decorrência, em sua maioria de convites, por amizade e/ou indicação de membros das Instituições. Os professores em média possuem outros rendimentos (profissão liberal ou funcionalismo público). O exercício da docência está concentrado prioritariamente para o ensino. Nenhum dos professores entrevistados desenvolve pesquisa ou projeto de extensão nas IES particulares onde trabalham. Os coordenadores não exercem docência.

A outra questão proposta foi saber como as transformações em curso no mundo do trabalho e a expansão do ensino superior privado têm afetado os docentes das IES particulares. A resposta a essas questões foram buscadas dentro de um quadro de transformações que estão relacionadas tanto ao trabalho quanto à educação.

Primeiramente, considerações de caráter histórico acerca do Ensino Superior Privado no Brasil a partir de 1990 quando esse setor de ensino volta a se expandir, em virtude da expansão do ensino médio e de outros fatores levantados. Verificou-se nesse contexto que o número de estudantes aumentou significativamente, bem como o número

de instituições de ensino superior particulares duplicaram. Essas instituições, em âmbito nacional, representam 88,9% do conjunto de instituições no ensino superior. Nesse sentido, constatou-se um aumento no que diz respeito a titulação do corpo docente, bem como a inserção desses docentes no segmento privado.

Buscou-se definir a docência universitária, que emerge e se desenvolve em contextos e momentos históricos, como resposta as necessidades que estão postas pela sociedade, mediante os principais elementos que compõem e/ou condicionam a definição do professor do ensino superior no Brasil que estão relacionados ao a) estabelecimento onde o docente exerce a sua atividade; b) a sua formação e organização acadêmica e c) o regime de trabalho. A esse respeito foi constatado que a definição de docência não é unívoca. Verificou-se que suas características são complexas, em virtude da complexidade e variedade que é o sistema de educação brasileiro, com instituições públicas e privadas, universidades e não universidades. Portanto, para definir o docente do ensino superior é necessário conhecer a cultura da instituição e a política que ela desenvolve terá os seus reflexos na docência universitária

Em relação ao mundo do trabalho a literatura especializada atesta que as três últimas décadas caracterizam-se por rápidas e radicais transformações cujos reflexos são sentidos até hoje. Essas transformações trouxeram novos significados relativos as formas de produção mediante o processo de reestruturação das atividades produtivas, sobretudo a partir dos anos 1970, ao incluir inovações tecnológicas e novas formas de gestão da força de trabalho resultando em alterações significativas no relacionamento entre empresas e nas formas de organização da produção, interferindo nas relações de trabalho e no processo de negociação com as instituições de defesa dos trabalhadores.

Argumenta-se também que o Estado deve restringir sua intervenção na economia e nos setores sociais e nessa lógica, o Estado, deveria reduzir sua inserção na economia,

privatizando suas empresas, enxugando seus quadros e repassando ao setor privado a tarefa de gerir a economia sem muitas regulamentações que impedissem o livre trânsito da economia. Nesse contexto marcado por crises e/ou mudanças surgem diagnósticos e avaliações acerca das expectativas e (des)esperanças acerca do trabalho pois, essas alterações tem exigido novas compreensões sobre a categoria analítica trabalho que tem hoje um significado diferente das épocas passadas, e o debate em torno desta categoria contempla desde a negação de sua centralidade como categoria sociológica válida até a sua reafirmação como categoria analítica. Mas, a despeito do debate em torno desta categoria o que se verificou, a partir das entrevistas realizadas com os professores das IES privadas em Brasília, é que é no trabalho e nas expectativas em torno dele que esses atores sociais buscam construir seus projetos de auto-realização e de identidade no campo social. No entanto, essas transformações que têm afetado as mais diversas categorias de trabalhadores, no que diz respeito ao trabalho docentes, sobretudo aquele desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior Privado, essas reverberações apresentam-se, por exemplo, por meio da angústia de um futuro incerto e insatisfação no exercício da profissão.

A identidade vai se constituir na interseção das relações sociais, sendo que um dos elementos essenciais para o processo de sua construção é o reconhecimento social. No entanto, constatou-se que elementos como o desencantamento e o sofrimento são bastante comuns entre esses docentes no confronto do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional que operam mediante critérios de mercado impactam o trabalho desses docentes e é nesse sentido que suas identidades vêm sendo construídas, permeada pela angústia em torno da questão da demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional. O espaço institucional onde exercem suas atividades sinaliza a impossibilidade de construção de uma carreira e o aproveitamento de um conjunto de qualificações.

O trabalho, nesse sentido, é um campo privilegiado na conquista da identidade pelos indivíduos. Portanto, como assinalou Heloani & Piolli (2005 *apud* Dejours, 2000), o sofrimento em torno da questão do trabalho é o que move esses atores sociais para o

mundo na busca por “alívio e quietude”, de reconhecimento do outro, de sentir-se útil e que, por isso, constitui-se em um debate que não pode ser secundarizado.

As exigências colocadas para esses docentes estão relacionadas a um novo ‘modo de ser professor’. A resistência em identificar-se com a atividade docente que desempenha nas IES privadas relacionada tanto à fragilidade do vínculo com a instituição, concretizada na forma contratual (hora-aula) quanto ao não reconhecimento profissional por si mesmo e pela instituição que alimenta e agrava a desvalorização do docente das IES privadas pesquisadas.

O regime de trabalho horista não é uma modalidade contratual recente, mas nesse contexto ganha importância por um lado quantitativa, pois de acordo com os dados do censo da educação superior 2003 constatou-se que do conjunto de 268.816 docentes do ensino superior no Brasil 102.709 encontram-se nesse regime nas IES privadas brasileiras e por outro legitima um modelo de trabalho precarizado no sistema de ensino superior privado mediante a aparente liberdade do docente na determinação do seu salário em vista da quantidade de horas que consiga ministrar, sem levar em consideração a carga de trabalho além das aulas ministradas, bem como torna o docente o responsável pelo seu próprio ganho.

Um outro elemento que exige um ‘novo modo de ser professor’ refere-se à imposição da relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno e que o professor/trabalhador da educação deve necessariamente pautar-se pela satisfação da ‘clientela’ sob risco de demissão. Nesse perspectiva o professor como educador nas IES privadas parece não ter espaço diante da racionalidade econômica que impõe cada vez mais sua lógica e decide seus custos e benefícios por meio dos interesses e perspectivas da instituição e dos alunos/clientes no ‘novo mercado educacional’. O sentimento de satisfação ou de esgotamento moral com relação à profissão está fortemente ligado a essas condições.

Nesse sentido, sua inserção é percebida como algo desqualificante em que se conjugam a insatisfação com o trabalho e insegurança do emprego. A insegurança no emprego ou a sua precarização nos termos de Castel (1998) deve ser considerada como um aspecto muito importante como causa direta da vulnerabilidade social. Ou nos

termos de Hirata (2002) é nessa linha teórica que se inscreve a conceitualização da precarização social como dupla institucionalização da instabilidade: precarização econômica (das estruturas produtivas e salariais) e precarização da proteção social (transformações das legislações relativas aos direitos do trabalho, das empresas e das situações externas ao trabalho).

De uma parte, a angústia presente da perda do emprego ou de horas-aulas para a composição salarial são de certo modo utilizadas pelas IES privadas para fazer aceitar a intensificação do trabalho e a degradação das condições para o seu exercício.

A pesquisa salienta a importância dos processos de socialização relacionada aos processos de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional e do lugar do indivíduo no conjunto das formas sociais e coletivas, que organizam sua existência apreendidos na sua historicidade.

Nesse sentido os elementos que fragilizam e precarizam não são somente característica instantâneas de uma conjuntura individual que os indivíduos devem enfrentar na sua relação com o trabalho, mas elementos de transformação dessas formas sociais coletivas com suas codificações institucionais. Levar em conta o vivido não é somente um meio indireto de acesso as suas práticas, mas também um meio de pensar a própria ação dos indivíduos, suas estratégias, reações, adaptações, mobilizações individuais e coletivas.

Buscou-se apresentar os dilemas , tensões e contradições presentes no 'novo modo de ser' ou de 'estar' professor nas IES privadas marcado pela instabilidade, pela provisoriedade, pela descartabilidade, que resultam e também alimentam o processo de precarização no exercício dessa atividade. A heterogeneidade docente no mercado do ensino superior coloca questões para que se entendam atuação e formação dessa categoria profissional, bem como para que se pesem as possibilidades de organização e mudança, além de permitir a

compreensão de situações presentes na nova questão social do trabalho, no qual as certezas não constituem mais um elemento organizador dos vínculos e das formas de inserção sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. *Industrialização e emprego no Brasil*. RJ: IPEA/INPES, 1974. (Coleção Relatório de Pesquisa, n. 24).

ALVES, Rubens. As mil e uma noites. In: *O retorno e o terno*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

_____. Escutatória. Se eu fosse você. In: *O amor que acende a lua*. Campinas/SP: Papirus, 2003.

ANTUNES, R. *A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das lutas sociais*, set/2004. Disponível em: < <http://www.udp.pt/textos/comuna6/rantunes1>>

_____. Ricardo. *A centralidade do trabalho hoje*. Revista Sociedade e Estado/Departamento de Sociologia da UnB, vol. XI, n. 2, Brasília, 1996

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

APPAY, Béatrice. Précarisation sociale et restructurations productives In: *Précarisation sociale, travail et santé* (B. Appay; A. Thébaud-Mony, orgs.), Paris, CNRS-INSERM, 1997. (pp. 509-533).

ARAUJO, Anísio J. S. *Paradoxos da modernização: terceirização e segurança em uma refinaria de petróleo*. [Doutorado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2001.

ASSIS, Marisa de. *O mundo do trabalho*. Brasília: SENAI/DN, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6024. Informação e Documentação – *Numeração progressiva das seções de um documento escrito*. Rio de Janeiro, maio 2003.

_____. NBR 14724: Informação e Documentação – *Trabalhos Acadêmicos*. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. NBR 10520: Informação e Documentação – *Citações em Documentos*. Rio de Janeiro, ago. 2002.

BALBACHEVSKY, E. A docência no ensino superior: oportunidades para os mestres os mestres formados na década de noventa. In: VELLOSO, J. (org.). *As pós-graduação no Brasil – a formação e trabalho de mestres e doutores no país: Direito, Economia, engenharia mecânica, geociências, odontologia e psicologia*. Brasília: Capes e Unesco, 2003.

BALTAR, P. A. & DEDECCA, C. S. *Notas sobre o mercado de trabalho no Brasil durante a industrialização restringida*. Campinas: Unicamp/IE, 1992

BARRETO, Raquel G. & LEHER, Roberto. Trabalho docente e reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina*. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2003

BERGER, P. LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: um tratado de sociologia do conhecimento*. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BONELLI, Maria da Gloria (2003). *Ensaio Bibliográfico: As profissões no Brasil e sua sociologia*. Dados., Rio de Janeiro, v. 46, n. 3,

_____. ***O instituto da ordem dos advogados brasileiros e o estado: a profissionalização no brasil e os limites dos modelos centrados no mercado***. In: **Revista Brasileira Ciências Sociais**. vol.14 n.39 São Paulo.

BONELLI, M. G. & DONATONI, S. *Os Estudos sobre Profissões na Ciências Sociais Brasileira*. BIB, Rio de Janeiro, n°. 41, 1º semestre. pp. 109-142, 1996.

BOURDIEU, P. (1993). Compreender. In: *Contrafogos*

Berger, P. &. Luckmann, T. *A construção da realidade social*

BRAGA, R. *Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil Tendências e Perspectivas 2005-2010*. HOPER Editora. (Elaboração: Cristina Dalvi, Luciana Coutinho, Romário Davel, Ryon Braga), 2005.

BRAGA, A . C. & FALCÃO, F. A.R. *Guia de Urbanismo, Arquitetura e Arte de Brasília*. Brasília: Fundação Athos Bulcão/Depha/Secretaria de Cultura/GDF, 1997.

BOUDON, Raymond. *Desigualdade das oportunidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Coleção Sociedade Moderna – volume 1, 1981

CALDERON, A. Ignácio. *Repensando o papel da universidade*. In: Revista RAE-eletrônica, vol. 44, n. 2, 2004. Disponível em: < <http://www.rae.com.br/redirect.cfm?ID=2374> > Acesso em agosto 2006.

_____. *Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão*. São Paulo Perspectiva, vol.14, no.1, p.61-72, 2000. Acesso em: agosto de 2006.

CARVALHO, Cristina H. A. (s/d). *Agenda Neoliberal e a Política Pública para o Ensino Superior nos anos 90*. NEPP/UNICAMP (mimeo).

CASTEL, Robert & HAROCHE, Claudine. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi: entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris: Fayard, 2001.

CASTEL, Robert. *L'Insécurité sociale - Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris: La République des idées, Seuil, 2003.

_____. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *As armadilhas da exclusão*. In: BÓGUS, L; yazbek, M. C. e BELFIORE-WANDERLEY, M. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997a.

_____. *As transformações da questão social*. In: BÓGUS, L; yazbek, M. C. e BELFIORE-WANDERLEY, M. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997b.

CASTRO, Nadya A.; CARDOSO, A. M. & CARUSO, L. A. (1997), “*Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil?*”. *Contemporaneidade e Educação*, ano 2, 1º semestre/1997.

CASTRO, Maria Helena G. & TIEZZI, Sérgio. (2005). *Estado e ensino superior privado*. In: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Ano 23 N° 34, 2005.
CATTANI, D. *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2002.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

CORCUFF, Philippe. *Les nouvelles sociologies*. Paris: Éditions Nathan, 2002.

CUNHA, Luiz. A. *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado*. Revista Educação & Sociedade. vol.25, no.88, 2004.

_____. *O Ensino Superior no octênio FHC*. Revista Educação & Sociedade., Campinas, vol. 24, n. 82, 2003. (p. 37-61).

_____. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. In: Yannoulas, S. C (Org.). *Atuais Tendências na Educação Profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

_____. *Ministério da Educação e do Trabalho na Educação Profissional*. In: Yannoulas, S. C (Org.). *Atuais Tendências na Educação Profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

_____. *O Ensino profissional na irradiação do profissionalismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

_____. *O público e o privado na educação superior: fronteira em movimento?* In: TRINDADE, Hélgio. *Universidades em ruínas na república dos professores*. RS: Cotez, 1999

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *Reestruturação produtiva e tendências do emprego*. In: OLIVEIRA, Marco Antônio (Org.) *Economia & Trabalho*. Campinas: Unicamp/IE, 1998.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

_____. (s/d). Entrevista: O medo e a precarização do trabalho. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihu>. [acesso em 23/07/2006].

DEMAZIÈRE, D.& DUBAR, C. *Trajetórias profissionais e formas identitárias. Uma teorização*. In: GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena. (orgs.). *Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações*. USP/Cebrap, 2000.

DIAS, Marco Antonio. *Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional*. In: *Educação e Sociedade* vol. 25, n. 88, Campinas, 2004. (pp. 893-914).

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Núcleo de Estudos sobre trabalho e Educação, Belo Horizonte: Fidalgo & Machado editores, 2000.

DICIONÁRIO CRÍTICO SOBRE TRABALHO E TECNOLOGIA. Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2004.

DOURADO, L. F. *Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90*. Educ. Soc. v.23 n.80, São Paulo/Campinas, 2002.

DUBAR Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

DRAIBE, S.M. & HENRIQUE, W. *Welfare State – crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional*. RBCS, n. 6, v. 3, Anpocs, 1998

DURHAM, E. R. *A responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior*. Estudos Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v. 23, n. 34, 2005. (p. 59-61).

_____. *Uma política para o ensino superior*. São Paulo: Documento de Trabalho NUPES 2/93. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. A universidade e as demandas da sociedade. Educação Brasileira, Brasília, v. VIII, n. 17, 1986. (p. 23-30).

EMINET, Aurélien (s/d). *La sociologie des professions*. Institut Français de Gouvernement des Entreprises (I.F.G.E) - disponível em:
http://www.ifge-online.org/fr/documents/CQDR_Prof.pdf [acesso em: julho/2006]

ESPING-ANDERSEN, G. O futuro do Welfare State na nova ordem mundial Lua nova, n. 35, 1995.

FONTELLA, Odil M. *Ocupações Web: A Construção De Identidades Profissionais Em Cenários Recentes De Trabalho*. [Dissertação/Mestrado - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul – UFRGS - Instituto De Filosofia E Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre] RS: Porto Alegre, 2002.

FRANCO, M. C. (1998). Formação profissional nos anos 90: uma questão fora de foco. In Leite & Neves, M. A. (org.). Trabalho, qualificação e formação profissional. São Paulo, rio de Janeiro.

FRANZOI, N. L. (2003). *Da profissão como profissão de fé ao mercado em constante mutação*. Tese (Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Campinas) São Paulo. (introdução, capítulo 1 e conclusão).

FREITAS, C. E. S. (2005). *Trabalho estranhado dos professores do ensino particular em salvador em um contexto neoliberal*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília) Brasília.

_____. *Precarização e flexibilização dos direitos do trabalho no Brasil dos anos 90*. Dissertação (mestrado em sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

FACCI, M. G. D *et alii*, (2004). *Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de ser professor”: uma contribuição da psicologia*. Artigo elaborado a partir do Projeto de pesquisa intitulado caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio. Desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Psicologia 1999-2000, coordenação da prof. Marilda Gonçalves Dias Facci. Versão final, julho/2004. (mimeo).

GARCIA, Maria, HYPOLITO, Alvaro. M. & VIEIRA, Jarbas S. (2005). *As identidades docentes como fabricação da docência*. In: Educação e Pesquisa , v.31, n. 1.

GARCIA, L. P. et al (2003). *Investigando o Burnout em Professores Universitários* Revista *Interação Psy* – Ano 1, nº 1- Ago 2003. p. 76-89 (mimeo)

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 72-100.

_____. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: vozes, 1998. p. 76-92.

GUIMARÃES, Nadya A.; HIRATA, Helena. (orgs.). (2000). Apresentação. In: *Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações*. USP/Cebrap

HELOANI, Roberto & PIOLLI, Evaldo *A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior*. Revista USP, n. 64, 2005. (p. 201-210).

HIRATA, Helena. *Trabalho, Exclusão e Precarização Econômica: o debate das ciências sociais na França*. Caderno CRH, n. 37, Salvador/BA, jul./dez. 2002. (p. 47-80).

HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. SP: Companhia da letras, 1995.

HOFLING, Eloísa M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, 2001.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2002). *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2002*. Brasília.

_____. *Sinopse estatística do ensino superior – Graduação: 2003*. Brasília.

IPEA INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA. *Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade*. Rio de Janeiro: Paulo Tafner editores, 2006.

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Clínica Psicanalítica).

LANCMAN, S. & UCHIDA, S.. (2003). *Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho*. Cadernos de Psicologia. Social Trabalho, vol.6, no.1. (p.79-90). (mimeo).

LARANJEIRA, Sônia. *Realidade do trabalho ao final do século XX*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da UnB. Brasília, nº 5, 1999. p. 23-44.

LASSANCE, A. *Brasília Capital do Brasil*. Brasília: Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal / Pórfiro, 2003.

LEITE, Márcia. P. *Nuevos desafíos en el mundo del trabajo*. Revista Sociología del Trabajo. Nueva Epoca. N. 36, 1999.

LIEDKE, Elida R. *Processo de trabalho*. In: CATTANI, D. *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2004.

LÜDKE, M. ; BOING, L. A. (2004). *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Campinas, vol. 25, n. 89. (p. 1159-1180)

MANZI, A. *Posture ou imposture scientifique de l'intervenant sociologue* In: *Esprit Critique - Revue internationale de sociologie e des sciences sociales*, vol. 04 no.04, 2002.

MARTINS, Carlos. B. *A formação de um sistema de ensino superior de massa*. Revista Brasileira De Ciências Sociais – (Resenha) Vol. 17 no 48, 2002. (pp. 197-203)

_____. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. São Paulo em Prespectiva , 14 (01), Revista da Fundação SEADE, 2000.

_____. *O novo ensino superior privado no Brasil*. In: MARTINS, C.B. (org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo, Brasiliense, 1989

_____. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. *O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira nos Anos 80*. In: Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, (25), 1991, pp: 63-74

_____. *Privatização: A Política do Estado Autoritário para o Ensino Superior*. In: Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, (5), 1987, pp: 43-61.

MARTINS, Lucinéia S. Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, 2005a.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. *Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cir. Bras, São Paulo, vol. 17 2002b. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Access on: 30 Oct 2006. doi: 10.1590/S0102-86502002000900001. Acesso em: stembro de 2006.

MATTOSO, Jorge. E. L. Transformações econômicas recentes e mudanças no mundo do trabalho. In: OLIVEIRA, M. A . (org.). Economia & Trabalho. Campinas, SP: Unicamp, IE, 1998.

_____. E. L. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Editora Scritta, 1995.

MEKSENAS, P. *Existe uma origem da crise de identidade do professor?* Revista Espaço Acadêmico n°. 31/dezembro-2003. ISSN 1519.6184. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm> [acesso em : 03/08/2006]

MELLO, R. *Identidade de usuários, familiares e profissionais em um centro de atenção Psicossocial no Rio de Janeiro*. (Tese - Doutorado Programa de Pós-Graduação em Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. São Paulo: Ribeirão Preto, 2005.

MIGLIEVICH, Adélia. *O sociólogo nos anos 90: uma profissão em redefinição?* X Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Porto Alegre – RS 30 de agosto a 2 de setembro/1999. Versão revista e atualizada do texto com o mesmo título apresentado em maio99 no XI Congresso Nacional de Sociólogos da FNS-Brasil – Salvador/BA – em mesa-redonda “Formação profissional e Sociologia”, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe. *O público e o privado nas reformas no ensino superior brasileiro: do Golpe de 1964 aos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOROSINI, M. C. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: MOROSINI, M. C (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2000.

NARDI, Henrique C. & YATES, Denise B. *Transformações contemporâneas do trabalho e processos de subjetivação: os jovens face à nova economia e à economia solidária*. Estud. psicol. Natal. vol.10, no.1, 2005. p.95-103 (mimeo).

_____. *Social property as support for existence: modern individualism crisis and contemporary modes of subjectification*. Psicol. Soc., vol.15, no.1, 2003. (mimeo).

NUNES, Christiane Girard F. *Dossiê: Globalização e trabalho - perspectivas de gênero*. CFEMEA; FIG/CIDA, Brasília, 2002.

NUNES, Christiane Girard F. & SORIA, Analia. *Crise econômica e crise na cultura do trabalho*. In: Revista do departamento de Sociologia da UnB – Trabalho: crise e reconstrução. Brasília, volume XI, n.º 2, 1996.

OFFE, Claus. Trabalho: categoria sociológica chave? In: Capitalismo Desorganizado. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. (pp. 171-197).

_____. A Democracia Partidária Competitiva e o “Welfare State” Keynesiano: Fatores de Estabilidade e Desorganização, In: Problemas Estruturais do Estado Capitalista”. RJ: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. Trabalho e sociedade: Problemas estruturais e perspectivas da sociedade do trabalho. RJ: Tempo brasileiro, 1991

OLIVEIRA, Dalila A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: Revista Educação e Sociedade, vol 25, n. 89, Campinas, 2004. (pp. 1127-1144).

PEIXOTO, Maria do Carmo L. *Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?* Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005. (pp. 180-182).

PEREIRA NETO, A . F. Identidades profissionais médicas em disputa: Congresso Nacional dos Práticos, Brasil. Cadernos de Saúde Pública vol.16 n.2, Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, S. & LIMA, M.S. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004

POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização: a divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O fenômeno do desemprego no Brasil: diagnósticos e perspectivas. In: Documento elaborado para o CRUB, como forma de subsidiar a 1ª Semana Nacional Universitária, st/99 e a 1ª Conferência Nacional Universitária, nov./99, 1999a.*

PORTO, C. & RÉGNIER, K. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>> acesso em: novembro de 2005.

PRADO, Antonio. *A controvérsia da crise do fordismo e a transição pós-fordista: algumas reflexões sobre o caso brasileiro.* In: *DIEESE (Org.) Emprego e desenvolvimento tecnológico: processos de integração regional.* São Paulo: *DIEESE*, 1999. p.15-28.

PRONKO, M. *As Políticas de formação profissional.* In: *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.* In: *Yannoulas, S. C (Org.). Atuais Tendências na Educação Profissional.* Brasília: *Paralelo 15*, 2001.

REVOL, Rene. *Perspectivas para o trabalho.* In: *Revista de História Contemporânea*, n.º. 4 – Dossiê: Capital, Trabalho e revoluções na modernidade. Salvador/UFBA, (s/d). Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04revol.html>

RAMALHO, José. *Controle, Conflito e Consentimento na Teoria do Processo de Trabalho; um Balanço do Debate.* XV Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, 1991. (Mimeo.)

RIBEIRO, Gustavo L. *A Antropologia Brasileira entre Políticas Neoliberais e a Globalização.* Série Antropologia 367, Universidade de Brasília/Departamento de Antropologia, Brasília, 2004

ROSANVALLON, P. *A crise do Estado Providência.* Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SAINSAULIEU, R. *L'identité au travail.*, Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

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

_____. *Heterogeneidade e Qualidade: Desafios para o Ensino Superior Privado.* In: *Revista Estudos* n. 24. Desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade. ABAMES(s/d).. Disponível em: http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud24/Helena.htm.

_____. *Breves notas sobre a trajetória e as tendências mais recentes do setor privado de ensino superior no Brasil.* Palestra: Universidade Brasileira: Problemas e Desafios Simpósio I: Universidade Pública e Universidade Privada Hoje Brasília, 1998a. (pp. 1-10).

SAMAPAI, Helena & DURHAM, E.R. *O Setor privado na América Latina: uma análise comparativa.* São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre ensino superior da USP. N.º. 3,1998.

SAMPAIO Jr., P. A.. *Crise e políticas de ajustes nos países capitalistas avançados.* In: OLIVEIRA, M.A (org.) *Economia & Trabalho: textos básicos.* Campinas, SP: Unicamp/IE, 1998.

SILVA, Gabriela M.S. *Sociologia e educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade.* Texto apresentado no grupo de trabalho sobre Educação e Sociedade do XXIV Encontro Anual da da Anpocs, out/00 In: *Enfoques – Revista Eletrônica.* Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2002. Disponível em:

http://www.enfoques.ifcs.ufri.br/dezembro02/pdfs/dezembro_05.pdf> Acesso em fevereiro de 2005

SCHWARTZMAN Simon. As avaliações de nova geração nas sociedades Contemporâneas. In: SOUZA, Alberto de Melo (org), *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis, 2005. (p. 15-34).

_____. *A Revolução Silenciosa do Ensino Superior*. In: Durham Eunice Ribeiro e Sampaio, Helena. *O Ensino Superior em Transformação*. SP: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000. pp 13-30.

_____. *A Revolução Silenciosa do Ensino Superior*. In: Durham Eunice Ribeiro e Sampaio, Helena. *O Ensino Superior em Transformação*. SP: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000. pp 13-30.;

SCHWARTZMAN, Simon et al. (1984). *Tempos de Capanema*. SP: Edusp- Paz e Terra.

SCHWARTZMAN Simon; SCHWARTZMAN, Jacques. *O ensino superior privado como setor econômico*. (Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES), 2002. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>> Acesso em: agosto de 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BALBACHEVSKY, Elizabeth. *A Profissão Acadêmica no Brasil*. Documento de Trabalho do NUPES. São Paulo, USP, n. 2, 1992.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, T.T (2003). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes. (pp. 73-102).

SIQUEIRA, Tânia C. A . *Atividade de Criação no novo modo de produção e de relações de emprego*. (Resenha: MENGER, Pierre-Michel – o retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo) In: Revista do departamento de Sociologia da UnB – Dossiê: sociologia da arte hoje, volume 20, n.º 2, 2005.

_____. *Caráter e trabalho no novo capitalismo*. (Resenha: SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*) In: Revista do departamento de Sociologia da UnB – A nova sociologia econômica, volume XVII, n.º 1, 2002.

_____. *O processo de qualificação profissional no Brasil: mudança nos anos 90*. Dissertação (mestrado em sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos do ajuste neoliberal na América Latina*. SP: Cortez, 2000.

SOBRAL, Fernanda. *Educação para competitividade ou para cidadania*. In: São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, vol. 14 n. 1, jan-mar/2000.

SOUZA, José Vieira. *A recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de suas principais motivações no período 1995-2001*. In: Gestão em ação. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA, vol. 7, n. 1, 2004. (pp. 65-85).

_____. *O Ensino Superior Privado no DF: uma análise recente de sua expansão*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUZA, Aparecida Neri. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. Tese (doutorado - Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação). São Paulo/Campinas, 1999. (introdução, capítulo 3 e conclusão).

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

THÉBAUD-MONY, Annie, 1994. Tenir ou être exclu: Les nouvelles "normes" de la santé au travail (postface). In: *Souffrances et précarités au travail: paroles de médecins de travail* (D. Huez, org.), pp. 337-345, Paris, ed. Syros.

TRIGUEIRO, M. *O ensino superior privado no Brasil*. Pralelo 15 - Marco Zero, 2000.

VASCONCELOS, M. D. *Pierre Bourdieu: a herança sociológica*. In: Revista Educação & Sociedade, vol.23 no.78 campinas, 2002.

VELLOSO, J. *Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação*. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. (pp. 583-611).

VIANA, Solange V. (1995). *Perspectiva Relacional no Estudo do Processo de Trabalho em Saúde: Contribuição Para uma Nova Abordagem a Partir do Estudo da Prática do Nutricionista no Campo da Alimentação Institucional*. Cadernos de Saúde Pública vol.11 no.4 Rio de Janeiro.

XIMENES, Daniel A. *A modernidade reflexiva e avaliação no contexto das transformações do ensino superior*. Tese (doutorado - Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia). Brasília, 2001. (Segunda parte, itens: C e D).

WEBER, Silke. A pós-graduação em Ciências Sociais: Problemas e perspectivas no ensino de sociologia. In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). Para onde vai a pós-graduação em ciências Sociais no Brasil. Bauru-São Paulo: EDUSC, 2005.

WEBER, Silke. Estudo e situação de trabalho de mestres titulados no período 1990-1999. In:

VELLOSO, J. (org.). *As pós-graduação no Brasil – a formação e trabalho de mestres e doutores no país: Direito, Economia, engenharia mecânica, geociências, odontologia e psicologia*. Brasília: Capes e Unesco, 2003

SITES

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
<http://www.abmes.org.br/Home/index.asp>

CNPq – Sistema de Currículos Lattes

CNPq-Estatísticas: Indicadores da Pesquisa no Brasil
http://www.cnpq.br/estatisticas/indica_brasil.htm

INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira - Sinopse Estatística da Educação Superior 2004
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO

Biblioteca Digital do governo federal que disponibiliza

arquivos de imagem, som, texto e vídeo

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

PORTAL MEC: SESU – Secretaria de Educação Superior: Instituições de Educação Superior

<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=1&id=88&Itemid=517>

PORTAL PERIÓDICOS CAPES – Portal Brasileiro da Informação Científica

<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE - SciELO

<http://www.scielo.org/index.php?lang=en>