

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUÍS FERNANDO DE FREITAS CAMARGO

A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho.

São Paulo
2012

LUÍS FERNANDO DE FREITAS CAMARGO

A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática,
Teorias de Ensino e Práticas
Escolares

Orientadora: Prof^a Dr^a Núria
Hanglei Cacete

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.129.1 Camargo, Luís Fernando de Freitas

C172c A condição do professor do ensino superior privado : características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho / Luis Fernando de Freitas Camargo ; orientação Núria Hanglei Cacete. São Paulo : s.n., 2012.

332 p. : il., tabs. grafs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Professores de ensino superior 2. Ensino superior 3. Escola particular
4. Relações de trabalho I. Cacete, Núria Hanglei, orient.

CAMARGO, L.F.F. A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho. Tese Apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu filho, Luís Fernando por ser complemento essencial da minha vida.

À Nina pelo carinho e paciência como lida com as minhas esquisitices,
principalmente, nesses tempos de elaboração da tese.

A Luisa que há mais de 50 anos renunciava esta situação de doutorado.

À Maria Regina pelo tempo emprestado que nunca poderei retribuir.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Nuria Hanglei Cacete por muito mais do que a orientação desta tese. Pela amizade, incentivo, crença e tolerância que dispensou nesses quase 20 anos de proximidade e de respeito mútuo.

As amigas, Andréa, Dyane, Helô, Iara e Sonia pelo inestimável auxílio na elaboração deste trabalho.

Aos muitos amigos que, de alguma maneira, contribuíram nas discussões aqui sistematizadas.

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.

Antônio Gramsci

Lista de Abreviaturas e Siglas

AD	Associação Docente
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMETT	Cooperation between universities and enterprises regarding training in the field of technology
CONTEE	Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Decomtec	Departamento de Competitividade Tecnológica
ERASMUS	Programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
FE	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FOC	Faculdades Oswaldo Cruz
Gats	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNE	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
ProUni	Programa Universidade para todos
SINPRO	Sindicato dos Professores do Ensino Privado

SiSu	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Uniban	Universidade Bandeirantes de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USAID	United States Agency for International Development

Lista de tabelas

- Tabela 1 - Brasil: número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009.....115
- Tabela 2 - Brasil: número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES no Brasil (2004-2009).....118
- Tabela 3 - Sudeste: número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009.....125
- Tabela 4 - Sudeste: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES (2004-2009).....126
- Tabela 5 - Estado de São Paulo: Número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009.....130
- Tabela 6 - Estado de São Paulo: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES (2004-2009).....131
- Tabela 7 - evolução trienal do número de funções docentes em exercício por organização acadêmica – 1980/1998.....135
- Tabela 8 - número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2004.....138
- Tabela 9 - número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2009.....139
- Tabela 10 - número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2004.....142
- Tabela 11 - número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2009.....143
- Tabela 12 - Brasil: Número funções docentes em exercício por regime de trabalho – 2004 – 2009.....145
- Tabela 13 - Brasil: Número funções docentes em exercício nas Universidades – 2004 – 2009.....148
- Tabela 14 - Brasil: Número funções docentes em exercício nos Centros Universitários – 2004 – 2009.....150
- Tabela 15 - Brasil: Número funções docentes em exercício nas Faculdades Integradas e Faculdades/Escolas/Instituições até 2007 e Faculdades 2008 e 2009.....152

- Tabela 16 - Brasil: Número funções docentes em exercício Centros de Formação Técnica até 2007 e Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) 2008 e 2009.....154
- Tabela 17 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – 2004.....157
- Tabela 18 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Universidades – 2004.....160
- Tabela 19 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Centros Universitários – 2004.....160
- Tabela 20 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Faculdades Integradas – 2004.....161
- Tabela 21 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Faculdades, Escolas e Institutos – 2004.....161
- Tabela 22 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – CET/FaT – 2004.....162
- Tabela 23 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – 2009.....163
- Tabela 24 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Universidades – 2009.....166
- Tabela 25- Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Centros Universitários – 2009.....167
- Tabela 26 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação - Faculdades – 2009.....168
- Tabela 27 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – IF e CEFET – 2009.....169
- Tabela 28 – Brasil: Titulação dos docentes de ensino superior: 1984 – 2004 (em percentagem).....170
- Tabela 29 – São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2004.....174
- Tabela 30 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2009.....174
- Tabela 31 – São Paulo: número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2004.....178

- Tabela 32 – São Paulo: número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2009.....178
- Tabela 33 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e regime de trabalho – 2004.....180
- Tabela 34 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e regime de trabalho – 2009.....181
- Tabela 35 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – 2004.....184
- Tabela 36 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – 2009.....184
- Tabela 37 - Cursos superiores encaminhados pelas FOC.....202
- Tabela 38 - Formação dos professores consultados.....214
- Tabela 39 - Tempo de docência na FOC, no ensino superior, em outros graus de ensino e trabalhos concomitantes.....220
- Tabela 40 - Carga horária dos professores consultados nas FOC.....221
- Tabela 41: Sexo, idade e ocupação principal dos professores consultados.....222
- Tabela 42 - Professores demitidos das IES privadas com as homologações realizadas no SINPRO – SP no período 2004 e 2006.....235

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 – Presença das instituições públicas e privadas.....116
- Gráfico 2 – Relação entre a participação das instituições públicas e privadas – 2009.....116
- Gráfico 3 – Organizações acadêmicas públicas em relação às privadas - 2009.....119
- Gráfico 4 – Evolução no quadro de contratação de professores – 1980 a 2007.....135
- Gráfico 5 – Evolução no quadro de contratação de professores por organização acadêmica – 1980 a 2007.....136
- Gráfico 6 – Brasil: Professores e professoras nas IES públicas – 2009..... 139
- Gráfico 7 – Brasil: Professores e professoras nas IES privadas – 2009..... 140
- Gráfico 8 – Brasi: Relação entre gênero nas IES – 2009.....140
- Gráfico 9 – Brasil: Cursos oferecidos por categoria administrativa – 2009..... 143
- Gráfico 10 – Brasil: Função docente do setor público – 2009..... 146
- Gráfico 11 – Brasil: Função docente do setor privado – 2009..... 146
- Gráfico 12 – Brasil - Total: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009..... 142
- Gráfico 13 – Brasil - Universidades: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009..... 149
- Gráfico 14 – Brasil - Centros Universitários: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009..... 151
- Gráfico 15 – Brasil - Faculdades: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009..... 153
- Gráfico 16 – Brasil - Centros de Educação Tecnológica - CET: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009..... 155
- Gráfico 17 - Brasil: Grau de formação dos professores..... 158
- Gráfico 18 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES públicas – 2004..... 158
- Gráfico 19 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES privadas – 2004..... 159

- Gráfico 20 – Brasil: grau de formação dos professores -2009..... 163
- Gráfico 21 – Brasil: Evolução da formação dos professores – 2004 a 2009..... 164
- Gráfico 22 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES públicas – 2009..... 165
- Gráfico 23 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES privadas – 2009..... 165
- Gráfico 24 – Brasil: Evolução da formação dos professores das IES em uma sequencia de 20 anos (1984 – 2004)..... 170
- Gráfico 25 – São Paulo: Professores e professoras nas IES públicas – 2009..... 175
- Gráfico 26 – São Paulo: Professores e professoras nas IES privadas – 2009..... 175
- Gráfico 27 – Relação entre gênero nas IES – 2009..... 176
- Gráfico 28 – Relação entre Brasil e São Paulo na oferta de cursos públicos e privados – 2009.....179
- Gráfico 29 – São Paulo: Função docente do setor público – 2009..... 181
- Gráfico 30 – São Paulo: Função docente do setor privado – 2009..... 182
- Gráfico 31 – São Paulo Grau de formação dos professores – 2009..... 185
- Gráfico 32 – São Paulo: Grau de formação dos professores das IES públicas – 2009..... 185
- Gráfico 33 – São Paulo: Grau de formação dos professores das IES privadas – 2009..... 186

RESUMO

CAMARGO, L. F. F. **A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho.** 2012. 332f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Procurando detalhar as relações de trabalho próprias dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a presente análise procura destacar os contextos que os docentes estão submetidos, colocando em dúvida a possibilidade do magistério superior não ter assegurado as condições adequadas que poderiam determinar o reconhecimento dessa ocupação como produto de um processo regular de profissionalização. Para tanto, busca na Sociologia do Trabalho argumentos teóricos voltados para a designação das profissões, no âmbito do desenvolvimento do capitalismo e a partir desses pressupostos considerar algumas referências de conjuntura que possam sustentar uma análise mais abrangente relacionada às informações oficiais disponíveis. Este arcabouço teórico e prático fornece pistas que facilitam a explicitação dos processos complexos presentes em uma IES privada, no caso as Faculdades Oswaldo Cruz, com a possibilidade de vislumbrar uma situação de fato que possa corroborar com as hipóteses levantadas. Nessa perspectiva, é importante resgatar a história recente do ensino superior brasileiro destacando as divergências entre o setor público e o particular com vistas a identificar os antagonismos a que estão submetidos o sistema universitário no país, posto que o setor público reúne as principais características que endossam a profissionalização docente, incluindo uma jornada de trabalho adequada, estabilidade de emprego, processos regulares de formação contínua e possibilidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Já os professores do setor privado estão subjugados a jornadas de trabalho definidas apenas pelo tempo despendido para a docência, isto é, atividade em sala de aula; não dispõem de regulamentação mais afinada com as atividades específicas que desempenham; não tem no magistério superior sua ocupação principal - aquela que assegura os recursos integrais para a subsistência - e não apresentam um processo formativo adequado e voltado para as necessidades da atividade que desempenham, apesar de majoritariamente possuírem algum tipo de pós-graduação. Dessa maneira, ressalta-se que os professores das IES privadas não conseguem se firmar como profissionais, ao menos nos direitos legalmente assegurados, nas suas entidades de representação e em uma estrutura sistemática de atuação profissional, se bem que dispõem de reconhecimento social; isso significa que a atividade que desempenham é facilmente identificada, o que pode justificar um contexto de profissionalidade. Todavia, essa situação favorável fica prejudicada frente às reais condições de trabalho, que cada vez mais vão se precarizando, inclusive, pela incorporação de empreendimentos internacionais, presentes na estrutura de uma boa parcela de IES privadas do país. Assim, a tese de que o professor das IES privadas não atingiu plenamente uma condição profissional parece se confirmar.

Palavras chaves: profissão, relações de trabalho, ensino superior, mercantilização, precarização.

ABSTRACT:

CAMARGO, L. F. F. The professor's condition in private higher education institutions: structural characteristics of teaching activities and the changes in labor relationships.

2012. 332f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Pursuing to detail the professors of private Higher Education Institutions (Instituições de Ensino Superior – IES) own work relation, this analyses seeks to highlight the context which the teachers are subjected, putting under suspect the possibility of the higher professorship had not guaranteed the minimal conditions that determinates the recognition of this occupation as a product of a regular process of professionalization. To this end, it seeks theoretical arguments on Labour Sociology focuses to the professors appropriate designation, on the capitalism development scope and, from these assumptions, considering some references of conjuncture that can endure a more embracing analyses related to official information available. This theoretical and practical framework serves as suggestions which facilitate the explanation of the most complexes processes presents in a private IES, is the case of Faculdades Oswaldo Cruz in view of glimpsing a situation that, in fact, can corroborate with the hypotheses raised. In this perspective, it is also important to redeem the recent history of the Brazilian higher education, emphasizing the divergences between the public sector and the private to indentify the antagonisms which for the university system of the country is submitted, once the public sector assembles the main characteristics that endorse the teachers' professionalization, including an appropriate work journey, employment stability, regular processes of continuous education and the possibility of articulating teaching, researching and extension. As to the professors of private sector, they are submitted to a default work journey only for the time devoted to teaching (classroom); they do not have a complex regulation with the specific activities played; they do not have in their higher education their main occupation – that which guarantees the resources of living – and they do not have an education process adequate e focus to the necessities of the activities played, despite of own some post-graduation. Thereby, it must be observed that the professors from private IES are unable to stand as professionals, at least upon the rights legally secured, on their representing entity and on a systematic structure of professional actuation, although they enjoy of social recognition; this means that the activities they exercise is easily identify, what justifies a context of professionalism, but such condition is jeopardized against the real conditions of work which is increasingly precarious, inclusive, due to the annexation of international ventures, presents on the structure of a good parcel of private IES on the country. Thus, the thesis which claims that the professor of the private IES has not fully reached a professional condition seems to confirm itself.

Key-words: profession, working relationship, higher education, commercialization, precarious.

Sumário

1. Introdução.	18
1.1 A hipótese.	19
1.2 Os objetivos.	20
1.3 A pesquisa.	21
2. A profissão como elemento de estruturação social do trabalho.	25
2.1 A condição do trabalhador e sua vinculação com os recentes processos de transformação no mundo do trabalho.	26
2.2 Profissão: alguns apontamentos sobre seu significado, contexto histórico e sua interface com a educação.	31
3. Profissional, proletário ou semiprofissional: Traços de uma caracterização contraditória na formação e nas relações de trabalho do professor	46
3.1 Ensinar como profissão: elementos de uma ocupação pouco determinada no seu processo de configuração.	46
3.2 Vestígios da profissionalidade do professor nos principais níveis da docência.	56
4. O trabalho docente em instituição de formação universitária - profissionalização, expectativas e condições concretas de atuação.	64
4.1 Breve panorama da universidade e do ensino superior e suas recentes transformações.	66
4.2 Para além de uma ocupação profissionalizada: a condição do professor do ensino superior privado.	76
4.3 O professor do ensino superior privado – um proletário?	82
4.4 O avanço do ensino superior privado e o trabalho do professor nessa instituição.	87
4.5 Precarização do trabalho do professor: marcas de um processo recente	92
4.6 A dimensão profissional do trabalho do professor: uma perspectiva de síntese.	96
5. A história recente do ensino superior privado no Brasil - alguns apontamentos.	99
5.1 O processo de consolidação das instituições privadas de ensino superior.	102
6. Caracterização e especificidades do ensino superior privado brasileiro.	110
6.1 O panorama institucional.	113
6.1.1 No Brasil.	114
6.1.2 No Sudeste.	122
6.1.3 No Estado de São Paulo.	127
6.2 A condição recente do professor do ensino superior privado no Brasil.	133
6.2.1 No Brasil.	134
6.2.1.1 Funções docentes por organização acadêmica e sexo.	138
6.2.1.2 Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica	142
6.2.1.3 Funções docentes em exercício por regime de trabalho.	144

6.2.1.4 Funções docentes por organização acadêmica e grau de formação.	156
6.2.2 Em São Paulo.	172
6.2.2.1 Funções docentes por organização acadêmica e sexo.	173
6.2.2.2 Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica.	177
6.2.2.3 Funções docentes por organização acadêmica e regime de trabalho.	179
6.2.2.4 Funções docentes por organização acadêmica e grau de formação.	184

7. Meandros de uma situação concreta de trabalho docente em uma IES privada: o caso das Faculdades

Oswaldo Cruz.	191
7.1 Pressupostos para a estruturação da investigação.	192
7.2 A proposta de análise junto as Faculdades Oswaldo Cruz.	196
7.2.1 Os instrumentos de análise.	197
7.2.2 Um panorâma da instituição.	199
7.2.3 Traços da ocupação docente nas Faculdades Oswaldo Cruz.	206

Considerações finais.	239
------------------------------	------------

Referências bibliográficas:	247
------------------------------------	------------

Apêndices.	264
Apêndice 1.	265
Apêndice 2.	268
Apêndice 3.	290
Apêndice 4.	292
Apêndice 5.	299
Apêndice 6.	307
Apêndice 7.	318

1. Introdução.

Escrever sobre qualquer história imediata é tarefa difícil porque é inevitável o comprometimento direto com os acontecimentos, uma vez que interpretar os fenômenos implica em atribuir-lhes significados e essa situação se integra ao processo de produção do conhecimento.

A presente pesquisa visa sistematizar as discussões encaminhadas nos últimos anos, na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) a partir de um conjunto de atividades promovidas pelo programa de pós-graduação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. As aulas, as discussões em grupo, as leituras, os encontros são frações que contribuíram para instigar a reflexão e organização deste trabalho.

Vale destacar, que esse processo dinâmico possibilitou uma série de debates que, também, se “imiscuiu” na própria vida, às vezes despindo preconceitos, às vezes desvendando contradições. O produto foi à consecução do objeto da pesquisa, ou seja: compreender a condição do professor do ensino superior privado.

Sou professor do ensino superior há mais de 25 anos, sendo que do ensino privado foram 20 anos de docência (1986 – 2011) e reconheço a dificuldade de encontrar uma base identitária para a atividade desempenhada. Parece que, apesar de exercer o ofício de professor do ensino superior, não tenho uma função definida senão pela possibilidade de lidar com a Geografia, disciplina de formação. Entretanto, durante todos esses anos não fui geógrafo, fui professor. Como professor estive submetido a uma condição de trabalho peculiar àqueles que se ocupam com a docência em instituições privadas e que se distinguem das demais ocupações desempenhadas pelo trabalhador, de um modo geral.

Na verdade, a frágil relação que o professor do ensino superior privado mantém com a instituição onde trabalha, impossibilita uma situação mais estável, fato que interfere na profissionalização da sua ocupação. Portanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas apresentam uma estrutura de contratação de professores deficiente, estrutura essa que se corrói, ainda mais, com a inserção das relações de flexibilização que precarizam o trabalho.

Nesse sentido, compreender a dinâmica dessas IES é condição para explicitar o papel histórico dos professores na luta travada entre capital e trabalho, no ramo da educação.

Esta pesquisa possui a intenção de levantar as principais características do trabalho docente nas IES privadas, procurando estabelecer a relação existente entre o que é próprio da

realidade dos professores desse nível de ensino e o que é produto das recentes mudanças ocorridas em função da instauração de novas relações de trabalho, identificadas com a economia flexível e amparadas pela ideologia neoliberal.

A ideia central deste trabalho se consolida na crença de que o sistema universitário, na atualidade, apresenta-se imbricado com um setor mercantil de prestação de serviços e que esse contexto é definidor de uma racionalização empresarial, onde a lógica do lucro envolve o barateamento e precarização do trabalho do professor. Nesse plano, se reconhece que a educação assume características de mercadoria e que o professor materializa uma das possibilidades da acumulação e reprodução capitalistas. Assim, a educação superior e o contexto de formação profissional incorporam uma dimensão empresarial, administrada por personagens estranhos à ciência e à pedagogia (conforme recomendações internacionais), definindo uma condição trabalhadora aviltante para o professor desse grau de ensino que, submetido a processos crescentes de desvalorização, se distancia dos elementos considerados importantes para a designação de qualquer profissão.

1.1 A hipótese.

O reconhecimento de que o professor das IES privadas não atingiu uma condição profissional se dá pela constatação de que o percurso histórico que consolidou a educação superior como mercadoria não forjou plenamente as condições concretas de sustentação de nenhum dos requisitos considerados fundamentais à profissionalização do professor, de um modo geral. Dessa forma, é que se destaca a possibilidade de analisar a realidade do professor das IES privadas, posto que esse não consegue se firmar como profissional, ao menos nos seus direitos regulamentados, nas suas entidades de representação e, tampouco, em uma estrutura sistemática e exclusiva de formação. Associada a essa situação, verifica-se um acentuado processo de precarização nas suas relações de trabalho, determinado pelos atuais contornos da mercantilização da educação.

Todavia, essa precarização não se percebe como o desemprego estrutural¹ visto que não houve modificação significativa na dinâmica de trabalho nos cursos de formação

¹ Não ocorre com os professores das IES privadas o que tem ocorrido com os profissionais socialmente reconhecidos e amparados por entidades de classe, entidades que fazem cumprir: piso salarial, jornada de

profissional, pelo menos nos cursos presenciais; o professor se mantém como tal, mas, assumindo o magistério, cada vez mais, como atividade acessória, visto que precisa completar os recursos para a subsistência com outros afazeres. É nesse contexto que se percebe, na atualidade, um “emprego” submetido a outros arranjos de contratação que debilita, ainda mais, a sua condição de trabalhador horista (agora ganhando por hora efetivamente trabalhada em sala de aula, mas sem registro em carteira de trabalho e, portanto, sem direito a férias, décimo terceiro salário etc.). Trata-se da ocupação autônoma que não assegura ao professor nenhum outro direito, senão a remuneração por aula efetivamente ministrada.

Portanto, a hipótese geral defendida neste trabalho é a de que o professor das IES privadas não atingiu, concretamente, uma condição profissional e essa situação facilita a inserção de políticas neoliberais voltadas a um novo padrão de acumulação e reprodução de capital – a acumulação flexível - que se envolve com a produção de serviços e, especificamente, com a educação.

1.2 Os objetivos.

A presente pesquisa procura desencadear a análise crítica do sistema universitário brasileiro a partir da compreensão da dinâmica mercantil do ensino superior, definida por um contexto que incorpora a racionalidade técnica, própria da produção de mercadorias. Esta situação envolve, entre outras, a contratação de pessoal – professores - que se colocam como funcionários instáveis no contexto universitário. Entretanto, este sistema operoso, apesar de depender de um trabalhador “reflexivo” que se coloque em sintonia com o conjunto de ações definidas pelo projeto pedagógico da formação profissional não privilegia essa dimensão do trabalho, haja vista que a contratação de professores é feita a partir de um único requisito relacionado à economia de recursos, estabelecida pelo rebaixamento de salários ou adesão de outras modalidades de emprego: subemprego, mercado informal de trabalho ou terceirização.

Concretamente, o que se pretende analisar é a condição do professor do ensino superior privado, procurando estabelecer as relações existentes entre o que é próprio da estrutura da atividade e o que se altera em função dos processos de precarização no mundo do trabalho.

trabalho etc., ou seja, desempregados, para sobreviverem esses profissionais têm que assumir outras atividades que não aquela que possuem registro.

Para tanto, alguns elementos devem ser priorizados na investigação, porque são inerentes à identidade de qualquer profissão e, portanto, historicamente definidos; a atividade como ocupação principal, a formação/qualificação específicas, o poder de interferência e negociação das entidades de representação e a legislação que sustenta o cotidiano do trabalho.

No caso do professor do ensino superior privado, esses aspectos podem ser verificados: nos regimes de contratação, nos processos de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na estrutura das entidades e sindicatos de representação da categoria e nos dispositivos legais de funcionamento das instituições privadas.

Portanto, é preocupação deste trabalho conhecer a conformação institucional dos estabelecimentos de ensino superior de vínculo mercantil e como estes se organizam para determinar uma política de contratação de pessoal, política esta relacionada à condição histórica de estruturação da categoria dos professores.

Neste plano, devem-se considerar os requisitos que envolvem o exercício da docência no ensino superior, em cursos de formação profissional, na direção de se buscar as referências que definem a característica do professor dessa modalidade de ensino e sua vinculação com as necessidades postas pela sobrevivência, no sentido de compreender o descompasso entre ter emprego e não ter condições suficientes para sobreviver, o que faz do magistério em nível superior uma atividade acessória para um número significativo de docentes.

Em contrapartida, uma análise referenciada pela realidade presente deve levar em conta os processos recentes de mudança no mundo do trabalho, procurando reconhecer os elementos que distinguem a flexibilização das relações de produção e como estas repercutem no cotidiano do docente das IES privadas.

1.3 A pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa desvendou um processo que tem relação direta com a própria história de vida, no que se refere a uma trajetória de mais de 20 anos no ensino superior privado e essa circunstância propôs o cuidado redobrado em relação às interpretações aligeiradas ou orientadas por sentimentos escusos ao trabalho científico. Frente a esta situação é que se sente a necessidade premente de se despojar de preconceitos ou pré-disposições, sem

adiantar explicações ou deixar conduzir-se pelas aparências imediatas. Na verdade, o próprio recurso da autobiografia (apêndice 07) possibilitou explicitar essa questão e determinar um rigor científico mais apurado.

Por outro lado, o levantamento bibliográfico foi importante, visto que, disponibilizou um referencial teórico mais abrangente e, portanto, dotado de análises que rompem com a fragmentação do saber e estabelecem vínculos entre o particular e o geral, entre o singular e a totalidade, visando o reconhecimento das mais variadas relações sociais. Essa busca de referenciais indicou a necessidade de avançar a pesquisa em dois planos interdependentes que sugeriam ações diferenciadas.

Um primeiro, relacionado à análise teórica ou conceitual que remeteu a reflexão para a articulação de conceitos, sustentando o objeto da pesquisa como referencial de uma dimensão da realidade concreta. Este plano pode ser contraditório e só foi possível ser desvendado se considerado o processo histórico e a totalidade que envolve o tema, incluindo, nesse patamar, o recorte relacionado à profissionalização de professores. O teor dessas reflexões permitiu estruturar um conjunto de ideias sobre a condição do professor do ensino superior privado, levando em conta a análise sobre o professor de modo geral, buscando estabelecer o confronto entre o que é produto de uma situação recente, verificada a partir dos anos de 1960, acentuada com o atual estágio da globalização, e o que pertence estruturalmente às relações de trabalho do professor das IES privadas, consequência do processo histórico que forjou as relações de trabalho para todos os professores.

O outro referencial se relaciona ao próprio incremento de dados identificados na base documental acessada, permitindo manipular todo o acervo disponível nas várias instâncias que se relacionam com o ensino superior: sejam aqueles documentos colecionados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sejam pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) ou Conselho Nacional de Educação (CNE), sejam os apontamentos e informações fornecidas pelos sindicatos e associações docentes, entre outros.

Um levantamento preliminar, considerando os dados oficiais disponíveis, no Censo da Educação Superior de 2004 a 2009 – Ministério da Educação (MEC)/ (INEP) - foi estruturado com vistas a vislumbrar um panorama mais nítido dos fatos e, assim, uma relação mais estreita entre a hipótese do trabalho e a realidade.

Essa base documental permitiu, não só que se aprimorasse a reflexão, à medida que forneceu elementos efetivos para o esboço de um novo panorama conceitual, como também facilitou o estabelecimento dos nexos para a pesquisa empírica a partir da adesão de uma

metodologia de análise qualitativa, tendo como referência um “estudo de caso sobre as condições de trabalho do professor das IES privadas”. Tal estudo de caso possibilitou o reconhecimento dos meandros que consolidam o trabalho docente em uma instituição educacional de cunho mercantil.

O resultado deste trabalho pode ser identificado nos setes capítulos que o compõem.

Na “Introdução” foi importante distinguir os caminhos que legitimam esse projeto científico e, a partir daí, buscar nos trâmites da pesquisa, as referências conceituais, indispensáveis à consecução da proposta em foco.

Já, no segundo capítulo, “A profissão como elemento de estruturação social do trabalho”, a análise marcou a busca dos liames entre a profissão docente e o contexto sociológico do trabalho, enfatizando a história e os processos recentes de produção/oferta de serviços e sua vinculação com a lógica capitalista de acumulação flexível. A ideia foi a de relacionar os vários planos de ocupação e associá-los a uma conjuntura de reconhecimento profissional, destacando o papel das hierarquias na divisão social do trabalho.

Por sua vez, o terceiro capítulo, “Profissional, proletário ou semiprofissional: traços de uma caracterização contraditória na formação e nas relações de trabalho do professor”, teve como pressuposto vincular a reflexão da atividade docente com o âmbito da profissionalização, procurando destacar o caráter específico da educação e sua vinculação com os elementos estruturais de composição dos requisitos que determinam o trabalho: seja proletário, semiprofissional ou profissional; assalariado ou autônomo; valorizado ou precarizado.

Assim, o quarto capítulo, “O trabalho docente em instituição de formação universitária - profissionalização, expectativas e condições concretas de atuação”, deteve-se a uma crítica mais detalhada sobre o trabalho desempenhado pelos professores das IES privadas tendo como ponto de referência o confronto entre a realidade das IES públicas e seu percurso de consolidação enquanto sistema universitário mais elitizado e o setor privado que se nutre da precariedade do trabalho docente voltado para a formação profissional das camadas mais populares da sociedade.

Dessa maneira, o quinto capítulo, “A história recente do ensino superior privado no Brasil – alguns apontamentos”, teve como pretensão buscar um breve levantamento histórico do ensino superior no Brasil, com vistas a contextualizar toda a discussão teórica estabelecida nos capítulos anteriores e demarcar os limites do trabalho do professor das IES privadas a partir dos contornos de conjuntura que fortaleceram a adesão de um sistema mercantil de educação superior no país.

Dando sequencia ao trabalho, o sexto capítulo, “Caracterização e especificidades do ensino superior privado brasileiro”, procurou sistematizar as informações disponíveis sobre o trabalho docente no ensino superior visando materializar uma condição ocupacional relacionada ao magistério nas IES privadas. Para tanto, foi necessário organizar os dados em tabelas e, muitas vezes, reorganizá-los através de gráficos com o intuito de dar visibilidade aos números e facilitar a compreensão do que eles significam na análise sobre a condição do professor atuante no ensino superior privado.

Desse modo, o sétimo capítulo, “Meandros de uma situação concreta de trabalho docente em uma IES privada: o caso das Faculdades Oswaldo Cruz”, efetuou uma sondagem mais detalhada sobre a realidade docente em uma IES privada, a partir das consultas e entrevistas realizadas junto aos professores das Faculdades Oswaldo Cruz (FOC). Nestas consultas e entrevistas foi possível confirmar, reiterar ou discordar uma série de referências que se apresentaram no desenvolvimento da pesquisa de maneira dispersa. Assim, esse enfrentamento com os professores permitiu uma materialidade, indispensável para as conclusões desejadas.

Este conjunto de sete capítulos representou as bases reais de sistematização realizada no presente trabalho com o intuito de desvendar uma dúvida significativa tanto no plano conceitual como, também, no pessoal sobre o que representa o trabalhador pouco profissionalizado, talvez desprofissionalizado e, concretamente desrespeitado frente ao papel social que representa na sociedade atual. Assim, as conclusões apresentadas têm essa prerrogativa.

2. A profissão como elemento de estruturação social do trabalho.

A estruturação da pesquisa impõe a necessidade de uma organização que sugere etapas. Entretanto, a condução desta não permite um procedimento linear e estanque, mas um processo articulado que facilita relações e sínteses, processo este que muda frequentemente a dinâmica do trabalho e reorienta as hipóteses e o percurso da análise.

O presente capítulo tem a intenção de sistematizar o conjunto de leituras e discussões constituindo-se nas primeiras considerações teóricas e históricas que iluminaram o caminho da investigação e possibilitaram uma situação permanente de inquietação e mudança.

A análise sobre o sistema universitário no Brasil indica a necessidade de buscar os nexos que justificam interpretações distintas que abrangem, ao mesmo tempo, princípios humanistas e segmentos econômicos de exploração mercantil. Esse plano contraditório só é possível de ser desvendado se considerado o processo histórico e a totalidade que envolve o tema. Levando-se em conta o avanço das relações capitalistas de produção, é possível reconhecer uma etapa mais sofisticada que impõe a lógica própria da industrialização na prestação de serviços e, especialmente, no ramo da educação; esta passa a ser vista como resultado de um processo que pode ser identificado a partir de uma base marxista de apreensão da realidade e de todo o arcabouço teórico desencadeado e desenvolvido à luz deste referencial.

Por outro lado, a discussão sobre a formação de professores requer análises que se relacionam com o plano reflexivo e com a autonomia, conceitos que são discutidos a partir de uma visão crítica que considera a racionalidade da modernidade, a globalização, os elementos da sociedade pós-industrial e a pós-modernidade como dimensões diversas e plurais da realidade presente, que podem ser analisadas em uma perspectiva histórica da profissão do professor, quando vinculado ao mundo do trabalho.

2.1 A condição do trabalhador e sua vinculação com os recentes processos de transformação no mundo do trabalho.

Na atualidade, o processo de precarização das atividades laborativas tem sugerido um contexto de interpretações que colocam em destaque os efeitos da polivalência ou multifuncionalidade nos trabalhos desenvolvidos pela classe trabalhadora. Não é raro nos depararmos com argumentos que justificam a flexibilização da produção como resultado de uma nova etapa do desenvolvimento capitalista que tem consolidado processos de transformação do trabalho e alterado o desempenho trabalhador, na medida em que elimina a demarcação rígida de tarefas, valoriza a capacidade individual e incorpora um circuito de atividades integradas que não se identifica, apenas, com a uma ocupação rotineira, mas com o “pseudocontrole” e desenvolvimento da produção; ou seja, reconhecem um trabalhador mais atuante no processo produtivo e mais envolvido com os outros setores de “inteligência” empresarial.

Essa situação muitas vezes identificada como avanço, contrapõe-se a um determinante da flexibilização das relações de produção, atrasado e mais perverso, porque ataca diretamente a condição social do emprego e desestrutura todas as conquistas asseguradas pelo trabalhador no transcorrer do século XX, no âmbito das lutas sindicais. Trata-se do subemprego, mercado informal de trabalho ou terceirização; condições que revelam não só o desemprego estrutural, mas, sobretudo, outras contradições frente às necessidades de sobrevivência do trabalhador: o caráter temporário e as relações instáveis de trabalho.

Até o terceiro quartel do século XX, a produção de bens consolidou-se a partir de uma divisão técnica do trabalho que objetivamente determinava o operário como um trabalhador produtivo, necessário à constituição da mais valia² e do lucro. Sua atividade apresentava-se rotineira e dependia de uma estrutura administrativa que colocava em funcionamento todos os demais processos da produção. A condição empregatícia fortalecia-se através de “direitos trabalhistas” e as necessidades de reprodução social eram mediadas por uma hierarquia de “trabalhos improdutivo” que sustentavam ideologicamente a continuidade do sistema. Os “serviços” também representavam fragmentos desse setor improdutivo que, na maioria das

² Segundo Bottomore (1983), mais valia é o excedente de trabalho que toma a forma de lucro e tal exploração resulta do fato do trabalhador produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ele recebe como salário. Lucro e trabalho são, portanto, as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando utilizados pelo capital.

vezes, era comandado direta ou indiretamente pelo Estado através das instâncias de controle público. Essa situação era desenhada por uma estrutura própria do sistema fordista de produção³ que separava distintamente: gerência, concepção, controle e execução com intuito de racionalizar plenamente o processo de trabalho.

Apesar do sucesso no período pós-guerra, o fordismo não conseguiu manter-se frente a um conjunto de fatores estruturais que se explicitaram a partir das crises verificadas nos primeiros anos da década de 1970, marco de uma nova etapa de desenvolvimento capitalista, denominada por Harvey (2007) de regime de acumulação flexível.

A acumulação flexível, como vou chamá-la é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’. (HARVEY, 2007, p.140)

Na acumulação flexível, constatam-se subgrupos de trabalhadores distintos atuando em uma mesma empresa: gerentes que fazem parte de um grupo central e estável; empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho e, portanto, rotineiramente dispensados e substituídos; empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados. Exceto o primeiro, os demais compõem o que Harvey (2007) denomina de “grupo periférico”.

Portanto, a acumulação ampliada do capital e o conseqüente avanço da tecnologia transformam a realidade produtiva a partir de um dinamismo que vai expulsando o trabalhador da linha de produção, ou seja, as “máquinas inteligentes”; com o intuito de aumentar a mais valia relativa⁴ acabam inviabilizando o trabalho operário e, por conseguinte, promovem o denominado desemprego estrutural. O trabalhador, sem a possibilidade de comércio da sua força de trabalho na indústria, muitas vezes busca abrigo na chamada economia informal, realizando a circulação e viabilização do circuito do comércio e do consumo. Assim, o proletário perde a dimensão de produtor material e transforma-se em “funcionário” do chamado setor terciário. É necessário enfatizar que a acumulação flexível não dispensa apenas o trabalhador executor, mas procura alternativas para reduzir, cada vez

³ O sistema fordista de produção é caracterizado pelo poder corporativo embasado na racionalização das tarefas e no aumento da produtividade estabelecido pelo controle no projeto, no ritmo e na organização do processo produtivo.

⁴ Segundo Harnecher (1973), o aumento da produtividade do trabalho permite o aumento da mais valia sem a necessidade de alongar ou intensificar o trabalho. Isso é possível pelo aprimoramento das máquinas e das técnicas de produção. A mais valia relativa é, portanto, a diminuição do tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias.

mais, o quadro estável de empregados a partir da contratação de empresas acessórias (que também contratam temporariamente seus funcionários) para se ocuparem da administração, supervisão e divulgação dos negócios e produtos.

Por outro lado, essa mesma condição de reprodução ampliada de capital modifica a estrutura do setor de serviços, transformando bens socialmente reconhecidos em mercadorias e, portanto, produtos em processo de produção imaterial, requerendo unidades de criação com mecanismos de controle e racionalidade empresarial.

Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mutações, várias atividades de um setor de serviços anteriormente consideradas improdutivas tornaram-se diretamente produtivas, subordinada a lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. (ANTUNES, 2004, p.338)

Vale destacar que uma das principais condições propostas para a determinação do trabalho produtivo está contemplada nos serviços, visto que este setor promove a produção da mais valia a partir do trabalho socialmente necessário para a constituição da mercadoria, mesmo que ela não seja algo de transformação material, mas mote de acumulação e reprodução de capital.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à valorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalhador produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1984, pp.105-106))

Como se observa, a fábrica pode se expressar de várias maneiras e seu apito, às vezes, pode ser confundido com um “sinal” que chama estudantes para a sala de aula. De toda maneira, é importante explicitar que o trabalho produtivo depende de determinadas relações sociais estabelecidas entre quem vende e quem compra a força de trabalho e da forma como o sobretrabalho define a mais valia.

No avanço das forças produtivas capitalistas, o proletário tradicional perde sua condição porque não mais se restringe às etapas rotineiras da produção; por outro lado, alguns prestadores de serviços, submetidos à lógica empresarial, tornam-se, de fato, proletários e, portanto, submetidos à dinâmica histórica da desqualificação e precarização laborativas,

porque o trabalho que desenvolvem, de alguma maneira, valoriza o capital e se integra ao plano do trabalho produtivo.

O contexto acima apresentado pode indicar fases que se concretizam a partir de marcos significativos de transformação da realidade econômica e social, ou seja, a revolução tecnocientífica propiciou o desemprego estrutural; a “indústria cultural”⁵ capturou todas as instâncias de consumo da vida privada e as mercantilizou junto ao setor de serviços, que passou a produzi-las em grande escala. É importante destacar, entretanto, o processo de consolidação dessa situação, ou seja, o percurso trilhado pelo capitalismo a partir da década de 1970; tal percurso configurou-se como uma resposta à crise vivenciada por esse sistema, definindo os contornos da acumulação flexível e alterando a organização das relações de trabalho, amparada ideologicamente por preceitos neoliberais.

Foi no âmbito das políticas econômicas nacionais, influenciadas pela doutrina neoliberal⁶, que os Estados, em diferentes conjunturas, privatizaram empresas estatais, desregulamentaram direitos trabalhistas, reprimiram greves, encaminharam novas legislações antissindicais e, como consequência, facilitaram o desemprego em massa. Portanto, o processo de reestruturação da produção e do trabalho contou com um suporte político que redefiniu papéis e funções, principalmente, para o Estado, indicando que uma nova etapa da economia mundial estava se concretizando.

Essa nova etapa tem como protagonista, no campo da produção de mercadorias, a tecnologia e todos os desdobramentos que ela desencadeia. O avanço tecnológico passa a ser utilizado como argumento para estabelecer novas competências e reivindicar alteração na qualificação dos trabalhadores, colocando os que não assimilam as novas tecnologias e seus derivados como “marginais” do processo produtivo. São comuns argumentos que responsabilizam a falta de preparo do trabalhador pela precariedade observada nas atuais relações de trabalho, como se a técnica, por si só, fosse culpada pelo desemprego estrutural e demais contingências a ela relacionadas. É, dessa forma, que os preceitos neoliberais (como

⁵ O conceito de indústria cultural utilizado por teóricos da Escola de Frankfurt já na década de 1940, indica que os conteúdos artísticos ou culturais pertencem a uma lógica de mercado; tornando-se concretamente mercadorias. Não representam expressões de uma cultura que surge espontaneamente das massas, tal como ocorre com a cultura popular.

⁶ Segundo Anderson (1996), a doutrina neoliberal nasceu dos escritos de Friedrich Hayek, num texto denominado “Caminhos da Servidão”, no período imediato ao pós-guerra, como reação teórica e política frente ao Estado intervencionista e de bem estar social. A crise econômica mundial da década de 1970 fortaleceu a adesão às teses neoliberais visando atenuar o papel do Estado nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. O autor destaca os elementos de conjuntura que levaram os vários países a incorporarem medidas de cunho neoliberal.

redefinição do liberalismo clássico) capturam o cotidiano do trabalhador e explicam a sua incapacidade de assegurar empregos estáveis⁷.

Todavia, a tecnologia é um dos produtos do sistema econômico capitalista e não pode ser apontada como recurso ideológico para justificar o subemprego ou o desemprego, até porque, apesar da sofisticação, ela não está presente com a mesma intensidade em todos os ramos da produção.

Por outro lado, a tecnologia redefiniu o tempo da produção e estabeleceu outra dimensão para o tempo da sobrevivência, ou seja, aquele tempo deslocado para o consumo. Segundo Debord (1997, p. 104-105), “o tempo consumível da sociedade moderna vem a ser tratado como matéria prima de novos produtos diversificados que se impõem no mercado como empregos socialmente organizados do tempo.” Assim, o capitalismo depende do tempo da sobrevivência individual para definir o consumo de novas mercadorias, sejam elas objetos ou serviços. O próprio tempo como mercadoria impõe aos serviços o seu formato e conteúdo. A cultura e o lazer estão submetidos agora a essa lógica e compõem parte de um cenário que envolve outros elementos; em um momento anterior cabia ao Estado a manutenção e reprodução da sociedade capitalista e isso envolvia a oferta de bens culturais e infra-estrutura de lazer.

Dentre os vários bens encaminhados pelo Estado, a escola é emblemática, visto que se constitui como um dos principais “aparelhos ideológicos”⁸ que não sofreu, na sua atividade cotidiana, transformações tecnológicas suficientes para alterar a dinâmica interna, pelo menos, nos cursos presenciais. Apesar dessa condição, toda estrutura de funcionamento da escola concorre para uma radical mudança, principalmente, nas relações de trabalho de seus funcionários. Parece que ela - a escola - é precocemente advogada dos atuais “vícios” da flexibilização, visto que há muito dimensiona a jornada de trabalho, apenas, pelo tempo despendido pelo professor em sala de aula, além de utilizar o grande contingente de

⁷Contra-pondo-se aos argumentos neoliberais, Pochmann (2004) afirma que, na década de 1990, no Brasil, houve uma melhora não desprezível nos índices educacionais quantitativos; todavia, na mesma década, acentuaram-se os níveis de desemprego, assim como a precariedade, o sobretrabalho e a deterioração dos níveis de renda, especialmente entre as faixas etárias mais jovens, indicando a precariedade nas condições de funcionamento do mercado de trabalho.

⁸ De acordo com Dore (2006), o termo “aparelho ideológico” é utilizado por Althusser como instituição que assegura a reprodução das relações de produção. A religião, a educação, a família, a imprensa, os meios culturais, entre outros, são utilizados como veiculadores da ideologia de dominação, constituindo uma representação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência. Nesse sentido, tais aparelhos são mantenedores inquestionáveis da ordem capitalista. Gramsci se contrapõe a essa concepção por acreditar que existe a possibilidade de uma hegemonia social construída através da cultura e da educação. Acredita que é através da ideologia que os homens podem tomar consciência dos conflitos de classe e, portanto, alcançarem essa hegemonia.

trabalhadores da educação para a rotatividade da mão-de-obra no empenho do rebaixamento de salários. Agora, concorre também para dispor do trabalho autônomo desse professor.

Para compreender, na atualidade, como esse processo de precarização se instala na escola, é importante recuperar historicamente a condição do professor e buscar os determinantes que definem sua realidade, distorcida no plano profissional, procurando estabelecer os vínculos entre o que a escola sempre foi e o que está mudando com a flexibilização no mundo do trabalho.

A análise da realidade do professor do ensino superior privado pode constituir-se como importante referência, uma vez que expressa um segmento do magistério que sofre diretamente os efeitos da mudança nas relações de trabalho e que, no seu processo histórico de constituição, apresenta-se muito mais frágil e, portanto, suscetível a qualquer determinante econômico-empresarial. É importante destacar que o professor das IES privadas participa, como funcionário, de uma das empresas que mais tem movimentado recursos financeiros nacionais e internacionais. No entanto, trata-se de um trabalhador que não conseguiu se estruturar como profissional, fazendo da sua atividade um exercício passageiro, sem acúmulo de discussão e conquistas. Essa condição pode facilitar uma análise mais explícita dos processos de transformação do mundo do trabalho em curso na atualidade.

2.2 Profissão: alguns apontamentos sobre seu significado, contexto histórico e sua interface com a educação.

No percurso da história, a humanidade foi incorporando técnicas, hábitos e costumes, ou seja, produzindo conhecimentos sobre o relacionamento que mantém com a natureza. Esses conhecimentos, implementados, transformam a realidade e, por conseguinte, redefinem as relações de trabalho, relações estas que norteiam a organização da sociedade e conduzem o desenvolvimento tecnológico, político e cultural. A natureza é, então, recurso que se coloca à disposição dos homens na busca para suprir suas necessidades historicamente determinadas. Nesse plano, a organização da sociedade traduz um movimento contraditório, produto de interesses antagônicos que se complexificam no decorrer do tempo. Tais contradições, geradas no processo de desenvolvimento do trabalho - desde o estágio da simples coleta com a improvisação de ferramentas rudimentares, até o desenvolvimento tecnológico sofisticado

da industrialização - permitiram a determinação de um conjunto social que acumulou, transmitiu e aprimorou conhecimentos técnicos, revelou organizações políticas de sustentação econômica e definiu o contexto cultural da humanidade. Esse processo de produção da existência humana é condicionado, portanto, pelo trabalho como atividade inerente à sobrevivência do indivíduo, definindo e estruturando o plano social em todas as suas dimensões.

Na base de todas as relações humanas, determinando e condicionando a vida, está o trabalho - atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana. Essa organização implica uma dada maneira de dividir o trabalho necessário à sociedade sendo determinada - e condicionando ao mesmo tempo, pelo nível técnico e pelos meios existentes para o trabalho, determinando relações entre os homens, inclusive no tocante à propriedade dos instrumentos e materiais utilizados e à apropriação do produto do trabalho. (ANDERY, 1994, p.13)

O trabalho corporifica a educação como atividade existencial de produção coletiva da sobrevivência na medida em que o ato de aprender faz parte da ruptura dos processos instintivos que distingue o homem dos demais animais. Contudo, a fixação do homem na terra permitiu a ocorrência da propriedade privada e definiu a divisão da sociedade em classes, marcando a submissão de muitos aos que detinham os meios de trabalho, prioritariamente, a terra. Nessa perspectiva a educação passou a ter dupla finalidade: aos que trabalhavam ela ocorria no processo do trabalho; àqueles que não trabalhavam, devido à condição de proprietários, ela era ocupação para o tempo ocioso. A escola surge no contexto deste último e representava o *locus* de ocupação da denominada classe dominante.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assume o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. (SAVIANI, 1994, p.152)

O modo de produção capitalista definiu uma nova separação entre quem detém os meios de produção e os que empregam força de trabalho em troca de salário, gerando um valor excedente que caracteriza o lucro. A unidade produtiva, a fábrica, irá materializar a substituição do processo artesanal de produção, permitindo outra divisão do trabalho e estabelecendo níveis de controle e racionalização técnica que ultrapassaram as fronteiras da fábrica e invadiram o plano social do trabalhador. O mote da reprodução ampliada desse

sistema produtivo desencadeou, portanto, um processo socialmente hierárquico, definindo um contexto de industrialização⁹ e urbanização¹⁰ que se instala direta ou indiretamente no cotidiano do indivíduo e comanda as dimensões fundamentais da sua existência. Trata-se de um sistema econômico que se constituiu no transcorrer da história recente e caracterizou toda uma trajetória de consolidação das relações de trabalho.

No capitalismo, o caráter artificial da produção a partir da máquina submeteu a força de trabalho humano à outras fontes de energia, requerendo da ciência uma potência material que colocou a educação como prioridade para o desenvolvimento tecnológico, para o controle da produção, para a oferta de serviços autônomos e para a administração da sociedade. Dessa maneira, a escola assumiu novo papel também com dupla função: uma relacionada ao desenvolvimento e gestão da tecnologia e outra dotada de conhecimentos articulados sobre a realidade econômica e social, voltada para a estruturação de uma sociedade de classes.

As profissões modernas são, portanto, produto de um cenário econômico que estabelece uma referência social, pois são elementos endógenos da divisão do trabalho e, ao mesmo tempo, condições da existência humana que colocam o indivíduo como partícipe de um processo produtivo geral, num patamar de identidade coletiva configurada em uma estrutura corporativa. Segundo Ramos (2002, p. 239-240), a dimensão econômico-social das profissões possibilita uma dimensão ético-política que coloca o indivíduo em contato com o elemento psicológico de pertencimento/colaboração de um projeto social e institucionaliza um processo de formação sistematizado. Tal formação indica uma ação organizada e transmissível de saberes práticos destinados ao atendimento de um objetivo social.

No processo histórico de configuração das profissões, a agilidade do avanço tecnológico capitalista foi incorporando tarefas que tradicionalmente eram primazia de uma dimensão intelectual da produção; por outro lado, a sofisticação das máquinas demandou a formação de um profissional qualificado, atuante direto na linha de produção. Quanto ao trabalhador manual, este foi requerendo, também, um conhecimento escolarizado, ainda que em uma proporção diminuta ou mesmo instrumental.

Portanto, foi no patamar da divisão do trabalho – técnica e social - que se concretizou não só a popularização da escola básica de mínima instrução, como também se instaurou a dimensão da qualificação como determinação profissional voltada à produção. Esta última

⁹ A industrialização é entendida como um processo amplo, que marca a Idade Contemporânea e que se caracteriza pelo predomínio da atividade industrial sobre as outras atividades econômicas. Trata-se da submissão das atividades cotidianas a um processo comandado direta ou indiretamente pela atividade industrial.

¹⁰ Dimensão territorial da industrialização.

determinou o estabelecimento das profissões qualificadas que relacionam hierarquia, racionalização e controle, distinguindo o que é mais simples e, portanto, de fácil operação – trabalho manual - e o que é mais complexo e que necessita de conhecimentos prévios articulados – trabalho intelectual.¹¹

A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais que se destinam – operários fabris ou técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. É o ápice da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (RAMOS, 2002, p. 33-34)

Dessa forma, é possível reconhecer o plano profissional das qualificações na produção industrial como herança social das profissões autônomas, constituídas para atender necessidades individuais a partir da prestação de serviços como a dos advogados, dos médicos, dos engenheiros de construção¹², entre outras; estas profissões apresentavam uma formação acadêmica que articulava conhecimentos clássicos e científicos, que até pouco tempo atrás estavam voltados para uma população diminuta da sociedade.

A qualificação é, portanto, resultado de um interesse particular da produção (originalmente industrial) que mobiliza instâncias de escolarização, geralmente de cunho superior, amparada pelo Estado como órgão credencialista e que se identifica com o que a sociedade reconhece como profissional. Ser ou ter uma profissão significa adquirir *status* e participar de um conjunto de prerrogativas forjadas historicamente num contexto destacado da sociedade. Isso porque o termo – profissão – representa uma posição social explícita que merece destaque na medida em que define ideologicamente vários contornos do mundo do trabalho e, por consequência, do sistema educacional.

O patamar ideológico que envolve o conteúdo referente ao termo profissão é marcado por um conjunto de discussões que indicam sua vinculação direta com os esquemas de manutenção e avanço da ordem econômica vigente. Nesse sentido, o termo está consolidado no âmbito da sociedade capitalista e impõe estratégias de controle da produção e da reprodução social em determinado contexto e condição. Referindo-se a uma situação própria do final do século XIX, Popkewitz (1992, p.39) ressalta: “O profissional anglo-americano funcionava como um mecanismo mediador dos problemas de regulação social que, na maioria dos países europeus, eram resolvidos por um Estado centralizado.” Nesse plano, é fácil

¹¹ É interessante observarmos que não há uma fronteira plenamente estabelecida entre o manual e o intelectual, uma vez que cada um pode incorporar atividades do outro.

¹² Conforme Coelho (1999), no século XIX, quando o país era composto por uma população majoritariamente escrava e analfabeta, frequentar a universidade era um luxo acessível apenas a uma pequena elite que buscava a formação através da medicina, direito e engenharia. A essas profissões o autor denominou de profissões imperiais.

perceber que o estabelecimento das profissões tem conotação ideológica e está vinculado aos acordos (ou trocas) que algumas categorias hierarquicamente melhor posicionadas mantêm com o Estado, no intuito de assegurar privilégios e consolidar espaços de atuação que garantam a dimensão corporativa, ao mesmo tempo em que fortalecem as instituições que asseguram a reprodução do capitalismo. Não obstante, estes “acordos” estão pulverizados no cotidiano da sociedade, instância em que se legitima a profissão. Assim, pode-se reconhecer a profissão como uma concessão social cujo significado vai depender também do valor que a sociedade deposita na ocupação desempenhada.

O reconhecimento da ocupação ou atividade como profissão depende de requisitos que, de certa forma, podem ser identificados na análise dos sociólogos considerados funcionalistas¹³. Nessa perspectiva, as profissões, entendidas como possibilidades decorrentes do desenvolvimento econômico e social, são classificadas segundo suas características, seu modo de funcionamento e organização e despontam a partir das necessidades de se praticar uma técnica fundada sobre uma formação especializada, dando respostas às necessidades postas pela vida cotidiana. A abordagem funcionalista considera alguns pressupostos definidores do conceito de profissão e define um conjunto de elementos estruturais que organiza institucionalmente os grupos sociais, conforme salienta Rodrigues (1997, p. 13):

- o estatuto profissional resultante do *saber científico e prático* e do *ideal de serviço*, corporizados por *comunidades* formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço;
- o *reconhecimento social* da competência fundada sobre uma formação longa;
- as instituições profissionais como resposta à *necessidades sociais*: ocupando uma posição de charneira entre as necessidades individuais e as necessidades sociais, contribuindo para a regulação e o controlo sociais e permitindo o bom funcionamento da sociedade.
Um conjunto de elementos estruturais ou instituições organizam os grupos profissionais:
- escolas e *instituições de formação superior* que desenvolvem e transmitem o corpo de conhecimentos e constituem importantes instituições de socialização dos profissionais;
- *associações profissionais* que contribuem para promover os valores de orientação para a sociedade e para a manutenção e aumento da autonomia e da autoridade profissionais;
- *sistema de licenças* que protege a autoridade e prestígio profissionais e assegura o controlo social.

Portanto, em uma perspectiva funcionalista, os critérios definidores das profissões dependem de autonomia, saber científico, prestígio social, código de ética, ideal de serviço, etc., conforme reitera Enguita (1991). Junto a estes critérios, vinculam-se outros relacionados ao papel do Estado na definição de uma base legal para o estatuto da profissão; o interesse da

¹³ É um ramo das Ciências Sociais que procura explicar aspectos da sociedade em termos de funções realizadas por instituições e suas consequências para a sociedade como um todo. Trata-se de uma corrente precursora da denominada “sociologia das profissões”, encaminhada a partir da década de 1930 e aprimorada no pós-guerra.

universidade no processo de legitimação e institucionalização da relação entre o conhecimento e a sociedade; a importância do posicionamento da própria sociedade, etc.

No âmbito da sociologia das profissões, outra corrente se instaura procurando se opor aos pressupostos funcionalistas. Trata-se do interacionismo¹⁴, que destaca a necessidade de valorizar o percurso trilhado por uma ocupação para constituir-se como profissão, em contraponto a uma determinação estanque que configura naturalmente uma profissão. Para tanto, sugere a necessidade de considerar o processo histórico que submete a profissão ao avanço das relações capitalistas.

A análise interacionista tem como pressuposto a reflexão sobre os procedimentos de distribuição social das atividades. Nesse aspecto, a divisão do trabalho - objeto dos conflitos sociais - propõe a hierarquização das funções e estabelece um processo diferenciado de reconhecimento ocupacional. Mais importante do que definir o que é uma profissão é identificar as circunstâncias segundo as quais as ocupações se transformam em profissões. Consiste, portanto, em uma construção social, produto de realidades “sociohistóricas” nas quais interagem diversos agentes.

O avanço das relações de produção, em todas as suas dimensões, explicitou contextos que separaram definitivamente o amadorismo do saber técnico especializado. As mudanças tecnológicas e organizacionais, o aumento da complexidade de muitas ocupações, uma nova dinâmica na organização do trabalho, o avanço do setor de serviços, entre outros, promoveram mudanças significativas que estabeleceram conflitos e disputas, cujo processo de superação redefiniu novos contornos de profissionalização. Na esteira desse contexto, as escolas e os professores, como instituições centrais deste processo, intensificaram a definição de currículos voltados às novas profissões. Na perspectiva interacionista, as profissões são, portanto, ocupações que adquiriram e mantêm a posse de saber acadêmico e, por conseguinte, “credencial”. Assim, pode-se reconhecer um profissional pelo monopólio que ele dispõe, ou seja, a possibilidade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente reconhecidos de oferecer serviços no domínio exclusivo de uma profissão, o que lhe confere autonomia para organizar ou regular atividades específicas.

Alguns autores buscaram estabelecer vínculos entre as correntes funcionalistas e interacionistas, utilizando como recurso a análise sobre a profissionalização; entre eles, o mais destacado, segundo Rodrigues (1997, p. 21), é Wilensky:

¹⁴ É a corrente que busca interação entre o indivíduo e a cultura, em que é fundamental que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento. O interacionismo simbólico é uma especialização de perspectiva sociológica que influenciou muitas áreas da disciplina. Originada na Escola de Chicago, esta corrente é especialmente relevante na microsociologia e na psicologia social.

Wilensky critica a utilização abusiva do termo e sugere que a profissionalização se materializa a partir da sequência de eventos ou etapas seguidas pelos grupos ocupacionais até ao estágio do profissionalismo.

A sua definição resulta da análise dos processos de evolução das etapas porque passaram dezoito ocupações que conseguiram adquirir o estatuto de profissão, tendo o autor verificado a existência regular de uma sequência de etapas:

- Passagem da atividade amadora a ocupação a tempo inteiro; estabelecimento de controlo sobre a formação;
- Criação de associação profissional, cujas principais funções são a definição das tarefas essenciais, a gestão dos conflitos internos entre membros com diferentes recursos de formação e a gestão dos conflitos com outros grupos que desenvolvem atividade semelhante;
- Proteção legal;
- Definição de código de ética.

Destacar este rol de prerrogativas é importante visto que ele se assemelha, e muito, com o percurso apontado por Nóvoa (1986) para a formalização da profissão dos professores primários em Portugal. Este autor, ao estabelecer o “Estatuto Económico-Social dos Professores”, ressalta que o processo de profissionalização do professor dependeu da conquista de alguns requisitos que forneceram as bases para a profissão: exercício da atividade docente como ocupação principal; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; criação de instituições específicas de formação de professores; e a constituição de associações profissionais de professores. Como se pode verificar, os elementos fundamentais para definir um trâmite adequado para a conformação de uma profissão, proposto por Wilensky, estão presentes na história dos professores primários portugueses.

O processo analítico sobre as profissões avança e evidencia um impasse frente a uma situação de dependência estabelecida pelas profissões que se submetem integralmente ao trabalho assalariado das organizações capitalistas. Historicamente, o plano profissional esteve amparado pelo constructo da ciência e se vê subvertido, considerando o papel de cumpridor de tarefas pré-estabelecidas, determinadas pela produção, ou melhor, pela organização empresarial. Dessa forma, a autoridade profissional baseada no conhecimento fica comprometida pela hierarquia determinada pelos princípios administrativos. O que está em risco é a necessária autonomia profissional que não é contemplada nas atividades rotineiras de racionalização e controle da produção. O ingresso dos profissionais nas organizações define conflitos que são ideologicamente arrefecidos por dispositivos da alienação do trabalho. Do ponto de vista conceitual, este processo definiu as denominadas qualificações¹⁵.

¹⁵ O uso mais corrente do termo qualificação relacionou-se aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. (RAMOS, 2002, p. 34)

Ramos (2002) assevera que o plano das qualificações se fortaleceu a partir da inserção da escola na formação do trabalhador. Como recurso de formação de força de trabalho, a escola foi se constituindo, a partir do século XVIII, como suporte para a racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo.

A educação, desde a infância, pôde contribuir para a submissão do trabalhador frente às determinações centrais do capitalismo e, por conseguinte, nas alterações que ocorreram nas relações de produção e nos processos de trabalho. Todavia, mais que recurso ideológico a escola foi sendo reconhecida como *locus* da formação profissional, pois as bases técnicas das indústrias difundiam-se e multiplicavam-se requerendo uma formação mais especializada.

Assim, aos processos de profissionalização que vão sendo encaminhados pelo desenvolvimento do capitalismo atravessam as hierarquias sociais das ocupações mais bem posicionadas para aquelas vinculadas ao chão da fábrica. Por isso, o conceito de qualificação está plenamente identificado com o modelo taylorista-fordista de produção e constituiu-se no período pós-guerra, no vigor do Estado de Bem Estar Social. É o momento em que o capitalismo industrial está estruturado, buscando por parte do trabalhador estabilidade e regulação social.

O conceito de qualificação é uma resposta a essa ausência de regulamentações sociais. Nascido no pós-guerra, ele formaliza, de certo modo, as aquisições dos movimentos sociais precedentes. Aplicadas ao mundo do trabalho, as regulações sociais visam reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho (CASTEL, 1998). A qualificação do trabalho irá constituir-se como referência dessas regulações.

A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. (RAMOS, 2002, p. 42)

Coube ao Estado, portanto, a tarefa de organizar e disciplinar o mercado de trabalho através de políticas educativas de determinação dos objetivos da educação profissional - por conseguinte, do enquadramento dos diplomas - e de organizar e disciplinar o mercado de trabalho pela classificação de carreiras, salário e exercício profissional corporativo em relação aos diplomas ou certificações correlatos.

No âmbito da divisão técnica do trabalho, quem detém a qualificação participa de uma categoria profissional e ocupa hierarquicamente uma posição diferenciada frente à atividade que executa. A progressão na carreira é delineada a partir de critérios classificatórios pré-estabelecidos, relacionados ao papel técnico desempenhado e à antiguidade do empregado na empresa.

Os debates em torno do conceito de qualificação mobilizaram vários teóricos, em destaque Schwartz, que analisa a questão sob três pontos de vista: conceitual, social e

experimental. No primeiro, enfatiza o papel teórico da formação e o significado da certificação; no segundo, coloca a qualificação no plano do reconhecimento social e, no terceiro, diz respeito ao conteúdo real do trabalho que articula o registro conceitual com o saber tácito, como destaca Ramos (2002). O primeiro e o segundo estão intimamente relacionados e definem a articulação entre o plano técnico e o plano político-ideológico; o terceiro mostra-se como síntese vivenciada no cotidiano do trabalho.

O traço importante da qualificação é que os argumentos que justificam o conceito estão ancorados nos pressupostos estruturalistas e interacionistas sobre as profissões, o que permite considerar a qualificação como uma dimensão da profissão relacionada ao processo produtivo industrial.

Por outro lado, algumas profissões são estruturadas desde sua formação inicial valorizando a dimensão administrativa empresarial. Faz parte do currículo oculto de formação, atrelar o sucesso profissional ao comando da hierarquia administrativa; o que está implícita é a possibilidade do trabalhador abandonar ou substituir uma ocupação técnica na qual está reconhecidamente habilitado para ocupar funções burocráticas que são melhores posicionadas social e financeiramente. Nesses casos, o prêmio para o bom profissional é abandonar definitivamente sua profissão em nome de uma administração racionalizada. Os engenheiros geralmente estão submetidos a esse processo; os professores, especialmente os horistas, também desejam a condição de coordenadores ou diretores, visto que ultrapassam a docência, asseguram uma jornada estável, assumem posição hierárquica destacada na instituição escolar e, por consequência, na sociedade.

Na sociedade industrial, o que melhor define um indivíduo é sua categoria sócio-profissional, que mistura seu tipo de atividade e sua relação com a propriedade ou com a direção das empresas. Simplificando, distingue-se operários, empregados, executivos, empresários e comerciantes. Na sociedade programada, não é o estatuto profissional que determina, mas a relação com a organização e sua administração. (TOURAINÉ, 1988, p. 114)

De toda maneira, o poder incorporado pelas profissões está diretamente relacionado com a divisão do trabalho e sofisticação dos bens de consumo produzidos / consumidos, cujos saberes ocupacionais especializados criam relações de dependência social e econômica na medida em que distanciam o consumidor da compreensão dos mecanismos de funcionamento dos bens e serviços utilizados. Esse estranhamento¹⁶ aumenta a distância entre produtor e

¹⁶ Para Antunes (2006), a dimensão abstrata do trabalho mascara e faz desvanecer a sua dimensão concreta de trabalho útil. Disso resulta o caráter misterioso ou fetichizado da mercadoria: ela encobre as dimensões sociais do próprio trabalho, mostrando-as como inerentes aos produtos do trabalho. Mascaram-se as relações sociais existentes entre os trabalhos individuais e o trabalho total, apresentando-as como relações entre objetos coisificados.

consumidor e determina níveis mais acentuados de uma “pseudoautonomia” profissional. Faz parte do movimento global do capital a reprodução de relações sociais que asseguram a manutenção e o avanço da acumulação; nesse processo, qualquer ocupação, profissionalizada ou não, contribui para o pleno funcionamento de um sistema que se nutre pragmaticamente de hierarquias ocupacionais e ideologicamente de níveis sociais distintos.

Nesse contexto, o poder profissional fica definido ou determinado pela autonomia, pelo monopólio da técnica e pelas credenciais conferidas que são os principais requisitos para o exercício do trabalho. Segundo Rodrigues (1997, p. 51-52), esses requisitos podem ser analisados a partir de seis enunciados:

1. O *princípio ocupacional* de organização do trabalho materializa-se no exercício de autoridade sobre o próprio trabalho pelos membros das ocupações com o apoio do Estado, que aprova licenças e jurisdições exclusivas – opondo-se ao *princípio administrativo* de controlo sobre o trabalho exercido por organizações burocráticas.
2. O princípio ocupacional de organização do trabalho supõe *autoridade imputada ao expert*, uma vez que um trabalhador só pode controlar o seu trabalho se os outros estão persuadidos de que só ele é competente para o fazer – e a autoridade do *expert* significa autoridade para coordenar a divisão do trabalho.
3. A autoridade do *expert* é estabelecida por *processos sociais e políticos*, tal como a autoridade administrativa, mas o que é mais importante no princípio ocupacional é a autonomia na direção do trabalho, autonomia comum a profissionais assalariados e independentes.
4. O conhecimento, cuja existência concreta se expressa em actividades humanas de criação, comunicação e aplicação, é parte essencial do princípio ocupacional de organização do trabalho; mas o conhecimento em si não confere especiais poderes: só a *exclusividade*, traduzida no controlo sobre o recrutamento, a formação e realização do trabalho de criar, divulgar e aplicar conhecimento, confere poder aos que o possuem.
5. O conhecimento abstracto, aprendido em *instituições formais de educação superior*, constitui a principal condição no processo de reivindicação de privilégios; tais privilégios são organizados legalmente e têm um fundamento político, quer dizer, é o poder do *Estado* que garante aos profissionais o direito exclusivo de usar e avaliar um certo corpo de conhecimentos e saberes-fazer, e, garantindo o exclusivo, garante o poder, e nesse sentido as profissões estão intimamente conectadas com um processo político formal, implicando a manutenção e desenvolvimento da profissão uma constante e contínua actividade política por parte das profissões.
6. As profissões transportam uma *dimensão ideológica*, conjunto de crenças sobre qual a melhor maneira de resolver os problemas, que tende a ser imperialista e que pode ser analisada nos conflitos em outras ocupações.

O poder das profissões explicita-se pela viabilização de tarefas, para as quais existe um mercado estabelecido e uma formação reconhecida pelo Estado que patrocina as credenciais necessárias para que o profissional desfrute de privilégios ocupacionais, financeiros e morais. Nessa perspectiva, a profissionalização estabelece-se como um projeto de mobilidade coletiva no qual as ocupações conseguem posição econômica destacada e estatuto social reconhecido. Assim, o conhecimento e a aprendizagem fazem parte de um investimento incorporado pelo trabalhador por meio de um capital cultural e intelectual.

Paradoxalmente a estas constatações, à medida que as relações capitalistas avançam no plano global, o poder das profissões entra em declínio visto que estas transitam no âmbito de organizações privadas que requerem trabalhadores “requalificados”¹⁷ e assalariados para todo tipo de produção, quer material, quer imaterial, contaminando a autonomia profissional e estabelecendo novos contornos de profissionalização melhor identificados com a especialização. Nesse nível, a persistência do conceito de profissão está relacionada a uma prática social que valoriza apenas uma ideologia vinculada ao *status*, pois no cotidiano do trabalho, profissionais mantêm relações de subordinação e racionalização que definem uma condição ocupacional proletária, resultado de um processo marcante de desprofissionalização. Esse novo panorama da estrutura central do capitalismo é produto de uma economia que aprimora a produção industrial e de serviços, centraliza as dinâmicas de formulação política da sociedade, controla plenamente o avanço tecnológico e impõe novos pressupostos teórico-metodológicos para a produção da ciência e da tecnologia.

Nesse patamar de sofisticação empresarial, os novos arranjos promovidos pela reestruturação produtiva¹⁸ estabelecem a possibilidade de trabalho em equipe e a formação de nichos especializados, às vezes autônomos na sua relação empregatícia, o que define um processo de produção sem necessidade de enquadramento burocrático. Tal ocorrência pode determinar, contraditoriamente, um mercado informal de trabalho mesmo que especializado e, ao mesmo tempo, assegurar traços de profissionalismo, se bem que alterados pela detalhada especificidade das atividades desempenhadas. Essa especificidade de ocupação pode significar concretamente um processo de desprofissionalização, já que dilui o monopólio do conhecimento e incorpora dinâmicas de codificação expressas na tecnologia informacional. Por se tratar de um conhecimento fragmentário, este não depende de formação exclusiva e os requisitos de base podem ser adquiridos em vários tipos de formação. Nesse contexto, para o exercício do trabalho é possível desconsiderar as licenças ou as credenciais, o que coloca em evidência certa descrença social sobre a formalidade das profissões.

Relacionada a essa descrença social é possível detectar a desprofissionalização a partir de uma maior participação dos clientes na contratação dos serviços profissionais, tornando evidente a sua condição de consumidor. A palavra cliente pressupõe dependência do

¹⁷ O termo requalificação é utilizado como possibilidade concreta de aprimoramento ocupacional vinculado a um saber tácito adquirido no processo de trabalho que pode ser adaptado e aprimorado pela especialização. Tal possibilidade contraria a tese da desqualificação (tendencial) como situação irreversível, inerente ao avanço das relações de produção capitalistas.

¹⁸ A reestruturação produtiva constitui-se a partir da década de 1980 como resposta à crise vivenciada pelo sistema capitalista iniciada na década anterior. Trata-se de uma proposta que busca a intensificação do uso de novas tecnologias aplicadas à produção de bens e serviços e na reorganização do trabalho junto às unidades produtivas. Tais medidas tiveram repercussão significativa para o mundo do trabalho.

trabalhador frente a uma atividade, mediada por um contrato instantâneo; o consumidor é aquele que busca, no mercado, opções de compra e, portanto, pode escolher ou selecionar o trabalhador independente da credencial que ele possa dispor.

É no âmbito da desprofissionalização que se corporifica a nova dimensão de relação ocupacional que se adequa às noções de competência, expressando uma modificação radical na maneira de incorporar o contexto da profissionalização. Se o conceito de qualificação coadunava-se com a etapa taylorista-fordista, num processo rotineiro de execução das atividades, a noção de competência representa novos modelos de produção e tem suas necessidades adaptadas. O mercado de trabalho requer outros processos de organização que rompem com as formações estáticas de repertórios estáveis, próprios das qualificações, e impõe o saber-fazer como produto da experiência e dos saberes tácitos adquiridos em uma prática objetiva. Zarifian afirma que:

[...] a competência pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. (1999^a apud RAMOS, 2002, p. 66)

Dessa maneira, as competências estabelecem uma relação individual entre o trabalhador e seu trabalho, atenuando as intervenções reguladoras do Estado e, conseqüentemente, modificando as formas de relação entre oferta e demanda de emprego; com isso, tem-se uma intermediação imediata entre empregado e empregador que geralmente é instável, caracterizando a dimensão autônoma, temporária e, portanto, informal das atividades laborativas.

Não se trata de um fenômeno homogêneo ou extensivo a todas as profissões; entretanto, demarca uma tendência que se fortalece à medida que se consolida a denominada “sociedade pós-industrial”, aquela que promove mudanças na estrutura social, transformações na vida econômica / estrutura profissional e no estabelecimento de novas relações entre teoria e prática experimental, entre ciência e tecnologia (DE MASI, 1999)¹⁹, situação ligada à pós-modernidade e à globalização num plano complementar.

Outra tendência expressa no plano da (des)profissionalização diz respeito ao processo de proletarização presente no cotidiano do trabalho produtivo do capitalismo global.

¹⁹ Bell afirma que três aspectos substanciam o conceito de sociedade pós-industrial: a estrutura social que compreende a economia, tecnologia e sistema ocupacional; a organização política que regula a divisão do poder e garante a arbitragem dos conflitos individuais e de grupo, e a cultura que define o campo dos símbolos e dos significados. (BELL, 1980 apud DE MASI, 1999, p. 33)

Segundo Rodrigues (1997, p.73), o ingresso de profissionais no mercado de trabalho assalariado desencadeia a condição de proletarização expressa em duas dimensões: a proletarização técnica que representa a perda de controle sobre o processo produtivo do trabalho profissional e a proletarização ideológica que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade. Na verdade, a condição de assalariamento dos profissionais os aproxima, gradativamente, do trabalho proletário, visto que integram o conjunto de trabalhadores que recebem como rendimento principal, o salário, passível de ser controlado pelo mercado de mão-de-obra e pelas negociações sindicais. Tradicionalmente, o operário é aquele que está submetido a uma divisão técnica de trabalho que o torna mais eficaz para o processo de produção de mercadorias. O produto do seu trabalho possibilita mais valia e lucro que se obtém pela racionalização e controle da atividade que executa. Nessa perspectiva é que se estabelece o conceito de proletário. Entretanto, à medida que o avanço tecnológico aprimora a produção, percebe-se a metamorfose das relações de trabalho e alguns postos que comumente eram ocupados por profissionais, transformam-se em atividades padronizadas que dependem de procedimentos e ritmo definidos pelos padrões de gestão e operação das organizações. A autonomia relativa do profissional desaparece e o trabalhador fica integralmente submetido a processos crescentes de degradação do trabalho. Nesse contexto, não há mais a distinção entre quem idealiza e quem executa; todos são executores de um projeto definido em outras instâncias, próprias da reestruturação produtiva.

Todavia, através da qualificação talvez seja possível ainda distinguir o profissional do proletário, pois mesmo que o trabalhador qualificado desempenhe alguma tarefa manual ou que sua autonomia esteja ameaçada pela racionalização produtiva do trabalho, a especificidade da formação assegura uma distinção socialmente destacada.

No caso das atividades assalariadas, a situação de proletarização ou profissionalidade ocorre pela manutenção do emprego fixo e permanente. Entretanto, o autoemprego ou a situação de trabalho autônomo não pode, por si só, ser considerado possibilidade de manutenção da condição profissional (como aquelas consideradas imperiais) ou mecanismo de desconstrução da proletarização do trabalhador (posto que não mais dependem de uma condição estabelecida pelo contrato com carteira assinada). Isso porque outros fatores concorrem para a precarização das relações de trabalho capitalistas na medida em que desmancham as condições mínimas de seguridade; entre as mais perversas está a ausência de

mecanismos de estabilidade do emprego, desregulamentação direta e indireta dos direitos trabalhistas²⁰ e recursos financeiros adequados para a sobrevivência.

Levando em conta que o capitalismo se constitui com a produção de mais valia, os serviços tornam-se mercadorias produzidas na lógica das unidades de produção; desse modo, seus trabalhadores podem desempenhar tarefas específicas que se identificam com qualquer outra atividade análoga à indústria. O trabalho humano incorporado para a geração da mais valia segue a mesma lógica da produção material de bens de consumo; os trabalhadores do setor de serviços participam de uma estrutura semelhante à estrutura industrial²¹.

Uma das principais características da sociedade pós-industrial está na passagem da produção de bens, típica da sociedade industrial, para a produção de serviços. Referindo-se ao setor de serviços, De Masi (1999, p. 35) destaca: “ao lado terciário tradicional temos o *quaternário* (sindicatos, bancos, seguradoras), e o *quinário* (serviços de saúde, educação, pesquisa científica, lazer, administração pública).” Como podemos perceber, uma nova instância de produção consolida-se e aprimora-se, indicando os serviços (de várias naturezas) como elemento fulcral da geração de mais valia.

Essas considerações permitem identificar profissionais e proletários no setor de serviços; é pela análise da qualificação como conceito que se pode estabelecer claramente essa distinção, já que a qualificação refere-se especificamente a trabalhadores vinculados à esfera da produção, sem a interferência das ponderações sobre as profissões de cunho liberal. Por outro lado, se o conceito de qualificação está sendo substituído pelas noções de competência, é possível reconhecer tais noções no cotidiano dos serviços e especialmente na educação que tem utilizado essa terminologia para definir diretrizes gerais e projetos pedagógicos voltados para novos contextos educacionais.

Concluindo, um apanhado teórico sobre o caráter econômico e social das profissões permite destacar os elementos que podem facilitar o reconhecimento dos seus traços, suas fragilidades e suas tendências de mudança. Dentre os requisitos apresentados, alguns são mais incisivos, principalmente, aqueles que dependem de um referencial reconhecido pela ciência e

²⁰A previdência social e o direito às aposentadorias estão sendo atacados diretamente por essas medidas de desregulamentação; por outro lado, as relações autônomas ou informais de trabalho não asseguram que o trabalhador priorize o recolhimento das taxas de seguridade, inviabilizando, dessa maneira, o tempo necessário para se aposentar.

²¹ Para Ramos (2002, p. 62), as atividades de serviços não seguem os mesmos métodos e parâmetros clássicos de investigação da qualificação dos postos de trabalho industrial; todavia não explicita as razões que os tornam diferentes.

legitimado pelo Estado; portanto, necessita de um conteúdo técnico e de um suporte administrativo/ideológico.

Como salientado, a dimensão universitária apresenta-se como a instância da escolaridade que pode formar o profissional a partir de um conjunto de conhecimentos dimensionados no campo científico e orientados por diretrizes definidas no processo de regulamentação legal. Nesse contexto, é que se reconhece a necessidade de articular ensino e pesquisa na formação em nível superior, partindo-se do pressuposto de que a autonomia profissional requer o exercício de relações estabelecidas entre teoria e prática.

A instituição universitária depende do quadro docente para acionar esse processo de formação, e o professor/pesquisador apresenta-se como profissional habilitado para esta atividade. Não é raro afirmações que reconhecem os professores universitários dotados de características que se distanciam dos demais professores, posto que apresentam condições de trabalho distintas, na medida em que lidam diretamente com a ciência por meio da pesquisa e aplicam suas metodologias no exercício da docência.

Assinalar essa questão é importante para a discussão em foco, uma vez que ela define uma situação que não está presente no sistema universitário brasileiro como um todo. Faz parte, apenas, do setor público e de algumas instituições confessionais que são, numericamente, pouco expressivas no conjunto das instituições superiores. O professor das IES privadas está inserido em outro contexto, o que indica a necessidade de buscar os nexos que explicam a sua própria situação profissional.

3 Profissional, proletário ou semiprofissional: traços de uma caracterização contraditória na formação e nas relações de trabalho do professor.

A discussão sobre a profissão, num plano geral, impõe a necessidade de se buscar os fundamentos que justificam a profissão do professor frente a um conjunto de particularidades que podem colocar sob suspeita a legitimidade da designação.

Várias são as referências que indicam que a atividade docente é desprovida dos requisitos fundamentais que conformam as profissões, isso porque, por si só, o magistério não garante vínculo com a produção do conhecimento científico, o que instiga certa desconfiança frente ao repertório que o professor manipula. Historicamente, a tarefa de apenas transmitir conhecimentos produzidos por outras instâncias acadêmicas tem colocado em dúvida o caráter profissional do professor, ao mesmo tempo, em que sugere um desprestígio social. Adorno (1995, p.90), buscando ressaltar os problemas presentes na profissão de professor na Alemanha da metade do século XX, afirma: “Não só os professores transmitem receptivamente algo já estabelecido, senão que sua função mediadora como tal, como todas as atividades de circulação, é algo suspeito de antemão, desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral”.

Estas considerações são significativas para justificar uma breve reflexão sobre o trabalho desempenhado pelos professores e sua vinculação com os processos de formação e profissionalização.

3.1 Ensinar como profissão: elementos de uma ocupação pouco determinada no seu processo de configuração.

A ideia sobre o que é ensinar inicia-se antes da entrada do professor nos seus cursos de formação e é sustentada pelos processos de socialização a que esteve submetido no transcorrer da vida pregressa; estendendo-se ao longo de toda a sua trajetória profissional, constitui-se num *habitus*²² estruturador de suas atividades. Dessa maneira, o professor é produto de um

²² Conceito tratado por Pierre Bourdieu no livro **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. O *habitus* é produto da internalização das condições históricas e sociais realizadas ao longo da sua

conjunto de princípios, crenças e pensamentos que orientam sua prática, definem e redefinem sua identidade e, conseqüentemente, sua atuação. Exercício singular que marca uma época, uma coletividade e um contexto sociocultural.

Cabe ao professor a tarefa de trabalhar o conhecimento de tal forma que o estudante possa elaborar os conceitos sobre o mundo, levando em conta o conhecimento formalizado pelas ciências, pelas artes e pela cultura, de maneira geral. Contudo, essa necessidade foi sendo deturpada no decorrer do tempo, estabelecendo distorções de difícil correção.

Considerando o que está habitualmente posto na organização escolar do século XX e início do século XXI, o trabalho docente ocorre de forma mais técnica, pelo desenvolvimento da prática (*stricto sensu*) e na maneira de executar determinadas habilidades, sejam mentais ou manuais. Bachelard (1996, p. 281), criticando esta conduta afirma:

[...] os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. [...] Toda cultura científica deve começar de uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir.

A ausência de uma situação adequada de aprendizagem é explicada pelos liames que determinam um contexto precário e mecânico da transmissão do saber, que pode ser reconhecido e identificado no processo histórico que definiu a educação escolarizada, desde o século XVI²³ e incorporada em uma dimensão laica, nos séculos XVII e XVIII. Esta educação foi expressão dos novos tempos, relacionados às concepções florescidas no âmbito das ciências naturais e da investigação filosófica, cujo impacto contribuiu para as transformações econômicas e políticas em curso no mundo ocidental e racionalizadas pelo “iluminismo”.

O ideário “missionário”, do qual a educação na América colonizada foi produto, definiu para o professor a função que antes era do padre, ou seja, o de evangelizador que incute o que deve ser aceito como fé, subtraindo de quem se submete ao processo (o aluno), a possibilidade de exercer algum tipo de ação divergente sobre o que lhe é proposto, ou melhor,

trajetória pessoal e social. Segundo a definição do autor, trata-se de “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações.” (BOURDIEU, 1983, p.65)

²³ O século XVI refere-se à Reforma Protestante e a todo o arcabouço de Contra-Reforma empreendida pela igreja católica a partir do Concílio de Trento (1545 a 1563). Nesse processo, os jesuítas tiveram papel importante, visto que definiram um modelo de educação predominante em parte da Europa e colônias da América.

imposto. A educação laica, no plano metodológico, em nada alterou o processo de passividade e expectativa por parte do aluno; apenas redefiniu os conteúdos condizentes com os ideais iluministas que deveriam conformar uma instrução pública e extensiva.

Nestes modelos (jesuítico e laico), o papel desempenhado pelo professor ocorre não pela manipulação do conhecimento, todavia pela aplicação didática do “saber-fazer”. Sendo assim, o professor não exerce a função docente, mas assume o papel de tornar hábil em algo aqueles a quem “ensina”. Trata-se da execução de tarefas que se repetem ao longo do tempo, nas quais alguns se destacam por uma conjunção de fatores; estes nem sempre estão relacionados só com a organização escolar, mas com toda a relação que mantêm com os outros e com o ambiente; entretanto, esta situação de aprendizagem não permite um modelo de elaboração de conceitos que possam consolidar proposições sobre o mundo. Essa discussão sobre o professor e sua expressão subjetiva foi destacada por Arendt, (2007, p. 233):

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem de uma criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância (...). Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária e uma condição para a vida adulta.

Apesar desta citação estar se referindo diretamente ao modo de ver a aprendizagem infantil, não se pode desconsiderar que, nos outros níveis de ensino (incluindo o nível superior), existe uma repetição de todos os aspectos que permeiam a forma de como o professor se insere na sociedade e o papel que exerce como executor de uma prática específica, em uma ocupação.

O que se destaca, no entanto, é que a formação profissional do professor compreende uma elaboração técnica de alguns conteúdos, determinados de forma temporal, que faz com que o professor tenha como ferramenta e suporte para seu trabalho aquilo que, pontualmente, é qualificado como o “saber-fazer”, impossibilitando o trabalho de elaboração do conhecimento *stricto sensu*.

Essa maneira de encaminhar a aprendizagem desconectada de conceitos que devem ser formalizados pelo estudante, não requer um conhecimento sistematizado, pois é parte da estrutura de representação (conteúdo) que é base da formação do professor. O que deveria ser considerado na prática docente é o relacionamento entre estudante e professor para a construção de conceitos; portanto, a formação desse profissional professor deveria partir da concepção de que ele seja capaz de transformar o conteúdo pontual, determinado pela ciência

e pela cultura num dado momento histórico, em recurso para organizar o pensamento no seu modelo mais competente. Como cita Vygotsky (2005, p.72-73):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. [...] Se o meio ambiente não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

Esse processo é o que possibilita a capacidade de desenvolvimento da aprendizagem e da formalização do conhecimento e isso não tem sido elaborado de forma efetiva nos cursos de formação de professores, confirmando a ideia de que o mecanismo utilizado pelo tecnicismo interfere, perniciosamente, nas possibilidades de trabalho do professor.

A discussão estabelecida a partir da constatação do que seria o papel do professor, passa por aspectos relacionados aos referenciais que definem a sua função profissional no exercício de uma ocupação articulada com o conhecimento e com a prática; esta última entendida como a elaboração de técnicas de demonstração para o desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, está presente a ideia de que para exercer sua profissão o professor deveria estar preparado o suficiente para desenvolver conceitos, a partir da mobilização dos conteúdos, determinando parâmetros sobre o que deveria ser o papel trivial do docente; ou seja, ao longo de todo o percurso necessário para a compreensão de conceitos, gerar especulações, ou mesmo dúvidas sobre aquilo que está estabelecido e que é passível de contestações por parte do estudante. A profissão – professor - seria, então, aquela que no seu exercício pudesse combater na dinâmica da apreensão do conhecimento sistematizado, o vulgar do senso comum.

Assim, para avaliar a condição do professor como profissional, é necessário discutir sua função, ou seja, considerar o indivíduo que deve estar submetido ao resultado desse processo de aprendizagem, para que incorpore um saber que lhe possibilite tornar-se educado, como destaca Kant (2009) analisando Rousseau. Na definição kantiana o homem prudente, civilizado é aquele que se reconhece membro de uma cultura, percebe seus valores e cria proposições sobre o mundo, partindo das elaborações veiculadas e refletidas pela escola e pelo professor:

O homem se distingue do animal pela cultura (*Kultur*) (*Über Pädagogik*, AK, IX, p.466). Esta consiste no desenvolvimento das nossas disposições naturais, como criaturas racionais que somos; é por esse último fim (*letzte Zweck*) que temos motivos para atribuir à natureza no tocante ao gênero humano (KU, § 83). Quando se

trata de designar o último fim da humanidade, não é a civilização (*Zivilisierung*), mas a cultura (*Kultur*) que é privilegiada. A civilização representa certa forma de cultura, a da prudência (*Klugheit*). 'É preciso cuidar para que o homem se torne prudente (*klug*), que ele se adapte à sociedade, que seja amado e que tenha influência. A esse tipo de cultura (*Kultur*) pertence o que chamamos de civilização (*Zivilisierung*).' (*Über Pädagogik*, AK, IX, p.450). O termo prudência (*Klugheit*) é tomado em sentido duplo: pode designar a prudência nas relações com o mundo, ou pode se referir à prudência privada. O primeiro é a habilidade de o homem, no exercício da ação sobre os semelhantes, deles se servir para as suas intenções. O segundo é a sagacidade que o torna capaz de reunir todas essas intenções para alcançar uma vantagem pessoal durável. O último propriamente aquele para o qual se volta o valor do primeiro, e daquele que é prudente conforme o primeiro sentido, sem estar de acordo com o segundo, pode-se dizer mais justamente que é esperto e astucioso, mas, em suma, imprudente. (KANT, 2009, p.26)

Dessa forma, o trabalho do professor é o da elaboração de conceitos formalizados pela ciência e acordados por um pacto escolar que possibilite a formação do indivíduo a partir da articulação de teorias (da vida e do conhecimento) que desencadeiem a noção de civilidade, de homem civilizado²⁴. Para Bérqson (2009, p.11):

Isso significa que a *teoria do conhecimento* e a *teoria da vida* parecem-nos inseparáveis. Uma teoria da vida que não seja acompanhada de uma crítica do conhecimento é obrigada a aceitar, exatamente como são, os conceitos que o entendimento coloca à sua disposição: ela só pode encerrar os fatos, por bem ou por mal, em moldes preexistentes e que ela considera como definitivos. Ela obtém assim um simbolismo cômodo, até mesmo necessário, talvez, à ciência positiva, mas não uma visão direta sobre o seu objeto. Por outro lado, uma teoria do conhecimento que não substitua a inteligência na evolução geral da vida não nos informará sobre como os moldes do conhecimento se constituíram, nem sobre como podemos alargá-los ou ultrapassá-los. É preciso que essas duas pesquisas, teoria do conhecimento e teoria da vida, se encontrem e que, por meio de um processo circular, impulsionem uma à outra indefinidamente.

Nessa afirmação, pode-se perceber que o ensino ou a função do professor ultrapassam a aplicabilidade das técnicas que possibilitam aos estudantes apenas a transmissão de saberes. A educação escolar depende, portanto, de um conjunto de conexões que levam em conta o conhecimento universalmente produzido e sistematizado na contemporaneidade e o saber prático incorporado pelo senso comum. Ambos se fundem e determinam um núcleo de conceitos abrangentes que facilita o plano da “civilização” do indivíduo.

²⁴Segundo Saviani, “[...] civilizado, que vem de civitas - que é a palavra latina que designa cidade - da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. Político vem de pólis, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como polido, sujeito bem educado.[...] A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria.” (1994, p. 156)

É evidente que a seleção dos conhecimentos considerados legítimos depende de uma determinação do poder institucional que define o que deve ser valorizado nos currículos oficiais. Isso significa que o conhecimento é segmentado, tendencioso e participante de uma estrutura mais ampla identificada com o universo cultural e tecnológico dominantes; aquilo que Apple (1999) denomina de “tradição seletiva”. Todavia o saber prático é expressão da vida cotidiana que está impregnada de relações econômico-sociais marcadas pelos mesmos elementos culturais e tecnológicos que definiram a vida na sociedade capitalista. Nesse sentido, o plano da civilização do indivíduo é fragmentário e comprometido, porém autêntico no que se refere à produção e articulação de conceitos.

Levando em conta esses referenciais, a ocupação do professor requer a adesão de pressupostos de formação, estabelecendo níveis de especificidade que permitem traços centrais definidores da essência de uma profissão e possibilitam a constituição de outros traços derivados que se evidenciam a partir da conduta ou dinâmica cotidiana da atividade desempenhada. Como profissão, cabe às universidades o processo de legitimação e institucionalização da relação entre o conhecimento e a sociedade, sendo esta condição definidora dos traços fundamentais do trabalho docente. Tal instância superior de formação requer, como condição de profissionalização, que o conhecimento específico seja incorporado pela articulação entre teoria e prática ou ensino e pesquisa.

Geralmente, através dos cursos de formação docente, o professor assume o papel de “representante” cultural do mercado, o que significa que, no modelo de educação tradicional, o professor incorpora o que parece ser sua função desde sempre: apresentar teorias, disseminar informações e mostrar como se executa determinada ação, partindo do conhecimento da técnica de ensinar: a didática. Nessa perspectiva, pode-se reconhecer uma qualificação profissional, porém deturpada pelo caráter secundário que a técnica, ou melhor, as metodologias da aprendizagem representam no exercício do seu trabalho. O referencial da atividade docente está muito mais destacado nos conteúdos veiculados do que na maneira como são apresentados. Posto dessa forma, não se pode destacar o professor como um profissional pleno, já que ele se coloca como transmissor de saberes e reproduzidor de modelos, instrumentos e mecanismos reconhecidos como educacionais, diferente das demais profissões em que o pressuposto é que haja a aprendizagem de modelos de conduta para a atuação no mercado.

Por outro lado, o ambiente de formação profissional em nível superior (de qualquer profissão) exige que a pesquisa seja princípio educativo, como parte da função de elaborar os conceitos necessários para o exercício do trabalho. Essa prática encontra-se intimamente

ligada aos fatores que determinam também uma elaboração escolar apropriada. Contudo, ela é desvalorizada na formação dos professores, pois os referenciais associados à outra formação (geralmente aqueles determinados pelo bacharelado) são os que permitem o credenciamento para o exercício do magistério e não a participação em um processo formativo identificado com a especificidade do trabalho docente. Geralmente, o plano técnico que inspira a formação profissional do professor está descaracterizado e omissivo quanto à pesquisa.

Portanto, a descaracterização do trabalho docente acontece, na formação universitária, por tratar-se de uma condição em que o indivíduo que tem habilidade de manipular ou exercer determinado conhecimento científico/tecnológico, pode ser considerado apto para exercer também o magistério. Nesse contexto, a formação do professor geralmente não tem como parâmetro a função da pesquisa ou do professor profissional, no sentido de poder exercer uma metodologia que permita seu projeto de trabalho num sistema de continuidade e de autonomia; trata-se, portanto, de condições incipientes que não podem ser desprezadas na discussão sobre o profissionalismo que se evidencia a partir dessa atuação precária.

A premissa de que o professor – pesquisador é um profissional, ou seja, que o exercício do magistério trata-se de uma profissão, só tem respaldo na perspectiva de uma metodologia que tenha sentido e continuidade. Para o professor adquirir o estatuto profissional ele precisa compreender com clareza sua função e o resultado / produto do exercício desta função.

As metodologias que são utilizadas em todas as formações explicitam ao futuro profissional, mesmo que na sua função técnica, o que podem exercer no mercado e, principalmente, qual o suporte teórico que o habilita para isso. No caso do professor, essa metodologia não se esclarece porque não é exclusiva dele; um engenheiro tem definida sua função para si e para o outro, quem não tem a mesma formação não pode se autonear como engenheiro. Quanto ao professor, o fato deste se expor em sala de aula, justifica a sua função, mesmo que o exercício seja o de relatar as suas práticas.

Frente a essa situação, pode-se refletir sobre o ambiente onde ocorre o trabalho do professor, pois o espaço da escola, como o espaço onde os procedimentos para a organização educacional e profissional se consolidam, está estruturado de maneira que o professor não se vê como alguém exercendo uma profissão, mas, como já destacado, exercendo seu papel de transmissor de saberes, como nos dizeres de Arendt (2007, p.231):

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como

veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir.

Distinguindo o conhecimento científico *stricto sensu* do mesmo conhecimento voltado para a aprendizagem e designado como matéria escolar, a formação dos professores passaria, como cita a autora, pela possibilidade do conhecimento, que não ocorre em razão de preconceitos relacionados ao que a docência representou e representa socialmente, portanto, sem a necessidade de uma formação específica ou autoridade técnica e senhorial para o exercício de uma função não compreendida pelo aprendiz. Neste caso, a palavra aprendiz é mais adequada ao processo, pois trata-se da “mecanização” de tarefas em que o docente é o mestre artífice.

Desta forma, o professor no exercício de sua função aparece como “demonstrador” de atitudes, ou de ações que, segundo esta concepção, se repetidas à exaustão causarão um tipo de aprendizagem e de normatização de respostas. Deve-se ter claro que a habilidade do professor se faz necessária, mesmo nesse processo em que ele é um “funcionário” (não profissional), pois a mera apresentação do mundo formal se faz através de atividades ordenadas e necessárias de serem reconhecidas (mesmo que fragmentariamente) pelo estudante.

O professor só seria profissional se trouxesse para si algumas características básicas, como continua Arendt (2007, p. 232):

[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendido pelo fazer. O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor da sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que uma criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.

Como profissional, ele só se realizaria em uma condição em que o seu exercício fosse pautado pela conformação de uma estrutura conceitual própria e intransferível, o que acontece

com outras profissões; assim, é preciso ter a formação necessária, conhecer o seu ofício e elaborar conceitos sobre a possibilidade de mudanças dentro do exercício profissional, além de ser administrador das proposições sobre o conhecimento teórico e prático específicos de sua função. Encontrando esse espaço social de representação, onde a atuação técnica é apenas parte, este poderá ser julgado, ou colocado, como um profissional com área e funções definidas.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que deve haver uma profissionalização específica e duradoura para a formação do professor, levando em conta que existe uma identidade própria, uma individualidade nos requisitos fundamentais para o exercício do magistério. Tal reflexão envolve-se diretamente com aquilo que Schön (2000) define como “zonas indeterminadas da prática”, visto que estas destacam incertezas, especificidades e conflitos que possibilitam questionar a racionalidade técnica da formação profissional docente, estabelecendo uma necessária imbricação entre formação inicial e contínua.

Na verdade, a desconfiança sobre a formação profissional do professor se estabelece em duas dimensões: uma que não designa especificidade senão com a dimensão científico-cultural própria da ciência hospedeira, e outra vinculada à ausência de um saber definido também pela experiência, o que impõe a necessidade de se buscar uma capacidade que valorize a reflexão na ação em contraponto a um conhecimento historicamente sistematizado.

É, portanto, no âmbito da prática que se incorpora um conjunto de saberes que podem servir de referência para a articulação entre o conhecer e o refletir.

Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes do nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000)

Nessa perspectiva, a produção de saberes da docência são conhecimentos estruturados também pelas reflexões sobre um cotidiano que se materializa no plano concreto, histórico e socialmente determinado, definido pela realidade escolar, e denominada por Schön (1992) de reflexão na ação²⁵. Trata-se da incorporação de uma prática que rompe com a mera

²⁵ O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstói o descreve pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados, numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

transmissão do saber a partir de um contexto que valoriza a articulação entre conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiência, indicando um permanente processo de capacitação e revisão dos pressupostos fundamentais à prática docente. É uma dimensão do conhecimento e da pedagogia que perpassa, obrigatoriamente, pela concepção de mundo do professor, das suas crenças e do seu papel político, enquanto elemento difusor de uma nova maneira de entender e pensar o mundo, consolidando a mobilização e a transformação contínuas de saberes profissionais.

Tais saberes não se estrutura de maneira linear e cumulativa haja vista que a realidade social é sempre particular e mais complexa; entretanto, a formalização desses saberes podem subsidiar a ação dos professores e o exercício do magistério.

Ao longo de sua formação, o professor deve ter assegurado um processo contínuo de reflexão e discussão que considere os conteúdos específicos, apenas, como ferramentas que possibilitam, no exercício do magistério, estabelecer vínculos entre o particular e o geral, entre o singular e a totalidade, visando à produção do conhecimento do aluno no nível da sua história de vida e de suas relações concretas. A formação, portanto, deve fornecer as bases para que, num plano educativo, os conteúdos sejam reelaborados tendo como referência a realidade da prática docente.

Essa “visão de educação” reitera que a formação deva ser muito mais do que a mera incorporação de conteúdos específicos, idealizados pela academia. Requer que o conhecimento seja tratado num patamar que possibilite ao professor autonomia para fazer do conteúdo apenas um instrumento de leitura da realidade.

Nesse plano, não se espera a valorização de técnicas identificadas com o “saber-fazer”; muito pelo contrário, esta proposta aponta para uma conscientização profissional que ultrapassa, e muito, os procedimentos considerados pelo senso comum como pedagógicos e envereda por uma trajetória que assegura outros mecanismos de conformação profissional.

Assim, a formação inicial tem objetivo transitório e deve ser aprimorada por uma prática profissional reflexiva, aplicada ao trabalho do professor, que define uma concepção de pesquisa, na busca de uma nova compreensão da atividade docente.

Nesse percurso, o professor encontra o “talento” necessário para romper com estereótipos acadêmicos e com preconceitos que foram consolidados na história da educação e incorporados desde sua experiência como aluno e, portanto, busca, através de uma prática reflexiva, os nexos da pesquisa como princípio educativo. A importância da adesão deste pressuposto na formação de professores fica evidenciada em Nóvoa,

Os estudos produzidos pelos autores que trabalham nesta tradição intelectual

sublinham a importância de investir a pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente de sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (1998, p. 31)

O desdobramento e análise desenvolvidos na direção de um professor reflexivo permitem reconhecer o profissional que mobiliza e produz saberes no contexto de suas práticas; aquele que rompe com uma docência mecânica e/ou reiterativa e se contrapõe à racionalidade técnica a qual, historicamente, lhe coloca “camisas de força”.

Se a escola é um campo social a serviço da reprodução e legitimação do poder constituído, expresso pela economia e pela política, conforme destaca Bourdieu (1983), o que ela veicula representa os contornos dessa dominação e é configurada pelos agentes que nela atuam. Esses agentes moldam-se profissionalmente mediante um conjunto de características que, historicamente, vão atribuindo poder simbólico ao que ela representa, geralmente assegurando a discriminação através de atitudes subjetivas que facilitam a manutenção das desigualdades próprias de um sistema econômico que se nutre das injustiças. Cabe ao professor, contudo, reconhecer/entender esse processo e transformar a sua prática a partir da revisão do seu cotidiano.

3.2 Vestígios da profissionalidade do professor nos principais níveis da docência.

Apesar deste trabalho se ocupar com a condição dos professores das IES privadas e, portanto, alocadas na estrutura universitária, é importante uma discussão prévia que considere as determinações gerais dos professores, incorporando aqueles da educação básica. Nesse contexto, é possível identificar os nexos de sua formação / atuação e buscar elementos que facilitem a compreensão dos papéis estabelecidos para os professores do ensino superior. Os requisitos para a profissionalidade dos professores são identificados na sua formação e no seu cotidiano de trabalho, cotidiano este entendido como um conjunto de fatores internos e externos relacionados à atividade que desempenham. Todavia, essa formação e esse cotidiano podem ser explicitados, como processo estruturado, a partir dos cursos de formação de professores e das tarefas definidas tanto para os docentes da educação básica como os do ensino superior.

A formação dos professores universitários (das mais variadas disciplinas) deve estar diretamente relacionada à pesquisa, no plano das metodologias do trabalho científico, a partir de uma graduação especializada e, ao mesmo tempo, atrelada a uma dimensão pedagógica complementar e articulada.

Analisada sob este ponto de vista, um referencial importante para a reflexão sobre a formação e a atuação de professores do ensino superior poderia se dar pelo estudo da realidade daqueles docentes que tem formação nos cursos de licenciatura, conforme ocorre com os professores da educação básica.

Incorporar esse trajeto significa buscar pistas para a compreensão dos processos de formação docente e encontrar vínculos com o ensino superior, principalmente, privado, haja vista que uma boa parcela das IES privadas originarem-se da atuação na educação básica, se adaptando, em parte, para outra modalidade de ensino (superior), mas guardando algumas características próprias da administração do trabalho do professor.

Nesse sentido, é imperativo buscar os trâmites que reconhecem a formação e atuação dos professores, sem caracterizá-los nos seus níveis educacionais específicos, valorizando na análise, o que ocorre de maneira trivial com a educação *lato sensu*.

A maneira de pensar a formação graduada do professor não tem eco na realidade escolar, visto que o respaldo no conhecimento científico é que passa a ser a única referência para se designar o professor, ou seja, professor de que? É esta condição que justifica, por exemplo, a conformação dos cursos de bacharelado na obtenção das licenças para o exercício da docência. Dessa forma, a profissão define-se por um corpo técnico-científico de conhecimentos e a licenciatura é um acessório dessa formação através de um conjunto de habilidades identificadas nas consideradas “disciplinas pedagógicas”.

Apesar das questões assinaladas colocarem em dúvida o caráter profissional do professor, muitos autores entendem que este é um trabalhador que historicamente conseguiu aglutinar um conjunto de prerrogativas que definem o perfil de uma profissão. Nessa perspectiva, o professor é um trabalhador que no exercício de sua prática constrói sua profissão como elemento exclusivo de uma cultura própria e de um repertório de conhecimentos específicos, segundo Tardif e Lassard (2005, p. 38). É o que define a sua profissionalidade como resultado da construção de um processo de profissionalização.

Nesse percurso, as condições sociais ou institucionais impostas ao trabalho do professor, associadas às maneiras de viver e praticar a docência no cotidiano do trabalho determinam um plano de profissionalidade. Segundo Sacristan, essa profissionalidade é “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constroem a especificidade de ser professor”. (1991, p. 65)

Portanto, a profissionalidade e a profissionalização se articulam e definem o profissionalismo, que é a busca de reconhecimento social do trabalho e das qualidades específicas intermediados por negociações e conquistas históricas.

Como assinala Nóvoa (1983, p.12-13),

- [...] o processo de profissionalização da actividade docente organiza-se em torno de:
- Um eixo central: a evolução do estatuto social e económico dos professores, bem como do conjunto das relações que mantêm com diferentes grupos sociais. Esta questão é indissociável do problema da identidade profissional dos diversos grupos de professores.
 - Duas dimensões:
 - A construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprios e específicos da profissão docente, corpo que está em constante reelaboração.
 - A organização (explícita ou implícita) de um conjunto de normas e de valores que devem pautar o exercício da profissão docente e mesmo a actividade quotidiana dos professores.
 - Quatro etapas:
 - Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) de actividade docente, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional cada vez mais especializado, os professores.
 - Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente, nomeadamente através da imposição legal de os professores possuírem uma licença (e/ou um diploma) do Estado para poderem ensinar.
 - Criação de instituições específicas para a formação de professores, que têm como missão transmitir aos futuros professores os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores, próprios da profissão docente, através de um “role-transition” (passagem do papel de aluno ao papel de professor) e não de um “role-reversal” como a maioria das outras profissões.
 - Constituição de associações profissionais de professores, normalmente com características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores.

O processo de profissionalização do professor é, portanto, produto da conquista histórica de requisitos que forneceram as bases para a profissão. Esse conjunto sugere que o percurso trilhado para a definição do professor como agente social foi percorrido dentro de uma conjuntura que gradativamente considerou a educação como recurso importante para a manutenção da ordem capitalista e, conseqüentemente, a escola como aparelho ideológico. Assim, é possível compreender o processo de popularização da educação e o professor como “funcionário” dessa instituição.

Evidente é que o Estado busca normatizar todo esse processo porque deseja o controle pleno dessa actividade que pode sugerir (na prática) autonomia de trabalho e, portanto, risco para os objetivos pretendidos. Historicamente, o controle do poder central frente à actividade do professor revela estratégias de racionalização estabelecidas em várias direcções. O resultado sempre foi um professor valorizado no discurso, mas subjugado aos determinantes

burocráticos e empobrecido pelas condições de trabalho e salário. Entretanto, o controle não se deu apenas na instância administrativa, visto que a formação passou a ser requisito para o exercício da docência, o que, de certa maneira, consagrou a dimensão profissional do professor. “Desde o início do século XX que a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica”. (POPKEWITZ, 1992, p.43)

Tal colocação indica que a definição de um currículo voltado para a aprendizagem forneceu as bases para uma proposta de formação de professores e transferiu para o campo científico a responsabilidade das discussões sobre a pedagogia e a educação.

Esse processo de constituição da profissão do professor possibilitou aglutinar um conjunto de interesses corporativos que estabeleceu o alicerce das associações docentes. A contradição sempre esteve presente no conjunto das reivindicações dessas associações, uma vez que a luta corporativa é sempre por privilégios e propõe “acordos” com instâncias da administração central, fazendo cumprir o papel da profissão na sociedade capitalista, ou seja, trocar prestígio pela legitimação do poder constituído e pela autoridade. Por outro lado, tais associações apresentam importante papel na configuração profissional do professor, mesmo porque assegura o diálogo entre a categoria e a sociedade organizada, a partir da tomada de posição nas lutas de interesse comum.

O interesse em buscar os nexos que explicam a atuação do professor, na atualidade, depende do debate sobre a sua profissionalização que pode sugerir, segundo alguns autores, uma condição proletária e, portanto, marcada pela perda definitiva da sua autonomia frente a uma série de novos arranjos que pretendem racionalizar as atividades docentes. Nesse contexto, a proletarização configura-se a partir da transformação das relações de trabalho que submetem o professor a uma condição semelhante a do operário.

A proletarização do professor, entendida no plano da classe operária, deve ser considerada levando em conta que a racionalização da sua atividade, diferentemente da produção de mercadorias, não assegura etapas previamente definidas, ou seja, o trabalho do professor não é determinado, a priori, segundo uma lógica imposta pela divisão técnica do trabalho. Nesse sentido, não há a possibilidade da separação entre a concepção e a execução do ensino, o que impõe ao Estado a necessidade de instaurar mecanismos mais refinados de controle. Essa condição de “autonomia em sala de aula” determina a necessidade premente de manipular o professor no plano ideológico, já que ele precisa se sentir colaborador do progresso social e, assim, considerar apenas o seu papel de executor incontestado do processo de ensino/aprendizagem.

Em contrapartida, a profissionalização – argumento utilizado para o professor se desvencilhar da condição proletária - fortalece-se na posse do conhecimento científico. Como já mencionado, este é o campo discursivo em que estão confinados os elementos de *status* que marcam a qualificação necessária para o estabelecimento de uma ordem profissional. A ciência apresenta os repertórios que devem dialogar com o currículo escolar. Esta possibilidade está assegurada já na formação inicial do professor que propõe um processo em que o saber específico define-se como um conjunto de conhecimentos ordenados e disciplinados pela ciência que se “revela” ao professor para que este faça o uso informativo necessário. Assim, a própria formação do professor aciona o processo de separação entre a produção e a reprodução do conhecimento ou o campo de atuação de quem concebe e de quem transfere o saber.

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2002, p.63)

A presença deste princípio na formação inicial define um percurso que interfere em toda a trajetória do trabalho do professor, visto que se integra às práticas promovidas pelo Estado para “amparar” e, portanto, controlar a atividade docente a partir da adoção de orientações curriculares que, propositadamente, alteram uma dinâmica rotineira e estabelecem outra trilha para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esta trilha, desconhecida, carece de ser apresentada e o argumento da necessária continuidade da formação justifica os projetos de capacitação. Se a formação é contínua, os professores, em tese, não podem se negar a implementar reformas que são, nos planos do profissionalismo, condições de aprimoramento da atividade docente. Assim, as determinações curriculares são idealizadas nas esferas centrais; os projetos de capacitação desconectados da escola e a aplicabilidade dependente dos recursos locais e da “boa vontade” dos professores que (às vezes) promovem ações coletivas e identificadas com a autonomia. Entretanto, esse profissionalismo, por estar amparado por uma determinação externa à escola, acaba por expressar apenas a colaboração dos professores ao projeto central. Esse conjunto de procedimentos apresentados como metas do profissionalismo pode ser, de fato, recurso ideológico de consolidação da racionalização e, portanto, desprofissionalização.

A racionalização e controle instituem-se pela manipulação do currículo, peça fundamental para se atingir o plano cotidiano dos professores. Entretanto, a análise detalhada

de como esse currículo transita na realidade escolar pode revelar um significativo processo de submissão do professor.

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todos os tipos de técnicas, de diagnósticos e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação do comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, todas as tecnologias de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer, etc. (CONTRERAS, 2002, p.36)

Todo este conjunto de procedimentos, ao mesmo tempo em que impõe o controle da atividade docente, estabelece um plano burocrático que intensifica o trabalho como mecanismo de isolamento do professor e rotinização da sua prática, definindo a sua desqualificação intelectual e reforçando a ideia de que o professor precisa renovar-se, adaptar-se e dotar-se de novas técnicas para pôr em prática outra proposta curricular, como se o seu conhecimento acumulado fosse algo obsoleto e, portanto, desprezível neste processo.

Muito do que já foi apresentado como elemento definidor do estabelecimento profissional, contraditoriamente, acaba sendo argumento de uma possível proposta de proletarização do professor, principalmente, no que se refere aos mecanismos de racionalização promovidos pelo Estado, seja da esfera ideológica - que propõe a perda do controle sobre a finalidade de seu trabalho -, seja pela dimensão técnica - que distancia o professor dos meios de efetivação do seu trabalho. Nas teses da proletarização, os professores tornam-se incapazes de escolher seus próprios projetos ou tarefas, submetendo-se à determinações centrais de veiculação do saber. Desempenham uma ocupação frágil, de minguido conteúdo conceitual, submetida à degradação e alienação e, portanto, de baixo *status* social.

O resultado é a suspeita de que se trata de um profissional com as duas características: profissionalismo e proletarização. Enguita reforça a ideia de que a docência está ante a essa ambiguidade.

O autor chamava a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a 'expressão de uma posição social e ocupacional da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho'. Sendo assim, descrevia um grupo profissional como uma categoria auto regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. O paradigma de análise da organização do trabalho fabril utilizado pelo autor é de Braverman, que descreve o processo de expropriação histórica do saber operário ao longo das primeiras décadas do século XX com a introdução da chamada Administração Científica do Trabalho. Com relação ao processo de

proletarização, Enguita empregava essa expressão exatamente no sentido oposto ao que correntemente era dado à profissionalização. (1991 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1133)

Como podemos perceber, a ambiguidade está na difícil delimitação entre o que pode significar (contraditoriamente) a autonomia e o controle do trabalho. No magistério é comum recorrer-se à liberdade de cátedra para sustentar a ideia da autonomia docente; entretanto, cada vez mais o professor se vê obrigado a abrir mão desta prerrogativa em favor de conteúdos padronizados, propostos por “guias curriculares” e didaticamente apresentados por “livros didáticos” ou mesmo diretrizes curriculares que determinam o rol de conteúdos²⁶. Esta constatação reforça a contradição inerente à condição ocupacional do professor, marcada por processos explícitos de transferência de conhecimentos e saberes, e confirma uma dinâmica de desprofissionalização já que contribui para a ruptura de um saber da prática pedagógica e qualificado pela formação acadêmica.

O reconhecimento de uma possível condição proletária do professor compõe o cenário da desprofissionalização e ocorre no plano da racionalização ou controle que sustenta todo o contexto ideológico necessário à atividade educacional; está definido pelo declínio das qualificações e da autonomia do trabalho, resultado dos esforços burocráticos para aprimorar o controle sobre o processo educacional.

Esse panorama sobre a condição profissional do professor, portanto, possibilita uma reflexão que expressa um conjunto de contradições que se instala à medida que a ocupação docente vai, historicamente, consolidando-se como instrumento de “civilização” do indivíduo.

Como já destacado, o estatuto profissional é produto da mobilização de vários fatores: definição de uma formação específica que vincula teoria e prática; chancela legal amparada pelo Estado; código de ética que define os limites e as possibilidades da profissão; instauração de entidades de classe que possibilitam o controle da profissão frente às necessidades da categoria e seu relacionamento com a sociedade; determinação de uma ocupação exclusiva que assegura a sobrevivência do trabalhador. No caso do professor, estas condições foram sendo conquistadas pela disseminação escolar no processo de educação da sociedade contemporânea. Entretanto, ao mesmo tempo em que são forjadas estas condições, constata-se a instauração de elementos contraditórios que tiram do professor a principal característica de uma profissão, qual seja, a autonomia. O papel desempenhado pelo Estado para controlar a atividade docente destaca um processo de desqualificação que determina, não só a

²⁶ Apesar de ser uma situação corriqueira no cotidiano da educação básica, é possível destacar algumas IES que estruturam seus cursos a partir de apostilas. No campo das “Diretrizes Curriculares Nacionais” para os cursos superiores é comum a relação de conteúdos que indicam implicitamente um único caminho a ser seguido.

desprofissionalização, mas, sobretudo, impõe uma condição proletária imiscuída com os processos crescentes de flexibilização do trabalho do professor.

Na denominada reestruturação produtiva constata-se a intensificação da produção de bens e serviços "imateriais" e a introdução de formas flexíveis de organização do trabalho, propiciando o surgimento de uma nova subjetividade do trabalho, amparada pela subordinação direta e indireta à racionalidade econômica que rege os mercados e a vida produtiva. Em suma, nas últimas décadas, à medida que foi sendo alterada a maneira de produzir e distribuir bens e serviços alterou-se, também, as representações sociais sobre as ocupações, o valor moral atribuído às práticas laborais, assim como a capacidade de reivindicação dos trabalhadores. A escola como uma atividade importante na oferta de bens e serviços insere-se plenamente neste contexto, porque tem assumido uma série de novas funções que rompem com o seu papel tradicional de lidar com o conhecimento sistematizado.

Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de qualificação profissional afeito à realidade do professor vem perdendo destaque pela inserção da noção de competência que se acomoda no dia a dia do seu trabalho. A noção de competência reivindica a adesão de novos métodos de gestão do trabalho marcados pela desespecialização profissional em decorrência da criação de trabalhadores multifuncionais. Na medida em que a escola e, conseqüentemente, os professores assumem novos papéis até então destinados à educação familiar ou demais instituições da sociedade civil organizada, esta multifuncionalidade ocupacional é requerida, marcando decisivamente a desprofissionalização pela ruptura do papel do professor como mediador do conhecimento científico e cultural.

Esse conjunto permite reconhecer uma atividade sem traços profissionais plenamente definidos e sugere uma reflexão mais acurada sobre as várias dimensões que interferem nesse processo.

A universidade tem papel importante na institucionalização das profissões. Ela é o *locus* de legitimação profissional e carece de processos formativos para a docência. Entretanto, na prática, a Instituição Universidade está submetida à características distintas de organização e estruturação educacional.

No caso das instituições universitárias privadas, as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes são específicas, visto que estes não experimentaram condições concretas de profissionalização e, portanto, não formularam os requisitos para a definição de uma identidade profissional. O presente trabalho tem como objetivo destacar esta situação.

4. O trabalho docente em instituição de formação universitária - profissionalização, expectativas e condições concretas de atuação.

A docência universitária é uma profissão ou ocupação cuja profissionalidade se expressa muito mais pela identidade de uma formação específica do que efetivamente pela atividade desempenhada. Segundo Zabalza (2004), a docência universitária é contraditória quanto aos seus parâmetros de referência identitária, uma vez que os professores se reportam a essa condição, especialmente, para destacar prestígio social; entretanto, esse reconhecimento é deixado de lado quando é necessário valorizar os elementos constitutivos da profissão.

Como já destacado anteriormente, é o caráter científico de uma formação profissional específica que empresta significado ao trabalho desempenhado pela docência. Assim, trabalhar educação escolarizada tem significado, para uma parcela significativa de docentes, a manipulação de conteúdos específicos (dos quais os professores são detentores unilaterais), transmitidos a alunos desmotivados para uma participação atuante. Esta situação leva os professores a enfatizar aspectos da ciência, sem considerar as referências concretas da docência como espaço específico da aprendizagem. Isso leva a uma identidade profissional desfocada, posto que a atividade desempenhada volta-se para o âmbito científico e não para o exercício efetivo do magistério. Nessa perspectiva, a docência está cerceada pela própria especificidade científica e não encontra, ela própria – a docência -, a identidade que marca uma profissão. No caso do ensino superior, superar essa situação pressupõe a necessidade de articular os vários afazeres do professor universitário, integrando a docência com a investigação e à extensão. Além disso, trata-se de distinguir estas e outras novas funções que se incorporam ao trabalho docente pela flexibilização das atividades desempenhadas pelo professor no sistema escolar universitário.

A associação de diversas funções ao trabalho do professor universitário tem levado a uma facilitação dos processos de ensino que não, necessariamente, conseguem uma aprendizagem formativa discente adequada. A docência requer conhecimentos específicos referentes à atividade de ensinar, legitimados por uma qualificação e amparados por metodologias exclusivas. Trata-se de uma tarefa complexa que exige referenciais teóricos próprios e marcados por um processo de formação voltado para o desempenho específico da função.

Para Zabala (2004), ensinar pressupõe conhecer bem a matéria ou atividade, saber como aprendem os estudantes, gerenciar os recursos voltados ao ensino de modo a propiciar a aprendizagem, a elaboração de conceitos bem estruturados e comprometidos com a formação. Dessa maneira, o que ensinar (conteúdos) está relacionado com como estudar (metodologia) e estes componentes da aprendizagem impõem materialidade no porquê estudar (objetivos). Esse conjunto estrutura um processo formativo que deve ser considerado em todos os graus de ensino e, significativamente, no ensino superior.

Por outro lado, à medida que a sociedade complexifica-se, temos a necessidade de romper com visões estreitas da formação superior e incorporar elementos mais gerais que dizem respeito à dimensão global do conhecimento, visando a construção de uma ética social referenciada por atitudes, valores, visão de mundo, entre outros. Essa dimensão da docência passa necessariamente pelos saberes da experiência do professor, saberes que são geralmente desprestigiados pela adoção de uma didática tecnicista e amparados pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber. (NÓVOA, 1995, p. 9-10)

Nesse sentido, os professores ensinam pelo que sabem e não pelo que são. O conceito de profissionalidade estabelecido pelos interesses econômicos e referendado pela sociedade incorporou o preceito positivista de neutralidade científica e transferiu para o domínio das profissões a separação entre a vida e o trabalho, como se uma pessoa pudesse ser isoladamente as duas coisas. No caso da educação isto é mais visível, uma vez que a atividade docente não permite que se evidenciem expectativas, angústias ou frustrações. No magistério é comum ouvir: “os meus problemas ficam fora da sala de aula, aqui eu sou o professor, um profissional”. Entretanto, essa afirmação não elimina sentimentos e isso efetivamente interfere no resultado do trabalho desenvolvido.

O plano da satisfação pela atividade que desempenha passa, necessariamente, por questões específicas relacionadas com as relações concretas de trabalho/salário e por planos mais gerais determinados pelo prestígio e relevância que os professores mantêm junto à sociedade. O professor universitário ainda desfruta de certo *status* social; todavia, as condições materiais de sobrevivência determinam uma situação de precariedade que estabelece, paradoxalmente, a descrença sobre a atividade que desempenha. Associada a essas condições mais genéricas, próprias da vida, está o cotidiano do trabalho que tem instaurado

um conjunto de situações que definem a fragilidade do professor frente às mudanças de ordem estrutural que têm sido implementadas pelo avanço das relações capitalistas, na oferta de bens e serviços. O resultado é um trabalhador frustrado e insatisfeito com a docência em nível superior, que não consegue elevar sua autoestima e esse desgaste pessoal repercute diretamente no trabalho executado, gerando, muitas vezes, tensões com os alunos e o abatimento no desejo de lecionar.

No conjunto, três fatores interferem na atividade docente do professor/trabalhador da educação universitária: situação profissional; dimensão pessoal e condições de trabalho Zabalza (2004). Estas não se expressam de maneira isolada; todas contribuem para uma possível percepção sobre a condição do professor universitário. Evidente que esta situação sofre alteração se considerarmos a distinção entre professor das universidades públicas e os professores das IES privadas.

4.1 Breve panorama da universidade e do ensino superior e suas recentes transformações.

Guerrero Serón salienta que os professores do ensino superior estão mais próximos da autonomia, característica própria das profissões liberais, enquanto os demais graus de ensino identificam-se com uma semiprofissão. (1996 apud CUNHA, 1999) Esse pensamento aproxima os professores do ensino superior de uma profissão, visto que não tem nenhum vínculo com a proletarização porque concebem e executam o conhecimento, diferentemente do que ocorre com os professores da escola básica.

Nesse sentido, é importante distinguir o papel da universidade em contraposição aos cursos superiores de formação profissional. A ideia de universidade do século XI não se desmanchou; pelo contrário, o “conhecimento superior” é condição fundamental para o exercício do poder e caracteriza uma concepção de elite que secularmente sustenta a Igreja e o Estado. Tal conhecimento opõe-se às atividades tidas como menores porque estão ligadas a trabalhos produtivos de transformação do meio natural. Distingue-se, portanto, conhecimento superior e universidade de um lado e formação técnica e ensino superior de outro.

O projeto de universidade surge no plano medieval, representando o reconhecimento público e a legitimação institucionalizada do poder do saber, definindo uma estrutura

organizada de caráter científico e cultural que deveria orientar um conhecimento superior. Deveria, também, ser rota de procedimentos que aproximassem e legitimassem as instituições, através de uma educação mais encorpada e socialmente reconhecida. A universidade renascentista resultou, pois, de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente do fortalecimento do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. Como instituição social, abriu-se ao humanismo e às ciências, alinhando-se, posteriormente aos preceitos da “Era da Razão”.

No processo histórico de consolidação da universidade, quatro modelos se destacam, a saber:

- Modelo francês ou napoleônico: estabelecido a partir dos ideários da Revolução Francesa, este modelo pressupôs a criação de cursos superiores laicos, organizados em faculdades compartimentalizadas, sendo o diploma o objeto fundamental da escolarização e referencial das profissões. A Universidade Imperial organizou-se na França, subordinada ao Estado, em pleno expansionismo militar, articulando as faculdades profissionais isoladas que se tornaram um poderoso instrumento de criação dos quadros técnicos e políticos frente às pretensões napoleônicas. O denominado modelo napoleônico expandiu-se para além dos limites franceses e manteve-se extemporaneamente em vários sistemas universitários, inspirando, inclusive, a implantação do ensino superior no Brasil.
- Modelo alemão ou humboldtiano: considerado marco da universidade moderna, a partir dos princípios defendidos por Guilherme de Humboldt no seu texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”. Firmou-se por meio da unidade do saber situada no universo do conhecimento, do ensino e da pesquisa, da interdisciplinaridade, da autonomia, da liberdade da administração – posta para a instituição e para a ciência-, da relação integrada, porém autônoma entre Estado e Universidade. Para a obtenção destas premissas, a universidade deveria assegurar a integração entre professores e alunos, ressaltando o papel central das instituições científicas superiores, não apenas no âmbito educacional, mas também na cúpula do sistema político das nações. Pesquisa e ensino são considerados, portanto, meios para o desenvolvimento do conhecimento: finalidade da universidade como geradora do poder intelectual, assegurado por um ambiente de absoluta liberdade para ensinar e liberdade para aprender. Só

ensina com autonomia o docente que livremente pesquisa e só aprende livremente o aluno integrado à pesquisa do mestre. No caso brasileiro, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) desempenhou um papel estratégico, porém limitado, na Universidade de São Paulo, análogo ao das Faculdades de Filosofia nas universidades alemãs, apesar da presença de professores franceses na sua origem.

- Modelo inglês: representado pelas Universidades de Oxford e Cambridge que remontam do século XVII, este modelo, eminentemente elitista e tradicional, ocupa-se prioritariamente com a formação da personalidade, do caráter, com forte acento moral, incorporando elementos da religião oficial (anglicanismo). Apesar da persistência, as duas universidades foram obrigadas por lei, no último quartel do século XIX, a introduzir algumas reformas: admissão de clientela não anglicana e feminina, acréscimo de disciplinas científicas, jurídicas e históricas e de línguas estrangeiras às tradicionais matérias clássicas e, sobretudo, introdução da pesquisa, especialmente em Cambridge, já que forma boa parte da elite científica inglesa.
- Modelo norte americano: a rápida expansão universitária nos Estados Unidos a partir do século XVII foi significativa a ponto de no século subsequente ser o primeiro país em número de universidades. Preservando características dos modelos inglês e alemão, adquiriu feições próprias, sob a marcante influência do capitalismo. Ensino e pesquisa, intimamente articulados, constituíram forças dinamizadoras e impulsionadoras do progresso econômico do qual as universidades, sempre próximas aos interesses socioeconômicos e sensíveis às suas necessidades, são instrumentos de inovação. Rossato (1998, p.131-134) enumera e descreve as principais características da universidade americana que envolve:
 1. a multiplicidade das instituições: o crescimento iniciado no século XVIII continua: mais de 3.300 IES integram a maior rede universitária do mundo, cobrindo todo o território continental (o Alaska, inclusive) e as ilhas (o arquipélago do Hawaí, Porto Rico, Virgens e Guam).
 2. a diversidade: em razão da larga autonomia conferida pelo sistema aos Estados, há diversidade nas condições para o reconhecimento, no porte e estruturação das IES e na duração dos currículos de formação acadêmica. Deste modo, o sistema é formado por: (a) universidades que oferecem todo o programa de graduação e pós-graduação, priorizando a pesquisa; (b) universidades que oferecem diversos programas de ensino superior e também doutorado; (c) universidades polivalentes e colleges que enfatizam a profissionalização, oferecendo programas de graduação; (d) colleges de artes liberais com cursos de filosofia, letras e ciências; (e) junior colleges e colleges técnicos com programas de curta duração (2 anos apenas);

(f) escolas profissionais e institutos especializados que podem oferecer desde o bacharelado até o doutorado num campo específico.

3. pragmatismo: predomina tanto no ensino quanto na pesquisa o utilitarismo: as IES estão a serviço da nação e das empresas: ‘a relação universidade-empresa, distinta dos demais países, faz com que, muitas vezes, os interesses e o poder econômico da segunda se sobreponham aos objetivos da primeira’ (id. ib.). Decorre do mesmo espírito a busca acentuada de profissionalização, objetivo principal das IES.

4. pesquisa: mais de 100 universidades americanas preenchem o requisito para ser considerada como universidade de pesquisa: dotação orçamentária de mais de 100 mil dólares destinados à pesquisa no orçamento anual. O destaque ocupado pelo desenvolvimento econômico motiva amplo financiamento oficial e empresarial à pesquisa realizada nas IES.

5. democratização: não obstante o custo elevado - que retardou sobremaneira o acesso a negros e imigrantes – ‘Os Estados Unidos têm o maior contingente de estudantes universitários em relação à população adulta, bem como em relação ao grupo de idade específico que tem acesso ao ensino superior, que é relativamente fácil’ (id. ib.) e também diversificado: público, privado, confessional de todos os naipes e matizes.

6. integração com o grau inferior: não tendo sido reformado, como o francês, o sistema americano integra facilmente o ensino médio ao superior: as últimas aulas dos juniors colleges já fazem, praticamente, parte da universidade.

7. tradição familiar ou grupal: sucessivas gerações de mesmas famílias estudam nas mesmas instituições. Esta tradição dá base a certa distinção social e confere a muitas universidades uma tonalidade corporativista.

8. mecenato: desde Harvard, firmou-se a tradição de ex-alunos e empresas fazerem substanciais doações às universidades, seja em espécie, seja em bibliotecas, prédios e custeio de construções.

9. formação moral: marcante na fase pioneira, quando juntamente com a liberdade, havia intensa preocupação com a formação moral e do caráter, esta tradição, embora atenuada, é mantida nas numerosas universidades confessionais.

Apesar de apresentar forte apelo à tradição como emblema de uma identidade construída no âmago da instituição de formação, o modelo norte americano é o que melhor expressa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sobressaindo a prestação de serviços como função prioritária da universidade e facilitando, dessa maneira, a inserção de novos arranjos institucionais de formação profissional, demarcando o compromisso explícito com o avanço tecnológico e suas decorrências sociais. É, portanto, no âmbito deste modelo que se percebe indícios concretos de massificação do ensino superior e caminhos para a mercantilização.

Em 1962, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)²⁷ definiu o ensino superior como aquele que aglutina os planos: acadêmico, profissional, técnico e normal para candidatos que tenham cumprido a educação secundária. Tais cursos distinguem-se da universidade por não se ocuparem necessariamente com a pesquisa, estabelecendo níveis de educação profissional superior nem sempre organizados

²⁷Esta observação estava presente na denominada “Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional”, elaborada pela UNESCO, em 1962, que serviu de documento base para os trabalhos da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura realizada em 1962, em Paris, França.

dentro de uma estrutura universitária. Todavia, a universidade também passa por uma readaptação voltada para a formação massificada com o intuito de diversificar a formação profissional. Assim, o próprio conceito de universidade se imiscui com a dimensão do ensino superior em contraponto à noção de universidade voltada para uma escola de humanidades, constituída por um centro de pesquisa livre e desinteressada e lugar do exercício crítico do pensamento.

Por definição histórica, a universidade tem a preocupação de assegurar uma visão abrangente de mundo e relacioná-la com uma formação específica; o ensino superior pode estar voltado ao plano técnico de uma formação especializada e hierarquizada na organização do ensino.

A proposta de ensino superior desvinculado de uma visão clássica de universidade teve reforço nas recomendações internacionais (incluindo aquela da UNESCO, de 1962) que preconizavam a necessidade de se valorizar a educação tecnológica na perspectiva de incrementar a dignidade do trabalho manual e sua importância nos processos de produção junto às camadas médias da população. Assim, a proposta de cursos de formação profissional tecnológica foi ganhando importância a partir de engenharias práticas que desenhavam um novo cenário para o ensino superior. Seu papel era o de atualizar o contingente de força de trabalho que se desestabilizava em função da automatização, implicando em níveis mais altos de qualificação profissional.

Nesse sentido, o sistema universitário, que envolve as duas dimensões (universidade e ensino superior)²⁸, passa por significativas transformações, produto de uma reestruturação produtiva de base neoliberal que sustenta novos contornos econômicos globais e impõe à educação superior, entre outros, a descentralização da gestão, a flexibilidade dos currículos, os cursos de curta duração, a investigação aplicada e o intercâmbio com empresas visando adaptá-la aos moldes de formação profissional que se identificam com esta nova conjuntura econômica.

A ação concreta dessas modificações no sistema universitário ocorreu na década de 1980 e teve como protagonistas os programas de mobilidade (ERASMUS)²⁹ e o programa de

²⁸ O fato de se utilizar o termo “sistema universitário” para definir o que é próprio da universidade e do ensino superior vincula-se muito mais pela definição constitucional (incluindo a de 1988) sobre a questão - pois reconhece a universidade como regra para a formação profissional em nível superior - do que brio entre um e outro. Recentemente, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2010) elencou cursos tecnológicos como cursos de nível superior mais práticos voltados às necessidades imediatas das profissões.

²⁹ Programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados (ERASMUS), estabelecido em 1987, é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior, entre estados membros da União

cooperação entre universidade e empresa – (COMETT)³⁰ -, com o objetivo de promover o intercâmbio supranacional de informações e experiências entre as instituições educativas. Na verdade, essas iniciativas buscavam estruturar um espaço de discussão que pudesse abrigar outros acordos como o de Sorbonne, em 1998, e o denominado “Acordo de Bolonha”, em 1999, que aglutinou 29 países e possibilitou a determinação de um processo de mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, procurando estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas nos seus sistemas de ensino. Tais políticas exigiram o compromisso de países da Europa em buscar cooperação institucional com o intuito de uma qualidade educacional vislumbrada a partir da redução do período de estudos dos estudantes, reconhecimento automático do sistema de créditos e mobilidade na organização didática dos cursos, em uma formação estruturada em dois níveis de ensino: graduação e pós-graduação. (SILVA, 2004)

A motivação para estas mudanças deu-se num contexto que privilegiou o mercado e todas as determinações que envolvem processos produtivos globais, seja pela flexibilização dos postos de trabalhos integrados em sistemas articulados de especialização, seja pela possibilidade de assegurar a educação superior como mercadoria.

Nessa perspectiva, a universidade distancia-se do Estado, pois atua como agente financiador educacional e vincula-se ao setor privado para o fomento e manutenção de projetos formativos. Assim, empresas podem e devem financiar instrumental tecnológico básico para ensino/pesquisa e recursos humanos com vistas ao atendimento de suas necessidades, quer na produção de tecnologias, quer no tipo de profissional que precisa recrutar.

Esse modelo de universidade não é prerrogativa dos países europeus, já que está disseminado por todo planeta através da combinação entre os pressupostos definidos pelo “Acordo de Bolonha” e as características regionais e nacionais dos sistemas de ensino. As políticas globais encaminhadas pela UNESCO e pelo Banco Mundial contribuem para a inserção desse projeto em países de desenvolvimento tardio.

De um modo geral, a educação universitária apresenta hoje vários cenários, levando em conta o arcabouço estruturado pelas mudanças, conforme constata Segrera (2007).

Europeia e Estados associados. Trata-se de um Programa que possibilita a estada de alunos em outros países por um período de tempo entre 3 e 12 meses

³⁰ *Cooperation between universities and enterprises regarding training in the field of technology* (COMETT) foi um programa instituído em 1986 que busca a cooperação entre universidades e empresas em matéria de formação e domínio de tecnologias.

O primeiro, de base tradicional, é financiado pelo Estado e conserva a articulação entre ensino e pesquisa sem, contudo, buscar vínculo explícito com a iniciativa privada. Não amplia a oferta de vagas e é considerada uma instituição de elite.

O segundo, denominado de “universidades empreendedoras”, é voltado para o mercado sem perder de vista as características acadêmicas básicas. Recebem investimentos de variadas fontes (públicos e privados) e se comprometem com o ensino, a pesquisa e a extensão. Seus professores mantêm algum prestígio e são razoavelmente remunerados, considerando-se o papel que as instituições adquirem na produção científica e na formação profissional dos seus estudantes.

O terceiro identifica-se com o “mercado livre” e são estruturadas a partir da lógica empresarial. Direcionado para o lucro, define, entre outros, a área de especialização, os cursos a serem oferecidos, o quadro e salário dos professores, o perfil do “cliente” e a economia de recursos destinados à pesquisa. Voltada para a oferta de um ensino superior massificado, busca estandarizar o currículo e vulgarizar os métodos de ensino.

O quarto, relacionado à “educação permanente e educação aberta”, tem como pressuposto básico o lucro máximo. Está direcionado para um público que busca na certificação melhoria de salários ou ascensão social. A economia de recursos acontece de variadas formas, o que incorpora a educação a distância como possibilidade crescente de formação.

Outro cenário diz respeito a uma “rede global de instituições” que está plenamente alinhada com o mercado e se adequa a um modelo institucional em que os estudantes definem seus próprios cursos e graus a partir de saídas intermediárias. Os currículos são organizados e padronizados de maneira modular. Não apresentam nenhum compromisso com a pesquisa e os professores são pouco qualificados e “treinados” para a transmissão de conteúdos. Os programas e os cursos tem mais importância que a instituição que os sediam.

O último cenário indica a possibilidade de “desaparecimento das universidades”, visto que são os cursos de extensão que podem qualificar o estudante, principalmente, na área das ciências humanas. Trata-se de uma educação aberta, menos especializada e ofertada, como alternativa, pelas instituições públicas e, principalmente, privadas.

Dos cenários apresentados, apenas o primeiro mantém a educação como um bem necessário ao desenvolvimento da sociedade, tal como a caracterização feita por aqueles que discutem o caráter das profissões como requisito social de desenvolvimento, o papel do Estado nesse processo e a função das instituições universitárias neste contexto. O segundo, já representa o processo de transferência da educação universitária para a iniciativa privada,

apesar de manter algum vínculo com a reflexão, análise e pesquisa. Os demais cenários identificam-se plenamente com uma proposta mercadológica que mistura diversas possibilidades de atuação. O último alinha-se, também, ao pressuposto neoliberal de minimizar o papel de controle do Estado na supervisão da educação universitária. É importante destacar que a própria universidade está perdendo sua função prioritária, conforme destaca Almeida (2009), o que, de certa maneira, reitera o último cenário proposto por Segrera (2007):

Daquela instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência e à cultura, que se constituía como um espaço dedicado ao saber, que detinha o monopólio de transmitir os conhecimentos aos escalões mais elevados da sociedade, resta-nos muito pouco. Ela já não exerce o monopólio da produção e do trabalho com o conhecimento especializado. O conhecimento não só está sendo produzido em outras instituições externas à universidade, como também a própria educação superior se desenvolve em grande medida fora dela.

As IES privadas, na busca de alternativas de lucro máximo, combinam estes vários cenários, o que caracteriza uma tendência marcante de privatização do ensino.

No Brasil, a instauração tardia da universidade³¹ (década de 1920) é produto contraditório de um conjunto de determinações escolares que definiu historicamente uma opção pragmática, de cunho positivista, que consolidou os cursos especializados de formação profissional. Estes, herdeiros do “modelo napoleônico”, estruturaram-se desvinculando o ensino da pesquisa.

O modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino e a pesquisa científica. (SAMPAIO, 1991, p.2)

Dessa forma, o país vivenciava - contraditoriamente - a necessidade de romper com os limites da prática, instaurar a pesquisa e, no âmbito do jogo de forças, conseguiu implementar um modelo de ensino superior que na sua estrutura valorizava a circulação do conhecimento. O desejo foi o de estimular a pesquisa desinteressada, aglutinando a ciência e a reflexão das humanidades num único ambiente: a universidade.

Segundo Sampaio (1991), a “reforma” denominada Francisco Campos³², na década de 1930, estabeleceu que o ensino superior deveria ser ministrado pela universidade a partir de um sistema que comportasse duas modalidades de ensino superior: o *sistema universitário* e o

³¹ A primeira universidade na denominada América Espanhola data de 1538. No Brasil, a educação superior tem relação com a atividade jesuítica a partir da criação dos cursos de Artes e Teologia na Bahia, em 1572. O ensino superior não religioso ocorre a partir de 1808, no Rio de Janeiro, sob a interferência do império português, sediado no Brasil com a vinda da família real, sendo que a primeira universidade brasileira foi criada no Rio de Janeiro, em 1920. (BARREYRO, 2008, p. 15).

³² Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

instituto isolado. Assim, evidencia-se que a estrutura fundante da universidade procurava ultrapassar a objetividade própria dos cursos de formação profissional e incorporar um plano de conhecimento mais abrangente: politécnico e filosófico. Apesar do desejo, os vícios de uma formação especializada não se desmancharam e as faculdades com alguma tradição, apesar da universidade, mantiveram-se autônomas.

A reforma de 1968³³, inspirada no modelo norte-americano de conformação de uma estrutura departamental de universidade, reitera o sistema de ensino superior organizado segundo uma estrutura universitária pública e gratuita, aceitando-se provisoriamente outros tipos de instituições. A exceção virou regra porque a demanda por vagas no ensino superior determinou o surgimento de um ramo mercantil, possibilitando a multiplicação dos institutos isolados, visivelmente comprometidos apenas com o ensino, recuperando, de certa forma, o “modelo napoleônico” de formação profissional. Por ser uma condição provisória, a qualidade dos cursos oferecidos por estas instituições era duvidosa e pouco reclamada.

Por outro lado, essa vinculação entre ensino superior e universidade acabou por mascarar a discussão sobre os requisitos para a preparação profissional, como se a pesquisa fosse a única condição para a formação em nível superior.

Além do mais, as universidades brasileiras foram constituídas, em grande parte, pela agregação de escolas autônomas de formação profissional, cuja tradição no Brasil é tão antiga quanto respeitável. O ideal da universidade de pesquisa não levou em devida conta esta tradição e deixou de fazer as necessárias distinções entre instituições voltadas basicamente para a formação profissional (dentro ou fora da universidade) e aquelas centradas na pesquisa. O ideal de uma indissociabilidade que permeasse todo e qualquer setor da universidade era claramente, tão irreal quanto inadequado. (DURHAM, 1998, p.6)

A partir da década de 1980, buscando atender as necessidades práticas e imediatas do setor produtivo, percebe-se um movimento mais intenso na direção de uma formação rápida em nível tecnológico, possibilitando o surgimento de cursos superiores de curta duração com o intuito de estabelecer uma nova roupagem para a formação técnico-profissional em nível médio. Apesar do contexto público que sustentava a proposta de implantação destes cursos através da Rede Federal de Ensino, a educação privada nutriu-se da iniciativa, mesmo porque já era proponente de outros cursos de curta duração voltados à formação de professores. Assim, percebe-se um intenso movimento das IES privadas na direção da oferta de cursos orientados ao mercado de trabalho dos três setores da economia, principalmente, do setor de

³³Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que "fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média", e dá outras providências.

serviços, com currículos mais flexíveis e desprovidos de um caráter científico mais acurado pela pesquisa.

Essa referência histórica é importante para considerarmos a dificuldade que os proponentes do ensino superior brasileiro apresentaram e ainda apresentam na distinção entre conhecimento superior (universidade) e formação profissional em nível superior (ensino superior).

Talvez a universidade, pelo conhecimento superior que difunde e a pesquisa que veicula, abriga profissionais que se distanciam das características dos trabalhadores das demais Instituições de Ensino Superior cujos cursos são eminentemente profissionalizantes. Bastaria, portanto, distinguir um tipo de curso de outro ou separar o que é do âmbito da pesquisa e o que se caracteriza pela profissionalização; a questão estaria, se não resolvida, explicitada. Entretanto, todo o contexto em que se formulou a política educacional brasileira permite destacar uma série de contradições que podem ser identificadas na análise das efetivas condições do ensino superior.

Do ponto de vista da universidade, esta se apresenta em três blocos distintos: o público (federal, estaduais e municipais³⁴), em que os recursos procuram assegurar pesquisa e extensão em nível de graduação e pós-graduação, conforme o primeiro cenário destacado por Segrera (2007); aquele sem fins lucrativos: comunitário, confessional ou filantrópico, que mantém alguma tradição na pesquisa - segundo cenário indicado pelo mesmo autor; e o particular mercantil, de organização empresarial e racionalização de recursos para a pesquisa (demais cenários). Evidente que cada um apresenta um perfil de atuação distinto ou mesmo divergente.

Os centros universitários, as faculdades integradas ou as faculdades isoladas compõem o conjunto de instituições, geralmente privadas, que se incumbem da formação em nível superior sem compromisso com a pesquisa e voltadas para as exigências do mercado. Conferem titulação similar à das universidades e os alunos egressos são credenciados da mesma forma que aqueles que, de alguma maneira, em sua formação articularam ensino e pesquisa. Os professores, na sua grande maioria são horistas, não obtêm incentivo algum para desenvolver pesquisa e mantêm-se instáveis nas suas relações de trabalho.

Isso significa que o aluno que faz um determinado curso na universidade pública tem uma formação diferente do aluno que faz o mesmo curso em uma instituição privada, mesmo que ela seja universidade; o aluno pagante muitas vezes é aquele que não desfruta da pesquisa

³⁴ Associadas às fundações educacionais, os estabelecimentos municipais oferecem formação mediante pagamento de mensalidades.

e, portanto, do curso de melhor qualidade; apesar do dispêndio de recursos, no momento da seleção, o empregador tende a preferir o aluno egresso da escola pública; o professor da instituição pública é remunerado para preparar as aulas articuladas com a pesquisa, o que não acontece com o professor da iniciativa privada; os cursos de formação profissional privados preocupam-se apenas em fornecer credenciais, entre outras distorções. Como podemos constatar, várias são as contradições percebidas, de imediato, na análise do ensino superior brasileiro; entretanto, vale destacar apenas um viés para consubstanciar esta análise de forma mais contundente. Neste trabalho, a pretensão é focalizar a condição do professor das IES privadas.

4.2 Para além de uma ocupação profissionalizada: a condição do professor do ensino superior privado.

Conforme já mencionado, a formação em nível superior de modo geral e especificamente no Brasil, deu-se a partir de cursos profissionais que foram constituídos segundo um conjunto de saberes respaldado pela ciência e, às vezes, promovidos no âmbito das pesquisas acadêmicas mediante a vinculação entre ensino e pesquisa. A universidade tem o compromisso histórico de difundir um corpo de conhecimentos que assegure a manutenção do *status quo*, em todas as suas dimensões. Referindo-se a esse papel histórico da universidade, Santos (2007 p.61) ressalta:

Na lógica da relação conhecimento/dominação, esse seria o tipo de conhecimento destinado a estabelecer diferenças no seio das sociedades, sem a preocupação com sua disseminação a todos os membros de dado contexto social, posto que, dominado o trabalho, dominado estaria o poder – efetivamente, o principal objetivo está no controle do trabalho, isto é, dos seus resultados produtivos, com o conhecimento figurando, portanto, como um valor tanto cultural quanto político. Ademais, o domínio do conhecimento cuidaria de legitimar e reproduzir o poder das elites e garantiria sua manutenção física.

Nesse sentido, é possível pensar em uma universidade de elite, ou melhor, em uma instituição amparada pelo Estado que tenha o papel fundamental de salvaguardar interesses que ultrapassam a esfera da produção e interferem diretamente na dinâmica das diversas instâncias que determinam o cotidiano da sociedade. No âmbito de seus profissionais, esses desfrutem de condições plenamente identificadas com os determinantes que asseguram o trabalho desempenhado, como profissão.

Em contrapartida, a acumulação e reprodução de riquezas foi incorporando de maneira produtiva setores que tradicionalmente eram de responsabilidade pública. Esse processo intensifica-se a partir da segunda metade do século XX e atinge a educação superior que, gradativamente, vai se transformando em atividade mercantil e, conseqüentemente, produto à disposição do mercado. Silva Jr. e Sguissardi (2001), tomando como referência Enguita (1993, p.260), destacam três situações relacionadas ao ensino em uma perspectiva capitalista. A primeira relaciona-se com o papel do Estado em patrocinar a educação formal porque ela, além de preparar os quadros de trabalhadores para a produção de bens, propicia a reprodução ideológica da sociedade. A segunda, de cunho mercantil, passa a ser financiado pelo setor de serviços que busca a acumulação e reprodução capitalistas pela oferta de um produto imaterial vinculado à educação. São empresas educacionais que se especializam na oferta de formação educacional propedêutica e/ou profissional, lastreada por um “valor de troca”. O exemplo brasileiro de avanço do ensino superior privado a partir da década de 1960 retrata muito bem o sucesso deste empreendimento. A terceira incorpora os referenciais próprios da industrialização com a inserção de capitais alheios à educação e que compõem a lógica dos circuitos de vários ramos de produção. Nesse plano, o capital acumulado precisa ser investido e as grandes empresas transferem recursos para a área da educação visando uma organização empresarial de oligopolização. Sua estrutura organizativa requer níveis técnicos de racionalização das atividades nos quais a tecnologia apresenta-se como alternativa de padronização do trabalho docente, trabalho este que deve se orientar por modelos legitimados por diretrizes de formação ratificadas pelo Estado.

É importante destacar que durante muito tempo o discurso político reconhecia a educação escolar, em todos os níveis, como um bem fundamental à vida em sociedade, posto que possibilitava a apropriação do conhecimento universalmente produzido e, concomitantemente, contribuía para a redução das discrepâncias sociais. Assim, era mister manter a educação como valor inquestionável, materializado na garantia de acesso aos níveis formais de escolaridade. A manifestação de resistência à lógica do livre mercado era, portanto, necessidade prioritária, senão da ação, do discurso.

À medida que a educação passa a ser fonte significativa de captação de recursos, tal discurso vai se modificando e o que parecia ser um bem inquestionável é agora serviço à disposição do consumo. Concretamente, os compromissos do Estado com a universidade alteraram-se e seguiram a lógica da economia de recursos no que se refere à ampliação do sistema público de ensino superior. Sob o pretexto de que a demanda aumentou e que a administração privada é mais eficaz, houve certa estagnação na oferta de vagas públicas,

prestigiando, dessa maneira, a proposta privatista embasada na concepção de que uma visão empresarial é mais capacitada para controlar, medir, comparar e valorizar as atividades destinadas ao ensino; em decorrência disso, percebe-se um apoio político às instituições privadas, estimulando a crença de que são mais bem estruturadas pelas leis de regem o mercado. Assim, a educação passa a fazer parte de uma transação comercial, o professor um produtor de mercadorias e o estudante um cliente. (NAIDOO, 2008, p. 46-48)

Nessa perspectiva, a educação superior, tida como serviço, precisa ser muito bem apresentada e adequada para quem consome, uma vez que tem valor de uso³⁵. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), “consumidor é aquele que compra para gastar em uso próprio”. Nesse contexto, aparentemente desaparece o caráter ideológico da educação formal porque, como mercadoria, qualquer conhecimento é passível de ser negociado. Por isso, a “apropriada” confusão entre conhecimento e informação; o primeiro articula saberes e fundamenta conceitos; o segundo veicula conteúdos.

De toda maneira, existe um mercado, ou melhor, mercados para o ensino superior, o que possibilita designar instituições de massa para este grau de ensino. As análises de Ortiz (1999, p.95) são oportunas para definir “massas” e sua vinculação com a multidão, a ideologia e o mercado na definição do capitalismo.

No que diz respeito aos termos “elite” e “massa” para designar o ensino superior, Durham & Sampaio (1995, p.15) relacionam as principais características de cada um destes setores. No caso do setor de massa, ressaltam três características primordiais: a primeira refere-se à velocidade da expansão; a segunda, prioriza o atendimento ao mercado em detrimento da qualidade; e a terceira mostra-se como eminentemente produtiva e, portanto, produz em grande escala e de forma lucrativa.

Já o setor de elite se identifica com as instituições públicas brasileiras que são mais seletivas, abrigam a pesquisa, promovem a pós-graduação e amparam seu quadro docente com planos de carreira estáveis e voltados para regimes de trabalho vinculados à dedicação exclusiva. Sampaio (2000, p.166)

Dessa forma, percebe-se, claramente, uma divisão social da educação superior; os egressos das denominadas camadas privilegiadas apresentam recursos culturais que podem se opor, com mais eficácia, às forças do mercado educacional, ocupando as vagas das instituições de elite (públicas), enquanto a população mais empobrecida, que não teve acesso

³⁵Como a mercadoria é um produto que é trocado, aparece como unidade de dois aspectos diferentes: sua utilidade para o usuário, que é o que lhe permite ser um objeto de troca; e seu poder de obter certas quantidades de outras mercadorias nessa troca. Ao primeiro aspecto, os economistas políticos clássicos chamavam *valor de uso*; ao segundo, *valor de troca*. (BOTTOMORE, 1988, p.401)

a uma escolaridade básica adequada, tem que se submeter a compra da formação nos “balcões” das IES privadas (NAIDOO, 2008, p. 54-55).

Considerado os dois níveis presentes no ensino superior brasileiro, as instituições de elite amparam o nascimento dos cursos de formação profissional e promovem as adequações necessárias para o seu funcionamento; as instituições de massa reproduzem, sem questionar, os conteúdos necessários para essa formação, mesmo porque não são competentes para sugerir propostas ou fundamentar modificações.

O ensino superior, como instituição, funciona a partir do trabalho desenvolvido pelo professor; assim o docente da “universidade de elite” atua de maneira muito diferente do docente da “instituição de massa”. O primeiro relaciona-se permanentemente com a pesquisa; o segundo é reprodutor de conhecimentos idealizados fora do contexto da escola e de seus alunos; portanto, não tem autonomia e o conjunto de saberes que manipula é referenciado por uma bibliografia empobrecida e disponibilizada através da reprografia, em uma situação equivalente ao material didático disponível para os professores da escola básica. A investigação, recurso importante da formação profissional, é relegada a um plano inferior e desvalorizada frente à alegação de que o mercado de trabalho requer agilidade de qualificação e que esta pode ser obtida a partir de cursos rápidos, modulares e de referenciais práticos.

De um modo geral, as instituições de ensino superior privado sem tradição são empreendimentos mercantis que representam os interesses de um conjunto de investidores que esperam, neste segmento, encontrar mecanismos de prosperidade a partir da implementação de um projeto racional de produção. Entendem que a escola e a formação profissional representam um setor produtivo de controle técnico e, conseqüentemente, de ações mecanicamente estruturadas. Acreditam que a economia de recursos depende de uma reengenharia voltada para o plano imediato do trabalho, que a oferta de cursos não tem que levar em conta a relevância destes no projeto de organização da sociedade, que o produto da formação profissional define-se muito mais pela experiência do que pela discussão teórico-prática presente na formação acadêmica e que a oferta de professores pode definir salários rebaixados ou mesmo relações terceirizadas.

Cabe ao Estado buscar mecanismos que possam determinar o pleno desenvolvimento dessa atividade educacional a partir de um acordo que estabelece um mútuo compromisso: o poder central burocrático define, regula e avalia diretrizes curriculares, enquanto as instituições privadas, internamente, encontram mecanismos para a efetiva implantação do currículo desde que não sejam importunadas nos seus projetos de expansão.

Se, no nível da escola básica, o Estado não consegue controlar plenamente a racionalização do currículo no plano da sua aplicabilidade é porque a escola pode “vulgarizar”, à revelia do controle técnico e burocrático, o conjunto das ações previstas, possibilitando inclusive um plano de resistência dos professores que se fortalecem a partir de ações organizadas, inclusive pelos sindicatos. Já no ensino superior privado, esse controle técnico se dá pela definição de um projeto de avaliação externa que coloca em evidência, sob a ameaça de punição, a instituição que não cumpre com os determinantes curriculares. Trata-se da razão instrumental salientada por Popkewitz (1988) e reiterada por Cunha (1999) quanto a uma perspectiva técnica de controle para a profissão docente:

Esse discurso, que recebeu contundentes críticas nas décadas de 1970 e 1980, ressurgiu, hoje, com novas roupagens, especialmente impresso pelas políticas ligadas à produtividade e à lógica de mercado, em que há a substituição do Estado educador pelo Estado avaliador. Tais políticas não só têm afetado as transformações curriculares mas, sobretudo, têm freado o esforço de autonomia dos professores e das escolas em torno de projetos próprios para, em nome de uma pseudo-transparência, estabelecer controles externos. (CUNHA, 1999, p.133)

Dessa forma, as instituições de ensino superior no Brasil passam a cumprir uma série de exigências postas pela legislação federal que impõe várias recomendações. O discurso do MEC, nesse momento, é o da busca do pleno controle da qualidade da formação em nível superior. Nesse sentido, estabelece critérios de avaliação institucional, define comissões de verificação *in loco*, institui exame nacional de cursos, propõe estudos sobre a dinâmica do ensino superior, articula grupos para o estabelecimento de novas diretrizes de formação profissional, entre outras tantas providências. Esse conjunto de atividades acaba por mascarar todo o contexto que efetivamente consolidou o ensino superior como mercadoria. O mérito da mercantilização não está em questão; portanto, o que se discute, em tese, é a (pseudo) qualidade e todos os meandros que a define; ou seja, no projeto neoliberal, o quadro mercantil é irreversível e o controle sustentado por um contexto de verificação externa, respaldado por um conjunto de procedimentos previamente definidos e identificados como “diretrizes curriculares”, “indicadores de qualidade” e “processos de avaliação”.

O sucesso da mercantilização da educação tem provocado significativas mudanças no setor com a inserção da compra e venda de ações de IES na Bolsa de Valores, consolidando a formação de grandes conglomerados patrocinados pelo capital financeiro que atuam em várias direções, numa efetiva manifestação de desnacionalização da educação superior. Segundo Oliveira (2009), no Brasil, o processo inicia-se na década de 1990, através da educação básica, pela adesão de fundos de investimento privado na organização de franquias e avança na direção do ensino superior na primeira década dos anos 2000, com recursos exclusivos

voltados para aquisição e reestruturação das escolas adquiridas³⁶. Desde 2007, esse mercado está aquecido e em pleno processo de expansão, inclusive com a capitalização de recursos na Bolsa de Valores, estabelecendo o contexto da livre negociação da educação como mercadoria.

Segundo dados divulgados pela revista *Exame*, em 22/12/2008, estima-se que o ensino privado movimenta, por ano R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB. Ainda não ultrapassa os gastos públicos em educação, mas é importante lembrar que, em 2004, movimentou R\$ 15 bilhões e esse montante já era 50% maior do que em 2001. Ou seja, de 2001 a 2008 o setor do ensino privado aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bi para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período. (OLIVEIRA, 2009, p. 752)

Todas as transações que justificam tamanha movimentação estão vinculadas a outro processo econômico global identificado com a oligopolização. A internacionalização do capital na educação expressa um sistema de concentração que se irradia em várias atividades afins, determinando um circuito de ramos produtivos, próprios da denominada etapa monopolista. Oliveira (2009) destaca que a atuação mercantil ligada à educação, dentro de um quadro de sucesso, oferece: cursos presenciais e a distância; produção de materiais instrucionais na forma de livros, apostilas e *softwares*; consultorias educacionais articuladas com assessorias empresariais voltadas ao mercado financeiro, entre outros, em uma clara determinação de esquemas de *holding*³⁷. Tais estruturas constituíram-se no âmbito do processo produtivo material e incorporam agora o setor da educação que, por mérito, apresenta-se como um direito constitucional, mas que se expande para a lógica do livre mercado. Dentre os serviços educacionais oferecidos, a educação superior é a mais promissora e aquela que pode diversificar seus produtos com maior fluidez, posto que lida diretamente com os esquemas de formação profissional e, portanto, com preceitos da sobrevivência provenientes da profissionalização do trabalhador.

O professor da iniciativa privada, submetido a estas situações institucionais, percebe a dificuldade de construir a sua identidade de trabalhador, visto que o “serviço” desempenhado não se configura como uma condição facilmente identificada ou de características identitárias claramente reconhecidas.

³⁶Segundo o autor citado, a primeira aquisição ocorreu em 2005, com a Universidade Anhembi Morumbi, e a mais emblemática foi Anhanguera Educacional, em 2007. (esta recentemente – setembro de 2011 - incorporou outra instituição de grande porte atuante no Estado de São Paulo – a Universidade Bandeirante de São Paulo - Uniban)

³⁷ A *holding* administra e possui a maioria das ações ou quotas das empresas componentes de um determinado grupo. Essa forma de sociedade é muito utilizada por médias e grandes empresas e normalmente visa melhorar a estrutura de capital, ou é usada como parte de uma parceria com outras empresas.

4.3 O professor do ensino superior privado – um proletário?

O capitalismo traz na sua essência a necessidade de mercantilizar todos os elementos da sobrevivência com o intuito de assegurar para alguns a acumulação e reprodução de riquezas. Nessa estrutura, a terra, os demais meios de produção e a própria força de trabalho tornam-se mercadorias que devem ser negociadas a partir de um processo produtivo mediado pela lógica do lucro. Reconhecendo esse processo, é possível identificar a educação *lato sensu* e a formação profissional como mercadorias que contribuem e asseguram a reprodução diversificada da força de trabalho. A educação explicita os traços fundamentais para a representação social do capitalismo e, por consequência, difunde valores e atitudes que asseguram o pleno funcionamento da economia; já a formação profissional interfere diretamente na esfera da produção, oferecendo uma mercadoria qualificada para as especificidades intrínsecas do sistema produtivo.

Sob esse ponto de vista, a escola é uma unidade produtiva e o professor um trabalhador proletarizado, pois seu trabalho, mesmo que específico ou qualificado, faz parte de um contexto da linha de produção de uma mercadoria viva - força de trabalho. Essa situação fica esvanecida ou apresenta-se de forma dissimulada pelo papel que a educação representa no processo de formação do cidadão, explicitado como direito legalmente assegurado. Contudo, quando a iniciativa privada assume a educação como serviço, a mercadoria oferecida depende de um esquema produtivo em que o professor é um agente do processo de transformação. Trata-se de um trabalhador que produz trabalhadores.

A estrutura da qual o professor participa identifica-se com aquela determinada pelo processo industrial e modifica-se mediante as determinações do sistema produtivo. Por isso, a escola hoje reconhece o regime das competências em contraponto aos determinantes da qualificação. Esta última foi forjada em uma perspectiva taylorista; já as competências identificam-se com o “toyotismo”, proposta atual de uma organização empresarial derivada, presente com destaque no cotidiano das indústrias. Além disso, o sistema escolar tem procurado padronizar suas atividades, incorporar as avaliações de desempenho, valorizar a meritocracia, estabelecer a diversificação de papéis e funções do professor, reconhecer a gestão como elemento exclusivo de controle administrativo, em uma clara alusão à reestruturação produtiva. Isso não significa que a escola modernizou-se ou dotou-se de novas tecnologias, mas sim que ela adequa-se à alternância dos esquemas produtivos.

Todos estes fatores interferem nas relações de trabalho e reforçam a ideia de proletário para a ocupação do professor. Todavia, a análise sobre a condição do professor do ensino superior privado enseja a reflexão na perspectiva de sua condição de fato e a vinculação desta com o trabalho desempenhado; isso envolve também elementos próprios da análise sobre as profissões.

Para o proletário, a consciência de classe indica um processo de reivindicação coletiva que pode fazer pressão e reverter o estado de coisas que a iniciativa privada impõe no avanço do processo produtivo. No âmbito das profissões, as associações e entidades profissionais apresentam-se como representantes legítimos das reivindicações, mesmo porque o *status* adquirido é produto de uma articulação feita junto ao Estado, que ao reconhecer os “traços profissionais”, cria mecanismos explícitos de normatização e, portanto, de “apadrinhamento”.

Tomando como referência a realidade brasileira, no caso dos professores do ensino básico, o processo histórico de desenvolvimento profissional determinou vários contextos que o colocam em situações díspares (de profissionais e de proletários), mas que assegura um conjunto de reivindicações que extrapola a esfera salarial e incorpora, às vezes, a militância política como bandeira de luta para questões mais abrangentes de cunho social. Nesse percurso, entidades corporativas associam-se aos sindicatos, acumulando um conjunto de discussões que possibilita o avanço do debate e aprimoramento da prática educativa.

Nesse esforço de combate à proletarização e fortalecimento da profissionalização, os professores conferiram a muitas de suas antigas associações corporativas um caráter sindical. Parece, então, que esses dois movimentos – o de profissionalização e o de sindicalização – foram se articulando de forma a se complementarem, não confirmando a ideia de que tendem ao antagonismo, como colocam alguns analistas. (ALMEIDA, 1999, p.38)

Essa situação não é reconhecida nos processos de organização do professor das IES privadas. A principal contradição reside no fato de que este não tem espaço legítimo de reivindicação; como professor do ensino superior, ele poderia estar próximo das entidades docentes estruturadas no âmbito da universidade pública. Nesse nível, a universidade de elite apresenta-se como melhor porque também seu corpo docente assim pode se apresentar; elite porque articula ensino e pesquisa, porque tem reconhecimento acadêmico e profissional, porque está salvaguardada por um plano de carreira mais consistente, porque pode dispor de verbas de fomento à pesquisa, porque conta com tecnologia mais sofisticada, porque não se submete os ditames da iniciativa privada, entre outros fatores. Esse conjunto de “privilégios”, se comparado com as possibilidades dos professores do ensino superior de massa, coloca os docentes das universidades públicas em situação diametralmente oposta aos professores das

instituições privadas, pois suas preocupações são outras e em suas pautas de reivindicações não constam nada que possa ser objeto de luta comum.

Concretamente, os professores do ensino superior privado estão aglutinados nos sindicatos dos professores da rede particular de ensino Sindicato dos Professores (SINPRO) que representam todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior. Evidente que as possibilidades de organização estão limitadas pela própria abrangência de atuação deste sindicato, que se coloca apenas, como mediador de convenções coletivas ou fiscalizador das rescisões contratuais, contribuindo muito pouco com atividades de formação continuada, de aprimoramento intelectual ou de inserção política mais consistente.

Por esta condição, o docente do ensino superior privado encontra-se isolado frente às possibilidades coletivas de revisão da sua prática cotidiana; faz parte de um conjunto de trabalhadores que não consegue se organizar em associações de docentes e, tampouco, expressar com clareza qualquer reivindicação. Não conta com o apoio explícito das associações de vanguarda (como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, por exemplo) e sofre algum preconceito por participar, como trabalhador, de um projeto considerado de “segunda linha” perante a estrutura universitária³⁸.

Como já foi ressaltada, a expansão das relações capitalistas incorporou outros setores não produtivos da sociedade, que se estruturam a partir da mesma lógica da produção de base industrial, e definiu produtos que nem sempre se expõe com materialidade. A educação mercantil apresenta-se como um destes setores, expresso em uma mercadoria cuja idealização depende da mais valia (absoluta e relativa) para a constituição do lucro. Contreras (2002), inspirado em Jiménez e Jaén, afirma que a condição de classe operária, posta para a análise sobre a proletarianização do professor, depende de uma reflexão marxista:

(...) com objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, esse era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo, desse modo, a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para o seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário que viu seu trabalho reduzido ao desempenho das tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*. Deste modo, os conceitos chave que explicam esses fenômenos de racionalização: a) a separação entre concepção e execução do processo produtivo, onde o trabalhador

³⁸ Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) já há algum tempo vem discutindo e denunciando a situação das IES privadas.

passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p.34)

O processo acima definido não considera, ainda, os elementos em que se estruturam o lucro, principalmente, na definição da mais valia como apropriação do sobretabalho humano. Nesse nível, o professor do ensino superior da iniciativa privada pode ser um trabalhador submetido inclusive ao rebaixamento permanente de salários, até porque a educação é um dos poucos ramos em que a tecnologia ainda não definiu uma margem significativa de desemprego estrutural e o exército de reserva é atuante na substituição do trabalhador. Trata-se de um exército de reserva que não transita na esfera pública (diferente do que ocorre com o professor da educação básica) e não reconhece na atividade que executa a sua principal ocupação. A instabilidade o faz buscar outros empregos e outras atividades, assumindo o magistério, muitas vezes, como uma ocupação acessória ou atividade passageira em que a docência apresenta-se como mecanismo indireto para alcançar o exercício de outra profissão³⁹.

De certa forma, essa condição de trabalhador atuante em várias atividades - identificada num contingente significativo de professores do ensino superior privado - passa a contribuir para a reestruturação do quadro de docentes das instituições, na medida em que efetiva o trabalho temporário, conforme o movimento presente nas atuais relações de trabalho inspiradas nos preceitos neoliberais. Assim, temos um trabalhador que apresenta uma situação proletária que não se efetiva plenamente em função da sua própria condição de funcionário horista, pois não tem vínculo permanente com o empregador; por essa razão tem que buscar formas alternativas de subsistência, mesmo que seja reproduzindo a mesma atividade em outra instituição, em outro grau de ensino ou em outra ocupação.

Dessa maneira, o professor do ensino superior privado é representante contumaz da denominada exploração capitalista, na medida em que só recebe pelo tempo que atua. Nessa condição, e pelo que representa na estrutura do sistema de ensino superior, é hoje um trabalhador em processo de transformação, visto que sua realidade define um plano de exploração que possibilita, inclusive, a revisão das suas relações de trabalho na direção de outro arranjo profissional, agora, sem o “risco” de contratos mútuos e dos encargos

³⁹ Recentemente (07/11/2011), o Jornal “Folha de São Paulo” publicou matéria em que destaca, sem fonte explicitada, que 50% dos professores do ensino superior exercem outra ocupação além da docência e que se trata da profissão que mais procura uma atividade complementar para compor a renda mensal.

trabalhistas: trata-se de um “servidor” autônomo que, sem registro, perde seus direitos e economiza recursos para o empregador na ordem de 30%⁴⁰.

Assim, a discussão sobre um possível processo de proletarização do professor, baseada nos mecanismos de controle feito pelo Estado e pela perda de autonomia, indica uma posição que não leva em conta as demais características do proletariado no desenvolvimento do sistema capitalista, o que, de certa maneira, impõe a “desconfiança” sobre o conteúdo do termo frente à categoria ou classe que este (proletário) representa.

Se a utilização do conceito proletário para o professor da educação básica denota algumas suspeitas sobre a adequação do termo na análise das suas condições de trabalho, sobretudo porque adquiriu um processo de profissionalização, isso não ocorre quando se explicita a realidade do professor das Instituições de Ensino Superior – IES privadas, pois este não se submete a uma situação semelhante de consolidação de sua profissão.

O professor das IES privadas apresenta-se como expressão concreta de um movimento que define a docência como operação de um processo de produção que cria força de trabalho como mercadoria (alunos futuros profissionais). A qualificação profissional é prioridade de atuação do ensino superior, portanto, o papel social desempenhado é indispensável; todavia, os professores das IES privadas estão submetidos a uma lógica que imita, com muita proximidade, os mesmos esquemas de obtenção do lucro máximo através da exploração do trabalhador operário, denotando um contexto proletário (ainda mais perverso porque é instável nas relações de contrato de trabalho). No plano geral, é como se todos os professores fossem partícipes de uma linha de montagem cuja matéria prima são pessoas que devem ser processadas e beneficiadas com algum tipo de saber, identificado e reconhecido pela certificação.

Nesse esquema de produção de “diplomas”, todos executam a mesma tarefa, o que desmancha uma hierarquia definida pela qualificação, apesar de que a titulação do professor pode estabelecer níveis diferenciados; contudo, tais níveis não interferem na dinâmica do processo produtivo. Por isso, às vezes, é mais conveniente o professor menos titulado para determinar o rebaixamento dos salários. O trabalho qualificado ou titulado é aquele que pode conferir maior valor (direto ou indireto) na mercadoria. Na IES privadas, a titulação é mais uma chancela de propaganda do que a necessidade concreta para a formação profissional dos trabalhadores.

⁴⁰ Nas negociações salariais brasileiras, os empresários alegam incorporar, na folha de pagamento, um montante próximo de 30% referentes aos encargos trabalhistas. Essa percentagem é reiterada pelo Departamento de Competitividade Tecnológica (Decomtec) da Federação das Industrias do Estado de São Paulo (FIESP) que afirma ser em torno de 32,4% (2011).

4.4 O avanço do ensino superior privado e o trabalho do professor nessa instituição.

A ideia de que o professor das IES privadas não atingiu a condição profissional ocorre pela constatação de que o percurso histórico que consolidou a educação superior como mercadoria não forjou condições concretas de sustentação de nenhum dos requisitos considerados fundamentais na profissionalização do professor de um modo geral. Dessa forma, é que se destaca a possibilidade do professor das instituições mercantis ser considerado um “trabalhador singular”, talvez um proletário, visto que não consegue se firmar como profissional, ao menos nos seus direitos regulamentados, nas suas entidades de representação e, tampouco, em uma estrutura sistemática de formação.

Não consegue sequer estruturar-se como trabalhador estável no desempenho de sua função: professor. Assim, às vezes, reconhece a atividade docente como acessória ou complementar, mas essa situação é produto de uma “exploração” que o coloca na condição de trabalhador “horista”.

No caso brasileiro, a legislação que alterou o sistema das aposentadorias desconsiderou a situação de professor das IES por entender que este tem uma condição estável de trabalho, ministrando aulas a partir de uma jornada pré-estabelecida com tempo superior àquele destinado ao exercício da docência (em classe). Concretamente, o processo que definiu o fim da aposentadoria especial para os professores universitários fez parte de uma negociação que discutiu o fim da aposentadoria especial para os professores de um modo geral, quando da reforma previdenciária⁴¹.

O argumento que prevaleceu foi o de que o professor universitário dispõe de condições mais favoráveis para o desempenho de suas atividades docentes, se comparado com a realidade do professor da educação básica. Nesse sentido, o que não foi explicitado diz respeito ao termo utilizado nos substitutivos de reforma previdenciária, ou seja, o que se entendia por professor universitário.

Por definição, professor universitário é aquele que ministra aulas nas universidades e que, portanto, relaciona ensino e pesquisa; como tal, são professores pesquisadores submetidos a uma jornada superior às aulas que ministram. Essa definição exclui a maioria

⁴¹ Depois de um longo trajeto de discussão e levando em conta a reduzida bancada de deputados sindicalistas (38 de um universo de 513), o governo Fernando Henrique Cardoso conseguiu aprovar a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, que determina, entre outros, o fim da aposentadoria especial para professores universitários.

dos docentes das faculdades, centros universitários e universidades privadas que não estão submetidos às jornadas integrais, ou mesmo parciais de trabalho. De toda maneira, os professores universitários fazem parte de um sistema (universitário) e representam, constitucionalmente, o *locus* acadêmico regular para a efetivação do ensino superior.

Não são professores universitários os docentes das demais IES privadas. Não pela inadequação do termo, mas pelo regime de trabalho que a maioria dos professores está integrada: são trabalhadores horistas e não estão submetidos às mesmas condições de trabalho dos professores da educação básica (aqueles que têm aposentadoria especial).

Apesar da situação precária – horistas –, os professores do ensino superior estiveram nas mesas de negociações dos substitutivos da previdência; e pior, perderam porque serviram de moeda de troca. Hoje tem que trabalhar, pelo menos, cinco anos a mais para conseguirem a aposentadoria. No mínimo, isso é injusto.

Historicamente, essa condição de trabalhador horista do professor do ensino superior pôde ser reconhecida no processo que possibilitou a expansão da rede privada no Brasil, a partir de uma proposta de desenvolvimento econômico que se identifica com a “modernização” e com a inserção de capitais internacionais no país após 1964. Contrariando aquilo que estava previsto no artigo 2º da Lei de nº 5.540, de 1968, que determinava a estrutura universitária pública e gratuita para o encaminhamento do ensino superior, este setor (ensino superior) cresce e avança por meio da iniciativa privada. Segundo Barreyro (2008), a expansão do ensino superior é acelerada a partir da década de 1970, quando as matrículas passaram de 278.295, em 1969, para 561.397, em 1971, e para 1.159.046, em 1977. Esse panorama demonstra que o aumento da oferta de vagas contou com o expressivo aumento das IES privadas que passaram a ser absolutamente majoritárias, inicialmente, atendendo as reivindicações da classe média que buscava suprir a demanda de vagas no sistema universitário.

Essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional, com o apoio do Estado e fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se um ‘sistema dual’: as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nessas últimas onde as classes médias conseguiam diploma que lhes permitiria sua ascensão social. (BARREYRO, 2008, p.19)

Como se pode notar, a lei parece que estimulou efeito contrário ou o seu próprio “arrepio” e o final dos anos de 1970 marca definitivamente o fortalecimento de um setor mercantil vinculado ao ensino superior. A partir daí, é possível identificar uma dimensão de privatização, constatada pela oferta de vagas que avança a passos largos e rapidamente ultrapassa em muito as vagas oferecidas pelas instituições públicas. Nesse contexto, tal

expansão contou com professores improvisados e pouco qualificados, o que justificava as dificuldades em atrelar ensino e pesquisa. Na prática, tais dificuldades eram os argumentos utilizados pelo CFE para autorizar e assegurar a implantação de cursos superiores em escolas isoladas. Roberto Figueira Santos (1974 apud CACETE, 1992, p.19), Presidente do Conselho em 1974, constata:

Esquivaram-se as autoridades de influenciar as escolas privadas em formação [...]. Tinha essa atitude vigorosas raízes na situação que perdurara até bem pouco, de escassez crônica de escolas e de diplomados que atingia praticamente a todos os ramos profissionais. Tão acentuada era essa escassez que as autoridades julgaram do seu dever apoiar, quase invariavelmente, os promotores de iniciativas visando a criação de novas escolas, sem que se cogitasse de estabelecer escala de prioridades que tornasse explícita a preferência por certos ramos do saber. Mesmo quando o projeto, de começo, revelava grande debilidade, havia sempre a expectativa de que afinal viessem a ser satisfeitos os mínimos de qualidade para a autorização.

Não obstante, o Estado, através das agências de fomento à pesquisa, consolidou um processo de aperfeiçoamento do profissional vinculado ao ensino superior; entretanto, esse “programa” – pós-graduação *stricto sensu* – foi suficiente apenas para atender a demanda do ensino público.

Houve, entretanto, um esforço enorme, durante todo o período posterior à reforma, para concretizar o modelo ideal, desenvolvendo a pesquisa e a pós-graduação nas universidades federais e em algumas das estaduais: generalizou-se o regime de dedicação exclusiva, mantendo-se um mínimo restrito de aulas por professor, a fim de permitir a pesquisa; as agências de apoio (CAPES, CNPq, FINEP e, no nível estadual a FAPESP) aumentaram sua área de atuação, criando e ampliando programas para financiar a pesquisa e estimular a qualificação docente. (DURHAM, 1998, p.6)

Assim, o que prevalecia para a contratação de docentes dos cursos das IES privadas era o diploma de graduação, a inserção deste na categoria proposta pela CLT de 1943 relacionada aos professores de um modo geral e a experiência profissional em área contígua à disciplina ministrada, ou mesmo experiência no exercício do magistério. Tais candidatos, para ministrar aulas no ensino superior, careciam de uma autorização concedida pelo MEC e publicada no Diário Oficial da União.

Com o avanço da privatização do ensino superior e consolidação de um mercado educacional de massa, vale destacar que no final da década de 1960, os cursos oferecidos pelas IES privadas tinham relação direta com a formação técnica, visto que buscavam preencher a lacuna deixada pela ausência de vagas na instituição pública. Todavia, já no início da década de 1970 esta tendência altera-se na direção dos cursos de licenciatura que passam a representar o maior volume de matrículas no setor.

Portanto, prioritariamente foram os cursos de formação de professores que, de fato, acionaram o processo de privatização em massa da formação profissional em nível superior.

As FFCL voltadas exclusivamente para as licenciaturas comportavam candidatos que pretendiam ingressar na carreira do magistério e outros, já professores, que procuravam se adequar às novas determinações da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 como habilitação para os Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Ciências e Programas de Saúde, entre outros, inaugurando uma etapa identificada com as licenciaturas curtas.

Como não havia definição de prioridades quanto às áreas do conhecimento que mereceriam a criação de cursos, as faculdades privadas passaram a oferecer vagas nas áreas de humanidades e Letras que exigiam baixos custos de implantação e manutenção. Muitos desses cursos foram sendo transformados em licenciaturas curtas (1º ciclo) seguindo também a lógica de implantação de cursos a custos reduzidos.

Além disso muitas faculdades privadas foram criadas como instituições voltadas exclusivamente para as licenciaturas curtas, principalmente após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, a 5692/71, que institucionalizou definitivamente essas licenciaturas. (CACETE, 1992, p.20)

Dessa maneira, os professores que ministravam aulas nesses cursos superiores (denominados de curta duração ou “ciclo curto”) geralmente mantinham algum vínculo com o magistério público de 1º e 2º graus; às vezes, alguma especialização e, raramente, participavam de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Estavam submetidos às instituições que acionavam, uma proposta pedagógica curta ou incapaz de encaminhar processos mais articulados de produção do conhecimento. O produto do trabalho desses professores pode ser dimensionado nas observações de Chauí (1978, p.152)

O que é um professor curto? Qual interesse em produzi-lo? Um professor encurtado é curto sob todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Em suma, um profissional habilitado a dar aulas medíocres a preço módico.

Concretamente, a partir da década de 1970, vê-se o fortalecimento das editoras de livros didáticos e o exemplar do professor (aquele que contém todos os exercícios corrigidos) torna-se material didático obrigatório, em uma clara alusão do rebaixamento na qualidade da formação. A responsabilidade, portanto, é de quem forma. Trata-se de uma estrutura acadêmica em que os recursos humanos são incapazes de valorizar a formação docente porque os recursos financeiros são exclusivamente destinados à valorização do capital.

O sucesso das IES privadas rapidamente possibilitou a adoção de novos cursos relacionados à “área de negócios”. O contexto de organização destes cursos (Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia, entre outros tantos) contou também com o recurso da “experiência” para o exercício da docência. Nessa época, os programas de pós-graduação continuavam não atendendo a demanda das faculdades privadas e o que contava na análise do currículo para a contratação era o tempo de desempenho profissional na área que o candidato pretendia atuar como professor.

Os cursos oferecidos tinham vínculos com a formação de profissionais atuantes na esfera improdutiva empresarial ou na prestação de serviços. Para o funcionamento destes cursos não era necessário, portanto, um potencial técnico instrumental que justificasse atividades complementares às aulas expositivas. Assim, as atividades práticas poderiam ser suprimidas, o que indicava redução de gastos não só com equipamentos, mas, sobretudo, com o próprio trâmite destas atividades. Tratava-se de cursos mais baratos e de retorno mais seguro, uma vez que a evasão não significaria perdas irrecuperáveis devido a um investimento desperdiçado.

Assim, o professor das IES privadas constituiu-se como um trabalhador que não teve a possibilidade de se consolidar como profissional. A ANDES, já em 1986, identificava a precariedade de atuação desse professor, a partir das seguintes premissas:

Os docentes da rede particular continuam na sua imensa maioria a defrontar-se com a inexistência de uma carreira do magistério, ausência de estabilidade no emprego e um regime de trabalho fundamentado na atividade hora-aula. Os baixos níveis salariais têm sido agravados pela elevada rotatividade de mão de obra no setor e contínua pressão patronal frente às tentativas de organização e participação dos docentes. (ANDES, 1986)

A Constituição de 1988 – artigo 207 – reiterou o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades; todavia, o ensino superior não universitário pôde continuar seu projeto de formação profissional sem prestigiar esta articulação, facilitando, dessa forma, a economia de recursos e assegurando um plano mais rentável na oferta dos serviços prestados.

Esse conjunto de fatores construídos de maneira ágil possibilitou um surpreendente plano de expansão que colocou o ensino superior privado como um dos principais ramos brasileiros de acumulação e reprodução de riquezas na atualidade (3% do PIB de 2007, conforme anteriormente assinalado).

Estas premissas apresentam os elementos que expressam a dificuldade em se reconhecer no professor do ensino superior privado as condições básicas para a definição da profissão docente. Retomando os requisitos definidos por Nóvoa (1995): exercício da atividade docente como ocupação principal; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; criação de instituições específicas de formação de professores; constituição de associações profissionais de professores. Percebe-se que o trabalhador das IES privadas, em momento algum, atingiu qualquer um deles e se coloca hoje em uma realidade mais perversa porque não conta com dispositivos que possam conter ou minimizar os efeitos da denominada “era da acumulação flexível” e, portanto, refrear as tendências nocivas das novas relações de trabalho. Se nunca foi profissional, como perder esta condição? Se for

proletário, porque não tem no magistério sua ocupação principal? As respostas para essas questões podem ser encontradas no contexto histórico que consolidou a estrutura ocupacional dos professores e definiu sua base identitária.

4.5 Precarização do trabalho do professor: marcas de um processo recente.

A precarização do trabalho do professor do ensino superior privado, como resultado de um processo recente, possibilita uma análise conjuntural de revisão dos papéis estabelecidos para os professores de todos os níveis, hoje.

A função desempenhada pelo Estado tem duplo caráter; o primeiro, é definidor de políticas que decidem, interferem e regulam o sistema educacional como um todo, utilizando-se de recomendações emanadas pelo plano de uma economia globalizada; em outro, é complementar ao primeiro e relaciona-se com a oferta direta da educação pública. São os interesses de demanda do mercado de trabalho, da transformação da educação em mercadoria e de uma orientação neoliberal de participação mínima na oferta de bens sociais que estabelecem a maneira como o Estado deve intervir e estruturar a educação nacional. Portanto, é uma gestão que se altera, prioritariamente, mediante o movimento intrínseco da economia e todos os seus derivados.

O avanço das relações econômicas na etapa da globalização reestruturou, por consequência, os compromissos do Estado e incorporou uma nova direção no tratamento da “coisa pública”. Nesse nível, é possível reconhecer que um plano centralizado de reformas educacionais está em curso e que esta nova política recruta o professor para a gestão e o planejamento da escola. Este, além de definir metas, deve se comprometer com projetos de ensino, propiciar a discussão sobre currículo e avaliação e ainda recepcionar a comunidade para a discussão sobre a proposta pedagógica da escola (independente do grau). Trata-se de um conjunto de novas atividades que extrapola a sala de aula e “desqualifica” a profissão definida até então para o exercício da docência. Mesmo no compromisso que estabelece junto aos seus alunos, o professor tem alterado suas práticas e incorporado novas funções.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA,

2003,p.33)

Este sentimento de desprofissionalização, detectado no cotidiano da atividade do professor, fortalece-se à medida que se leva em conta as novas relações de trabalho identificadas com a flexibilização. Trata-se de um movimento que propõe a adoção de uma outra metodologia para a estruturação do trabalho, ressaltando a falsa ou aparente autonomia, a cooperação e a avaliação de desempenho como pressupostos de um novo arranjo produtivo. Tal movimento apresenta-se como inédito e, portanto, deslocado de qualquer conformação profissional. Na escola, essa flexibilização tem sido amparada pela incorporação de projetos identificados com a “transversalidade” ou com propostas curriculares que se estruturam como verdadeiros manuais de ensino:

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139)

Esse novo panorama imposto para a realidade escolar e, conseqüentemente, para o professor representa, concretamente, a desvalorização e desqualificação daquilo que ele acredita saber fazer, ou seja, ensinar. Agora suas habilidades devem extrapolar os limites da sala de aula e, portanto, novas competências devem ser incorporadas.

A pedagogia das competências⁴² é resultado de um movimento iniciado na década de 1960 e colocado em prática duas décadas depois com o intuito de vincular formação e emprego, buscando submeter à formação geral e profissionalizante aos níveis da prática. Essa nova configuração posta no plano educacional teve como prioridade estabelecer vínculo direto com os elementos da produção e assegurar aplicabilidade do ensino frente aos determinantes da flexibilização econômica. O pragmatismo imposto por este modelo educacional, de certa maneira, estabelece a ruptura da educação como instância de configuração organizada de um patrimônio científico e cultural historicamente acumulados e define o currículo como motivador de ações que reconhece, na aplicabilidade dos saberes, significância para a aprendizagem.

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de

⁴² Segundo Machado (2002), a pedagogia da competência é aquela que possibilita o deslocamento da lógica do atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para aquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de empregabilidade como recursos para o enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho. Para tanto, o professor assume a condição de formador e isso define novos papéis no seu cotidiano de trabalho.

dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (RAMOS, 2002, p. 222)

Os pressupostos da competência indicam que a dimensão escolar deve estar mobilizada para atender a esta nova situação de formação, compreendida como um processo amplo e vinculado a um perfil determinado de trabalhador, perfil este moldado em todo processo de escolarização. Para tanto, a escola, necessariamente, busca outros arranjos organizacionais e voltados para a lógica do atual estágio de estruturação empresarial e mesmo econômica. Como consequência, o professor mediador do ensino-aprendizagem também tem que apresentar novas competências, o que reforça a ideia da desprofissionalização, pois, então, assume novos papéis na idealização do seu trabalho.

De imediato, pode se considerar que o professor vinculado ao ensino superior, em sua essência, deve organizar seu trabalho no plano da aplicabilidade, pois sua situação de trabalho depende muito mais de um conjunto técnico do que de uma estrutura propedêutica e esta dimensão técnica é lastreada pelo plano prático do saber-fazer e que, portanto, a pedagogia das competências não interfere ou altera a sua rotina de docência.

Ledo engano; esse processo de flexibilização perpassa todas as instâncias da sociedade civil organizada, porque é condição da ideologia do neoliberalismo e o ensino superior está submetido, de maneira mais intensa, às diretrizes sugeridas para todos os graus de ensino. Isso porque o conceito de qualificação, requisito fundamental da formação profissional taylorista-fordista, passa por sensíveis alterações, à medida que reconhece como necessário ao processo produtivo um trabalhador vulnerável quanto à ocupação que executa, mutante quanto ao trabalho que desenvolve, afável no que se refere à disciplina no ambiente produtivo e tolerante no que tange às relações de contrato e salário. Nesta conjuntura é que se consolidam as noções de competência, alterando a estrutura da formação profissional, no plano conceitual, nos objetivos e nas propostas de encaminhamento metodológico ou didático pedagógicas.

Essa situação está posta para a universidade e demais modalidades do ensino superior, sejam públicas ou particulares. Evidente que se as IES privadas são efetivas representantes deste novo contexto produtivo que incorpora o setor de serviços, é nela que podemos perceber uma maior movimentação para pôr em prática a nova concepção de formação. Considerando que o que se objetiva é a constituição da classe trabalhadora e que a escola é o lugar da produção desta mercadoria, o professor está cada vez mais envolvido nesses processos de mudança, como contingência profissional, proletária, instável, de relações de trabalho autônomas, temporárias ou informais.

Não se trata, portanto, de destacar qual processo está em curso no ensino superior e, especificamente, no setor privado; se a situação de um professor proletário ou profissional. Estas questões têm sido atropeladas pelas determinações mais gerais que alteram as relações de emprego e definem o novo panorama das contratações, indicando outros acordos no recrutamento da força de trabalho. Essas condições estão associadas ao circuito a que está submetida à economia mundial, cuja dinâmica requer mudança de perfil da força de trabalho, agora mais atrelada às leis do mercado e estruturada em sistemas complexos de temporalidades descompassadas.

Nesse nível, o tempo da produção é outro e as etapas correspondentes não indicam sincronia mecânica - condição de uma etapa anterior, o “fordismo”. Na base deste novo contexto está a necessidade de uma visão integrada dos fenômenos que são, ao mesmo tempo, objetos técnicos e ideologias.

Nessa situação, não é possível distinguir os “profissionais” dos “proletários”, visto que todos, de alguma maneira, estão submetidos aos liames da nova ordem do neoliberalismo.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. (OLIVEIRA, 2004, p.1138)

Esse projeto fundamenta-se na precariedade porque não possibilita a estabilidade empregatícia, ao mesmo tempo em que estrutura o cálculo das remunerações segundo um novo critério, mais injusto, destituído dos direitos trabalhistas e sem constância ou rotina. Considerando que os recursos monetários estão fincados no trabalho temporário e a sobrevivência em necessidades permanentes, os atuais estágios da pobreza e da exclusão estão relacionados a essa nova estrutura.

Como se trata da regra, a educação não pode ser a exceção e o professor – e especificamente aquele do ensino superior privado - tem se submetido a esse contexto a partir da incorporação de novos arranjos de organização curricular, associados às novas diretrizes gerenciais da escola e inclusão de algumas tecnologias até então ausentes no processo educativo. A transversalidade de temas e a explicitação de projetos de ensino, associados aos “softwares” educacionais e demais acessórios da informática, colocam (também) a necessidade de outros profissionais no interior da escola, o que justifica a revisão de todos os contratos de trabalho, até porque a rotina fica comprometida e o professor deve se adequar a outra estruturação escolar. Isso sem considerar o papel que a educação a distância vem

assumindo no ensino superior, o que modifica, em muito, esse arranjo de pessoal e mesmo sócio-espacial.

A precarização, produto desse contexto de flexibilização, invade o cotidiano do trabalhador de várias maneiras. Nesse sentido, os “profissionais”, aqueles com atividades regulamentadas e asseguradas por entidades de representação, também têm se submetido à situação de desemprego; entretanto, este desemprego não se explicita no contexto da profissão e sim em uma situação difusa, cuja atividade não tem correspondência direta com a formação profissional e se incorpora ao mercado informal de trabalho.

Essa situação não está integralmente presente na realidade do professor do ensino superior privado, visto que ele, muitas vezes, continua sendo professor, mas submetido a outros arranjos de contrato de trabalho como, por exemplo, aos ditames das “cooperativas de professores”, que oficializam e, ao mesmo tempo, precarizam sua condição autônoma de trabalho.

Portanto, esse conjunto de ideias sobre a dinâmica do trabalho na era da flexibilização apresenta-se como referencial para entender a realidade do professor das IES privadas. Apesar de identificar-se com a categoria dos professores, ele está submetido a uma situação mais aviltante e, portanto, deformada nos princípios que constituem a profissão docente.

4.6 A dimensão profissional do trabalho do professor: uma perspectiva de síntese.

O profissionalismo - no nível do trabalho docente - pode ser reconhecido a partir dos “traços” que definem as profissões, o que significa, por correspondência, curvar-se a preceitos que não estão historicamente contextualizados e, portanto, omissos frente a alguns níveis ideológicos que asseguram planos “pequeno-burgueses” de consolidação das profissões, o que, no caso do professor, pode significar a reprodução inquestionável da ordem vigente. Elas próprias – as profissões – são produtos das estratégias de alguns trabalhadores (socialmente mais bem posicionados) que, para salvaguardar uma dimensão corporativa, reivindicam do Estado mecanismos explícitos de normatização da atividade que executam o que, de certa maneira, promove a despolitização da ação profissional, sediada no plano especialista ou especializado. No caso dos professores, pela própria condição que assumiram no transcorrer da história, interessa muito mais resgatar os poucos privilégios perdidos, do que assegurar um conjunto de reivindicações próprias de uma luta coletiva de significância social. Entretanto,

quanto mais se amplia as tarefas e se controla o tempo do trabalho, mais o professor vai perdendo a condição profissional, incorporando-se a um processo considerado, em algumas teses, de proletarização. Enguita (1998) afirma que “um proletário é um trabalhador que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho”.

Assim, a proletarização não se percebe apenas em uma dimensão técnica; associada a esta dimensão verifica-se outra, de ordem ideológica, que se consolida sob o argumento de que é possível um plano neutro de realização do trabalho científico ou de que os objetivos são muito mais de caráter “civilizatório” e, portanto, requerem outros processos organizativos. Os elementos que contribuem para a consecução desta proposta estão sediados nos discursos aparentemente progressistas que defendem valores pedagógicos de renovação e, portanto, inquestionáveis quanto ao mérito, levando o professor a acreditar que é necessário se comprometer com os novos contornos técnicos da aprendizagem e se adaptar a uma nova concepção do mundo. Essa “desorientação ideológica” dissocia a concepção da execução do ensino sob a alegação de que o exercício do magistério reveste-se de uma prática que requer aprimoramento profissional e, portanto, refino na aplicação de técnicas que dependem, inclusive, de uma pseudoautonomia para a tomada de decisões.

É no confronto entre profissionalismo e proletarização que se instala a ideia de outro profissional, capaz de buscar alternativas para assegurar sua autonomia, como difusor de uma compreensão articulada de mundo, e para dialogar com instâncias de poder visando a adequação do seu tempo de trabalho e buscando o resgate de uma remuneração digna.

O termo proletarização indica processo e as discussões sobre o tema permitem afirmar que a história tem determinado um conjunto de mudanças na atividade desempenhada pelo professor que o coloca em uma condição que é a própria negação do termo, se considerada a luta da classe operária. Esta situação de precarização do trabalho docente pode vir a ser transitória, ou talvez seja, em sua essência, a manifestação de outro profissionalismo.

Se existe a possibilidade de um novo profissional no que se refere ao professor da educação básica, esta não pode ser colocada para a realidade histórica do professor das IES da iniciativa privada. A análise sobre a condição deste professor permite reconhecer que a sua situação não se encontra em processo de alteração de estrutura, pois além dele ser um trabalhador sem identidade profissional, vê-se constantemente precarizado no cotidiano de suas funções.

Historicamente não conseguiu estabelecer acordos institucionais que pudesse evidenciar uma carreira de magistério para além de um “plano” que explicita apenas vantagens para o empregador (conforme pode-se observar nos planos de carreira das

instituições privadas). A ausência de um projeto regulamentado o coloca em uma condição instável de emprego que oscila, entre outros, em ter ou não ter titulação. Às vezes, para o reconhecimento e credenciamento da instituição é importante a titulação; em outros momentos, somente a condição de graduado ou especialista pode significar economia de recursos, a partir de salários menores. Vale destacar a "titulação adequada" é produto de um programa de pós-graduação (*stricto sensu*), quase sempre oferecido pelo setor público; a iniciativa privada muito pouco contribui para a constituição dessa qualificação; as IES privadas são apenas consumidoras do título acadêmico e não da experiência acumulada pela pesquisa.

No âmbito dessa mesma situação de rotatividade, em alguns momentos a instituição pode contratar professores para as várias disciplinas, em outros concentrar as atividades em um número mais reduzido de docentes; essa situação pouco altera o dispêndio de recursos, visto que o professor, geralmente, ganha pelas horas que efetivamente trabalha dentro da sala de aula. A circulação de trabalhadores/professores é assegurada pelo contingente disponível no mercado de trabalho.

Não há, em contrapartida, organização sindical ou entidade de classe organizada que consiga acionar algum processo de conquista ou assegurar algum direito trabalhista para além do pagamento das verbas rescisórias, no caso de demissão.

Esse é o retrato professor do ensino superior; como "retrato", trata-se de uma imagem congelada num determinado momento. Entretanto, a situação tem se alterado e os contornos da flexibilização, em muitos casos, tem distorcido ou desfocado esta imagem.

A ideia central desta discussão é a de compreender os processos que formalizam as profissões e a profissão docente, destacá-los no âmbito do professor dos vários níveis de ensino e sistematizar fragmentos dispersos da realidade do professor das IES privadas, com vistas a reconhecer a identidade deste na direção de uma reflexão sustentada na análise das discrepâncias do sistema de ensino superior brasileiro. Tal discussão terá concretude se recuperado o processo histórico que sustentou esta dimensão do ensino superior no Brasil.

5. A história recente do ensino superior privado no Brasil – alguns apontamentos.

A escola, como instituição de difusão do conhecimento sistematizado, estabelece um conjunto de papéis que, historicamente, tem obscurecido sua real função no âmbito da formação do indivíduo.

Essa constatação pode ser evidenciada se considerarmos a dicotomia entre formação geral e formação profissional. Apesar de situações distintas frente às determinações da sociedade capitalista, a escola trouxe para si a tarefa de articular a dimensão ideológica do conhecimento com a criação das habilidades para o funcionamento direto e indireto da produção. Assim, inculcar princípios do mundo do trabalho capitalista ocorre no mesmo ambiente onde o manuseio, a operacionalidade e o funcionamento são determinantes da qualificação técnica: a escola. Enquanto a formação geral indica uma reflexão submetida aos ditames da filosofia e da economia política, a formação específica requer um determinado tipo de conhecimento que não tolera nenhum viés de elucubração.

Embasada em uma estrutura grega romana (recuperada pela Revolução Francesa) que leva em conta o ensino primário, secundário e superior, a escola generalista se apresenta como reprodutora do conhecimento universalmente produzido, enquanto que a escola especialista depende da técnica para fornecer as bases da profissionalização. O argumento que justifica essa situação está sustentado na crença de que é a partir de uma formação geral que o indivíduo adquire os requisitos fundamentais para desenvolver atividades profissionais. A continuidade da reflexão integradora do conhecimento, em nível superior, define o princípio da universidade de inspiração medieval e se opõe à formação técnico-profissional que procura se ocupar com as dinâmicas dos fazeres produtivos.

Uma análise imediata sobre tal afirmativa pode revelar uma adequada sincronia entre o aprender sobre o mundo e buscar condições para se adequar ao trabalho especializado. Entretanto, a escola, como *locus* de realização destas duas dimensões do conhecimento, contribui para deformar o preceito fundamental da educação, fazendo do conhecimento objeto de consumo e não requisito para a criação, recriação e proliferação de ideias, mesmo porque essa escola (nos dois níveis – básico e superior) sintetiza princípios e valores bastante discrepantes, ora valorizando a interdependência dos saberes, ora especializando o

conhecimento e vulgarizando a visão de conjunto. Nesse patamar, é possível reconhecer as artimanhas de uma educação voltada para a reprodução inquestionável da ordem estabelecida.

Foi na encruzilhada desse contexto que o ambiente da denominada “escola secundária”, patrocinada pela iniciativa privada, acabou incorporando novas funções, assumindo o ensino superior como extensão empresarial do então “curso ginasial”. Assim, o local da formação geral foi adaptado para a formação específica (ou profissional) num arranjo em que o que mudava era o perfil ou faixa etária do consumidor. Nesse sentido, vale a pena destacar como essas instituições transitaram de uma situação a outra e, como conseguiram se firmar no plano empresarial, definindo níveis consideráveis de acumulação de riquezas. Evidente que esse sucesso só pôde ser evidenciado se levado em conta o caráter produtivo e geração de mais valia extraída do trabalho do professor. Assim, é importante o resgate histórico, tendo como referência o papel desempenhado pelo corpo docente, talvez proletário, dessas instituições.

A internacionalização da economia brasileira a partir da década de 1950 reorganizou a sociedade com vistas à industrialização de base multinacional. De uma população fortemente localizada no campo, passou-se rapidamente ao crescimento urbano como condição para o desenvolvimento desse modelo econômico. A mão de obra não qualificada recrutada em todo o território nacional teria que apresentar algumas habilidades, entre elas a leitura e as noções básicas de aritmética.

Assim, a popularização da Escola Pública a partir de meados da década de 1960 veio contribuir com esse momento da história econômica do país, que no plano ideológico instaurou a repressão e a censura visando o controle da sociedade civil. Nesse contexto, inaugura-se uma nova política educacional que vai procurar reorientar a escola de 1º e 2º graus (atual escola básica), no nível de um projeto organizado por meio de acordos internacionais (MEC/USAID⁴³). O rebaixamento da qualidade de ensino foi inevitável,

⁴³ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que,

mesmo porque essa baixa qualidade tornou-se imperativa para a execução das estratégias postas pelo plano econômico. Coube ao Estado a tarefa de impulsionar essa política, buscando equilibrar as ações para a obtenção dos resultados desejados. “Escola Pública para todos!”, desde que amparada por estratégias de desvalorização da atividade docente e, conseqüentemente, de precariedade na formação básica.

Esse processo repercutiu de maneira nefasta no cotidiano das escolas, retratando uma realidade caótica de instabilidade profissional e falta de envolvimento dos professores com o trabalho desempenhado, resultado da deterioração das condições concretas de vida, expressa nos baixos salários, na falta de infraestrutura pedagógica e na ausência de condições dignas de trabalho.

No âmbito do ensino superior, a proposta apresentou-se de maneira mais complexa. No nível da Universidade Pública estava assegurada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção apoiou-se no fato de que havia a necessidade de assegurar um setor de ponta que pudesse dar sustentação ao desenvolvimento científico-tecnológico do país. Assim, a Universidade deveria cumprir a tarefa de subsidiar a formação de um profissional que pudesse atender de imediato as solicitações impostas pela nova ordem econômica. No plano político, essa Universidade já estava calada sob o terror de um projeto autoritário, amplamente difundido em toda a vida acadêmica. Sem dúvida, tratou-se de uma escola de elite, mesmo porque os investimentos destinados não permitiam a ampliação da rede, caracterizando-se como o lugar do “bom aluno”: aquele que teve a possibilidade de “comprar” um ensino básico de melhor qualidade.

Essa proposta educacional criou, contraditoriamente, um ramo produtivo vinculado à educação, ou seja, surgem as faculdades privadas que trouxeram para si a tarefa de qualificar pessoal para as consideradas “profissões menores”, principalmente, as licenciaturas. Na busca de lucros mais expressivos, essas Faculdades desconsideraram a pesquisa (legalmente amparada) e reproduziram de maneira vulgar os conteúdos adotados pelas instituições públicas, dentro de uma estrutura que privilegiou, entre outras, as “licenciaturas curtas” associadas à “plenificação”, verdadeiras “colchas de retalhos” que muito pouco contribuem para uma formação com um mínimo de qualidade.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de conhecer os meandros das Instituições que

posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). (GRUPO ESCOLAR, 2011)

acionaram esse processo, com vistas a romper com a visão ingênua da oferta desinteressada de serviços ligados à educação.

5.1 O processo de consolidação das instituições privadas de ensino superior.

Em nosso país o profissional docente é reconhecido, no âmbito educacional, como subjugado ou submetido, na sua formação inicial, ao professor universitário que se coloca como detentor da produção e reprodução do conhecimento, no âmbito do ensino / aprendizagem. No nível do senso comum, parte-se do princípio de que é na esfera universitária que se consolida a pesquisa, objeto de referência para a formação profissional. Entretanto, se considerada a realidade brasileira em que o sistema universitário está inserido, dicotomizado entre um “setor de elite” e um “setor de massa” (DURHAM & SAMPAIO, 1995, p.15) e levando em conta que o “setor de massa” é responsável pela maior parte da formação e qualificação profissional (considerando o volume de vagas oferecidas), parece importante uma análise histórica sobre este segmento – “ensino superior de massa”.

A Universidade surgiu, no Brasil, no início da década de 1920, em meio a uma discussão que valorizava o âmbito pragmático do ensino superior, fundamentado em instituições isoladas, definidas por carreiras de prestígio histórico e sem compromisso com uma visão mais abrangente do conhecimento. As próprias universidades instaladas neste período (Rio de Janeiro e Minas Gerais) caracterizavam-se por aglutinar faculdades isoladas. A revelia desse processo - no início da década de 1930, marcado por um novo contexto de acumulação de riqueza no país - o Estado regulamentou e patrocinou a universidade, instituindo um panorama mais articulado de formação profissional. Apesar dos preceitos difundidos pelos documentos de implantação, a recém criada universidade não conseguiu integrar ou mesmo aglutinar aqueles cursos tradicionais, senão por sua instância burocrática.

As FFCL assumem o papel de unidade representante de uma nova concepção de conhecimento, alinhada ao princípio universalista que comandou o seu projeto fundante. Nesse plano, a formação de professores para o ensino secundário apresentou-se como atividade acessória a essa proposta da FFCL e, historicamente, contribuiu para o estabelecimento dos cursos de bacharelado (aqueles que tinham vínculo com as disciplinas e os conteúdos tratados na escola básica).

Nesse processo, as instituições confessionais com alguma tradição, aquelas que, até então, buscavam o controle da instância acadêmica superior, sentiram-se “traídas” politicamente e acionaram um projeto individual de implantação de universidades.

Portanto, nas décadas de 1930, 40 e 50 estruturam-se num sistema universitário que define o atual setor educacional de elite e marca o *lócus* universitário dos efetivos representantes das camadas médias que se consolidam, no país, pela ampliação do processo urbano industrial.

Esse mesmo plano de estruturação de uma classe média urbana possibilitou, nesse período, principalmente, na cidade de São Paulo, o surgimento de escolas secundárias – ginásios – controlados pela iniciativa privada que buscavam competir, no mercado, com as instituições religiosas e marcar um ramo mercantil vinculado à educação. Tais escolas tinham como representantes pessoas que, de alguma maneira, guardavam vínculos com o magistério e acreditavam que poderiam tocar um projeto rentável de prestação de serviços na esfera educacional. Apesar da concorrência com o setor público, estas conseguiram se firmar como empresas e viabilizaram instalações e recursos que puderam ser aplicados, em uma etapa posterior, na criação de faculdades particulares.

As instituições privadas confessionais predominantes até a década de 1950 (...) começam a perder terreno para um “novo” ensino superior privado leigo que até então vinha atuando no ensino secundário e passam a deslocar seus investimentos, a partir da década de 60 para o ensino superior, que se configurava fértil em termos de rentabilidade econômica. (CACETE, 2002, p. 81)

Concretamente, esse setor privado – com origem na escola secundária - se fortaleceu no final dos anos de 1960 devido ao movimento de expansão econômica industrial que fez aumentar a procura por vagas no ensino superior, principalmente, dos filhos daqueles representantes de um setor hierarquicamente mais bem posicionado no processo produtivo. O sistema universitário da época se mostrava insuficiente para atender a demanda posta pelo número significativo de candidatos excedentes a partir dos concursos de vestibular e o setor privado de ensino superior apresentou-se como opção para a oferta de vagas, apesar dos dispositivos legais que dificultavam formalmente seu funcionamento. Na verdade, a Reforma Universitária de 1968 quando assegurava uma estrutura universitária para o ensino superior, definia apenas diretrizes para as instituições de elite. Por outro lado, permitia o encaminhamento de institutos isolados, o que possibilitava a ocorrência de vagas em outros modelos de organização acadêmica, ou seja: faculdades, que continham a demanda e representavam oportunidades exclusivas da livre iniciativa. Era vetada ao Estado a cobrança

de mensalidades, todavia; instituições fora da esfera federal assim procediam em uma combinação entre fundações educacionais e municípios⁴⁴.

Apesar de o processo ter se iniciado no início da década de 1960, com a implementação das “engenharias de ocupação”⁴⁵, patrocinadas pela Rede Federal⁴⁶, os cursos de curta duração se expandiram com os determinantes da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. A referida lei encaminhou, entre outros, um novo currículo para as recém-criadas escolas de 1º e 2º graus que sugeriam aos professores a aquisição de novas habilitações.

Através do Parecer 853/71 e Resolução anexa 8/71, desdobramentos da LDB 5692/71, ficou estabelecido o currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus, através de um Núcleo Comum composto por três matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências além de uma parte diversificada a ser estabelecida pelos Conselhos de Educação dos Estados e eventualmente pelas unidades escolares. (CACETE, 2002, p. 62)

Por outro lado, a escola básica passou a ter uma dimensão popular, principalmente, nos centros urbanos que cresceram em função do intenso processo migratório interno. Portanto, a formação de professores requereu um projeto que ultrapassasse as possibilidades concretas do sistema universitário vigente.

Historicamente as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) trouxeram para si a tarefa de formar professores para o ensino básico – ginásio e colégio - e o papel que desempenharam, durante três décadas (1930 a 1950), conseguiu atender a demanda, pelo menos até a década de 1960. Com o avanço da urbanização, a estrutura universitária pública ou confessional ficou insuficiente para suprir de força de trabalho as necessidades das escolas secundárias que, a partir de 1971, passaram por um significativo processo de alteração, conforme já foi salientado. É nesse contexto que surge a possibilidade concreta da incorporação do ensino superior pelas escolas ou ginásios leigos administrados pela iniciativa privada. O modelo de instituição selecionado, apesar de não ser mais obrigatório⁴⁷, foi o das

⁴⁴ Conforme Barreyro (2008), essa situação pode ser constatada nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados de Santa Catarina e Goiás a partir da associação entre Fundações Educacionais e Municípios.

⁴⁵ Assim, o Parecer nº 60/63 do CFE instituiu o curso de engenharia da operação, com três anos de duração, cujos currículos mínimos foram fixados no Parecer nº 25/65, definindo o perfil do engenheiro de operação como “elemento de formação profissional-tecnológica”, de nível superior, distinguindo-se de engenheiros com “cursos de formação profissional científica, que não se confundem com os primeiros por exigirem preparação científica muito mais ampla e, em consequência, maior duração dos respectivos cursos”. (SILVEIRA, 2008, p. 19)

⁴⁶ Nesse cenário, então, em 1965, o MEC não só autorizou a implantação de cursos de engenharia de operação na Escola Técnica Federal (ETF) da Guanabara, em convênio com a Escola de Engenharia da Universidade do Brasil, como também recomendou sob a orientação do segundo grupo de trabalho, a expansão dos cursos em outras escolas técnicas federais. (SILVEIRA, 2008, p. 21)

⁴⁷ Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024, promulgada a 20 de dezembro de 1961, após um longo período de debates nos órgãos legislativos, não mais se exigia a presença obrigatória de uma faculdade de filosofia para a constituição de universidades. (CACETE, 2002, p.42)

FFCL que tiveram como meta inicial promover cursos de licenciatura curta para candidatos ao magistério e, também, professores já formados que buscavam nestes cursos a titulação correspondente às novas disciplinas⁴⁸.

A década de 1970 foi importante para acentuar uma política de organização desse setor (ensino superior privado), a partir de um arranjo institucional que se fortaleceu com a fusão de algumas escolas isoladas em Faculdades Integradas. Essa prosperidade foi resultado do sucesso dos cursos de formação de professores, visto que, nesse momento, a expansão escolar básica da rede pública vai depender de um quadro docente formado, em grande parte, pelas instituições privadas.

As “novas” faculdades de filosofia cumpriram, a nosso ver, um papel fundamental na constituição da grande empresa capitalista de ensino superior. Foi a partir delas que se fundaram muitas das primeiras instituições privadas, inicialmente como um “pequeno negócio”, funcionando como uma espécie de “acumulação primitiva.” (CACETE, 2002, p. 90)

O final dos anos de 1980 e início dos 90 marcam um novo contexto para IES privadas que, depois de um processo de crise⁴⁹, se constituem como empresas sólidas, com investimento de capitais destinados à expansão de uma rede que se instala em qualquer canto do país sem considerar, agora, o limite regional que, anteriormente, era estabelecido nas concessões de funcionamento fornecidas pelo MEC. Entretanto, essa expansão depende de autonomia para ampliar a oferta de cursos, segundo a lógica do mercado. Como a Constituição de 1988 havia assegurado a pesquisa como condição para o estabelecimento da universidade e como a instituição universitária tem autonomia para a criação e gestão de qualquer curso, percebe-se, nesse momento, a transformação de faculdades - historicamente definidas como instituições de pequeno porte, de origem vinculada ao ensino secundário - em universidades privadas, estruturadas num cenário de ficção, em que os atores são professores titulados que emprestam o nome e, às vezes, o prestígio para a encenação de um projeto onde o que vale é a “apresentação do espetáculo”.

A partir do final da década de 1980, o movimento é para transformação de escolas isoladas e/ou de federação de escolas em universidades particulares. Com efeito, entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas no País quase quadruplicou, o que contrasta com o número inexpressivo de universidades privadas, sobretudo não confessionais, no período de auge da expansão do ensino privado. Em 1996, elas somavam⁷⁶, sendo maioria total das universidades brasileiras. Esse movimento expressa a percepção da iniciativa privada, de que estabelecimentos maiores, com oferta mais diversificada de cursos, têm vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p.76)

⁴⁸ Entre outras, a disciplina dos Estudos Sociais foi instaurada com a LDB 5692/1971 e objetivava descaracterizar o ensino de História e Geografia no então denominado Primeiro Grau.

⁴⁹ A crise que o ensino superior brasileiro enfrenta na década de oitenta, entretanto, vai além de uma questão administrativa, ou da ausência de recursos; é uma crise de valores, ideias e objetivos, que repercute sobre os problemas administrativos e financeiros que são, geralmente os mais visíveis. (SCHWARTZMAN, 1988)

Nesse nível, tem-se o início da consolidação de outro segmento do sistema universitário que em nada se identifica com o sistema presente até a década de 1970 e parte da década de 1980. Esse segmento relaciona-se com o investimento de capitais estrangeiros à educação e entende que a crise vivenciada pelo setor, durante boa parte da década de 1980, deveu-se a uma estrutura empresarial arcaica que não conseguiu organizar a administração num plano que superasse os moldes familiares de controle dos negócios. Esse novo segmento propõe uma administração cujos representantes não tem acúmulo de discussão acadêmica e não pode, portanto, opinar sobre o conhecimento como objeto de reflexão, pesquisa e sistematização de saberes historicamente contextualizados. São, antes de tudo, representantes de empresas cujo balcão de negócios oferece, como única mercadoria, o diploma. Contam com o apoio do então CFE que facilita as conversões, conforme registra Barreyro (2008, p. 20).

Essa “loja de departamentos” procura sofisticar a oferta e desconsiderar, por conseguinte, produtos que, segundo a ótica do lucro pleno, não possibilitam o retorno desejável. Com esse pretexto, os cursos de licenciatura vão sendo substituídos à medida que não atendem as metas projetadas para o volume de matrículas ou não tem preço que possa competir com outros cursos relacionados à área de negócios. Essa substituição de “itens” indica que a formação de professores para a educação básica, então 1º e 2º graus, foi importante apenas para a acumulação primitiva de recursos necessários à expansão do empreendimento.

Politicamente, o grupo dos empresários da educação em nível superior se fortaleceu e conseguiu representantes públicos que defenderam, à revelia da Constituição, um modelo de instituição universitária mais econômico, que poderia ter autonomia sem o necessário compromisso com a pesquisa. Nesse nível, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, instituiu os centros universitários que possibilitaram a prosperidade das faculdades integradas sem os recursos destinados à pesquisa. É notório a rapidez com que muitas instituições se transformaram em centros universitários e passaram a redefinir a geografia do ensino superior.

Nesse processo, os estabelecimentos que não conseguem captar recursos (independente da procedência) ficam à margem, lutando contra as lanças do poder econômico. Quando a situação se agrava, o projeto dos proprietários se altera para uma fusão, ou melhor, venda da instituição para quem, concretamente, tenha recursos financeiros para assumir e dar o destino que achar mais conveniente. Geralmente, quem compra, mantém a função definida

anteriormente e reestrutura as instalações para que se reconheça de imediato a suposta mudança da qualidade (como se a estrutura física fosse o principal mérito da formação profissional).

É nesse contexto que se imiscui os capitais estrangeiros na educação superior, respaldados por uma discussão mais geral encaminhada pela Organização Mundial do Comércio (OMC) a partir do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats).

A OMC desde 1995, através do Gats, vem se apresentando como postulante em um contexto de mercantilização do ensino superior, e os acordos que tem sido encaminhados dão conta de consolidar essa pretensão. Segundo Rodrigues (2003), o Gats reconhece quatro formas de oferta de serviços educacionais como livre comércio:

- Fornecimento além de fronteiras, que prevê a atuação das instituições de ensino em outros países que não os de origem;
- Ensino no exterior, para alunos estrangeiros que aderem à programas de intercâmbio;
- Estabelecimento de uma presença comercial, que implica na abertura de um *campus* no exterior ou na fusão com outras escolas;
- Oferta de especialistas para cursos especiais, palestras ou equipes de pesquisas.

Esse conjunto foi incorporado nas transações comerciais da educação como mercadoria e contraria a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, aprovada durante a Conferência Mundial de Ensino Superior, em 1998, Paris-França, e reiterada no mesmo local em 2009, ressaltando a educação superior como serviço público: a “educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos investidores, especialmente dos governantes.” (UNESCO, 2009)

De toda maneira, os encaminhamentos adotados pela OMC possibilitaram a internacionalização de capitais produtivos na educação superior brasileira e definiram um panorama empresarial que coloca sob suspeita qualquer possibilidade de controle por parte do MEC, mesmo porque o órgão tornou-se ineficaz frente às instituições internacionais de amparo às transações comerciais. Essa situação se agravou na medida em que ações de empresas educacionais foram colocadas na Bolsa de Valores induzindo a um descontrole na origem dos capitais investidos. Nesse contexto, não importa se a Anhanguera Educacional tem controle administrativo brasileiro, posto que 75% das suas ações são de investidores estrangeiros, marcando a ideia de que quem representa não é, necessariamente, quem comanda. (VIEIRA, 2007).

Todo esse processo recente marca a expansão do ensino superior brasileiro e enfatiza iniciativas que colocam o mercado globalizado como representante do avanço de relações de acumulação e reprodução de riquezas no setor.

A análise da questão indica que a origem das faculdades privadas sem vínculo confessional tem matriz semelhante e são oriundas de uma captação de recursos provenientes do então ensino secundário. Nesse sentido, é fácil compreender que todas dispuseram das mesmas oportunidades; porém, a partir dos anos de 1990, algumas receberam um aporte financeiro que possibilitou o avanço e mesmo o comando do mercado.

Trata-se de IES privadas que tiveram no seu nascedouro algum vínculo histórico com a educação; evidentemente incorporaram outras instituições, mas a matriz tinha um endereço escolar, ou seja, a acumulação primitiva de investimentos se deu no âmbito da educação. Entretanto, essas IES mercantis tornaram-se prósperas o suficiente a ponto de hoje incorporarem outros empreendimentos sem nenhum vínculo anterior com a educação; são empresas que se reconhecem como “holding” e que se colocam no mercado de várias maneiras e em várias instâncias produtivas.

Na verdade, esse movimento empresarial é fruto de uma proposta de sistema universitário que se identifica com os pressupostos encaminhados também pelo “Acordo de Bolonha” (1999) e incrementados por políticas neoliberais que instituem a banalização da formação profissional através de novas competências, capacidades, necessidades e créditos que se vinculam ao mundo produtivo de acumulação e reprodução capitalistas de cunho global.

Como consequência, o panorama das atuais relações de trabalho no ensino superior privado indica um intenso processo de mudança na composição dos contratos de serviços e no rebaixamento dos salários, que desqualifica todo o conjunto de recomendações feitas na denominada “reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)”, empreendida nos anos de 1990 pelo MEC. Nesta, as IES privadas deveriam providenciar um aporte educacional condizente com uma formação profissional de qualidade. No entanto, todo o aparato legal, institucionalmente encaminhado, foi ideologia para a implementação de uma política neoliberal nos negócios da educação.

Uma análise detalhada desse projeto de manutenção da qualidade dos cursos de formação profissional em nível superior, próprio do final do século XX, permite constatar que a titulação dos professores das IES privadas foi condição primeira para a definição do quadro de docentes; estes, amparados por um plano de carreira e, portanto, por um salário que justificasse, com dignidade, o empenho do profissional na busca de seu aprimoramento científico. Era mediante esse requisito que se estabelecia uma jornada de trabalho com total ou parcial dedicação à instituição, o que permitia a definição de um projeto político pedagógico mais afinado com as propostas metodológicas sugeridas pelas novas Diretrizes de

Formação, sugeridas, nesta época, pelos órgãos centrais. Este projeto educacional era assiduamente acompanhado por vários dispositivos do MEC, sob a ameaça de uma possível intervenção federal, caso essas recomendações não fossem plenamente acatadas pelas IES privadas. Nesse momento, as instituições eram verdadeiras reféns dessa política educacional que valorizava, no discurso, a seriedade do trabalho.

Entretanto, não precisou muito tempo para constatar que tais processos não se sustentavam e que a economia de recursos das IES privadas deveria ser capitaneada pelo rebaixamento dos salários dos professores, a partir da inferiorização das titulações, dos pisos salariais e dos planos de carreira. Nesse sentido, a imprensa destaca sistematicamente processos de demissões em massa e substituição de professores nas IES privadas.

Como já mencionado, à medida que a mercantilização avança são estabelecidas redes mais sofisticadas de relações que encaminham os negócios para um processo marcante de oligopolização do ensino superior, definido pela incorporação crescente de novas instituições e aporte significativo de recursos capitalizados em outros ramos da produção.

Esse panorama sobre a consolidação do ensino superior privado no Brasil é significativo para se reconhecer os ambientes profissionais em que estão submetidos os professores dessas instituições e, portanto, reconhecer porque a precarização no setor privado é um processo muito mais contundente. É importante, então, qualificar esse processo.

6. Caracterização e especificidades do ensino superior privado brasileiro.

A reprodução acentuada das relações capitalistas colocou para a realidade um conjunto de novos intercâmbios, aparentemente contraditórios, mas efetivamente combinados com as necessidades do desenvolvimento econômico contemporâneo. Assim, atividades de concepção integram às atividades laborativas, os serviços se agregam aos trabalhos produtivos, a informação/comunicação torna-se requisito indispensável para a produção de mercadorias entre outras.

Durante algum tempo, a educação escolarizada, de um modo geral, foi relacionada como patrimônio destinado às elites; entretanto, o avanço da economia capitalista exigiu a incorporação de setores que tradicionalmente não tinham vínculo direto ou explícito com a produção de bens de consumo. No Brasil, a educação, mais especificamente, o ensino superior foi um desses setores que se mercantilizaram, mais acentuadamente, a partir dos anos de 1960, conforme pôde ser observado nos capítulos anteriores.

É importante ressaltar que o período que sucedeu o golpe militar criou as condições adequadas para a emergência do setor privado no ensino superior, apesar das restrições constitucionais. Concretamente, a passagem de 1968 para 1969 foi emblemática para se constatar o movimento de avanço do ensino superior privado, se consideradas as matrículas oferecidas no Estado de São Paulo: 33% a mais do que a rede pública ofereceu para todo o país (VAHL, 1980: p.56), situação que se acentuou na década posterior.

Esse quadro favorável às IES privadas vai perdurar durante toda a década de 1970, incentivado, inclusive, pela LDB nº 5692 de 1971. O resultado, já na década de 1980, é o surgimento de um setor plenamente estruturado e apto a enfrentar outros modelos de organização acadêmica. A intenção era superar quaisquer dificuldades que pudessem obstaculizar o pleno sucesso empreendedor das IES privadas, entre elas e talvez a mais importante, era a necessária conquista da autonomia na administração e na oferta de cursos/vagas.

Apesar da derrota do setor na constituição de 1988 que reiterou a pesquisa no sistema universitário, as injunções políticas da década de 1990 permitiram uma LDB mais flexível quanto aos modelos de organização acadêmica que instituiu os centros universitários e

colocou no cenário da discussão a necessidade de estimular vários tipos de formação: acadêmica de elite, profissional, técnico e semiprofissional⁵⁰.

Amparada por recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial as discussões que sucederam à LDB 9394/96 justificaram, inclusive, a política educacional executada no período do Governo FHC que assegurou, entre outros, a expansão da mercantilização da educação no ensino superior brasileiro.

Essas políticas neoliberais requereram um discurso consistente no sentido de justificar a importância de associar o dever do Estado com a iniciativa privada. Para tanto, toda a crítica feita quanto à inoperância da universidade pública foi embasada na forte interferência e controle do Estado na administração do ensino superior. Assim, a avaliação que as instâncias de poder fizeram da atuação universitária indicava um oportuno erro em ter assumido a tarefa de financiar ensino e pesquisa, permitindo o dispêndio de altos recursos que contaram, entre outros, com a associação de instituições de fomento à pesquisa sem o devido retorno, caracterizando a universidade pública como muito onerosa, mesmo porque não vinculava pesquisa com as necessidades postas pelo sistema econômico e, por conseguinte, não obtinham apoio concreto do setor produtivo, conforme ressalta Camargo e Fortunato (1997).

Por outro lado, tais órgãos internacionais consideraram que a universidade deveria ter acompanhado a evolução dos tempos e assumido outras conformações mais adequadas às necessidades do mercado de trabalho. Nesse ponto defenderam o papel desempenhado pelas IES privadas quanto a sua organização que priorizou o ensino, tendo a possibilidade de se adequar a essas novas exigências. No limite, o Estado defendeu a adesão de cursos de curta duração, ao mesmo tempo em que estabeleceu níveis diferenciados de formação profissional.

O BID e Banco Mundial defenderam que o mercado gerou novas perspectivas de trabalho em um patamar localizado entre o ensino médio e o superior. Salientaram que as IES privadas se fortaleceram a ponto de poderem assumir esse campo de formação semiprofissional, até porque sua concepção empresarial lhe torna mais criativa a ponto de propor alternativas de organização curricular. Reforçando este ponto de vista, a própria LDB 9394/96 através do Decreto nº 2.306/97 do Presidente da República, tornou possível a criação de diferentes estruturas acadêmicas possibilitando, então, uma organização curricular mais

⁵⁰ Essa distinção, apresentada sob quatro tipos de formação está presente no documento do BID: Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico. (1996)

flexível que pudesse atender o mercado por meio de cursos de ensino a distância, modulares, de menor carga horária e desligados da pesquisa.

Quanto ao caráter privado dessas instituições frente ao seu usuário, O BID e o Banco Mundial sugeriu ações relacionadas ao crédito educativo, nos moldes daquilo que posteriormente foi implementado como o Programa Universidade para Todos (ProUni) - medida provisória para a resolução imediata dos problemas de custo enfrentado pelo estudante mais pobre.

Ao mesmo tempo em que se valorizava a autonomia didático-científico, a política defendida pelos órgãos internacionais colocava em dúvida a possibilidade da autonomia administrativo-financeira das universidades públicas, visto que, segundo tais órgãos, não era possível conviver com tantas distorções.

Dados exaustivos são apresentados para demonstrar a falta de organização e controle da Universidade que aí está. Responsabiliza o número excessivo de docentes e funcionários como grande entrave que obstaculiza o bom desempenho das IES públicas. Argumenta que o custo financeiro das aposentadorias onera, e muito, as despesas. Enfatiza que a estabilidade é um mal insuportável que estimula o descompromisso com o trabalho, tornando-se muitas vezes “cabide de emprego”. Outros tantos argumentos são utilizados, todos para justificar a necessidade de uma revisão nas diretrizes de organização funcional. Para tanto, reivindica uma série de procedimentos que deverão ser rapidamente acionados em nome da melhoria da qualidade e da racionalidade dos recursos destinados (CAMARGO e FORTUNATO 1997, p.26)

Não resta dúvida de que essa conduta traz consigo um forte encantamento pelos preceitos neoliberais que sugerem, em nome de melhores resultados, a revisão de importantes conquistas trabalhistas e sociais.

O Governo Lula não alterou significativamente esse quadro, reforçando a necessidade de avaliações mais articuladas na qual a filosofia do denominado “provão” não fosse o único instrumento. Dessa forma, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que incluiu, em processos distintos, a avaliação da instituição, dos cursos e dos alunos de graduação por meio do Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (ENADE). A par dessa iniciativa, criou os IFs e fortaleceu, de maneira tímida, a ampliação das Universidades Federais. Por outro lado, amparou as IES privadas a partir da transferência de recursos públicos através do ProUni sob a alegação de que as universidades públicas estão prioritariamente voltadas para a elite e que a população, de um modo geral, deve ter acesso às vagas disponíveis, mesmo que elas sejam “particulares”. Recentemente, implementou o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), visando aproveitar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos alunos concluintes desse grau de ensino, na busca de substituir os tradicionais concursos de vestibular e democratizar as vagas destinadas ao ensino superior. De

toda maneira, não obstaculizou o avanço da mercantilização do ensino superior o que possibilitou a entrada dessa mercadoria na OMC, permitindo a incorporação de recursos estrangeiros nas IES privadas e a inserção dessas no mercado de ações.

O produto de todo esse processo pode ser dimensionado a partir da análise estatística dos dados oficiais disponíveis. No caso, a base documental utilizada é a dos censos organizado pelo INEP – Ministério da Educação (MEC)⁵¹ no período compreendido entre 2004 e 2009⁵². A escolha desse período se justifica, levando em conta o material ou bibliografia disponível com detalhada análise que relaciona dados até 2004. Entre outros se pode destacar: INEP (2006) e Barreyro (2008). Ambos analisam a realidade do ensino superior, o último com destaque ao setor privado.

6.1 O panorama institucional.

O objetivo deste levantamento é o de buscar um panorama, ainda que pouco detalhado, sobre os processos de organização acadêmica e a evolução das IES públicas e, principalmente, privadas nesse contexto. Desse modo, é importante destacar o que caracteriza IES. As públicas podem ser administradas pelas esferas: Federal, Estadual ou Municipal, sendo que as duas primeiras é que mantêm características de vanguarda no ensino público, abrigando a maioria das universidades. As municipais, geralmente são de pequeno porte e administram instituições semelhantes a da maioria da rede privada.

As IES privadas podem ser particulares que se caracterizam por ter fins lucrativos e as comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não buscam lucratividade. O decreto 2.306 de 15 de abril de 1997 permitiu que as IES privadas escolhessem através de suas mantenedoras terem ou não fins lucrativos. As que optaram pelos lucros, deixaram de ter incentivo público, incluindo a renúncia fiscal, enquanto aquelas que não aderiram a essa condição mantiveram tais benefícios devendo, entre outras providências, comprovar

⁵¹Os dados utilizados compõe a Sinopse Estatística – 2005 do Censo da Educação Superior elaborado pelo INEP do MEC

⁵²A princípio a ideia era, a partir dos dados de 2004, analisar uma sequência de cinco anos: 2004-2008. Levando em conta que no início de 2011 o INEP apresentou uma versão preliminar do censo de 2009, foi conveniente incorporar, também, 2009 visando um panorama mais abrangente dos dados temporalmente enfocados.

sistematicamente, através de balanços anuais certificados por auditores independentes e com parecer do respectivo conselho fiscal, o seu caráter social Barreyro (2008 p. 21).

Abaixo se destaca esse panorama sob três dimensões espaciais: nacional, regional e estadual (São Paulo) por acreditar que esse conjunto pode expressar níveis exclusivos, porém articulados com a política educacional vigente para o ensino superior.

6.1.1 No Brasil.

Os dados sobre o ensino superior no Brasil permitem visualizar um contexto que retrata um longo processo de formação do sistema universitário, construído a partir de situações específicas, mas articuladas com a dinâmica social a que o país esteve submetido desde a colônia. Dessa forma, o ensino jesuítico estabeleceu tendências que não se desmancharam e que foram, de alguma maneira, incorporadas pelo ensino superior laico, promovido pelo empenho da coroa portuguesa, aqui instalada a partir de 1808, com o intuito de suprir as demandas profissionais postas pelo império português, sediado em terras brasileiras. O ideal da universidade não se concretizou nesse momento e as escolas isoladas públicas ou religiosas asseguravam formações especializadas.

No período seguinte – Brasil império – os Cursos de Direito representavam a marca de um país que só buscava a formação de uma classe dirigente. Entre 1855 e 1864 as escolas de direito receberam 8.036 alunos (PALMA FILHO, 2005, p. 13). Todavia foi a partir da República que o ensino superior se firmou, permitindo, inclusive, a instauração de um setor privado como possibilidade concreta de realização administrativa. Segundo Sampaio (2000), a Constituição de 1891 descentralizou o ensino superior, facilitando a criação de instituições privadas.

A partir da década de 1920, a universidade se instalou no país e a política educacional vigente acirrou o confronto entre as organizações acadêmicas públicas e confessionais levando, na década seguinte, a criação de um número significativo de universidades públicas e universidades católicas como reação ao conflito estabelecido. Nesse mesmo período se multiplicaram as faculdades isoladas, marcando um plano educacional que fortaleceu a dimensão privada do ensino superior.

Na década de 1940 esse setor já está estabelecido e em franco processo de expansão, tendência que se permaneceria até a década de 1970 quando a reforma universitária de 1968 começou a render frutos para um setor de serviços voltado prioritariamente para a oferta de cursos superiores, destinados a atender a demanda crescente de um país onde mais da metade da população já morava em cidades.

A partir da década de 1980 o setor privado passa a ser comandante numérico da formação profissional em nível superior no Brasil e, no final dessa década, novos capitais se integram como investimentos importantes de prosperidade das IES privadas.

O avanço e fortalecimento desse processo podem ser detectados na análise que ora se apresenta, levando em conta os dados apresentados pelo MEC/INEP/DEED no intervalo entre 2004 e 2009.

Tabela 1 - Brasil: número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009

Ano	Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior
2004	Pública	224	80	144
	Privada	1.789	639	1.150
	Total	2.013	719	1.294
2005	Pública	231	78	153
	Privada	1.934	691	1.243
	Total	2.165	769	1.396
2006	Pública	248	82	166
	Privada	2.022	729	1.293
	Total	2.270	811	1.459
2007	Pública	249	83	166
	Privada	2.032	742	1.290
	Total	2.281	825	1.456
2008	Pública	236	82	154
	Privada	2.016	729	1.287
	Total	2.252	811	1.441
2009	Pública	245	89	156
	Privada	2.069	750	1.319
	Total	2.314	839	1.475

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

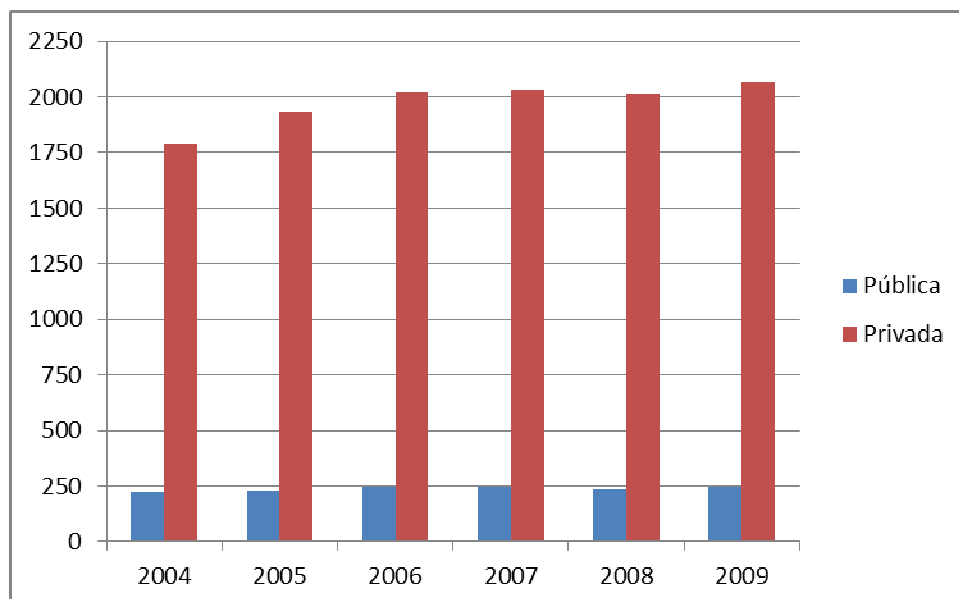


Gráfico 1 – Presença das instituições públicas e privadas

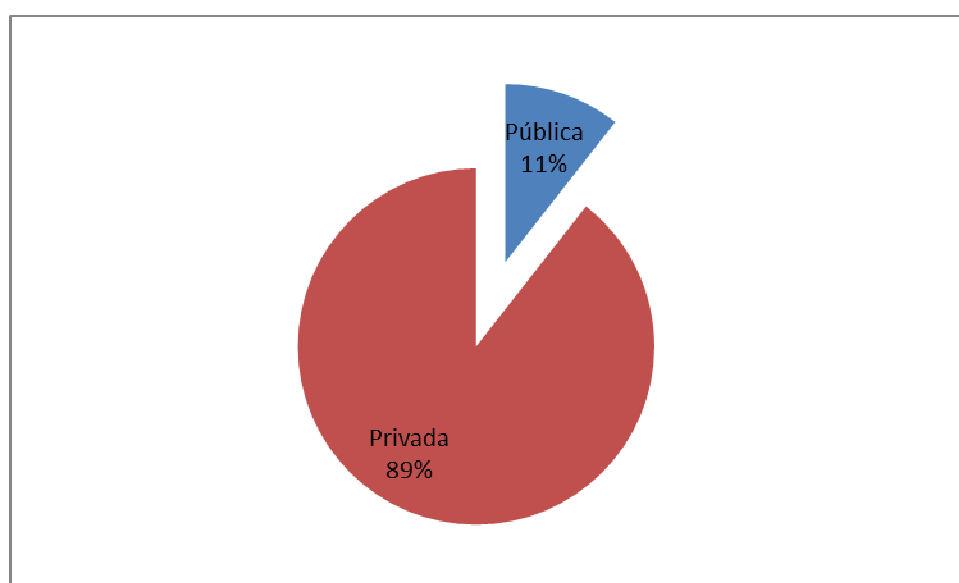


Gráfico 2 – Relação entre a participação das instituições públicas e privadas - 2009

Analisando os dados e os gráficos referentes às instituições que promovem o ensino superior no Brasil, constata-se que em 2009 elas eram 2314, sendo que 2069 mantidas pela rede privada, representado, portanto, 89,41% do conjunto. Levando em conta os dados do censo de 2004 onde se apresentava 2013 instituições, é possível reconhecer, em 2009, um acréscimo de 14,95%, sendo que as privadas representavam 93,02% desse acréscimo (280 instituições). Esse dado revela a prosperidade do setor e combina com os intensos investimentos, inclusive internacionais, que são aplicados no ensino superior privado, nos últimos anos.

Outro aspecto importante de ser verificado diz respeito ao baixo crescimento do setor privado no número de instituições, pois houve pouco crescimento entre 2006 e 2007, decréscimo em 2008, retomando um pequeno crescimento em 2009. Aparentemente, esses dados podem significar uma crise; contudo, contraditoriamente, devem representar prosperidade uma vez que está em pleno curso a compra e fusão de pequenas instituições como possibilidade de avanço e controle do setor educacional superior conforme demonstra Oliveira (2009). Nesse plano, é possível identificar a denominada “industrialização do setor de ensino”, conforme destaca Silva Jr e Sguissardi (2001). Essa “industrialização” propõe novos arranjos administrativos e, portanto, buscam se fortalecer e controlar o setor a partir da aquisição de empresas de menor porte⁵³.

Em contrapartida, entre 2004 e 2009 houve um aumento tímido, porém progressivo, das instituições públicas de ensino superior que saltaram de 224 para 245 instituições (9,14%), demonstrando que a política educacional pública não abandonou plenamente o compromisso da educação como bem social. Vale destacar, que a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 criou os Institutos Federais (IFs) que obriga a oferecer no mínimo 20% e no máximo 50% de suas vagas para a educação superior.

As instituições amparadas pela iniciativa privada, historicamente, prosperaram nas capitais e gradativamente foram ganhando o interior como requisito para a expansão, já na década de 1970. Em 2009, as cidades do interior abrigavam quase dois terços do total das instituições, se bem que a denominada “região metropolitana” incorpora municípios que são, de fato, prolongamentos da malha urbana das capitais. Nesse nível, é difícil detectar o que é consequência da expansão metropolitana e o que é valorização do espaço urbano mais interiorizado. De toda maneira, a descentralização/interiorização do ensino superior está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico que, gradativamente, vai atenuando ou rompendo disparidades regionais, logo, oferecendo serviços que dialeticamente determinam e são determinados pelo movimento de acumulação e reprodução de riquezas.

⁵³ “Essas transações revelam o ritmo de expansão das instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores. Segundo informações fornecidas pela KPMG Consultoria, em 2007 ocorreram 19 aquisições e em 2008, de janeiro a setembro, 41.” (OLIVEIRA, 2009, p.751.)

Tabela 2 - Brasil: número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES no Brasil (2004-2009)

Ano	Total IES	Categoria Administ.	Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades*	Faculdades, Escolas e Institutos**	CET/FaT***
2004	2.013	Pública	224	83	3	3	86	49
		Privada	1.789	86	104	116	1.388	95
2005	2.165	Pública	231	90	3	4	81	53
		Privada	1.934	86	111	113	1.493	131
2006	2.270	Pública	248	92	4	4	82	66
		Privada	2.022	86	115	112	1.567	142
2007	2.281	Pública	249	96	4	4	79	66
		Privada	2.032	87	116	122	1.569	138
2008	2.252	Pública	236	97	5	100	.	34
		Privada	2.016	86	119	1.811	.	.
2009	2.314	Pública	245	100	7	103	.	35
		Privada	2.069	86	120	1.863	.	.

(*) Faculdades Integradas (2004-2007), Faculdades (2008-2009)

(**) Faculdades, Escolas e Institutos (2004-2007)

(***) CET/FaT (2004-2007); CEFET e IFET (2008); IF e CEFET (2009)

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

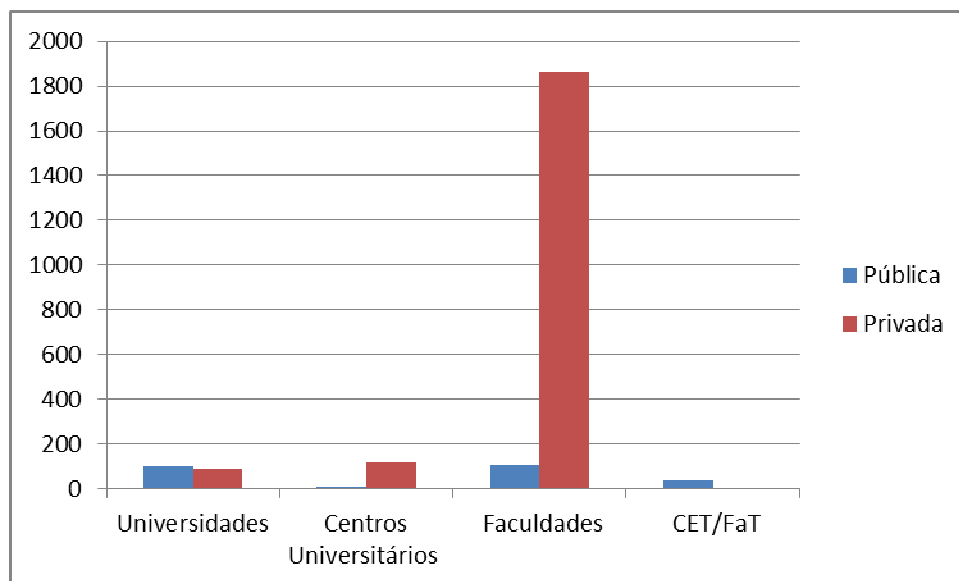


Gráfico 3 – Organizações acadêmicas públicas em relação às privadas - 2009

A análise dos dados do censo de 2009 e do gráfico 3 permite considerar que, no âmbito das IES públicas, a universidade representava o modelo de organização acadêmica tradicional e acolhia 40,8% de todas as instituições; em 2004 representava 37%, o que confirma a ideia de que há certo empenho em apoiar o ensino universitário público. Já, na iniciativa privada, a universidade representa a plena estagnação visto que não ampliou no período analisado (2004 – 2009) sequer uma instituição; apenas em 2007 é que uma a mais (no interior) foi acrescentada, mas já em 2008 outra desaparecia das estatísticas indicando algum processo de supressão. Esses dados indicam que, do ponto de vista mercadológico, não há interesse em investir em instituições com organização própria de universidade, principalmente, porque pode representar maior despesa, conseqüentemente, rebaixamento dos lucros.

É importante destacar que a universidade esteve tradicionalmente amparada pelo Estado, quer pelo financiamento pleno, quer pela isenção de impostos e taxas e os cursos que foram sendo incorporados pelas IES privadas, a partir da década de 1960, eram menos técnicos, voltados ou para a área da educação/pedagogia ou vinculados às humanidades, com a explícita intenção de economizar recursos. Para Sampaio, (1998) “as áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas continuam liderando a oferta no mercado de ensino superior. Os cursos de Humanidades e de Ciências Aplicadas respondem, atualmente, por mais da metade dos cursos oferecidos pelo setor privado em seu conjunto”.

No início da década de 1990, houve a possibilidade das instituições privadas investirem na transformação de faculdades em universidades, visando alguma autonomia

acadêmica; entretanto, em 1997, a instauração dos denominados “centros universitários”⁵⁴ conteve essa pretensão, uma vez que garantiam os privilégios da autonomia sem a obrigatoriedade da pesquisa.

Barreyro (2008, p.22) ressalta que:

Também, o artigo 45 da LDB permitiu a diversificação das instituições; sua regulamentação pelo Decreto nº 2.306/97 do Presidente da República, tornou possível a criação de diferentes organizações acadêmicas autorizadas a ministrar educação superior. Essas formas: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores podem educar sem precisar desenvolver as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem cumprir, como postula a Constituição (art. 207). Assim, o Centro Universitário gozava de autonomia para criar novos cursos sem o ônus da indissociabilidade entre ensino- pesquisa e extensão que é mais cara.

Essa é a razão que justifica o avanço dos centros universitários controlados pela iniciativa privada em todo o país, de 2004 a 2009 foram incorporados mais 16 centros universitários privados representando um aumento de 8,66%. Pode parecer um crescimento tímido; entretanto, representam uma estrutura mais consolidada, com a oferta de muitos cursos e geralmente, promovendo fusões ou incorporando instituições menores. Apesar de razoavelmente recentes, em 2009 eles representavam quase um terço a mais do que as universidades privadas. Em 2009 os Centros Universitários, majoritariamente particulares, eram 120 e as universidades privadas 86.

Os dados de 2009 permitem apontar que os centros universitários mantêm estabilidade, considerando o período que sucedeu a sua inserção como um novo tipo de organização acadêmica em que houve um “*boon*” de escolas com essa organização acadêmica.

Em número de cursos presenciais de graduação, o crescimento dos centros universitários foi significativo no período focalizado (2004 e 2009), em torno de 59,6%, o que confirma o empenho na diversificação; todavia não houve alteração no número de ingressantes no mesmo período, apesar das vagas terem aumentado em 23,6% (MEC/INEP/DEED).

Do ponto de vista público, em 2009 os centros universitários eram apenas 7 (5,5% do total), sendo que 6 deles mantidos pela esfera municipal.

As faculdades integradas estão eminentemente concentradas no setor privado e indicam um processo transitório de transformação/ampliação das instituições em direção aos centros universitários, ou mesmo, às universidades. Apesar da compra e venda serem

⁵⁴ Os centros universitários foram implantados pelo Decreto 2207 de 15 de abril de 1997 que foi posteriormente revogado pelo Decreto 2306 de 19 de agosto de 1997, tomando feição institucional definitiva com o Decreto 3860 de 09 de julho de 2001 e reiterado pelo Decreto 5773 de 09 de maio de 2006.

negócios ilícitos na esfera da educação por se tratarem de objetos de concessão autorizada pelo Estado, concretamente elas existem e, frequentemente, são as responsáveis pela expansão das instituições: quer na ampliação das vagas oferecidas, quer na incorporação das instalações e equipamentos, quer na inserção de outro *campus* na comunidade (ou mercado) etc. Assim, as faculdades integradas têm representado uma etapa do processo de expansão, ou seja, uma condição provisória. Em 2004 elas eram 116 faculdades integradas privadas; em 2007 passaram a representar 122.

Verificando os dados, não se percebe um significativo aumento das faculdades integradas se bem que é provável que os 17 novos centros universitários observados no período 2004 – 2009 transitaram nessa condição.

Em 2008 o censo do INEP passou a computar faculdades integradas conjuntamente com as faculdades isoladas, escolas, institutos e cursos de formação técnica (exceto os da rede federal)⁵⁵. Nesse contexto é possível estabelecer, por adaptação, a mesma relação a partir de 2004.

Em 2004 a reunião de faculdades integradas e faculdades isoladas, escolas, institutos privados e cursos técnicos sem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) perfazia um total de 1.688 instituições. Em 2009 eram 1.966; portanto um aumento da ordem de 8,5%. Esses dados permitem afirmar que o crescimento apontado diz respeito às faculdades isoladas, escolas, institutos e cursos técnicos visto que as faculdades integradas não acrescentaram nenhuma instituição.

Ainda do ponto de vista do setor privado, as faculdades, escolas e institutos representavam, em 2004, o maior número de instituições: 77,5%. Trata-se de estabelecimentos menores que podem prosperar; ser incorporados por outras instituições maiores ou fracassar e desaparecer. Na verdade, o ramo educacional do ensino básico laico, há muito, tem procurado avançar, solicitando autorizações para suas mantenedoras oferecerem cursos de ensino superior. Essas concessões são, hoje, mais fáceis e retratam uma dimensão do processo de expansão do setor.

No Brasil, 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 de ensino superior, sobretudo privado, por parte do governo federal. (SCHWARTZMAN, 2000: p.7)

⁵⁵ O Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006, na seção II “Do credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Educação Superior” dispõe sobre três tipos de Instituições de educação superior: faculdades, centros universitários e universidades. Em função deste Decreto o INEP altera a estrutura das estatísticas uma vez que não existe mais a distinção entre faculdades isoladas, integradas e de formação tecnológica.

Ao aglutinar faculdades integradas com faculdade, escolas, institutos e cursos técnicos, os dados ficaram comprometidos e impedem uma análise mais apurada sobre a evolução desses vários tipos de organização acadêmica.

Os centros de educação tecnológica são, atualmente, organizações acadêmicas que expressam um movimento de formação/qualificação relacionado aos contornos da economia globalizada e vinculada às novas necessidades do mercado profissional. Os cursos técnicos prometem a inserção do jovem no mercado de trabalho; desse modo, acabam sendo objeto de consumo, independente se são, na realidade, expressão de uma nova dimensão ideológica, voltada para a justificativa do desemprego permanente. Em 2004 eles eram 144 em todo o Brasil; já em 2007 esse número saltou para 204: um aumento de 29,4%. Em 2007, a iniciativa privada já era responsável por 67,6% dos estabelecimentos o que destaca a incorporação dessa modalidade de formação, tradicionalmente pública, pelo setor particular de ensino. Apesar de em 2009 os CET/Fat comporem 35 instituições é certo que o número de vagas ampliaram posto que houve concretamente a expansão dos Institutos Federais em todo país, com a inserção de muitos novos *campi*.

Concluindo, os dados acima representam a realidade brasileira e podem ser confrontados com aqueles do Sudeste, uma vez que a tendência do setor privado é historicamente estruturada sobre o modelo dos Estados que compõe essa Região (principalmente, São Paulo), mesmo porque 48,5% das instituições do país estão aí concentradas.

6.1.2 No Sudeste.

O contexto que explica a realidade do ensino superior no Sudeste, na atualidade é marcado por um processo histórico que remonta de muito tempo. Segundo Barreyro (2008), a educação no Brasil indica um processo de discussão, anterior ao século XX, sobre o ensino superior promovido por duas correntes, de posições antagônicas, que retardaram o surgimento da universidade no país: os positivistas, contrários aos pressupostos da universidade, eram adeptos de um modelo mais centrado nas especialidades; os liberais buscavam apoio para a disseminação de um conhecimento mais abrangente e circulante em várias dimensões do saber o que emprestava apoio ao modelo proposto para as universidades. Esse debate se instalou no Sudeste, devido o papel econômico e político que a Região representava.

Na década de 1920, as duas primeiras Universidades criadas, aí se localizavam como resultado das propostas de uma elite intelectual laica que defendeu a instauração de uma instituição como lugar da disseminação do saber, da iniciação à pesquisa e da autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

A primeira universidade gozava do privilégio de se instalar no Distrito Federal da época – Rio de Janeiro e a segunda, em Minas Gerais, incorporou, de maneira mais fiel, o modelo “humboldtiano” de organização acadêmica.

Após 1930 (ano de criação do Ministério da Educação e Saúde Pública), a Lei “Francisco Campos” estabeleceu as normas para o funcionamento das universidades, admitindo a existência de dois modelos dispares: a universidade – públicas ou mantidas por fundações/ associações e institutos isolados, sendo que, em ambas, o pagamento pelo serviço prestado era situação habitual.

O ensino continuava sendo pago nos estabelecimentos oficiais. Essa “matriz de origem” do ensino superior (universidade – instituto isolado; poder público – iniciativa privada) mostra duas características importantes do sistema que são relevantes até hoje. (BARREYRO, 2009, p.15)

Segundo Sampaio (2000) desde a década de 1930 a educação superior privada impôs predominância no volume de estabelecimentos e matrículas; o Sudeste aglutinava as principais instituições privadas do país, pois sediava a industrialização emergente. De um modo geral, o avanço da urbanização decorrente dessa industrialização promoveu o crescimento expressivo na oferta do ensino e especificamente da educação superior.

Na década de 1960 o número de matrículas no ensino superior havia multiplicado em quase 10 vezes (se levado em conta os números da década de 1930) e o Sudeste reunia a maior parte dessas matrículas. Segundo Santos e Silveira (2000) a dinâmica da oferta e da procura deu preferência a lugares que tivessem uma base estrutural adequada o que possibilitou o processo de concentração das IES em determinados lugares, mesmo porque estes agiam como centros orientadores do desenvolvimento das atividades produtivas.

Na década de 1970, apesar do crescimento vivenciado no período anterior, a pressão por vagas redefiniu o cenário das IES e o setor privado não confessional ganhou novo impulso com a efetivação de um setor de serviços voltado para a oferta de formação em nível superior. Tratava-se de escolas que originalmente ofereciam educação básica e que avançaram como faculdades isoladas, conforme já destacado anteriormente. Essa situação se consolidou no Sudeste, agora comprometido com a reprodução ampliada do capital internacional definindo, espacialmente, uma acirrada disparidade regional em relação ao resto do país.

O sucesso desse empreendimento a partir de meados da década de 1990 promoveu o fortalecimento do setor privado não confessional, permitindo a expansão e consequente transição das faculdades integradas ou isoladas para organizações mais sofisticadas como universidades. Posteriormente, a possibilidade de implementação dos centros universitários veio economizar recursos e vulgarizar a formação no plano do abandono da pesquisa como requisito da escolaridade universitária.

Por outro lado, nesse período (pós década de 1980), os efeitos de uma economia globalizada permitiram que as demais regiões brasileiras vivenciassem processos mais articulados de produção de riquezas o que promoveu a urbanização e o arrefecimento das desigualdades espaciais. Por essa razão, o Sudeste deixou de ser protagonista do avanço numérico das IES privadas no país, se bem que ainda é o principal responsável pela oferta do ensino superior privado, mesmo porque é aí que se constata um processo mais articulado de fusões, conforme salientam Santos e Silveira (2000) e Oliveira (2009).

Enfatizar esse contexto é imperativo para destacar a importância da Região na tradição e vanguarda da educação universitária. Os dados abaixo apresentados, de certa maneira, demonstram essa condição.

Tabela 3 - Sudeste: número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009

Ano	Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior
2004	Pública	90	20	70
	Privada	911	253	658
	Total	1.001	273	728
2005	Pública	98	20	78
	Privada	953	270	683
	Total	1.051	290	761
2006	Pública	109	23	86
	Privada	984	279	705
	Total	1.093	302	791
2007	Pública	112	24	88
	Privada	983	277	706
	Total	1.095	301	794
2008	Pública	104	23	81
	Privada	965	274	691
	Total	1.069	297	772
2009	Pública	110	25	85
	Privada	980	281	699
	Total	1.090	306	784

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

A análise da tabela acima confirma que a Região concentra próximo de 50% das IES de todo o país; contudo, nos últimos anos o crescimento foi menor se comparado com o conjunto das instituições; enquanto o crescimento brasileiro foi da ordem de 13%, o Sudeste apresentou um acréscimo de 8%. Considerando que a maior parte das instituições é de cunho privado, pode-se afirmar que se trata uma tendência do setor. Entretanto, essa situação não retrata um baixo crescimento haja vista que a Região concentra o maior número de universidades e centros universitários privados, instituições de maior porte, que avançam e incorporam um número significativo de *campi* e matrículas.

Tabela 4 - Sudeste: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES (2004-2009)

Ano	Total IES	Categoria Administ.	Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades*	Faculdades, Escolas e Institutos**	CET/FaT***
2004	1.001	Pública	90	25	3	3	33	26
		Privada	911	51	69	72	673	46
2005	1.051	Pública	98	27	3	3	37	28
		Privada	953	51	75	70	701	56
2006	1.093	Pública	109	28	3	3	37	38
		Privada	984	51	78	70	728	57
2007	1.095	Pública	112	28	3	3	40	38
		Privada	983	52	78	78	721	54
2008	1.069	Pública	104	28	3	62		11
		Privada	965	52	79	834		.
2009	1.090	Pública	110	28	3	68		11
		Privada	980	52	81	847		.

(*) Faculdades Integradas (2004-2007), Faculdades (2008-2009)

(**) Faculdades, Escolas e Institutos (2004-2007)

(***) CET/FaT (2004-2007); CEFET e IFET (2008); IF e CEFET (2009)

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

Conforme tabela acima, em 2004, o Sudeste concentrava 25 das 90 universidades públicas do país, justamente, aquelas consideradas mais bem posicionadas segundo vários indicadores⁵⁶, confirmando a posição de destaque que a Região assumiu no processo de consolidação da universidade no país, a partir da década de 1920. Em 2009 passaram a ser 28 em um total de 110, o que permite afirmar que houve, por parte da iniciativa pública, um parco crescimento destas (criação de 3 instituições) frente ao cenário brasileiro cujo avanço foi de 17 universidades públicas em todo país. Várias são as explicações para esta situação; todavia vale destacar que o processo de desenvolvimento econômico e urbano tem procurado amenizar as desigualdades regionais provocadas pelo modelo da industrialização brasileira, a partir da metade do século XX.

Em 2009, as universidades privadas somavam 52 e representavam 67,1% do total das universidades na Região e 59,3% das universidades privadas de todo o país. Vale destacar, as principais universidades confessionais que tiveram papel importante na difusão do conhecimento na Região, integrando o conjunto das comunitárias ou confessionais. Estas não

⁵⁶ Um deles é o ENADE que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

podem ser confundidas com as demais, de finalidade lucrativa, que compõe o cenário do Sudeste.

Levando em conta que o processo de mercantilização do ensino superior toma impulso a partir do Sudeste, principalmente, no final da década de 1960 e considerando todo o processo de consolidação do setor até atingir mecanismos mais econômicos de oferta de vagas através dos centros universitários, não é descabida a constatação de que em 2009, 67,1% desses centros se encontravam localizados na Região.

A mesma análise permite considerar que o Sudeste, em 2007, concentrava também o maior número de faculdades integradas, 63,9% em relação a todo o país, marcando a ideia da prosperidade, ou seja, da transição para uma organização acadêmica melhor posicionada.

Ainda ressaltando a importância do ensino superior privado é possível reconhecer que se trata mesmo de um ramo muito bem sucedido do ponto de vista mercadológico, uma vez que as instituições menores, isto é, faculdades escolas e institutos, representavam, em percentagem, um índice menor em relação as demais organizações acadêmicas, 45,9% o que indicava, em 2007, certa prosperidade do setor privado.

A tendência de expansão do ensino técnico superior é possível de ser reconhecida a partir do aumento dos centros de educação tecnológica controlados, na sua maioria, pela iniciativa privada. Contudo, no período compreendido entre 2004 e 2007 houve um aumento expressivo em 2005, de 46 para 56 instituições e um rebaixamento em 2007 perfazendo, neste ano, um total de 54 instituições.

6.1.3 No Estado de São Paulo.

O ensino superior paulista, a partir da instauração da Universidade de São Paulo (1934) tem importância significativa no cenário das instituições de todo país, produto do processo de acumulação de riquezas, iniciado no século XIX com a produção cafeeira. Dessa forma, é possível reconhecer uma elite econômica que irá sustentar um projeto ideológico de manutenção da ordem vigente e, assim, promover mecanismos de estruturação do poder dominante. A década de 1930 inaugurou uma nova fase econômica, vinculada ao processo de

industrialização (substituição de importações)⁵⁷ processo esse localizado na cidade de São Paulo e arredores. No jogo de forças, o estado paulista irá patrocinar uma universidade (USP) que se torna referência para o modelo de universidade pretendido e encaminhado três anos antes pela denominada “Lei Francisco Campos”. Portanto, a vida econômica do Estado definiu instâncias de poder, assegurou instituições de formação técnica e controle político.

Contraditoriamente, a legislação que estabeleceu o modelo de universidade no país (a partir de 1940) se percebeu em São Paulo a ampliação das instituições isoladas e o consequente avanço no número de suas matrículas. Os cursos oferecidos se concentravam nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, geralmente privados, e visavam, prioritariamente, a formação de professores secundários e demais formações que não requeriam instalações sofisticadas, conforme salienta Cacete (2002). São Paulo, por representar o centro de acumulação e reprodução de riquezas no país, reunia o maior contingente dessas instituições.

A partir da década de 1960, o crescimento da economia no Estado frente ao processo de industrialização, incrementado pela internacionalização do capital multinacional, possibilitou a criação física de mais duas universidades públicas administradas pelo governo estadual. A primeira, a Universidade de Campinas (UNICAMP) cuja origem remonta da década de 1940, se consolidou como instituição, com *campus* próprio, em 1966. Dez anos depois, na tentativa de reunir institutos isolados, foi criada a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), que na sua estrutura apresenta *campi* espalhados por várias cidades do Estado.

Quanto a Rede Federal, o Estado de São Paulo abriga duas Instituições de cunho universitário com vários *campi*: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

No que se referem às demais instituições públicas, a grande maioria se localiza no Interior, muitas delas administradas pela gestão municipal, confirmando a ideia de que é necessário grandes investimentos para a viabilização de universidades, difíceis de serem arcados pelos recursos disponíveis na receita das prefeituras. O Governo do Estado também contribui na administração de uma boa parcela das faculdades, escolas e institutos. Do ponto de vista Federal, recentemente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com função mista – ensino básico e ensino superior - tem progressivamente

⁵⁷ Conforme salienta Melo, (1988), a crise da atividade cafeeira determinou o investimento de recursos em outra atividade; levando em conta que os produtos industrializados eram adquiridos através de importações, a opção foi substituir essas importações através da instalação de indústrias de tecnologia restringida, considerando o montante dos recursos disponíveis que era pouco.

implantado uma quantidade significativa de novos *campi* nas cidades do interior do Estado, atualmente 25.

Convêm destacar que no âmbito do ensino superior, as instituições confessionais paulistas, também, apresentaram papel significativo no desempenho da função de formar profissionais, o que, de certa maneira, atendeu, num primeiro momento, as expectativas da demanda, entre elas a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Como já explicitado, o crescimento da vida urbana, associado à expansão das camadas médias da população determinou a pressão por vagas o que, na década de 1960, possibilitou a inserção do setor laico de ensino básico na esfera do ensino superior. A marca da expansão, a partir da década de 1970, foi o da consolidação do setor privado através da diversificação, ampliação dos estabelecimentos educacionais e a criação de novas instituições amparada por uma base legal responsável pela reestruturação da educação brasileira a partir das Leis: 4024/1961 e principalmente, a 5540/1968 que assegurou os interesses privatistas em todos os graus de ensino.

Nesse sentido, nos espaços urbanizados como São Paulo, a oferta da educação superior se renovou, multiplicando e especializando suas funções. Segundo Santos e Silveira (2000, p.48), “esse retrato de novos saberes universitários decorre de movimentos contraditórios e complementares entre uma oferta e uma demanda que, ao mesmo tempo, concentram-se e se expandem”. Não é por acaso que no período compreendido entre 1980 e 1996 houve uma redução significativa no número de instituições privadas no Estado; entretanto, isso pode não ter significado uma crise e sim aperfeiçoamento nos processos administrativos de fusão e controle empresarial. Hoje esta situação está muito mais explicitada e acentuada.

Portanto, a realidade observada em São Paulo, hoje, é produto desse processo que avançou, prosperou e incorporou novos capitais produtivos, conforme pôde ser verificado com maior detalhe nos capítulos anteriores deste trabalho.

Tabela 5 - Estado de São Paulo: Número de instituições de educação superior (Capital e Interior) – 2004/2009

Ano	Categoria Administrativa	Total	Capital	Interior
2004	Pública	48	6	42
	Privada	456	132	324
	Total	504	138	366
2005	Pública	51	6	45
	Privada	470	140	330
	Total	521	146	375
2006	Pública	51	6	45
	Privada	489	144	345
	Total	540	150	390
2007	Pública	51	6	45
	Privada	496	143	353
	Total	547	149	398
2008	Pública	52	6	46
	Privada	485	140	345
	Total	537	146	391
2009	Pública	53	7	46
	Privada	503	144	359
	Total	556	151	405

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior - MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

Obs. As municipais perfazem um total de 24 instituições e estão localizadas no interior e não oferecem ensino gratuito.

Quanto aos números acima apresentados, as estatísticas indicam que o Estado de São Paulo concentrava, em 2009, a metade (51%) das instituições presentes no Sudeste, o que definia a principal rede de ensino privado no país (24%). A cidade de São Paulo abrigava 27,3% do total dessas instituições o que pode significar um número relativamente baixo, se considerado o papel econômico que a cidade mantém. Entretanto, o crescimento urbano de São Paulo incorporou outros 38 municípios, o que definiu um efetivo processo de conurbação, de tal modo que extrapolou as fronteiras da cidade, ou melhor, a cidade real é a denominada “Grande São Paulo”, em um conjunto de 39 municípios. Concretamente, muitas das instituições que nas estatísticas estão sediadas no interior, na verdade estão localizadas nesses 38 municípios⁵⁸.

⁵⁸ A Região Metropolitana de São Paulo, também conhecida como Grande São Paulo, reúne 39 municípios do Estado de São Paulo em intenso processo de conurbação. O termo se refere à extensão de São Paulo, formando com seus municípios vizinhos uma mancha urbana contínua.

Tabela 6 - Estado de São Paulo: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES (2004-2009)

Ano	Total IES	Categoria Administrat.	Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades*	Faculdades, Escolas e Institutos**	CET/FaT***
2004	504	Pública	48	7	2	3	20	16
		Privada	456	30	39	47	310	30
2005	521	Pública	51	7	3	3	21	17
		Privada	470	30	43	45	316	36
2006	540	Pública	51	8	3	3	19	18
		Privada	489	30	44	45	334	36
2007	547	Pública	51	8	3	3	20	17
		Privada	496	31	44	49	337	35
2008	537	Pública	52	8	3	40		1
		Privada	485	31	45	409		.
2009	556	Pública	53	8	2	42		1
		Privada	503	31	46	426		.

Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES.

(*) Faculdades Integradas (2004-2007), Faculdades (2008-2009)

(**) Faculdades, Escolas e Institutos (2004-2007)

(***) CET/FaT (2004-2007); CEFET e IFET (2008); IF e CEFET (2009)

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

Considerando que em 2009, 89,41% do ensino superior era mantido pelo setor privado e levando em conta que São Paulo é o Estado que concentra o maior número de instituições, os dados acima confirmam a tendência de prosperidade, senão vejamos: Das 39 universidades presentes em 2009 no Estado, 31 eram acolhidas pelo setor privado – 79,4% do total, sendo que 16 eram particulares e 15 comunitárias / confessionais / filantrópicas. Das 31 universidades, 12 estavam sediadas na capital.

Os centros universitários representam a organização acadêmica que mais prosperou no Estado nos últimos anos do ponto de vista privado. Em 2004 eles eram 41; em 2009 passaram a ser 48, todos representados por instituições sólidas e voltadas para a expansão com a incorporações de faculdades integradas ou mesmo outros centros universitários o que, de certa maneira, pode deformar os dados estatísticos relacionados às faculdades.

Na dimensão pública, em 2004 eram os Centros Universitários eram 2, mantidos por esse tipo de administração; um novo foi instalado em 2005; todavia, outro desaparece em 2009 ; os que ficam são mantidos pela Rede Municipal e estão concentrados no Interior.

Segundo Santos, (2007, p.209) os centros universitários assim podem se apresentar:

Trata-se de uma novidade institucional no campo do ensino superior, na perspectiva de especialização do ensino (as assim chamadas “universidades do ensino”), desobrigada de manter pesquisa e, parcialmente, de investir em extensão. Ao novo tipo de organização acadêmica foi conferida autonomia administrativa e didático-pedagógica de que desfrutavam, até então, somente as universidades. Embora deriva de instituições já existentes, as faculdades integradas, constitui um tipo novo que não apresenta modelos prévios, ao menos nacionais.

Considerando que em todo o Brasil a expansão dos centros universitários entre 2004 e 2009 foi de 20 instituições, São Paulo representa o Estado com o maior número de novas instituições privadas: 7 centros universitários.

Vale destacar que em São Paulo, no intervalo entre 2004 e 2007, as faculdades integradas rebaixaram de 47 para 45 instituições nos anos de 2005 e 2006, ampliando em número a partir de 2007 quando saltaram para 49 instituições, o que revela uma tendência instável e a condição intermediária. O seu principal objetivo é o de atingir uma organização acadêmica mais autônoma, geralmente centro universitário.

As faculdades, escolas e institutos correspondiam, em 2007, a 65,2% das instituições presentes no Estado. Esse número é inferior ao seu correspondente nacional que é de 72,2% e pode indicar o que já foi mencionado, ou seja, prosperidade do setor privado que vem ultrapassando essa condição “primária” ou inicial de instalação do ensino superior. Em 2009, as então faculdades: integradas, isoladas escola, institutos e cursos de formação técnica representavam em São Paulo, 84,1% do total das instituições, ou seja, participação maciça, se bem que ainda inferior a media nacional que é 90%.

Em São Paulo, os cursos técnicos também avançaram na direção da iniciativa privada. Em 2004 eles eram 46, sendo 30 particulares. Em 2007 saltaram para 52, sendo destes, 35 particulares, se bem que em 2006 eles chegaram a 53 indicando a exclusão de uma escola pelas estatísticas.

Esse conjunto de informações nas esferas: nacional, regional e estadual é importante para situar um quadro mais organizado do sistema universitário brasileiro, focado em um contexto regional e detalhado no âmbito do Estado de São Paulo. Essa conjuntura permite evidenciar os cenários tratados por Segrera (2007) que dimensionam o contexto educacional presente, a partir da industrialização do setor de ensino destacados por Enguita (1993) e reiterados por Silva Jr e Sguissardi (2001). Trata-se de um movimento de caráter internacional, que reestrutura toda a dinâmica educacional superior e interfere, sobremaneira, nas relações de trabalho das IES privadas.

Assim, é importante analisar a realidade dos professores das instituições brasileiras e confrontá-las com a do Estado de São Paulo uma vez que, do ponto de vista espacial, esse lugar, o Estado, apresenta maior dinamismo no ramo privado do setor⁵⁹.

6.2 A condição recente do professor do ensino superior privado no Brasil.

A análise dos dados referentes às instituições que promovem ensino superior no país permite reconhecer significativas contradições e determinar segmentos distintos – públicos e privados - para atividades semelhantes, uma vez que todas fornecem diplomas para alunos frequentes e com aproveitamento escolar.

O descompasso entre o discurso e a prática do trabalho do professor do ensino superior revela tais contradições. No discurso, o docente do ensino superior é denominado de “professor universitário”, independente da organização institucional onde trabalha, e como tal, deveria articular ensino e pesquisa, ser produtor de conhecimento e manter uma relação estável de trabalho; na prática, esse professor universitário pode ser tudo isso, mas geralmente não é se considerado que por volta de 90% das instituições de ensino superior são privadas e, isto é, produtivas; ele é outro tipo de trabalhador que sobrevive mediante relações de trabalho, quase sempre, precarizadas, conforme já mencionado no decorrer deste trabalho. No entanto, a teoria carece de sustentação e essas análises só podem ser confirmadas se amparadas pelo plano das estatísticas. Nesse sentido, os dados abaixo relacionam a condição do professor e procuram evidenciar uma situação de precariedade que se fortaleceu nos últimos anos, mas que estão presentes desde a ampliação do setor privado. Cabe salientar que se optou por dados que envolvem professores em exercício e afastados⁶⁰, pois todos fazem parte do sistema e expressam a realidade do docente do ensino superior. Os afastados representam 4,39% do total. Apenas os dados referentes à jornada de trabalho reconhecem o professor em exercício visto que os afastados obviamente não estão efetivamente enquadrados em nenhum tipo de regime de trabalho.

⁵⁹ Nessa perspectiva, se considerou não ser conveniente reiterar as análises com os dados relativos ao Sudeste uma vez que eles estão muito próximos ou mesmo se confundem com os da realidade educacional superior Paulista.

⁶⁰ O documento apresenta também os dados referentes, apenas, aos professores em exercício; entretanto, optou-se por considerar todos uma vez que podem expressar efetivamente quem participa do ensino superior brasileiro

6.2.1 No Brasil.

Para a análise do período em evidência neste levantamento (2004 – 2009) é importante desenhar um panorama amplo que apresente os elementos mais significativos para a compreensão do processo de expansão das IES públicas e, prioritariamente, das IES privadas no país. Dessa forma, foi conveniente fazer uma análise trienal, a partir de 1980, levando em conta o volume de contratação de professores posto que estes podem representar, com significância, o ritmo da expansão do ensino superior associado a um quadro de precariedade, própria da condição trabalhadora do professor das IES privadas.

Apesar de um cenário de crise, na década de 1980⁶¹, o setor privado da educação superior encontrava-se plenamente estruturado para se comprometer com efetivos projetos de expansão. Tais projetos se articulam a partir da ampliação da rede e representaram a efetiva consolidação do setor. Os dados referentes à função docente num intervalo de 27 anos no Brasil, em muito, pode contribuir para a análise desse processo de expansão. A tabela abaixo procura sintetizar as informações referentes ao aumento de professores no país, nesse período. É importante ressaltar que essa tabela, também, expressa a velocidade como o ensino superior avançou, determinando um volume de contratações docentes triplicado. As IES privadas se destacaram nesse processo principalmente, a partir da virada do século, invertendo a situação na qual a iniciativa pública era a que mais concentrava professores vinculados ao ensino superior. A partir dos anos 2000, as IES privadas passaram a ser as instituições acadêmicas que mais contratavam professores (de 49,2% em 1998 para 58,6% em 2001), estabelecendo um ritmo acelerado de avanço que em 2004, já era responsável por 65,7 % do total de professores atuantes no ensino superior, mantendo essa mesma percentagem em 2007. Dessa forma, é possível reconhecer um percurso de fortalecimento do setor que nos anos 2000 se expande para um horizonte oligopolizado de capital aberto e proveniente de um padrão de acumulação exógeno à realidade econômica nacional.

⁶¹ Para Barreyro (2008), essa crise foi mais um processo de acomodação e reestruturação do setor privado para capturar novos recursos econômicos.

Tabela 7: Evolução trienal do número de funções docentes em exercício por organização acadêmica – 1980/2007

Ano	Total	Universidades			Faculdades Integradas e Centros Universitários			Estabelecimentos Isolados		
		Total	Publica	Privada	Total	Publica	Privada	Total	Publica	Privada
1980	109.788	66.837	51.951	14.886	3.866	300	3.566	39.085	8.086	30.999
1983	113.779	69.056	53.970	15.086	9.458	424	9.034	35.265	10.410	24.855
1986	117.211	73.811	56.833	16.978	10.048	233	9.815	33.352	10.179	23.173
1989	128.029	83.123	60.675	22.448	10.669	0	10.669	34.237	9.420	24.817
1992	134.403	87.857	61.404	26.453	12.389	758	11.631	34.157	10.080	24.077
1995	145.290	101.134	67.407	33.727	12.353	561	11.792	31.803	8.300	23.503
1998	165.122	120.013	75.485	44.528	12.607	0	12.607	32.502	8.253	24.249
2001	219.947	148.219	82.461	65.758	29.344	593	28.751	42.384	7.896	34.488
2004	293.242	165.171	87.915	77.256	47.216	1.168	46.048	80.855	11.341	69.514
2007	334.688	178.128	102.241	75.887	50.596	1.176	49.420	105.944	12.448	93.516

Fonte: elaborada a partir das informações obtidas no site www.edudatabrasil.inep.gov.br

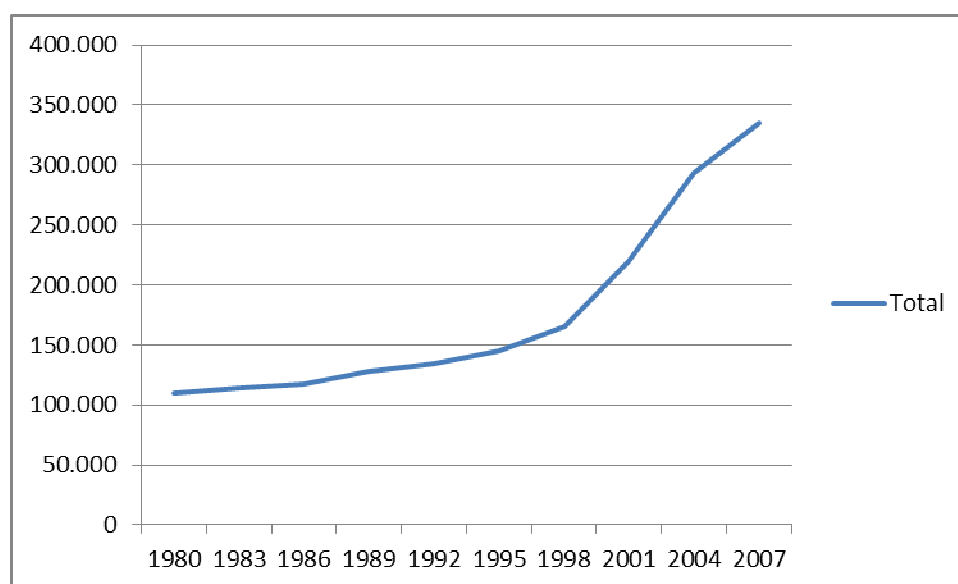


Gráfico 4 – Evolução no quadro de contratação de professores – 1980 a 2007

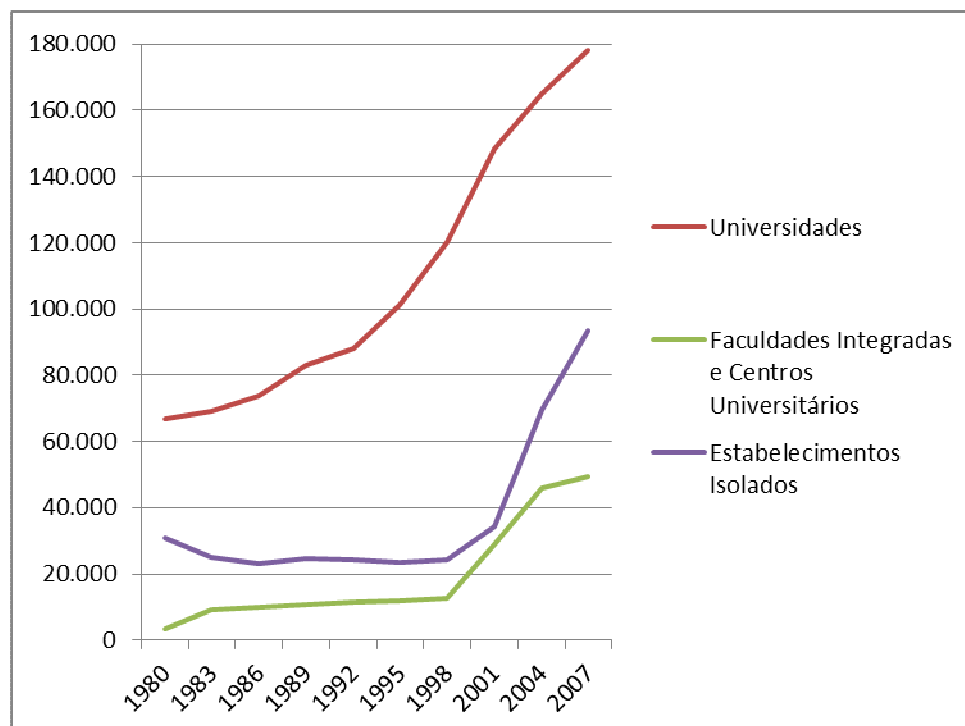


Gráfico 5 – Evolução no quadro de contratação de professores por organização acadêmica – 1980 a 2007

De um modo geral, o ensino superior avançou pouco no triênio 1980/1983, pois o aumento de docentes foi da ordem de 3,6%; no triênio 1986/1989 foi um pouco maior, em torno de 9,22%; no triênio 1995/1998 esse aumento foi de 13,64%; nos triênios 1998/2001 e 2001/2004 houve um incremento significativo em torno de $\frac{1}{4}$ a mais de professores em cada triênio (24,9% de crescimento); apenas no último triênio analisado (2004/2007) é que a incorporação percentual de crescimento foi inferior, todavia em uma perspectiva ainda bastante promissora de 12,3%. Na base desse panorama, reforçando a ideia de ampliação e mesmo sucesso da educação superior está o setor privado.

Nesse quadro, é importante destacar que de 1980 a 1983 houve uma sensível redução dos professores dos estabelecimentos isolados e que não houve recuperação destes até 1998. Todavia, já em 2001 é possível perceber um incremento razoável da ordem de 42,2%. Isso é pouco se considerado o salto de professores desses estabelecimentos no triênio 2001/2004, ou seja, mais do dobro. Entre 2001 e 2004 o crescimento de estabelecimentos isolados foi de 51,2% e a iniciativa privada responsável por mais de 90% desse crescimento. Como se pode perceber não existe uma relação direta entre o aumento dos estabelecimentos isolados e o avanço das contratações docentes, uma vez que os professores representam o dobro do aumento no número de estabelecimentos.

Essa tendência é reiterada no triênio seguinte (2004/2007). Tal situação sugere algum tipo de prosperidade que envolveu a expansão do corpo docente dessas instituições denominadas de isoladas (até 2007 quando há mudança feita pelo INEP na designação dos estabelecimentos de ensino). Na medida em que essas instituições crescem, diversificam seus cursos, oferecem mais vagas e, por consequência, contratam mais professores. Os estabelecimentos isolados são, portanto, instituições que iniciam as atividades no ensino superior com o intuito de mudarem de condição visando atingir autonomia de gestão, própria dos centros universitários e das universidades. Assim, as instituições isoladas, atualmente, representam o início de um percurso, por isso são, geralmente, provisórias. De toda maneira os estabelecimentos isolados representam uma dimensão importante, pois atuam com êxito no momento da plena prosperidade do setor, onde empresas incorporam recursos internacionais e colocam suas ações na Bolsa de Valores. O avanço dos cursos tecnológicos, na grande maioria, oferecidos pelas instituições isoladas, também, contribuíram para o aumento da força de trabalho docente neste período, apesar de pouco expressivo, se observado no conjunto.

Analisando o quadro acima ainda é possível perceber que o período que corresponde ao decréscimo de professores nos estabelecimentos isolados é o mesmo em que se percebe um aumento de docentes nas faculdades integradas, reiterando a ideia de processo, no qual essas últimas se apresentam na condição transitória para uma situação mais estável de universidade e, pós 1997, centro universitário.

Concluindo, segundo Sampaio (2000), a retração das matrículas ocorrida no período entre 1980 a 1994 determinou a necessidade de dispor de novos mecanismos de contenção da crise. Nesse sentido, algumas iniciativas tiveram que ser acionadas como estratégias de adaptação diante da estagnação da demanda por ensino superior. Entre as mais importantes destacaram-se: processo de interiorização dos estabelecimentos, aumento do número de universidades privadas e diminuição concomitante do número de instituições isoladas. Com as medidas institucionais propostas pelo setor privado, houve a ampliação e a renovação dos cursos oferecidos pelos estabelecimentos privados, que procuraram responder de modo mais efetivo às novas e diversificadas demandas de um corpo discente cada vez mais heterogêneo e de um mercado ocupacional, cada vez mais, exigente. Também, fizeram parte das transformações institucionais, a busca de maior flexibilidade curricular, a adoção de medidas visando a “aparente” melhoria do corpo docente através das titulações e a intensificação constante do *marketing* e da propaganda institucionais. Esse conjunto forneceu bases concretas para a expansão do setor, nos anos 2000, conforme destacado por Oliveira (2009).

6.2.1.1 Funções docentes por organização acadêmica e sexo.

O reconhecimento de uma determinada condição profissional depende da formação escolarizada que articula dois planos de conhecimento: geral e específico. Tais planos são, via de regra, sistematizados no ensino superior que se coloca como instância legítima de concessão da certificação profissional. Contudo, o ensino superior está dicotomizado entre um setor de elite geralmente encaminhado pelas IES públicas e outro de massa, próprio das IES privadas. Todos dois dependem do trabalho do professor para a realização de seus objetivos e o ritmo do aumento da força de trabalho indica um determinado estágio de crescimento, principalmente, se levado em conta uma dimensão de gênero que aparentemente pode definir um papel diferenciado da docência. Portanto, a análise da função docente por categoria administrativa e por sexo podem revelar distintamente, características exclusivas do professor do ensino superior público e privado.

Tabela 8: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Masculino	Feminino
Brasil			293.242	164.547	128.695
	Pública		100.424	57.756	42.668
		Federal	54.439	32.329	22.110
		Estadual	38.182	20.950	17.232
		Municipal	7.803	4.477	3.326
	Privada		192.818	106.791	86.027
		Particular	107.971	60.041	47.930
		Comun/Confes/Filant	84.847	46.750	38.097

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Tabela 9 - número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Masculino	Feminino
Brasil			359.089	197.770	161.319
	Pública		131.302	73.517	57.785
		Federal	77.574	44.520	33.054
		Estadual	45.791	24.566	21.225
		Municipal	7.937	4.431	3.506
	Privada		227.787	124.253	103.534
		Particular	172.756	94.249	78.507
		Comun/Confes/Filant	55.031	30.004	25.027

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

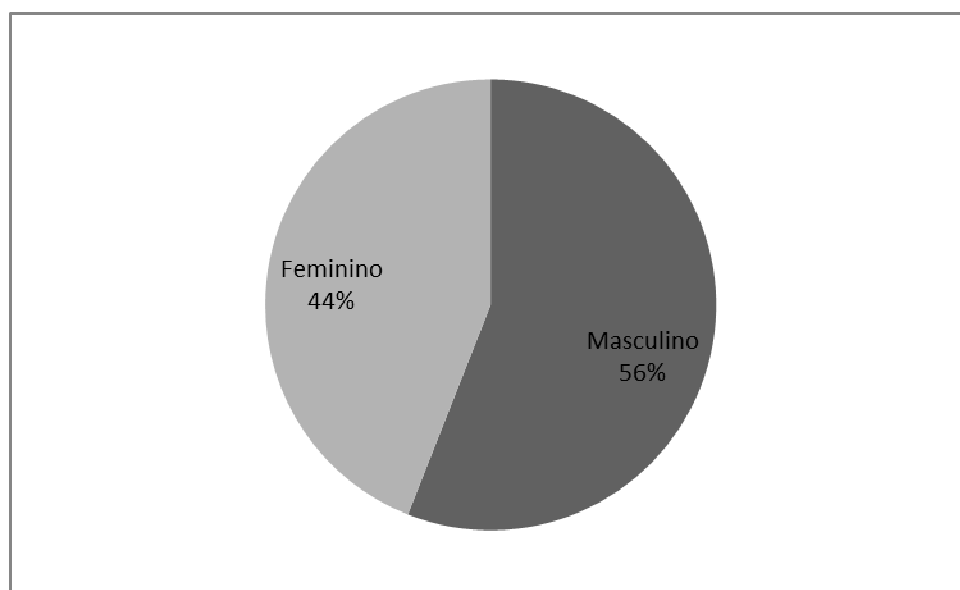


Gráfico 6 – Brasil: Professores e professoras nas IES públicas - 2009

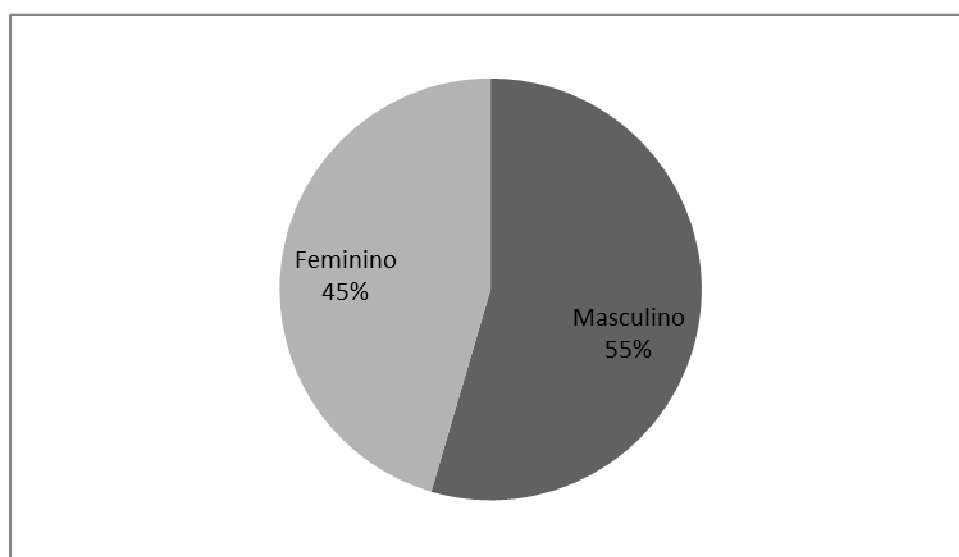


Gráfico 7 – Brasil: Professores e professoras nas IES privadas - 2009

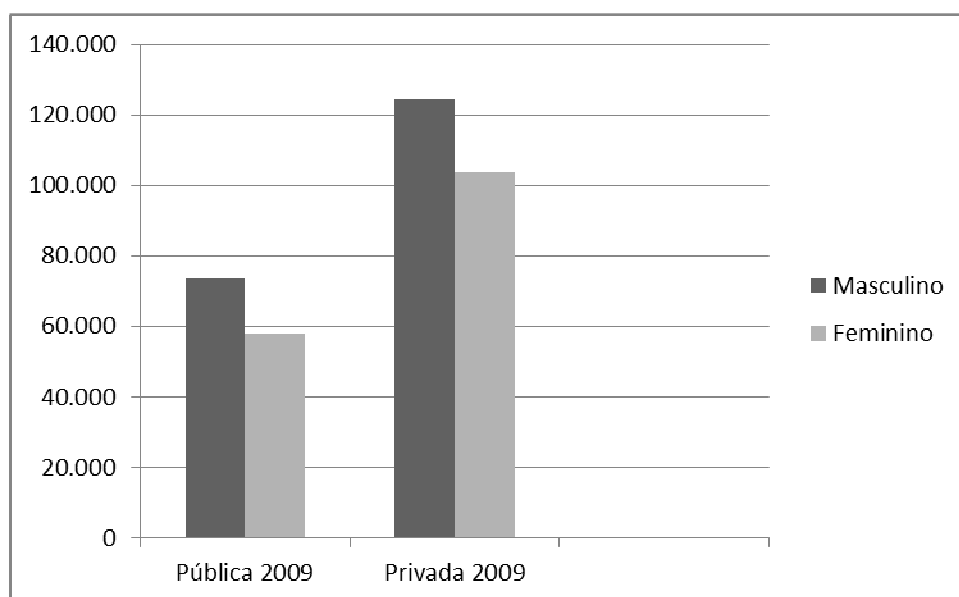


Gráfico 8 – Brasi: Relação entre gênero nas IES - 2009

Os dados acima permitem considerar que no período analisado (2004 e 2009) houve um aumento da ordem de 18,3% nas contratações de professores, em uma situação de crescimento das instituições em torno de 15%. As instituições públicas aumentaram seus quadros em 23,5% enquanto as instituições privadas, 15,3%. Trata-se de um dado significativo, pois, do ponto de vista institucional, as IES públicas cresceram apenas 8,5% e isso sugere um importante aumento do quadro, principalmente, se levado em conta o controle

recente, estabelecido pelo poder público federal, quanto à relação de professores contratados correspondente ao número de alunos⁶².

As IES privadas também contrataram mais, pois tiveram um aumento de 13,5% e possuem nos seus quadros mais 15,3% professores no período compreendido entre 2004 e 2009. Esse aumento está diretamente relacionado à expansão da rede já existente e representa certa desaceleração se considerado os primeiros anos da década.

É importante destacar que no período em foco as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas reduziram seus professores em 35,1% e elas mesmas, como instituição, encolheram por volta de 25,2% do seu conjunto. A resposta para essa situação pode estar na redefinição de suas funções sociais visto que as IES sem fins lucrativos exigem um controle administrativo muito rígido.

Levando em conta o conjunto de professores vinculados ao ensino superior em 2009, percebe-se pelos gráficos que a maioria é do sexo masculino e que essa situação apresenta-se diferente se considerada a feminização histórica do professorado de um modo geral. A proporção de 56% (2004) e 55% (2009) para o sexo masculino e correspondente 44% (2004) e 45% (2009) para o sexo feminino se mantêm nas duas redes e explicita que não houve alteração significativa no período observado.

Os números referentes ao censo da educação básica de 2003⁶³ indicavam que 84,68% dos professores do ensino básico eram mulheres o que reiterava a condição feminina para essa atividade. A bibliografia disponível sobre a feminização dos professores é extensa e relacionada às várias dimensões da realidade desse profissional. Entretanto, a constatação de que essa feminização não ocorre maciçamente no ensino superior pode sugerir que se está defronte a outro tipo de trabalhador, que não tem relação social direta com o profissional da escola básica. A princípio imagina-se que o ensino superior público por apresentar maior estabilidade empregatícia e por relacionar, no caso do ensino superior, uma atividade que não se define exclusivamente como pedagógica (visto que encaminha também a pesquisa) poderia justificar esse número maior de trabalhadores homens; entretanto, considerando, apenas, os números das IES privadas que reconhecidamente despreza a pesquisa e intervêm precariamente nos esquemas de contratação, eles indicaram em 2009 uma percentagem (54,1%) próxima ao do conjunto de professores das IES pública (55,3%) o que contraria a

⁶² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal (REUNE) instituído pelo decreto presidencial nº 6096 de 24/05/2007, sendo ainda regulado pelas portarias interministeriais 22/2007 e 224/2007, propõe 18 alunos por professor.

⁶³ Os dados utilizados compõem o Censo da Educação Básica - 2003 elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação – MEC.

ideia da pesquisa e da estabilidade preconizadas pelo setor público serem indícios de masculinização da atividade.

Quanto às organizações acadêmicas: centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica, todas apresentavam em 2007 (ano que manteve ainda a mesma estrutura de apresentação dos dados por parte do MEC/INEP/DEED) uma relação homem/mulher em torno de 55% e 45% respectivamente, exceto os centros de educação tecnológica cuja percentagem de homens em 2009 era 64,9%, talvez pela natureza da atividade docente que desenvolvem.

6.2.1.2 Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica

No Brasil, em 2009, havia 359.089 professores alocados no ensino superior sendo que destes, 227.787 estavam na iniciativa privada. Isso significa que 63,4% dos professores atendiam 89,4% das IES privadas revelando uma jornada de trabalho diferente e pior para os professores do ensino superior privado. Concretamente essa situação de trabalho se manifesta nos cursos oferecidos que são estruturados mediante uma lógica posta pelo atual estágio de demanda profissional. Nessa perspectiva alguns cursos se fortalecem pela procura, outros são abandonados; alguns se modificam para se adaptarem aos novos serviços, outros são expressões de relações tecnológicas mais sofisticadas.

Tabela 10 - número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Fac. Esc. ou Inst.	Cet/Fat
Brasil			18.644	10.475	2.134	864	4.413	758
	Pública		6.262	5.460	33	40	364	365
		Federal	2.450	2.102	6	-	17	325
		Estadual	3.294	3.115	-	-	139	40
		Municipal	518	243	27	40	208	-
	Privada		12.382	5.015	2.101	824	4.049	393
		Particular	7.391	1.865	1.173	665	3.298	390
		Comum/Confes/Filan	4.991	3.150	928	159	751	3

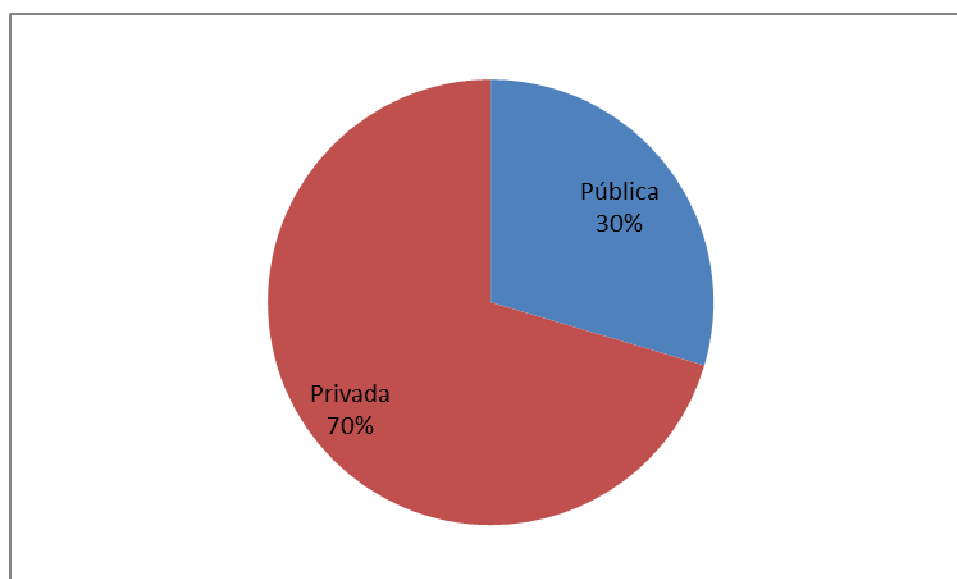
Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/ DEED (2004)

Tabela 11 - número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF/CEFET
Brasil			27.827	13.865	3.580	9897	485
	Pública		8.228	7.161	93	489	485
		Federal	4.368	3.868	.	15	485
		Estadual	3.126	2.931	10	185	.
		Municipal	734	362	83	289	.
	Privada		19.599	6.704	3.487	9408	.
		Particular	15.049	4.078	2.412	8559	.
		Comum/Confes/Filan	4.550	2.626	1075	849	.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/ DEED (2009)

O gráfico abaixo indica que, em 2009, do total dos cursos, 70% deles eram oferecidos pela iniciativa privada em uma situação na qual o setor (privado) se responsabilizava por quase 90% das instituições. Isso demonstra que a diversificação dos cursos é encaminhada com maior variedade pelo setor público, pois este se destaca pelos estabelecimentos de organização acadêmica identificados com universidades que oferece 87% de todos os cursos.

**Gráfico 9 – Brasil: Cursos oferecidos por categoria administrativa - 2009**

Na análise das tabelas 10 e 11 é importante reconhecer que no conjunto, em 2004, eram 18.644 cursos oferecidos principalmente, pelas universidades. Já em 2009 estes ampliaram em 33% atingindo o número de 27.827 cursos. Essa situação evidencia que as universidades públicas e privadas no Brasil são instituições de grande porte visto que, apesar de, em 2009, representarem 8% das instituições de ensino superior, eram responsáveis pela oferta de 49,8% dos cursos. As universidades privadas abrigavam 24% do total dos cursos.

Os centros universitários privados também se destacam na oferta, pois correspondem a 5,4% do total das instituições e dispõem de 12,5% dos cursos. É importante ressaltar que existe uma distinção entre os novos cursos oferecidos pelas instituições maiores e aqueles promovidos pelos estabelecimentos isolados. Os primeiros fazem parte das estratégias de ampliação das instituições de grande porte e compõem novas carreiras; os segundos representam, geralmente, os cursos tradicionais, prioritariamente, as licenciaturas e aqueles das ciências sociais aplicadas: Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Processamento de Dados e Direito (SCHWARTZMAN, 2000).

6.2.1.3 Funções docentes em exercício por regime de trabalho.

Em relação às análises de dados estatísticos anteriores, diversas vezes foi comentado sobre a condição instável do professor das IES privadas relacionado à situação de trabalhador horista. Entretanto, tal constatação se corporifica a partir de um quadro geral que evidencia a realidade do professor frente às suas relações de trabalho.

Tabela 12 - Brasil: Número funções docentes em exercício por regime de trabalho – 2004 – 2009

Ano	Categoria Administrativa	Total Geral			
		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2004	Total	293.242	102.261	63.315	127.666
	Pública	100.424	74.629	17.980	7.815
	Privada	192.818	27.632	45.335	119.851
2005	Total	305.960	110.480	67.654	127.826
	Pública	104.119	77.678	18.635	7.806
	Privada	201.841	32.802	49.019	120.020
2006	Total	316.882	113.848	64.913	138.121
	Pública	106.999	80.094	16.964	9.941
	Privada	209.883	33.754	47.949	128.180
2007	Total	334.688	125.818	68.647	140.223
	Pública	115.865	87.147	19.803	8.915
	Privada	218.823	38.671	48.844	131.308
2008	Total	338.890	132.382	69.187	137.321
	Pública	119.368	91.608	18.756	9.004
	Privada	219.522	40.774	50.431	128.317
2009	Total	340.817	143.963	73.059	123.795
	Pública	122.977	97.069	17.485	8.423
	Privada	217.840	46.894	55.574	115.372

Notas: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

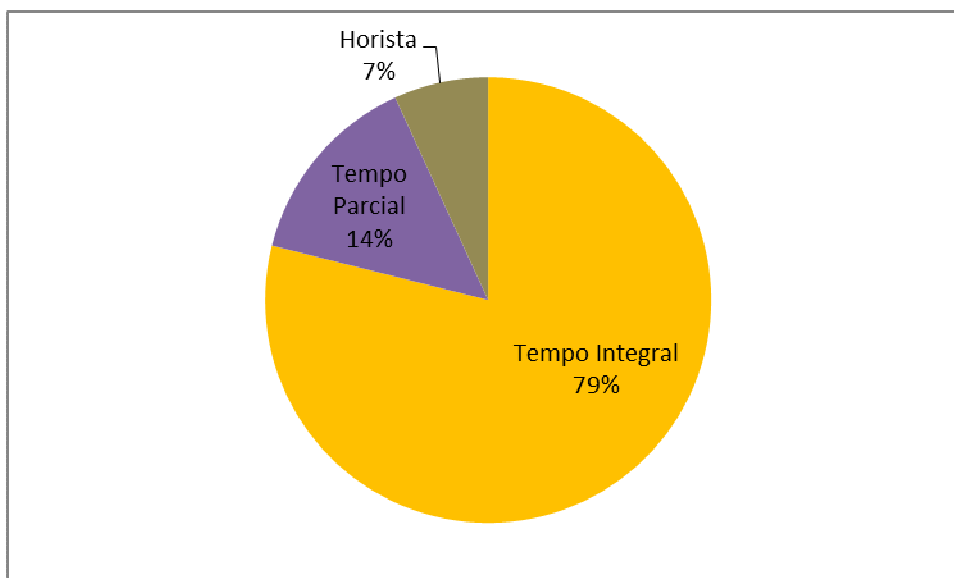


Gráfico 10 – Brasil: Função docente do setor público – 2009

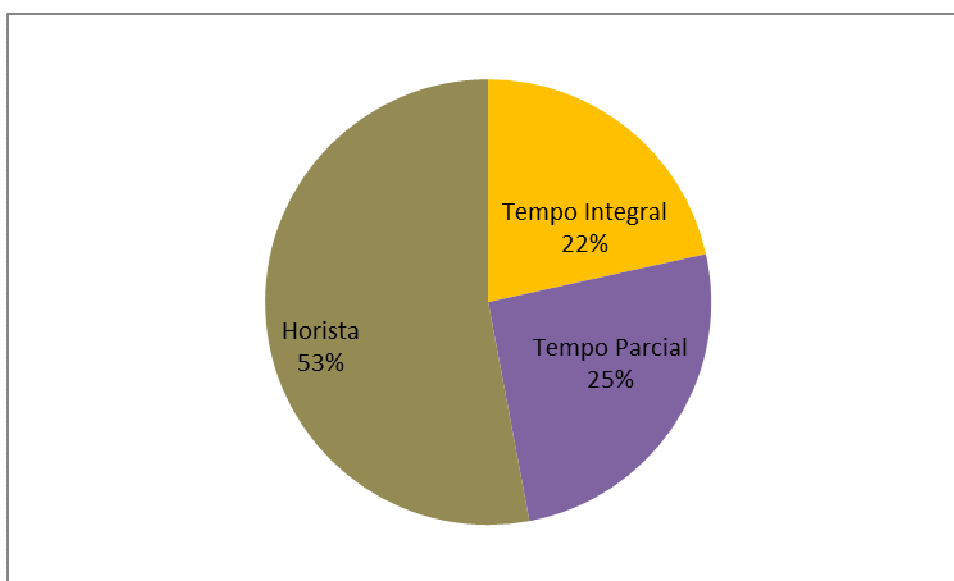


Gráfico 11 – Brasil: Função docente do setor privado – 2009

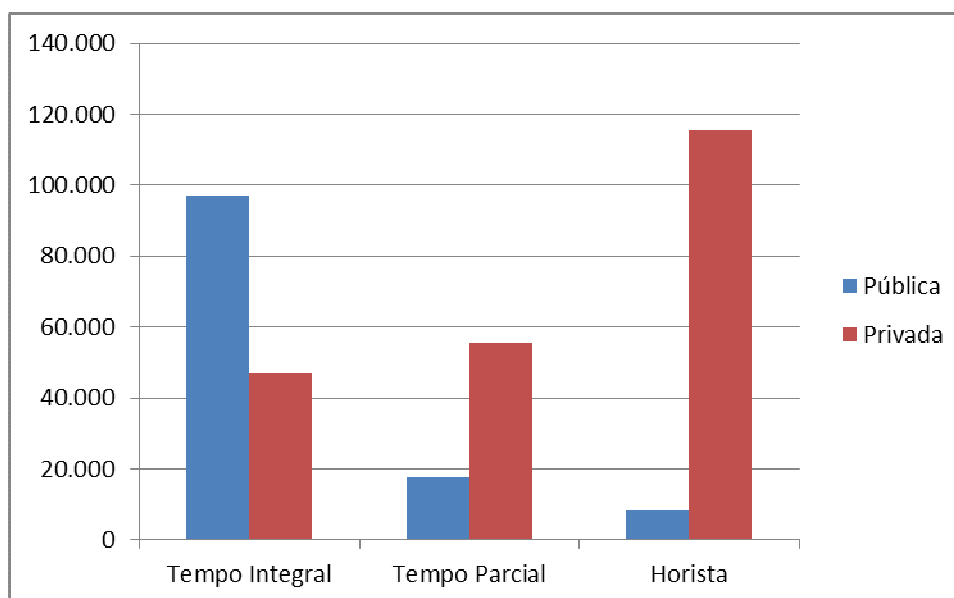


Gráfico 12 – Brasil - Total: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009

É importante destacar que nos documentos disponibilizados pelo MEC/INEP/DEED sobre regime de trabalho há uma diferença em relação ao número de professores no ano de 2009. Enquanto os demais dados sobre docentes indicam um total de 359.089 professores, os que apontam o regime de trabalho computam 340.817 professores e a diferença corresponde àqueles afastados.

Do ponto de vista dos professores atuantes nas IES, a grande maioria contratada pelo setor privado, em 2004, era horista, em torno de 62,1%. Já, em 2009, a percentagem referente aos números desse regime de trabalho rebaixa para 52,9% o que permite afirmar que houve um avanço quanto às relações mais estáveis, centradas no emprego fixo ou no aumento da jornada de trabalho. Entretanto, é importante destacar que o dado referente ao regime parcial ou integral de trabalho é distorcido uma vez que o professor horista pode se aproximar da jornada semanal das 16 horas/aula ou 32 horas/aula. Assim, trata-se de professor horista, apesar das estatísticas apresentá-lo num outro regime de trabalho.

De toda maneira, a condição de trabalhador horista, representada por mais da metade dos professores, expressa a precariedade das relações trabalhistas e enfatiza o caráter acessório da função docente nas IES privadas. Isso se evidencia pela análise dos gráficos acima que apresentam situações visivelmente antagônicas para o setor público em relação ao setor privado o que justifica uma condição estável no que se refere ao regime das contratações por tempo integral e parcial, próprias das IES públicas e distantes da totalidade das IES privadas.

Tabela 13 - Brasil: Número funções docentes em exercício nas Universidades – 2004 – 2009

Ano	Categoria administrativa	Universidades			
		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2004	Total	165.171	83.944	33.976	47.251
	Pública	87.915	68.420	15.337	4.158
	Privada	77.256	15.524	18.639	43.093
2005	Total	167.969	90.343	37.325	40.301
	Pública	92.226	71.309	16.766	4.151
	Privada	75.743	19.034	20.559	36.150
2006	Total	168.481	91.992	37.020	39.469
	Pública	94.204	73.498	14.812	5.894
	Privada	74.277	18.494	22.208	33.575
2007	Total	178.128	100.483	37.133	40.512
	Pública	102.241	79.651	17.337	5.253
	Privada	75.887	20.832	19.796	35.259
2008	Total	178.147	103.130	36.025	38.992
	Pública	103.607	82.227	16.369	5.011
	Privada	74.540	20.903	19.656	33.981
2009	Total	181.575	113.145	34.243	34.187
	Pública	108.400	88.967	15.299	4.134
	Privada	73.175	24.178	18.944	30.053

Notas: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

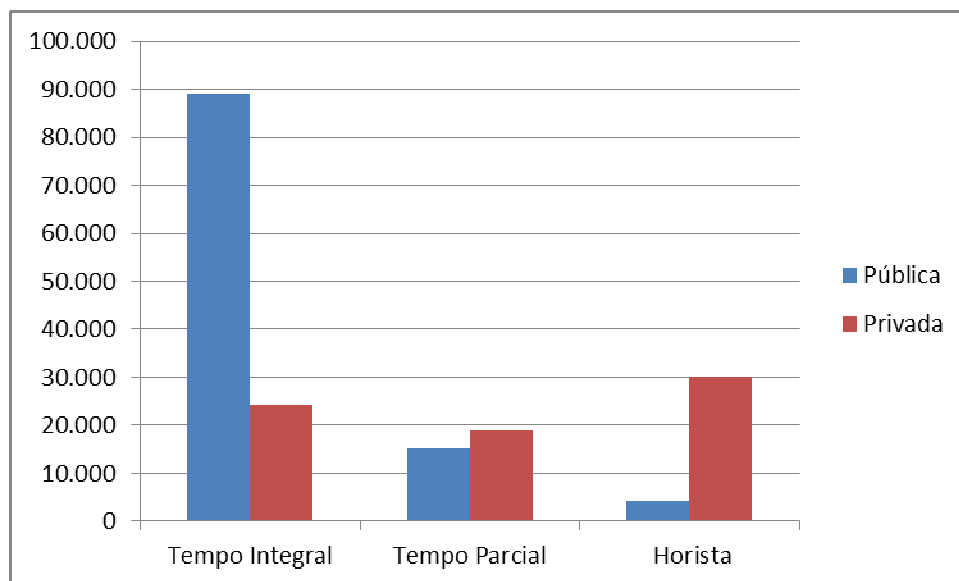


Gráfico 13 – Brasil - Universidades: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009

Em 2004, nas universidades públicas, 4,7% dos professores eram horistas, enquanto que os das universidades privadas apresentavam um percentual de 55,7%. Em 2009, as universidades públicas abrigavam 82% de seus professores em regime integral e 14,1% em regime parcial, quase a totalidade do seu quadro. Já, na iniciativa privada a percentagem de professores em jornada integral era de 33% e em regime parcial 25,8% o que revela condições de trabalho muito diferenciadas, ou melhor, contextos diversos. Levando em conta que é premissa da universidade, de um modo geral, lidar com ensino, pesquisa e extensão é possível creditar plenamente essas atividades aos professores das universidades públicas, uma vez que o panorama desenhado pelas universidades privadas indica precariedade para o encaminhamento dessas atividades. Nessas últimas, há muito pouca possibilidade de encaminhar alguma atividade para além da docência, considerando que boa parcela dos professores recebe por hora aula, ou melhor, por aula ministrada.

Dessa forma, é que se encontram elementos para explicitar uma condição diferenciada para os professores das IES privadas em relação à sua profissionalização, reforçando a ideia de que não há, pelo menos nas funções encaminhadas por essas universidades, compromisso com a formação profissional do seu quadro docente, que se mantêm reprodutor *in conteste* de conteúdos idealizados pela academia e centros de pesquisa. Por consequência, cabe ao estudante uma formação precarizada, ausente dos preceitos fundamentais que articula ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 14 - Brasil: Número funções docentes em exercício nos Centros Universitários – 2004 - 2009

Ano	Categoria administrativa	Centros Universitários			
		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2004	Total	33.305	4.968	9.900	18.437
	Pública	540	197	47	296
	Privada	32.765	4.771	9.853	18.141
2005	Total	34.033	6.011	9.753	18.269
	Pública	526	85	94	347
	Privada	33.507	5.926	9.659	17.922
2006	Total	36.024	6.951	7.996	21.077
	Pública	558	108	22	428
	Privada	35.466	6.843	7.974	20.649
2007	Total	35.523	7.559	8.271	19.693
	Pública	611	140	64	407
	Privada	34.912	7.419	8.207	19.286
2008	Total	36.187	7.569	8.952	19.666
	Pública	975	153	124	698
	Privada	35.212	7.416	8.828	18.968
2009	Total	35.553	8.509	7.994	19.050
	Pública	1.040	208	237	595
	Privada	34.513	8.301	7.757	18.455

Notas: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

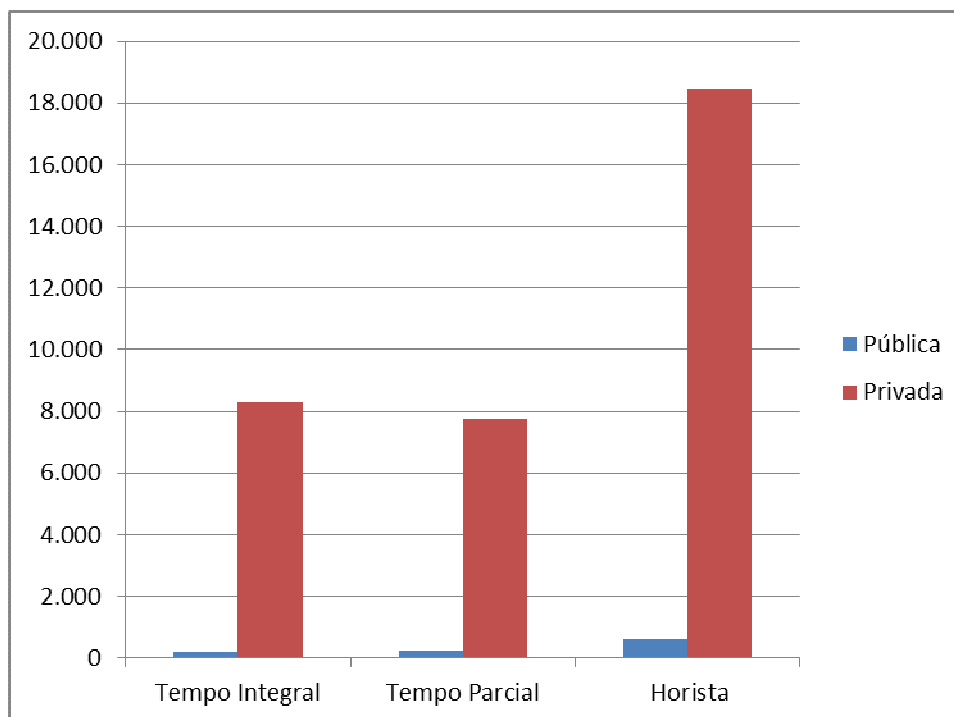


Gráfico 14 – Brasil - Centros Universitários: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009

Os centros universitários, que apresentam teoricamente uma estrutura similar às universidades, exceto pelo compromisso com a pesquisa e que são quase integralmente mantidos pela iniciativa privada, contava em 2004, com apenas 14,9% dos professores contratados em regime integral e 28,7% em regime parcial; os demais horistas. No período entre 2004 e 2009 percebe-se um discreto aumento dos professores contratados em regime integral, saltando para 23,9% e redução nas contratações em regime parcial que estavam em 2009 na faixa de 22,4%.

O aumento na oferta de cursos, talvez possa justificar essa ocorrência, porém é necessário salientar que esses novos cursos não captaram mais alunos, apenas, representaram diversificação, mas não abriram. Caso abriram outros fecharam, pois é usual nas IES privadas um número mínimo de interessados para o curso poder funcionar.

Tabela 15 - Brasil: Número funções docentes em exercício nas Faculdades Integradas e Faculdades/Escolas/Instituições até 2007 e Faculdades 2008 e 2009

Ano	Categoria Administrativa	Faculdades Integradas				Faculdades, Escolas e Institutos			
		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2004	Total	13.911	1.080	2.777	10.054	72.086	8.255	15.620	48.211
	Pública	628	-	-	628	6.030	2.299	1.761	1.970
	Privada	13.283	1.080	2.777	9.426	66.056	5.956	13.859	46.241
2005	Total	14.227	955	3.283	9.989	80.396	8.822	16.649	54.925
	Pública	684	81	90	513	5.627	2.182	1.346	2.099
	Privada	13.543	874	3.193	9.476	74.769	6.640	15.303	52.826
2006	Total	13.429	862	1.978	10.589	88.230	9.422	17.332	61.476
	Pública	627	-	-	627	6.068	2.271	1.757	2.040
	Privada	12.802	862	1.978	9.962	82.162	7.151	15.575	59.436
2007	Total	15.073	1.355	2.814	10.904	92.970	10.582	18.979	63.409
	Pública	565	21	23	521	5.465	2.010	1.525	1.930
	Privada	14.508	1.334	2.791	10.383	87.505	8.572	17.454	61.479
2008	Total	116.499	14.712	23.419	78.368				
	Pública	6.729	2.257	1.472	3.000				
	Privada	109.770	12.455	21.947	75.368				
2009	Total	116.719	16.376	30.317	70.026				
	Pública	6.567	1.961	1.444	3.162				
	Privada	110.152	14.415	28.873	66.864				

Notas: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições

A partir de 2008 o dado referente a Faculdades integradas foi incorporado ao de faculdades, escolas, institutos e centro de formação técnica exceto do setor público federal.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)

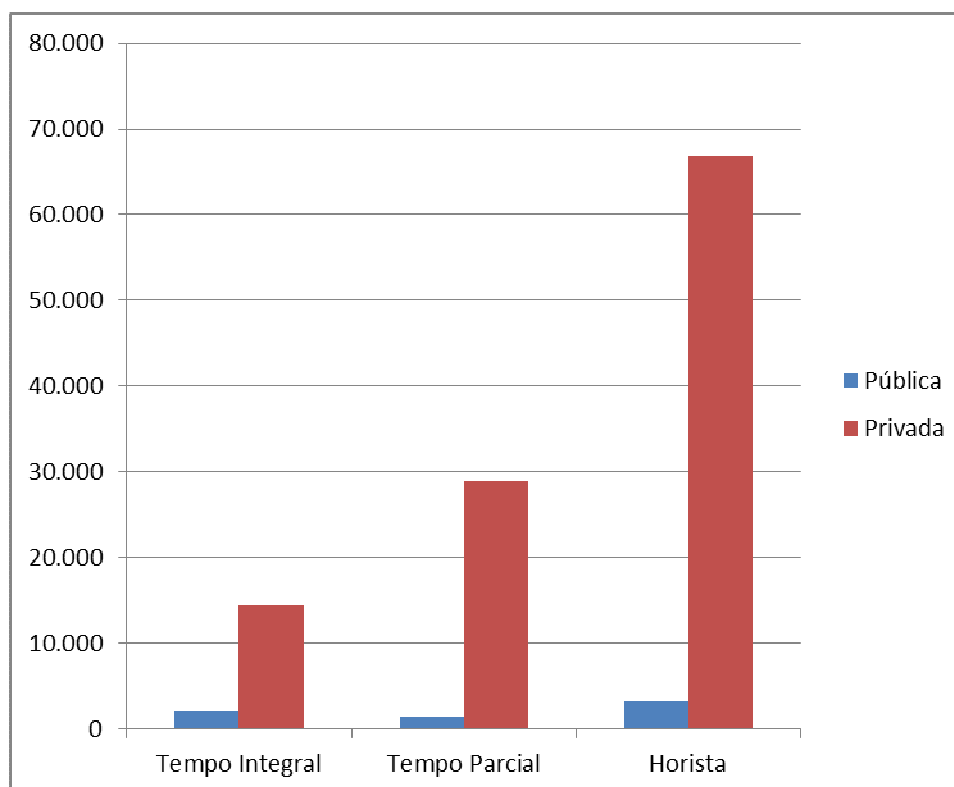


Gráfico 15 – Brasil - Faculdades: Relação função docente entre os setores público e privado – 2009

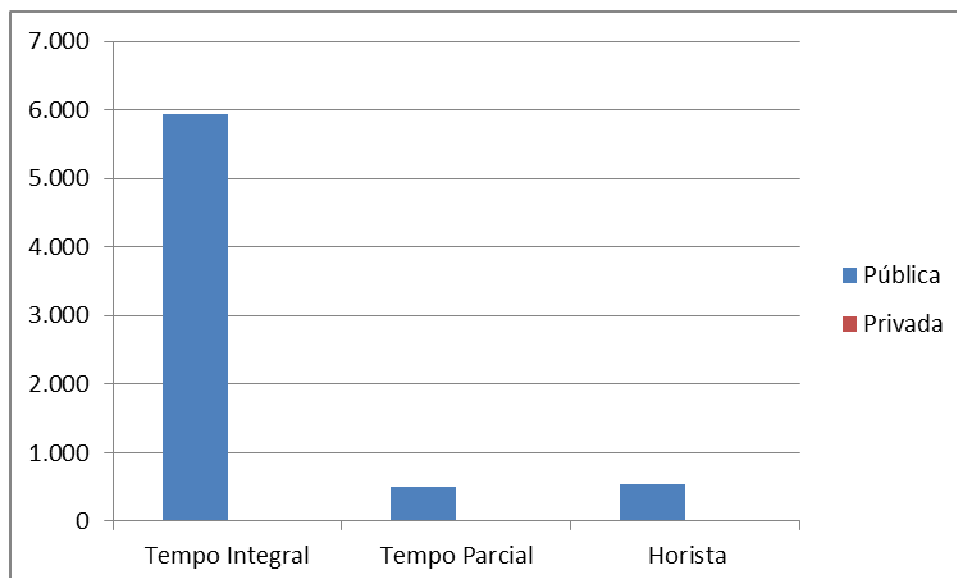
Em 2009, os dados referentes às faculdades de um modo geral (produto da vinculação das faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos e escolas técnicas no computo realizado pelo INEP, a partir de 2008) permitem afirmar que nas IES privadas o que se destaca é o professor horista, em torno de 60,7%. Levando em conta que houve um crescimento muito tênue em relação às faculdades integradas e considerando que a iniciativa privada encampava os cursos técnicos fora da esfera federal é possível afirmar que essa percentagem está diretamente relacionada às instituições de pequeno porte, se bem que em 2007 as faculdades integradas já assumiam em seus quadros 71,5% de professores horistas. Em números absolutos esse contingente de professores das faculdades integradas é pequeno se comparado com as demais, todavia, reforça uma condição de precariedade vigente nessas instituições.

Tabela 16 - Brasil: Número funções docentes em exercício Centros de Formação Técnica até 2007 e Institutos Federais (IFs) e Centros Federal de Educação Tecnológica (CEFETs) 2008 e 2009

Ano	Categoria administrativa	Cet/Fat			
		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
2004	Total	8.769	4.014	1.042	3.713
	Pública	5.311	3.713	835	763
	Privada	3.458	301	207	2.950
2005	Total	9.335	4.349	644	4.342
	Pública	5.056	4.021	339	696
	Privada	4.279	328	305	3.646
2006	Total	10.718	4.621	587	5.510
	Pública	5.542	4.217	373	952
	Privada	5.176	404	214	4.558
2007	Total	12.994	5.839	1.450	5.705
	Pública	6.983	5.325	854	804
	Privada	6.011	514	596	4.901
2008	Total	8.057	6.971	791	295
	Pública	8.057	6.971	791	295
	Privada	.	.	.	.
2009	Total	6.970	5.933	505	532
	Pública	6.970	5.933	505	532
	Privada	.	.	.	.

Notas: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004 a 2009)



**Gráfico 16 – Brasil - Centros de Educação Tecnológica - CET:
Relação função docente entre os setores público e privado – 2009**

Para a análise da situação do setor privado referente às escolas de formação técnica em nível superior é conveniente tratar a questão com os dados de 2007. Nesse ano o setor privado era responsável 46,2% dos professores contratados e a maioria destes se enquadrava na condição de horistas em uma percentagem muito alta, 81,5%. No mesmo ano o setor público contratava em regime horista apenas 11,5%; a grande maioria dos professores era contratada por regime integral, na ordem de 76,2%. Essas informações são significativas para explicitar o contexto mercadológico a que está submetida à qualificação profissional de cunho tecnológico. Em contrapartida, a condição histórica das escolas técnicas vinculadas à iniciativa pública, possibilitou o regime de trabalho próximo do razoável.

A incorporação dessa modalidade pela iniciativa privada está imprimindo uma nova característica que se relaciona com o professor horista, correspondente a uma situação degradada de trabalho. Talvez, não seja por acaso que essas informações se diluíram a partir de 2008 quando as instituições que ofertam esse tipo de formação foram integradas a outra categoria de organização acadêmica.

Concluindo, as informações sobre o regime de trabalho dos professores do ensino superior são importantes para a análise referente à relação matrículas e função docente. Os dados de 2009 revelam que enquanto a rede pública estabelece uma relação de 10,9 alunos para cada professor, na rede privada essa percentagem aumenta para 17,2 alunos por professor (MEC/INEP/DEED). Contudo, essa informação é distorcida se não for considerado o regime de trabalho uma vez que a relação professor - aluno só tem coerência dentro de um padrão de contratação em período integral, o que definitivamente não ocorre com o setor privado.

Assim, no âmbito das IES públicas esse número baixo de alunos por docente pode estar relacionado aos professores contratados em regime integral. Levando em conta que o trabalho da docência não se encerra, apenas, nas aulas, é possível pensar em um número maior de professores para atender o conjunto de alunos, o que define a relação assinalada.

A situação das IES privadas é muito diferente das IES públicas porque está assentada em uma condição de trabalho relacionada com o número de horas trabalhadas pelo professor. Mais de 50% do quadro de professores das IES privadas são horistas. Levando em conta que o professor com uma jornada semanal superior a 16 horas já é considerado um professor em regime parcial, supõe-se que a grande maioria dos professores da rede privada é docente com um número de aulas inferior a 16 horas, isto é, contratados na condição de professores horistas. No cômputo, esses são muitos e alteram as estatísticas uma vez que não estão voltados para o exercício integral da docência, já que não dispõe de tempo para o preparo das aulas, correção de atividades ou mesmo, articulação entre ensino e pesquisa. Essa situação não poderia ser diferente, considerando-se a natureza do trabalho desenvolvido por esses professores na iniciativa privada, ou seja, a geração de lucros para as mantenedoras. Reiterando tal afirmativa, é importante destacar que em 2009 as universidades e centros universitários privados eram os que concentravam um maior número de matrículas em relação à função docente em uma média de 20,6 alunos por professor.

6.2.1.4 Funções docentes por organização acadêmica e grau de formação.

A profissão docente no Brasil está arraigada de princípios técnicos de transmissão de conhecimentos prontos, acabados e definidos como conteúdos. Na formação profissional, própria do ensino superior, essa base de conhecimentos transpostos para conteúdos está ancorada pelo viés da pesquisa que deveria se apresentar como recurso prioritário da prática educativa.

Enquanto recurso didático a pesquisa necessita de referenciais da metodologia científica como requisito fundamental para a produção de conhecimento o que justifica o professor manipular o saber científico através das monografias de conclusão das especializações, das dissertações de mestrado e/ou das teses de doutorado.

Esse pressuposto permite ampliar o plano da docência como articulado com a pesquisa e com a extensão, esta última como reflexão focada na realidade material e reconhecida

socialmente. Todavia, as monografias, dissertações e teses geralmente definem procedimentos que isolam o saber específico do objetivo da docência como se a ciência significasse uma especificidade passível de ser divulgada e disseminada como conteúdo ou como informação, mas não como saber teórico-prático que pode instigar outras reflexões para novos saberes, na busca da estruturação de conceitos. A didática do ensino superior geralmente despreza a articulação ensino, pesquisa e produção de conhecimentos, desvalorizando projetos de extensão ou de capacitação, como se a titulação fosse o único suporte indispensável para quem ministra aulas nas IES.

Procurando superar essa situação, algumas instituições (geralmente públicas) buscam alternativas que possam dialogar com a pedagogia em um patamar mais próximo do cotidiano da docência superior, através da denominada pedagogia universitária.

Contudo, apenas a titulação em nível de pós-graduação é muito considerada na organização didática do ensino superior. Ela é destacada frente aos dados disponíveis, mesmo porque oficialmente é o único referencial tido como formativo para o professor universitário.

Tabela 17 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			293.242	175	40.437	86.375	104.976	61.279
	Pública		100.424	56	14.321	18.222	29.187	38.638
		Federal	54.439	17	9.252	6.482	15.825	22.863
		Estadual	38.182	38	4.232	8.530	10.641	14.741
		Municipal	7.803	1	837	3.210	2.721	1.034
	Privada		192.818	119	26.116	68.153	75.789	22.641
		Particular	107.971	87	14.447	43.224	40.375	9.838
		Comun/Confes/Filant	84.847	32	11.669	24.929	35.414	12.803

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

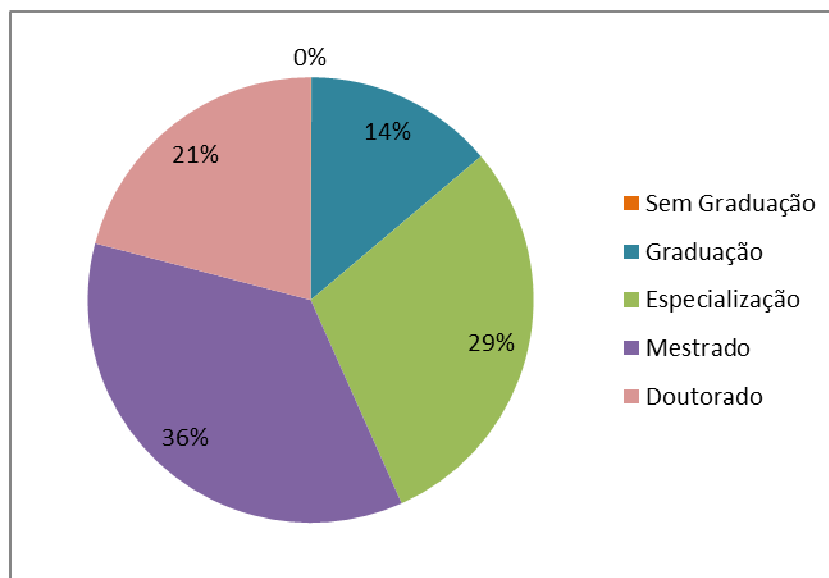


Gráfico 17 - Brasil: Grau de formação dos professores

Os dados gerais, em 2004, indicavam um parco número de professores sem graduação e esses deviam estar vinculados às atividades técnicas de formação profissional, uma vez que estão concentrados nas universidades e nos cursos técnicos. Quanto aos graduados, esses representavam 13,7%; os mestres eram a maioria e representavam 35,7%, seguidos dos especialistas, 29,4% e dos doutores, 20,8%. Todavia, a titulação que demonstra preparo para a atividade docente no ensino superior é preferencialmente o mestrado e o doutorado; em 2004 perfaziam um total de 56,5% o que aponta para um processo, apesar de tímido, comprometido com a profissionalização na docência do ensino superior.

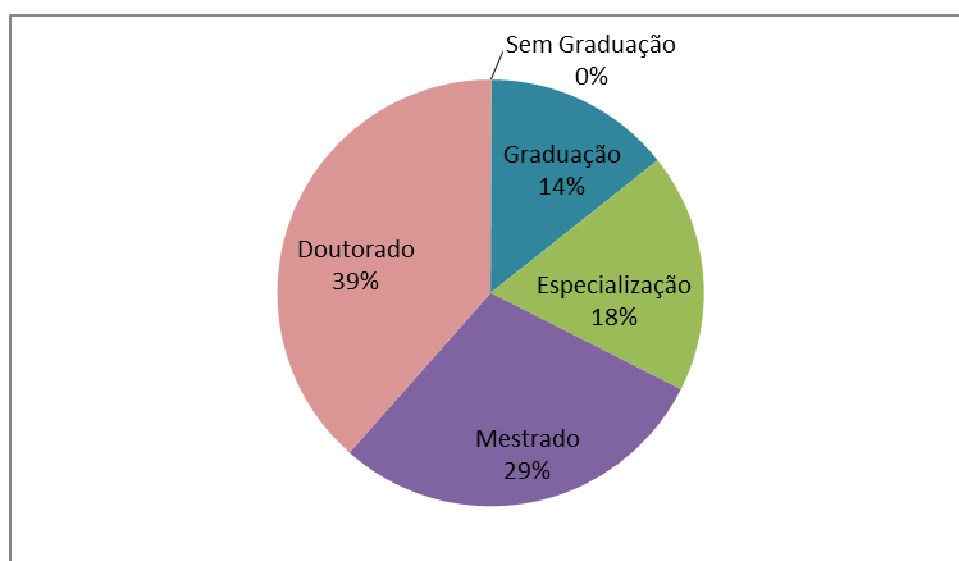


Gráfico 18 - Brasil: Grau de formação dos professores das IES públicas - 2004

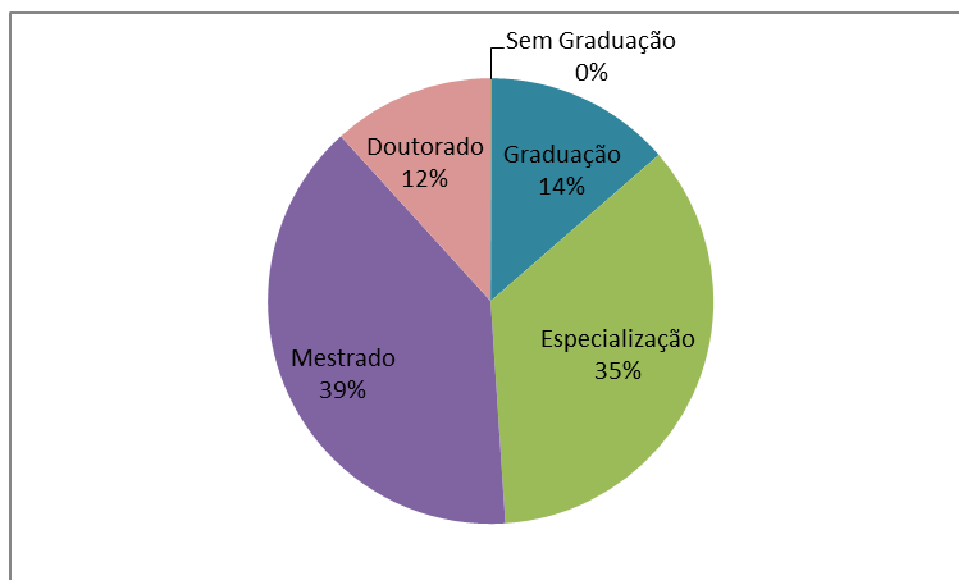


Gráfico 19 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES privadas– 2004

A análise feita no plano de cada rede permite destacar que os professores apenas graduados, em 2004, se aproximavam em percentagem nas duas redes, em torno de 14%. Os especialistas eram percentualmente quase o dobro nas IES privadas, caracterizando uma formação aligeirada e desprovida de um plano de pesquisa mais verticalizado. Quanto aos mestres, esses eram os professores mais frequentes nas IES privadas, superando em 10% o equivalente das IES públicas. Situação inversa ocorria em relação aos professores com título de doutor, posto que o setor público apresentava 27% a mais de titulados nessa condição, determinando que a carreira universitária pública é processual e amparada por um plano efetivo de promoções por titulação. Essa afirmação está amparada no percurso necessário para se atingir a condição de doutor que pressupõe outro plano de pesquisa – o mestrado. Talvez, essa seja a manifestação concreta de profissionalização de boa parcela dos professores da rede particular que em 2004 alcançavam a condição de mestres, em vista disso, uma condição intermediária, mas reconhecida legalmente a partir da LDB 9394/96.

Tabela 18 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Universidades - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			165.171	61	25.384	34.985	55.683	49.058
	Pública		87.915	36	12.702	13.519	24.855	36.803
		Federal	49.104	1	8.430	4.852	13.880	21.941
		Estadual	34.804	35	3.727	7.206	9.562	14.274
		Municipal	4.007	-	545	1.461	1.413	588
	Privada		77.256	25	12.682	21.466	30.828	12.255
		Particular	21.822	-	4.266	7.086	7.846	2.624
		Comun/Confes/Filant	55.434	25	8.416	14.380	22.982	9.631

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Considerando o papel relacionado à pesquisa atribuído às universidades seria de se supor que a titulação tivesse peso fundamental; contudo, em 2004, a rede pública abrigava nos seus quadros 70,1% de mestres ou doutores enquanto, na rede privada, essa percentagem rebaixava para 55,7% de onde se pode inferir que a titulação não é a principal condição para o exercício profissional docente das IES.

Tabela 19 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Centros Universitários - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			33.305	-	3.994	11.701	13.589	4.021
	Pública		540	-	19	145	242	134
		Federal	133	-	9	8	67	49
		Estadual	-	-	-	-	-	-
		Municipal	407	-	10	137	175	85
	Privada		32.765	-	3.975	11.556	13.347	3.887
		Particular	19.200	-	2.407	7.207	7.257	2.329
		Comun/Confes/Filant	13.565	-	1.568	4.349	6.090	1.558

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Os centros universitários amparados prioritariamente pela iniciativa privada seguiam a mesma tendência das universidades privadas abrigando 52,5% de mestres ou doutores, reforçando a ideia de que a universidade não cumpre o seu compromisso com a pesquisa, uma

vez que os centros universitários são instituições voltadas apenas para o ensino e apresentam números semelhantes.

Tabela 20 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Faculdades Integradas - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			13.911	-	2.391	5.302	5.032	1.186
	Pública		628	-	75	242	232	79
		Federal	-	-	-	-	-	-
		Estadual	-	-	-	-	-	-
		Municipal	628	-	75	242	232	79
	Privada		13.283	-	2.316	5.060	4.800	1.107
		Particular	10.427	-	1.784	4.070	3.772	801
		Comun/Confes/Filant	2.856	-	532	990	1.028	306

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

As faculdades integradas, organização acadêmica quase que integralmente suprida pela iniciativa privada, o número de professores mestres ou professores doutores era rebaixado (44,4%) se considerado as percentagens das universidades e centros universitários, indicando que a titulação é ainda condição supérflua para esse tipo de organização acadêmica.

Tabela 21 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Faculdades, Escolas e Institutos - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			72.086	22	7.034	31.083	27.647	6.300
	Pública		6.030	5	492	2.606	1.874	1.053
		Federal	716	3	33	73	207	400
		Estadual	2.553	1	252	1.163	766	371
		Municipal	2.761	1	207	1.370	901	282
	Privada		66.056	17	6.542	28.477	25.773	5.247
		Particular	53.080	10	5.395	23.271	20.465	3.939
		Comun/Confes/Filant	12.976	7	1.147	5.206	5.308	1.308

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

No que se refere às faculdades isoladas, institutos ou escolas a situação era muito parecida com a das faculdades integradas visto que abarcava, apenas, 46,9% de mestres e doutores.

Tabela 22 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – CET/FaT - 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			8.769	92	1.634	3.304	3.025	714
	Pública		5.311	15	1.033	1.710	1.984	569
		Federal	4.486	13	780	1.549	1.671	473
		Estadual	825	2	253	161	313	96
		Municipal	-	-	-	-	-	-
	Privada		3.458	77	601	1.594	1.041	145
		Particular	3.442	77	595	1.590	1.035	145
		Comun/Confes/Filant	16	-	6	4	6	-

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Os dados de 2004 ainda incorporam as escolas técnicas de um modo geral (públicas e privadas) o que permite uma análise mais detalhada sobre o contraste ente as duas categorias de instituições. Na pública os mestre e doutores perfaziam um total de 48% enquanto nas IES privadas esse número reduzia para 34,2%. Em 2007 esse índice se manteve, com a percentagem de 38,7% de mestres ou doutores. Nas duas redes o número é pouco significativo; entretanto, o setor privado é deficiente nesse quesito o que reforça a ideia de que os cursos tecnológicos de curta duração estavam em ascensão e representavam uma tendência na direção da qualificação como “treinamento”.

Tabela 23 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			359.089	201	31.069	104.314	130.614	92.891
	Pública		131.302	78	15.805	18.211	36.740	60.468
		Federal	77.574	53	11.748	6.145	20.344	39.284
		Estadual	45.791	23	3.604	8.972	13.241	19.951
		Municipal	7.937	2	453	3.094	3.155	1.233
	Privada		227.787	123	15.264	86.103	93.874	32.423
		Particular	172.756	92	11.518	71.915	69.143	20.088
		Comun/Confes/Filant	55.031	31	3.746	14.188	24.731	12.335

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

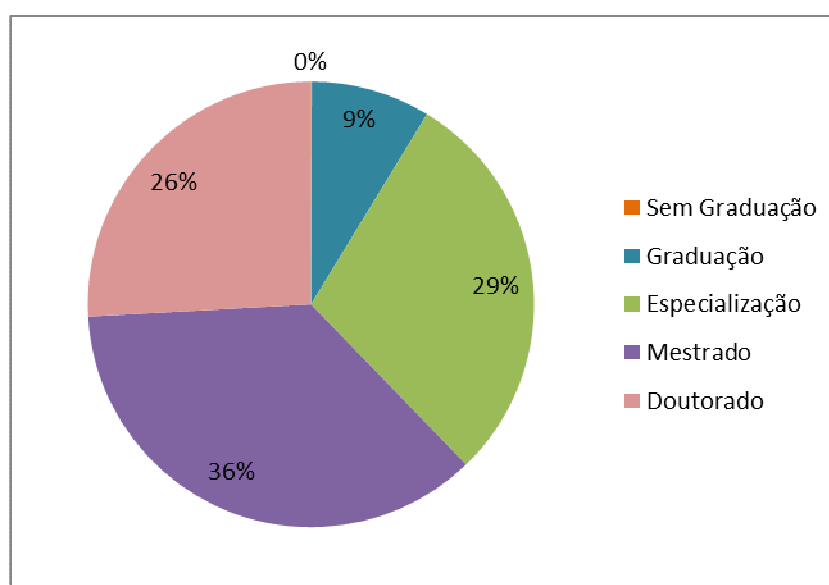


Gráfico 20 – Brasil: grau de formação dos professores -2009

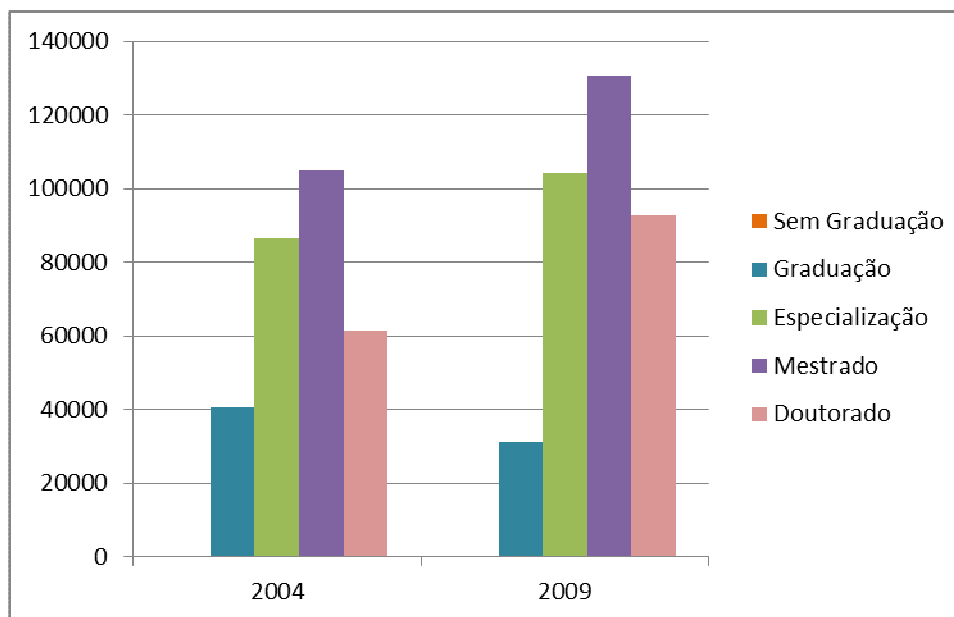


Gráfico 21 – Brasil: Evolução da formação dos professores – 2004 a 2009

De modo geral constata-se que em 2009 houve uma pequena melhora na formação dos professores o que indica certo compromisso pessoal com o trabalho executado, principalmente, se for considerada a falta de incentivo, especialmente nas IES privadas em relação a formação continuada.

No caso referente aos professores sem graduação se verifica um crescimento proporcional entre esses e os demais com algum tipo de titulação, indicando que as observações da LDB 9394/96 ainda não foram consideradas plenamente no que se refere às exigências para a docência.

É necessário destacar, também, que houve um rebaixamento considerável quanto aos professores graduados se comparado com 2004. Em 2009 apenas 8,6% apresentavam só essa formação em uma situação a melhor para as IES privadas que apresenta um contingente em torno de 7%. Os mestres mantiveram a condição de maioria, representando 36,3% em 2009 contra 35,7% em 2004, o que significa que não houve transição geral de grau. Era de se supor que aquele contingente de professores mestres de 2004 buscasse o aprimoramento na formação e que boa parte tivesse transitado para a condição de doutor. Do ponto de vista das percentagens essa tendência não se confirmou; todavia há que se considerar que houve um incremento de professores e que isto não deve ter alterado o interesse em incorporar mestres no quadro docente.

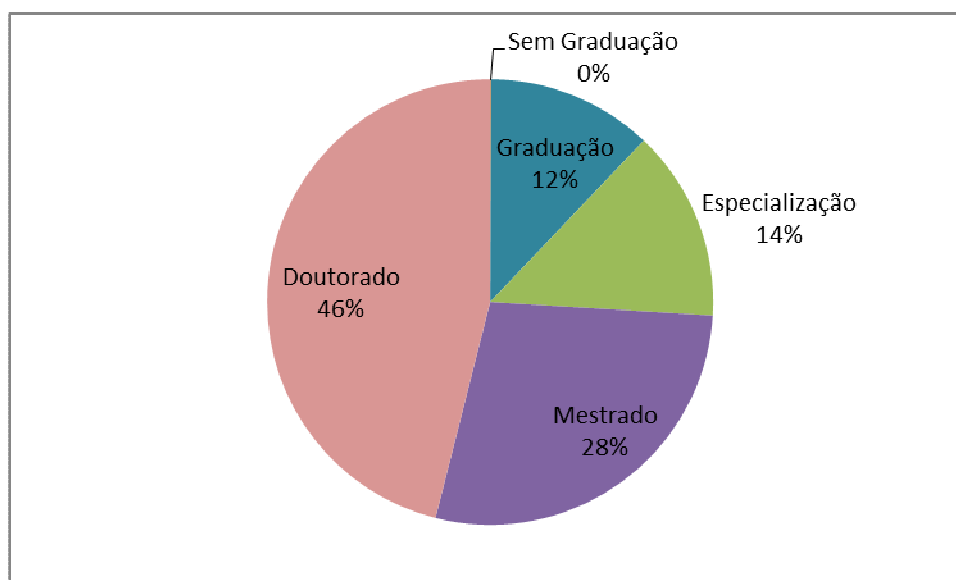


Gráfico 22 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES públicas – 2009

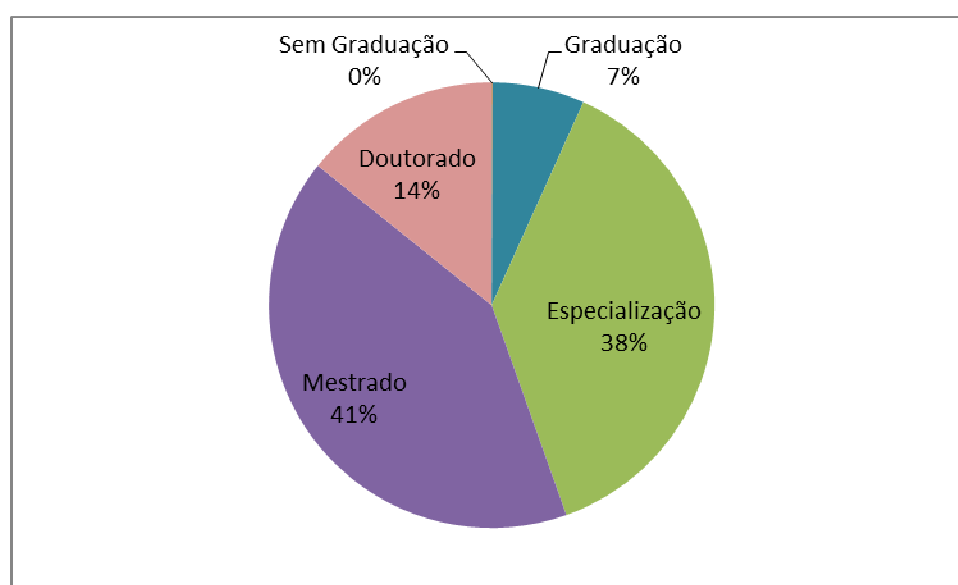


Gráfico 23 – Brasil: Grau de formação dos professores das IES privadas – 2009

Os gráficos acima demonstram que a rede pública abrigava em 2009, 74% de mestres e doutores e a rede privada, apenas 55%, situação muito próxima da verificada em 2004. Contudo, a situação dos doutores no setor público se alterou para melhor em 7% o que reforça a ideia de processo na formação docente, situação já destacada anteriormente. Os mestres se

mantiveram em percentagens muito próximas as de 2004, permitindo afirmar que, no plano das contratações, esse deve ser o grau mínimo para o ingresso, haja vista que os especialistas estão em percentagens inferiores as de 2004. Se houve incremento de mão de obra certamente não foi de graduados ou especialistas. Todavia, não se percebeu uma alteração significativa no quadro de professores graduados o que sugere, apenas, estabilidade empregatícia. Talvez seja por essa mesma razão que se observou a redução significativa dos graduados nas IES privadas. Como não há estabilidade, essas instituições podem substituir rapidamente o trabalhador que não apresentar as condições adequadas para o “sucesso do empreendimento”. Entende-se por condições adequadas do professor aquelas que se vinculam à titulação mínima recomendada pelo MEC e que, pelos planos de carreira, possibilita uma remuneração mais baixa. Como a oferta de professores é farta, principalmente, em função de um mercado instável que absorve a força de trabalho horista, as instituições podem contratar e demitir com muita facilidade, estabelecendo, dessa maneira, uma “seleção adequada” de professores que não pode, também, contratar professores com boa titulação, sob pena de serem mais caros devido aos planos de carreira, exigidos para as IES privadas. Por isso a grande concentração de especialistas e mestres nestas instituições.

Por essa razão é que não se percebe uma formação continuada dos professores nas IES privadas. Isso não acontece, pois essa formação é um indicador de estabilidade e está vinculado a planos de carreira e a progressões funcionais, fato que é desinteressante para as finalidades mercantis das IES privadas.

Tabela 24 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Universidades – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			191.981	62	20.528	35.730	61.845	73.816
	Pública		115.960	39	14.397	13.494	30.416	57.614
		Federal	69.778	18	10.789	4.336	16.974	37.661
		Estadual	42.418	21	3.380	7.968	11.798	19.251
		Municipal	3.764	0	228	1.190	1.644	702
	Privada		76.021	23	6.131	22.236	31.429	16.202
		Particular	42.380	14	3.573	15.233	16.674	6.886
		Comun/Confes/Filant	33.641	9	2.558	7.003	14.755	9.316

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

Em 2009, os professores das universidades públicas melhoraram sua formação atingindo três quartos do conjunto com mestrado ou doutorado (75,9%). O mesmo aconteceu com as universidades da rede privada cujos professores com mestrado ou doutorado perfaziam o total de 62,6%. Nesse sentido, parece que existe um processo de profissionalização em curso se bem que ainda não atende as necessidades específicas do trabalho que o professor executa no ensino superior, uma vez que não é voltada especificamente para a docência na formação profissional; isso porque é desprovida de um caráter específico e exclusivo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 25- Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – Centros Universitários - 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			36.952	5	2.292	12.446	16.770	5.439
	Pública		1.131	0	58	466	430	177
		Federal	.	.	.	.	.	.
		Estadual	123	0	7	14	41	61
		Municipal	1.008	0	51	452	389	116
	Privada		35.821	5	2.234	11.980	16.340	5.262
		Particular	25.161	2	1.556	8.901	11.263	3.439
		Comun/Confes/Filant	10.660	3	678	3.079	5.077	1.823

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

As informações referentes a 2009 em relação a 2004 sobre grau de formação dão conta da criação de 20 novos centros universitários, o que significou 9,8% de professores a mais nesse tipo de organização acadêmica. Levando em conta, as informações disponíveis, é possível destacar que o número de doutores aumentou em 26% nesse mesmo período, indicando um avanço importante na qualificação docente nessas instituições.

Tabela 26 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação - Faculdades - 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			122.795	100	7.294	54.339	48.769	12.293
	Pública		6.850	5	395	2.452	2.664	1.334
		Federal	435	1	4	10	140	280
		Estadual	3.250	2	217	990	1.402	639
		Municipal	3.165	2	174	1.452	1.122	415
	Privada		115.945	95	6.899	51.887	46.105	10.959
		Particular	105.215	76	6.389	47.781	41.206	9.763
		Comun/Confes/Filant	10.730	19	510	4.106	4.899	1.196

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

Conforme, já salientado, a partir de 2008 o INEP passou a computar como faculdades as organizações acadêmicas que envolvia as faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos, escolas e os cursos técnicos, exceto aqueles da iniciativa pública federal. Nesse sentido, os dados de 2009 serão confrontados com os de 2004 que serão reorganizados segundo o mesmo critério.

No conjunto, (faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos e escolas e os cursos técnicos) em 2004 aglutinava 90.280 professores. Em 2009 esse número saltou para 122.795, um aumento da ordem de 26,4%. Dos professores considerados em 2009, a maioria de 44,2% detém o diploma de especialista; os mestres correspondem a 39,7% e os doutores, 10%. Nas IES privadas esses números são: especialistas, 44,7%; mestres, 43,8% e doutores, 9,5% e nas IES públicas: especialistas, 35,7%; mestres 38,8% e doutores, 19,4%.

De imediato, percebe-se uma melhor formação das IES públicas no que se refere aos professores com doutorado; todavia é importante destacar que o ensino público abarca, apenas, 5,5% do total dos professores dessas instituições, o restante de 94,5% é acolhido pelas faculdades privadas, indicando que esse é um nicho importante de acumulação de recursos do setor (em 2004 os professores representavam 91,8% do total). As universidades privadas e os centros universitários são as instituições que proporcionalmente agregam mais professores (49%); entretanto, são as faculdades de um modo geral que mantem mobilidade institucional e asseguram a permanência ampliada do setor.

Tabela 27 - Brasil: Número total de funções docentes (em exercício e afastados) grau de formação – IF e CEFET - 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil			7.361	34	955	1.799	3.230	1.343
	Pública		7.361	34	955	1.799	3.230	1.343
		Federal	7.361	34	955	1.799	3.230	1.343
		Estadual	.	.	.	.	.	.
		Municipal	.	.	.	.	.	.
	Privada		.	.	.	.	.	.
		Particular	.	.	.	.	.	.
		Comun/Confes/Filant	.	.	.	.	.	.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

A análise sobre os dados referentes aos IFs e CEFETs permite realçar que em 2004 havia 4.486 professores alocados na rede federal; em 2009, esse número avançou para 7.361 indicando um aumento de 39%. Esse considerável aumento, muito provavelmente, se deve a implementação dos IFs como produto da transformação de muitos CEFETs cuja política de expansão indica a abertura maciça de novos *campi*.

Concluindo, do ponto de vista do grau de formação, a rede pública apresentava-se, em 2009, melhor preparada reunindo 65% do conjunto dos doutores. Ela representava, apenas, 10,6% das instituições, o que colocava o setor público em uma condição extremamente favorável de titulação de seus profissionais.

Na rede privada, os professores apenas com a graduação representavam, em 2009, um universo 8,6%, o que sugere algum tipo de formação para o exercício da docência no ensino superior. Nesse período, o que prevalecia era o professor com mestrado, na ordem de 36,3%. Esse dado revela que os programas de pós-graduação conseguiram, de alguma maneira, atingir um universo significativo dos potenciais candidatos a docentes do ensino superior. As universidades públicas tiveram importante função nessa tarefa visto que foram nos últimos 40 anos (1968 - época da reforma universitária - a 2008), as que ofereceram o maior volume de vagas/matrículas.⁶⁴ Isso significa que o setor público assumiu também um papel de destaque na formação do professor do ensino superior de um modo geral, preparando, portanto, o docente da iniciativa privada.

⁶⁴ Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), existiam, em 2007, no Brasil 3.789 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo em nível de mestrado acadêmico, 2.275; doutorado, 1.293 e de mestrado profissional, 221.

De toda maneira, é necessário reconhecer que nos últimos anos houve certo aprimoramento na formação dos docentes do ensino superior, intensificado, inclusive, pelos indicadores indiretos da avaliação acadêmica a que as instituições passaram a estar submetidas a partir de 1985. Segundo Sampaio, (1998) as avaliações encaminhadas em 1985 e em 1992 foram importantes porque apresentaram propostas de uma política de avaliação para todo o território nacional.

Tabela 28 – Brasil: Titulação dos docentes de ensino superior: 1984 – 2004 (em percentagem)

Titulação	Ano		
	1984	1994	2004
Graduação	36	26	14
Especialização	32	35	29
Mestrado	20	24	36
Doutorado	12	15	21

Fonte: elaborada a partir das informações obtidas no *site* www.edudatabrasil.inep.gov.br

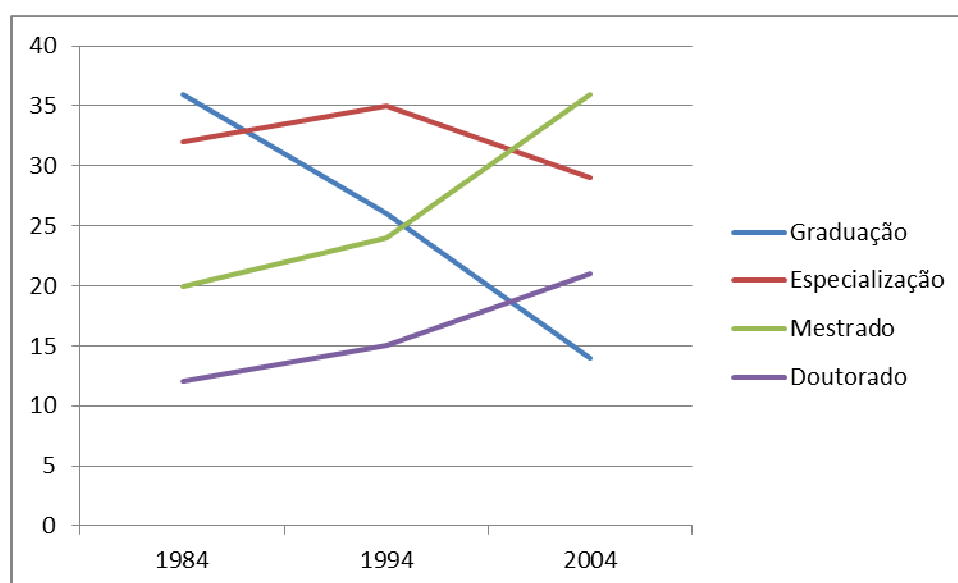


Gráfico 24 – Brasil: Evolução da formação dos professores das IES em uma sequência de 20 anos (1984 – 2004)

A tabela e gráfico acima são conclusivos e demonstram o aprimoramento na formação docente das IES nos últimos 20 anos, assinalado o intervalo de cada 10 anos, o que permite perceber a velocidade do processo. Nessa análise pode-se afirmar que: existe, atualmente, um número razoavelmente baixo de professores apenas graduados e a formação, em nível de pós-graduação (especialização ou mestrado/doutorado) expressa indiretamente o interesse pela carreira da docência em nível superior; no decênio 1984/1994 o crescimento de professores

com título de mestre foi da ordem de 20% e nos dez anos subsequentes passou para 50%; os professores doutores tiveram um crescimento dobrado no último decênio em comparação com o decênio - 1984/1994. Essas constatações são importantes porque definem uma tendência para o ensino superior, ou seja: existe um movimento de formação profissional docente, em nível superior que ainda se apresenta difuso, mas significativo de um processo mais acentuado de compromisso com a atividade docente. Talvez, esteja nessa ocorrência o primeiro germe de um preceito que pode caracterizar a atividade do professor do ensino superior privado como profissão.

Por outro lado, as denominadas “especializações” foram promovidas, em grande parte, pelas instituições particulares que encontraram nesse serviço um nicho comercial significativo. No setor privado, em 2009, essas especializações representavam 37,7% da titulação dos professores em exercício. Entretanto, os dados demonstrados permitem afirmar que as especializações perderam alguma importância no âmbito da formação dos professores do ensino superior, talvez porque são pouco consideradas no cômputo das titulações nas avaliações externas.

Em um plano geral, os dados referentes à formação dos professores da iniciativa privada permitem constatar que, em âmbito nacional, as universidades e os centros universitários apresentavam em 2009 mais doutores (respectivamente 21,3% e 14,6%) do que as faculdades que abrigavam nos seus quadros apenas 9,4% de doutores.

É importante destacar que a análise da condição do professor das IES privadas no Brasil, a partir dos dados apresentados pelos Censos do MEC/INEP/DEED, possibilita levantar algumas questões que parecem pertinentes frente às pretensões deste trabalho.

A primeira está relacionada ao número de trabalhadores homens, predominantes no ensino superior privado. Essa situação permite refletir sobre o que distingue o trabalho do professor do ensino básico para o do professor do ensino superior, a ponto de justificar uma alteração de gênero nas contratações? Parece não ser por acaso que essa situação ocorre.

A segunda sugere uma situação exclusiva para o professor do ensino superior privado que não participa, com a mesma intensidade verificada no setor público, das contratações em regime integral. A grande maioria dos professores da iniciativa privada é horista e ganha pelo trabalho desempenhado em sala de aula, reforçando a ideia de que o tempo de trabalho é cronometrado pelo sinal de início e fim de cada aula.

A terceira diz respeito a um processo de formação de trabalhadores, principalmente, para as IES privadas. Historicamente, o vínculo com o magistério, associado à experiência na área de atuação, definia o profissional das faculdades particulares. A rápida expansão do setor

não comportava a adoção de outro perfil de profissional, visto que não havia programas de pós-graduação que pudessem preparar o professor para o magistério, em nível superior (DURHAM, 1998). Apesar da exigência da articulação entre ensino e pesquisa, o “sistema universitário” abria brechas para os “institutos isolados” e esses aceitavam indiscriminadamente o trabalho do professor sem titulação. A partir dos anos de 1980, os cursos de especialização passaram a ser uma das possibilidades de obter algum preparo para o exercício da docência, em nível superior, se bem que o MEC mantinha o regime de autorizações independente de titulação. Na verdade, esses cursos de especialização passaram a fazer parte das mercadorias oferecidas pelas instituições privadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 52, inciso II indica que na instituição de ensino superior, um terço do corpo docente, pelo menos, deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado⁶⁵. Essa situação ocasionou um processo mais ágil de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* para professores atuantes no ensino superior, especialmente, privado, visto que essas instituições passaram a ser submetidas por avaliações externas, conforme já foi comentado no transcorrer deste trabalho.

Depois de treze anos (1996 – 2009) da promulgação da LDB, uma análise panorâmica indica que existe um processo de formação do professor do ensino superior privado ainda que insuficiente; talvez, esta seja a primeira referência para marcar uma possível condição profissional desse trabalhador.

6.2.2 Em São Paulo.

A análise da função docente relacionada à organização acadêmica do ensino superior é importante para se detectar a situação concreta das IES privadas no confronto entre o geral e o particular; entre o nacional e o estadual. Na verdade, os dados revelam o processo de

⁶⁵ No capítulo IV, da educação superior, a LDB 9394/96 considera 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;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

No artigo 87 das disposições transitórias, o parágrafo 2º indica que o prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

expansão dessa rede e sugerem um setor importante de acumulação e reprodução de capital, que tem a mesma vocação para todo o território nacional, mas que não ocorre da mesma forma em todos os lugares, porque é produto de contextos econômicos e sociais distintos.

Os lucros desse segmento – ensino superior - só são possíveis se considerado o trabalho socialmente necessário, o que define a atividade do professor da instituição particular como um trabalho produtivo, ou seja, gerador de mais valia. Entretanto, a vocação para os “negócios” está diretamente relacionada ao processo de circulação de capital; dessa forma, o desempenho econômico do Estado de São Paulo a partir da atividade cafeeira/industrialização contribuiu, num outro momento, frente à outro contexto, para a ocorrência do ramo mercantil vinculado à educação. Esta, como mercadoria, dependeu da produção e de um determinado tipo de trabalhador qualificado, com características bastante peculiares, uma vez que ele irá contribuir para o montante excedente do capital invertido na produção.

6.2.2.1 Funções docentes por organização acadêmica e sexo.

Como já foi salientado, no ensino superior, o “senso comum” reconhece todos como “professores”, trabalhadores intelectuais que se relacionam com a ciência e com a pedagogia, tendo a formação como finalidade primeira da atividade desenvolvida; contudo, a análise da realidade do professor do ensino privado permite reconhecer características exclusivas, marcadas por contextos próprios da atividade que desempenham frente ao processo produtivo. Os dados abaixo possibilitam tal reconhecimento e sugerem um confronto entre a realidade nacional e o contexto do Estado de São Paulo⁶⁶, onde tais relações capitalistas se apresentam mais organizadas ou estruturadas.

⁶⁶ A ideia de trabalhar com dados referentes ao Estado de São Paulo se justifica por duas razões: a primeira porque os Censos de 2004 a 2009 elaborado pelo MEC/INEP/DEED não apresentam os dados relativos às capitais, o que permitiria a análise da cidade de São Paulo; a segunda, porque a realidade da Cidade de São Paulo fica distorcida se não forem considerados os demais 38 municípios limieiros à ela, que compõe a região metropolitana.

Tabela 29 – São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Masculino	Feminino
São Paulo			73.767	43.788	29.979
	Pública		16.357	10.411	5.946
		Federal	1.715	1.043	672
		Estadual	11.356	7.415	3.941
		Municipal	3.286	1.953	1.333
	Privada		57.410	33.377	24.033
		Particular	37.137	21.734	15.403
		Comun/Confes/Filant	20.273	11.643	8.630

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Tabela 30 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e sexo – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Masculino	Feminino
São Paulo			83.391	48.699	34.692
	Pública		18.579	11.403	7.176
		Federal	2.818	1.690	1.128
		Estadual	13.077	8.156	4.921
		Municipal	2.684	1.557	1.127
	Privada		64.812	37.296	27.516
		Particular	52.056	30.023	22.033
		Comun/Confes/Filant	12.756	7.273	5.483

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

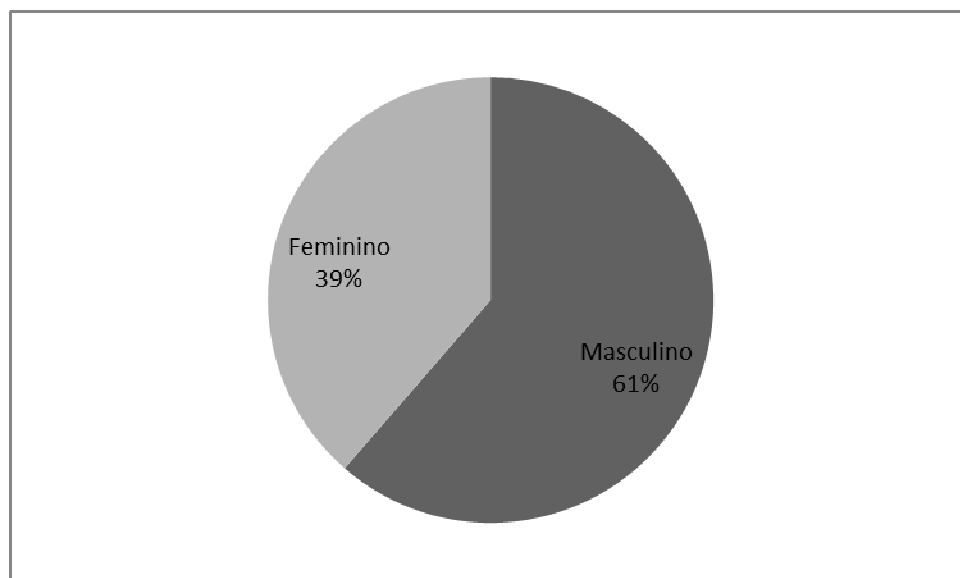


Gráfico 25 – São Paulo: Professores e professoras nas IES públicas - 2009

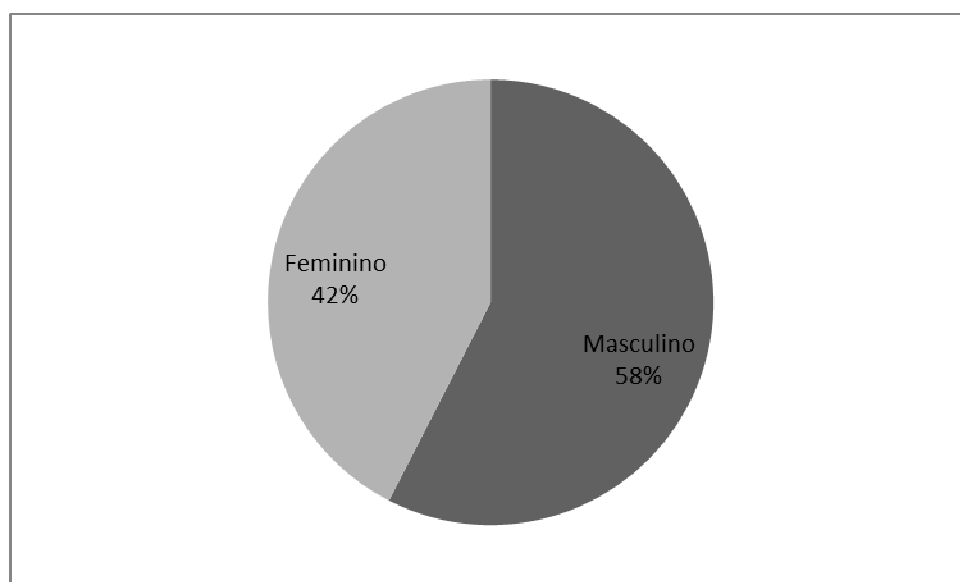


Gráfico 26 – São Paulo: Professores e professoras nas IES privadas - 2009

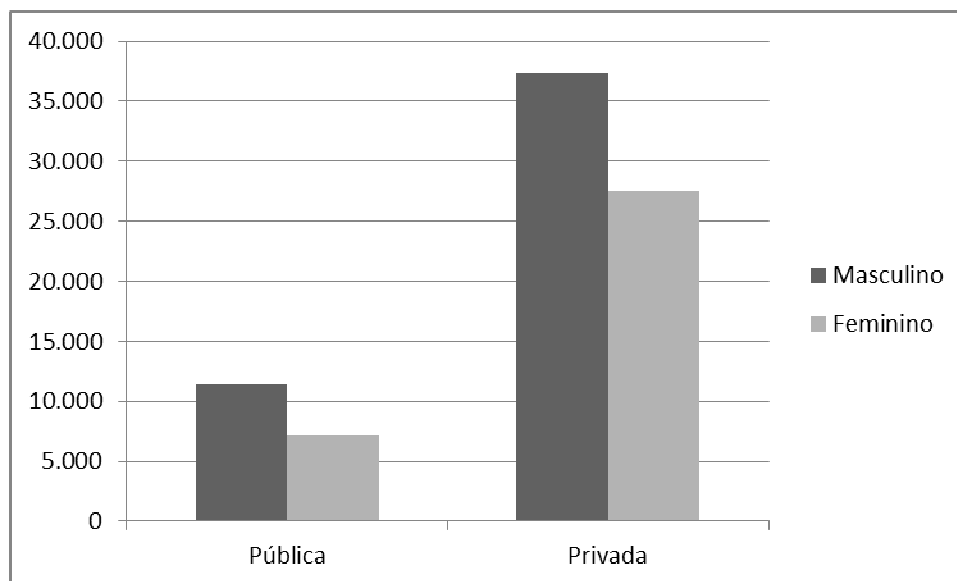


Gráfico 27 – Relação entre gênero nas IES - 2009

O total de professores no Estado de São Paulo, no período destacado (2004 – 2009) aumentou em 11,5% uma média inferior a nacional que foi de 18,3% indicando que houve certa estabilização da educação superior no Estado. Enquanto a rede pública contratou mais 11,9%, o setor privado acrescentou apenas 11,4% de professores em uma estatística muito próxima entre as categorias de instituição. Todavia, é importante enfatizar que, no Estado, o ensino superior público representava apenas 9,5% dos estabelecimentos e contratavam 22,2% dos professores indicando uma jornada de trabalho melhor identificada com uma carreira estabilizada. No que tange ainda o setor público, este concentrava suas atividades no âmbito estadual, rede que era responsável em 2009, por 69,4% dos professores contratados.

As informações sobre gênero relacionadas ao conjunto dos professores do ensino superior no Estado de São Paulo permitem reconhecer, pelos dados e gráficos acima apresentados que, apesar da força de trabalho entre homens e mulheres estar distribuída de maneira mais equitativa, se considerada a realidade da educação básica⁶⁷, os homens correspondem uma maioria importante. Em 2009, eram 58,3% de homens e 41,7% de mulheres atuantes no ensino superior paulista, em uma média masculina que superava a do território nacional que era de 56,1% de homens. Essa situação de prevalência masculina pouco se modifica se considerado o conjunto dos professores da rede privada no Estado, qual seja: 57,6% de homens. O avanço da educação superior no período destacado (2004/2009)

⁶⁷ Segundo o Censo da Educação Básica – 2003 - INEP /MEC, as mulheres professoras na educação básica era da ordem de 84,55% do total dos professores.

permite constatar que não houve mudança nas percentagens referentes a gênero no Estado, uma vez que não se alteraram sequer 1%.

No plano histórico, tais informações permitem considerar que o avanço das relações de produção incorporou o trabalho da mulher como uma das condições para o rebaixamento dos salários e, correspondente, aumento dos lucros. A partir da década de 1960, a presença feminina marcante em vários setores promoveu a inserção definitiva da mulher na repartição das despesas familiares e definiu, conseqüentemente, uma nova divisão sexual do trabalho. Nesse contexto, a educação, ramo, preferencialmente, ocupado pelas mulheres, terá um acréscimo de trabalhadoras.

Levando em conta que essa situação se consolida primeiro no meio urbano, é possível afirmar que o papel econômico representado pelas cidades do Estado de São Paulo justifica a inserção maciça da mulher no mercado de trabalho o que, de fato, aconteceu. Dessa forma, a presença da mulher irá ser percebida em muitos setores e, por conseqüência, incrementada no ensino formal paulista.

Essa situação, não atinge, entretanto, a esfera do ensino superior que guarda características de um sistema universitário tradicional vinculado à produção científica (apesar da reforma de 1968 que, entre outros, aboliu o regime de cátedra). Interessante que o emergente ensino superior privado incorpora essa referência e não adere a plena inserção do trabalho feminino, ou pelo menos, a inserção majoritária da trabalhadora, como aconteceu com outros ramos e setores da educação.

No caso paulista, portanto, a ocorrência, hoje, de um número maior de homens pode significar uma realidade que oportuniza o trabalho masculino e indicar um contorno profissional distinto dos demais professores que estão submetidos à outra referência de prioridades ou requisitos para o desenvolvimento das atividades que executam.

6.2.2.2 Cursos de graduação presenciais por organização acadêmica.

O Estado de São Paulo ainda dinamiza a economia do país e, por essa condição, é responsável por todo tipo de inovação e particularmente na definição de novos cursos profissionalizantes. Não é por acaso que ofereceu no período de 2004 a 2009 10% de cursos a mais do que as percentagens apontadas para o Brasil.

Tabela 31 – São Paulo: número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Fac. Esc. ou Inst.	Cet/Fat
São Paulo			4.562	1.980	856	424	1.021	281
	Pública		649	444	27	40	88	50
		Federal	48	33	-	-	5	10
		Estadual	400	352	-	-	8	40
		Municipal	201	59	27	40	75	-
	Privada		3.913	1.536	829	384	933	231
		Particular	2.800	958	532	295	784	231
		Comum/Confes/Filan	1.113	578	297	89	149	-

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/ DEED (2004)

Tabela 32 – São Paulo: número de cursos de graduação presenciais por organização acadêmica – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total por Categoria	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	Cet/Fat
São Paulo			7.285	3.286	1.381	2587	31
	Pública		1.063	780	27	225	31
		Federal	144	108	.	5	31
		Estadual	676	596	.	80	.
		Municipal	243	76	27	140	.
	Privada		6.222	2.506	1.354	2362	.
		Particular	5.196	1.962	1.004	2230	.
		Comum/Confes/Filan	1.026	544	350	132	.

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/ DEED (2009)

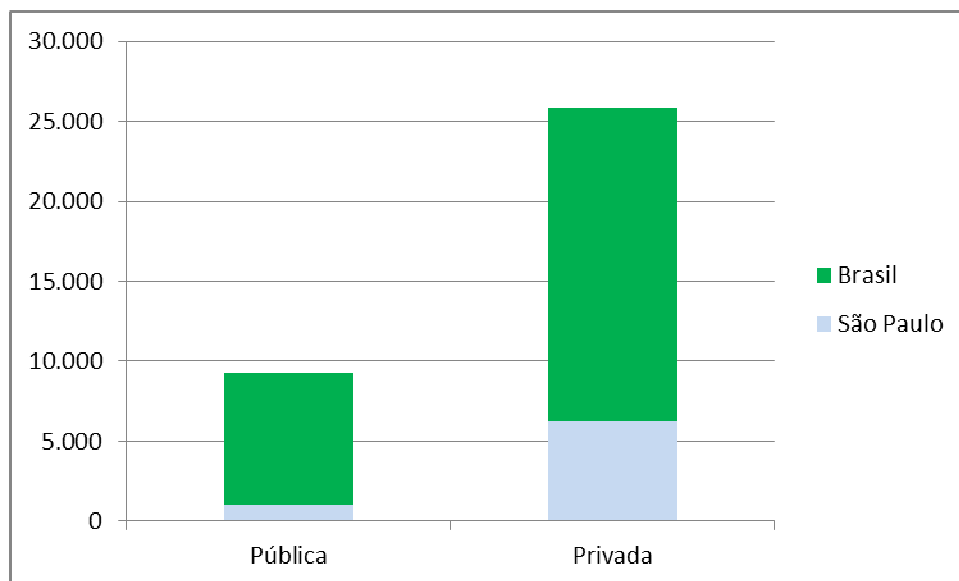


Gráfico 28 – Relação entre Brasil e São Paulo na oferta de cursos públicos e privados - 2009

O Estado de São Paulo sediava em 2009, 24% das IES brasileiras, abrigava 39% de todos os cursos oferecidos em território nacional e reunia 23,2% do total de professores do ensino superior do país. Dos cursos que ofereciam, 85,4% eram controlados pela iniciativa privada que contratava 62,4% dos professores do Estado. Esses dados revelam que, como no país, o ensino privado era, até 2009, comandante do processo de formação profissional em nível superior no Estado e que o exercício da docência é marcado pela definição de um trabalho produtivo, independente das características que ele possa apresentar nos regimes de contratação. Essa afirmação é reiterada pelo número de cursos abertos no período estudado (2004 – 2009) que indicava 37,3% de novos cursos. Tal diversificação se relaciona à atual política do MEC em facilitar outros trajetos formativos, incrementados, inclusive, por cursos modulares ou de curta duração (isso sem levar em conta os cursos semipresenciais ou à distância) o que combina com as noções de competências veiculadas pela educação brasileira e com os cenários sugeridos pela atual proposta educacional de formação superior em nível mundial, encabeçada pelo denominado “Acordo de Bolonha”, já salientado neste trabalho.

6.2.2.3 Funções docentes por organização acadêmica e regime de trabalho.

Considerando o papel histórico do ensino superior no Estado de São Paulo era de se supor que, na atualidade, as relações de trabalho tivessem um caráter mais estável, atenuadas

por conquistas sindicais e de entidades de classe. Parece que isso, de fato, aconteceu com o setor público que assegurou relações de trabalho e emprego favoráveis a uma condição adequada de sobrevivência, apesar dos salários ainda serem bastante inferiores e muito aquém do que reivindica a categoria. Quanto ao setor privado, este se modernizou na perspectiva da exploração do trabalho contratado, ou seja, os vícios da economia flexível voltados ao trabalhador foram plenamente incorporados pela IES privadas. Assim, se percebe que o professor horista nas IES privadas foi aumentando em quantidade e marcado por novos arranjos de contratação, ou melhor, pela adesão do trabalho autônomo, se bem que essa estatística ainda não foi feita pelo INEP/MEC até porque quando ela estiver à disposição poderá revelar outro cenário do trabalhador docente no país.

Tabela 33 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e regime de trabalho – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
São Paulo			73.767	18921	16.969	37.877
	Pública		16.357	10726	2.981	2.650
		Federal	1.715	1533	69	113
		Estadual	11.356	8736	2.040	580
		Municipal	3.286	457	872	1.957
	Privada		57.410	8195	13.988	35.227
		Particular	37.137	4979	9.231	22.927
		Comun/Confes/Filant	20.273	3216	4.757	12.300

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Tabela 34 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e regime de trabalho – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
São Paulo			81.304	29587	16.800	34.917
	Pública		18.312	13737	2.148	2.427
		Federal	2.811	2713	95	3
		Estadual	12.898	10586	1.358	954
		Municipal	2.603	438	695	1.470
	Privada		62.992	15850	14.652	32.490
		Particular	50.788	12250	12.189	26.349
		Comun/Confes/Filant	12.204	3600	2.463	6.141

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

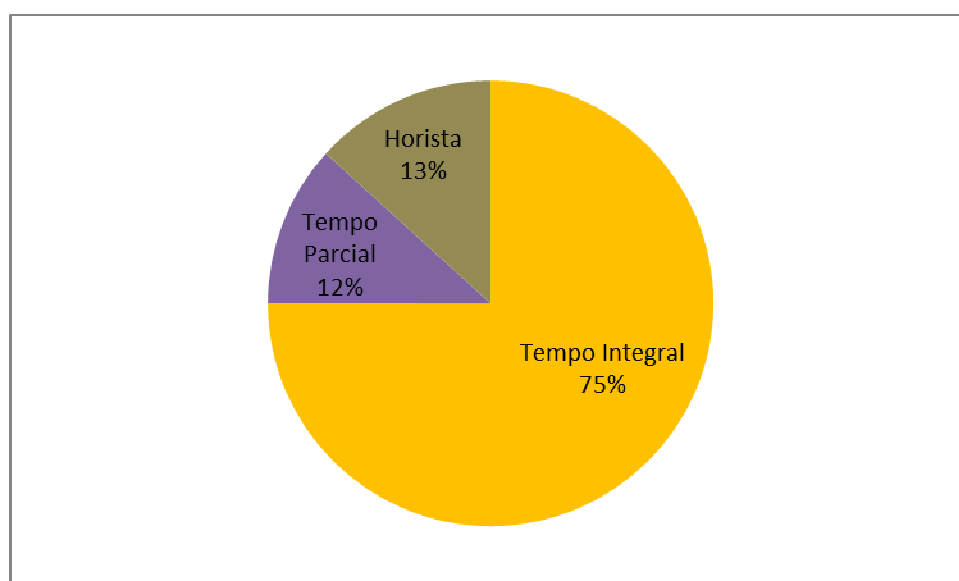


Gráfico 29 – São Paulo: Função docente do setor público – 2009

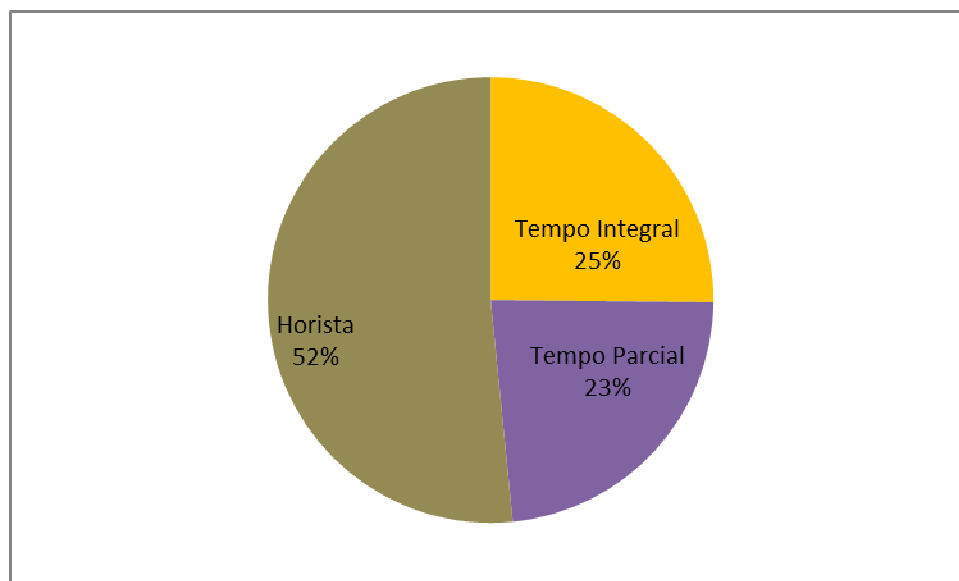


Gráfico 30 – São Paulo: Função docente do setor privado – 2009

A análise dos regimes de contratações é importante para se detectar a condição de estabilidade do professor. Em São Paulo, no censo de 2009, dos professores atuantes no ensino superior público e privado, 36,3% eram contratados em regime integral. Nesse mesmo ano, os da rede pública perfaziam um total de 75% trabalhando nesse regime (integral), enquanto, apenas, 25% tinham essa condição nas IES privadas. Esse dado reforça a situação precária do professor da rede privada em São Paulo que na sua maioria contrata professores horistas (51,5%). A situação se agrava se considerado que a rede pública mantém, apenas, 9,5% das instituições presentes no Estado, enquanto a iniciativa privada é responsável por 90,5% das instituições o que caracteriza uma realidade aviltante para a grande massa de trabalhadores que atuam na docência do ensino superior privado. Todavia, é possível reconhecer um processo de melhoria em torno de 10% para as duas redes pública e privada no que tange a contratação em tempo integral, se considerado os dados de 2004. No entanto, para uma situação razoável 10% se aproxima do ideal; todavia, para uma situação de precariedade 10% pode significar muito pouco, mesmo porque em 2009 os professores horistas se constituíam como a grande maioria (61,3%) do quadro docente privado do Estado de São Paulo, portanto, uma realidade ainda muito perversa.

De toda maneira, nos seis anos analisados houve alguma melhora nas contratações dos professores, se bem que ainda muito distante de uma situação que possa configurar a docência como atividade exclusiva para uma parcela significativa dos professores da rede privada. Trata-se, ainda, de um número muito reduzido de professores com dedicação exclusiva na docência das IES privadas, o que leva a suspeitar que as determinações encaminhadas pelo

inciso III do Artigo 52 da LDB 9394/96 não estejam sendo plenamente acatadas pelo setor, qual seja: um terço do corpo docente atuando no ensino superior em regime de tempo integral.

Apesar da discrepância observada quanto ao número deficiente de professores com jornada integral nas instituições, os dados referentes à relação professor/aluno, como para o território nacional, mantêm-se baixo no Estado, na ordem de 17 matrículas por professor. Enquanto nas instituições públicas essa relação é de 10 alunos por professor, inferior à média nacional, nas particulares aumenta para 19 alunos; entretanto, é importante reiterar que a condição das instituições públicas indica uma situação diferente e oposta se considerada a realidade das escolas privadas: as primeiras reconhecem o trabalho docente para além da sala de aula, as segundas contratam o trabalho da maioria dos professores pelo tempo ocupado, apenas, com o exercício da docência, por isso são esses professores majoritariamente horistas; enquanto horistas, podem ser muitos por curso, o que nas estatísticas representa uma baixa relação frente ao volume das matrículas, mas isso não significa ociosidade ou, na melhor das hipóteses, compromisso com o educando.

Como situação aviltante, é importante destacar o que ocorre com o regime de trabalho dos professores horistas dos cursos de formação tecnológica computados até 2007. Dos professores da iniciativa privada, 90,1% estavam na condição de horistas, reforçando a ideia de que não há uma política de contratação que envolva profissionalmente o trabalho docente e que esses cursos promovidos pelas IES privadas são recentes e sem estrutura organizada, visto que se colocam como possibilidades de retorno financeiro imediato frente à propaganda que tem sido feita sobre a oferta de empregos para funcionários qualificados.

Uma das principais características de adesão profissional, segundo a sociologia das profissões, é a consideração do trabalho desempenhado como atividade principal não só pelo tempo dispendido, mas, principalmente, pelo salário recebido. Assim, a jornada do professor define o seu salário. Em uma situação regular de trabalho diário, o salário torna-se o mote principal da sobrevivência. Isso não acontece com o trabalho eventual, determinado por horas semanais. É o que se pode constatar na realidade do professor do ensino superior privado.

6.2.2.4 Funções docentes por organização acadêmica e grau de formação.

Apesar da instabilidade constatada nas relações de trabalho, uma razoável parcela de professores parece se comprometer com essa função, uma vez que apresenta a titulação adequada para a atividade que desempenha.

Tabela 35 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – 2004

2004	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
São Paulo			73.767	80	10.403	17.217	24.954	21.113
	Pública		16.357	16	930	1.529	2.770	11.112
		Federal	1.715	3	138	199	233	1.142
		Estadual	11.356	12	421	333	1.188	9.402
		Municipal	3.286	1	371	997	1.349	568
	Privada		57.410	64	9.473	15.688	22.184	10.001
		Particular	37.137	58	6.264	11.580	13.978	5.257
		Comun/Confes/Filant	20.273	6	3.209	4.108	8.206	4.744

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2004)

Tabela 36 - São Paulo: número total de funções docentes (em exercício e afastados) por organização acadêmica e grau de formação – 2009

2009	Categoria Administrativa		Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
São Paulo			83.391	34	5.646	21.362	28.667	27.682
	Pública		18.579	9	391	1.144	2.822	14.213
		Federal	2.818	1	63	102	376	2.276
		Estadual	13.077	8	243	443	1.206	11.177
		Municipal	2.684	0	85	599	1.240	760
	Privada		64.812	25	5.255	20.218	25.845	13.469
		Particular	52.056	24	4.116	18.257	20.506	9.153
		Comun/Confes/Filant	12.756	1	1.139	1.961	5.339	4.316

Fonte: Elaborada a partir de dados do Censo da Educação Superior – MEC/INEP/DEED (2009)

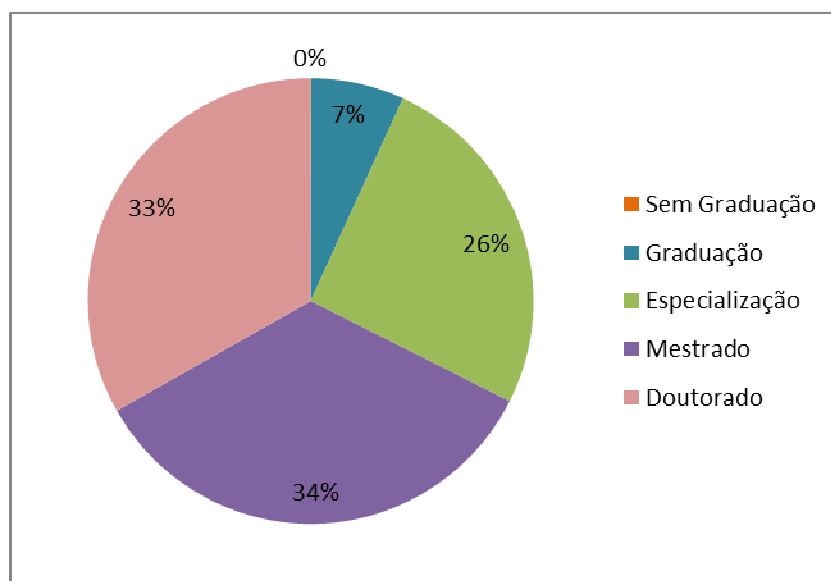


Gráfico 31 – São Paulo Grau de formação dos professores – 2009

De um modo geral, no Estado de São Paulo, os dados referentes a 2009 indicavam que respectivamente 33,1% eram doutores e 34,3% eram mestres, perfazendo um total de 67,4% de mestres ou doutores em uma situação muito melhor do que aquela determinada pela lei que define um terço de mestres e doutores.

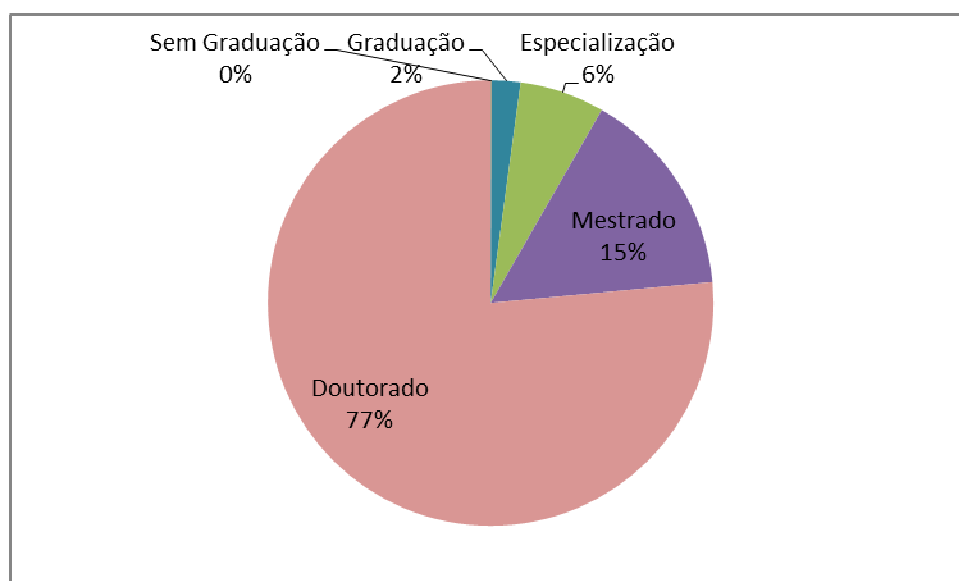


Gráfico 32 – São Paulo: Grau de formação dos professores das IES públicas – 2009

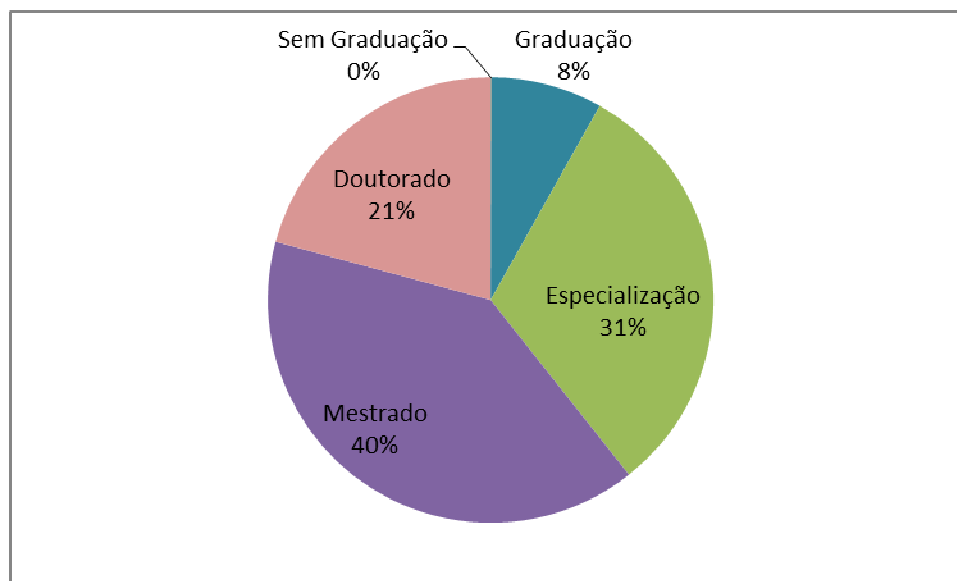


Gráfico 33 – São Paulo: Grau de formação dos professores das IES privadas – 2009

As instituições públicas têm papel importante nessas percentagens, isso porque se for considerado apenas o grau de formação dos professores das IES privadas a situação se altera para pior, respectivamente 20,7% de doutores e 39,8% de mestres em um total de 60,5% de mestres e doutores. Apesar da redução, o setor apresenta níveis importantes de professores com formação adequada ao exercício da docência em nível superior. Na verdade, se considerado os 31,1% de professores com algum tipo de especialização, percebe-se que apenas 8,4% são graduados. Trata-se de um número reduzido, porém muito próximo da média nacional que é de 8,6%.

Por outro lado, o setor público apresenta dados muito diferentes daqueles de gerais postos para a realidade nacional, sugerindo uma condição bastante destacada frente ao conjunto dos professores do país. No Estado de São Paulo os professores graduados são minoria absoluta, em torno de 2%, ou seja, 10% a menos do que a percentagem nacional. Os especialistas seguem a mesma condição representando 8% a menos do que as percentagens apresentadas pelas IES públicas do país, menos da metade. Os mestres também proporcionalmente são poucos, por volta de 13% a menos. Esses dados rebaixados para o Estado de São Paulo são compensados pelos doutores que representam 77% do conjunto dos professores das IES públicas. Considerando que a percentagem nacional indica 46% de doutores, os professores das IES públicas no Estado de São Paulo se constituem como um professorado muito bem preparado. Essa situação se deve pelo caráter histórico de consolidação universitária pública percebida a partir dos anos de 1930 no Estado. Essa tendência revela um panorama acadêmico mais estável e amparado pelas Universidades

Estaduais, nos programas de pós-graduação (USP, UNICAMP e UNESP). Estes programas, não só valorizam a instituição pública como também favorecem a obtenção de títulos a professores atuantes na iniciativa privada, em cursos superiores.

Comparando os números de 2004 com os de 2009, percebe-se que houve uma melhora no quadro geral, principalmente dos doutores. Na rede privada os doutores são mais 4% e na rede pública mais 9% no período (2004/2009) indicando que, apesar de tímido, existe concretamente uma preocupação com a formação docente em nível superior. Todavia, há uma economia de recursos no incentivo à formação em exercício por parte da iniciativa privada. Os professores quase sempre arcam com os custos de sua formação em nível de pós-graduação. Isso se deve também aos limites baixos, propostos pela legislação (um terço de mestre e doutores) onde as instituições privadas não se veem motivadas a investir na titulação de seus quadros; muitas vezes preferem ou priorizam professores com especialização, uma vez que a titulação pesa nos gastos com a folha de pagamento. De toda forma, os dados revelam um projeto de formação de professores para São Paulo, que segue a mesma tendência do território nacional, especialmente, no segmento privado.

Segundo o que foi explicitado no plano da profissionalização docente, é possível pensar que o professor do ensino superior privado, participante de um projeto de formação em nível de pós-graduação, possa estar buscando uma identidade profissional; reforçar essa questão, a partir da análise dos dados relativos a São Paulo é importante porque o Estado define uma tendência para o ensino superior. Entretanto, o que se pôde observar é que o Estado que apresenta as melhores condições de formação tem índices semelhantes ao de todo o país, o que permite suspeitar de um processo de destituição do professor titulado. São comuns comentários relacionados à omissão de titulação com vistas à manutenção do emprego. Isso significa que algumas IES privadas, na busca do lucro máximo, não querem contratar professores com título, especialmente de doutorado, uma vez que os planos de carreira asseguram níveis salariais diferenciados para os docentes melhor titulados.

Essa situação coloca em evidência uma situação contraditória que merece destaque. O avanço da profissionalização docente requer formação adequada de professores, principalmente, para as instituições privadas que não têm tradição com o ensino superior; a dimensão pública e algumas instituições confessionais assumem o papel de formadores docentes sem custos para as IES particulares; essas se utilizam desses professores mais bem preparados pelas universidades públicas ou confessionais para assegurar suas licenças de funcionamento; mas quando conseguem destroem seus planos de carreira, demitindo esses professores. Como explicar tamanha inconsistência?

A resposta a essa indagação deve levar em conta os preceitos neoliberais que facilitam relações de trabalho mais flexíveis que na verdade são marcas do livre mercado associadas a um neoconservadorismo que, sob a égide da competência, da meritocracia e do trabalho como valor moral, difunde uma ideologia de reconhecimento das habilidades laborais, independente da segurança de um contrato estável de trabalho. Esses condicionantes explicam as recentes transformações nas relações de trabalho, produto de processos mais integrados do desenvolvimento econômico.

Concluindo, a mundialização do capitalismo articula um projeto de controle da produção e do comércio que impõe novos circuitos de relações. Assim, capitais excedentes transmutam por vários setores e ganham espacialidades descontínuas. Qualquer mercadoria, material ou imaterial, tem uma dimensão local de produção e uma dimensão mundial de realização econômica.

Recentemente, a educação foi incorporada como um dos produtos que fazem parte do rol de mercadorias negociadas em nível internacional. A Organização Mundial do Comércio tem procurado definir melhor os trâmites comerciais dessa mercadoria e, como consequência, algumas IES sediadas no Brasil se apresentam como representantes de grupos internacionais de capital aberto. Isso significa que o consumidor dos serviços educacionais pode optar por um certificado nacional ou importado, tal como qualquer produto de consumo durável.

Nesse “negócio”, aparentemente recente, os elementos de uma economia flexível começam a ser ideologicamente explicitados. Faz parte das discussões empresariais temas como: aumento nas dotações orçamentárias públicas visando acordos “mistos” de prestação de serviços sociais, com o intuito da transferência de recursos estatais para a iniciativa privada; distinção entre vários segmentos do ensino superior, destacando necessidades e infraestruturas diferenciadas para cada um deles; estímulo aos processos de avaliação que possam informar ao consumidor sobre o desempenho e produto da instituição avaliada, entre outras.

No conjunto dos dados coletados e analisados foi possível reconhecer porque o ensino superior privado é próspero e avança, cada vez mais, com recursos internacionais incrementados com os investimentos do mercado de ações. O setor encontra uma estrutura forjada num contexto familiar que permitiu a adesão de outros regimes de contratação, vinculados ao tempo exclusivo da docência, pelo pagamento da hora aula trabalhada com professores que tivessem experiência, mas não necessariamente formação, em uma burla legal de concessões excepcionais que de exceção viraram regra. É nesse cenário que se presencia o intenso processo de compra/fusão feito por instituições captadoras de capitais produtivos que

rotineiramente incorporam empreendimentos menores, definindo um verdadeiro processo particular de oligopolização do ensino superior.

Essa condição é produto da industrialização, cujas consequências permitiram, entre outras, a ocorrência de um processo mais interiorizado de expansão das IES; todavia, o mesmo processo estimulou a conurbação que desmanchou limites administrativos, principalmente, no entorno das grandes cidades. Dessa forma, fica difícil definir o que pode significar essa interiorização das IES posto que o “interior”, neste caso, não é o oposto do central e sim marcas de um processo de metropolização descontínua.

Confirmando essa situação pode-se destacar que o aumento das IES no país foi 5% maior do que na Região Sudeste indicando um processo de reestruturação da produção nacional que desmancha disparidades regionais. Assim, as demais regiões do país articulam uma formação acadêmica que insere o ensino superior como fornecedor de mão de obra.

No que diz respeito à organização acadêmica é importante destacar que a universidade é prioritária na conformação das IES públicas, muito diferente e mesmo o oposto do que tem ocorrido com a iniciativa privada que adota os centros universitários como o mais adequado modelo de organização acadêmica, posto que estes não se comprometem com a pesquisa e, portanto, economizam recursos voltados para essa finalidade. É certo que anterior a LDB 9394/96 algumas instituições privadas transitaram para uma organização acadêmica identificada com a universidade; contudo esse panorama se alterou e hoje não há nenhuma manifestação na perspectiva de novas universidades privadas. O que habitualmente ocorre são as fusões das faculdades, muitas delas estruturadas no contexto histórico das décadas de 1970 e 1980, em direção a alguns prósperos centros universitários e mesmo universidades privadas já consolidadas.

No âmbito dos professores das IES é importante destacar que o ritmo de contratação expressa o avanço do setor e confirma o crescimento da iniciativa privada. Desde 1998 se percebe um crescimento importante no volume das contratações de professores, destacadamente, do setor privado o que reforça a ideia da educação como mercadoria ser um negócio bastante rentável.

Em 2009 em torno de 65% dos professores contratados nas IES privadas atendiam uma demanda de 90% das instituições. Isso significa que a jornada de trabalho dos professores das IES privadas era muito maior ou relacionada à condição horista, que fica em torno de 53% de todos os contratados, o que determina uma situação ainda mais aviltante.

No que se refere ao setor público este tem contratado mais que o aumento da demanda, indicando que as condições de trabalho tem se alterado para melhor, mesmo porque a condição horista é irrisória nesse tipo de instituição.

Quanto à titulação percebe-se um movimento importante na direção de atender o que a legislação determina para o exercício docente em nível superior. Isso significa que gradativamente os professores das IES têm buscado algum plano de profissionalização ao se qualificarem através da pós-graduação.

A titulação de mestre é a que mais está presente no ensino superior, seguido de perto pelos especialistas e doutores. A situação do ensino superior público é melhor e muito diferente do setor privado; de toda maneira está em curso um efetivo processo de formação de professores universitários; se bem que a situação observada no Estado de São Paulo permite afirmar que há outro contexto de formação docente em nível superior que está longe da realidade do país e muito distante da iniciativa privada devido ao volume de professores doutores atuantes no setor público, o que significa um processo de formação atrelado a uma condição empregatícia plenamente estável e historicamente consolidada.

Não cabe, aqui, entrar no mérito da adequação da formação uma vez que a docência não deveria ser definida pela prática de uma única pesquisa acadêmica; contudo, é o que determina a legislação e isso parece estar sendo atendido pelos professores do ensino superior, de modo geral.

Essa situação de formação define uma condição profissional para os professores das IES de um modo geral e, particularmente, para os da iniciativa privada, porém ela é insuficiente para marcar a profissão docente uma vez que a profissionalização carece de outros requisitos como ser a ocupação principal, ter reconhecimento do Estado através de uma legislação específica e estar vinculada a uma entidade de classe exclusiva e representativa. Parece que estes requisitos não fazem parte da realidade dos professores das IES privadas.

Salientar estas questões é importante para o presente trabalho porque define uma proposta de percurso e, portanto, possibilita um delineamento da pesquisa, conforme, proposto em seguida. Na verdade, essa análise estatística subsidia a investigação empírica, uma vez que orienta o olhar para as questões que devem ser enfocadas com maior detalhe e alimenta as reflexões possíveis de serem estabelecidas pela análise pretendida.

7 Meandros de uma situação concreta de trabalho docente em uma IES privada: o caso das Faculdades Oswaldo Cruz.

Os estudantes ingressam no ensino superior com muitos desejos relacionados ao sucesso profissional e vários conhecimentos acumulados que foram assimilados, não só na educação formal básica como, também, na própria vida. O ambiente institucional é, então, o local onde dialeticamente irá se constituir processos de formação profissional marcados por avanços, retrocessos, expectativas, decepções pessoais e coletivas. As IES são organizações escolares controladas pelo Estado que impõe modelos diversificados de instituições, mas que combinam com o avanço das relações econômicas vigentes. No caso das IES privadas o estudante geralmente está submetido a uma formação precária, porque atrelada a uma estrutura deficiente cujo trabalho de produção depende de um professor (re)formado pela atividade que executa relacionada ao exercício simples da docência: aquela que não se articula diretamente com a pesquisa e a extensão.

Entendida dessa maneira, a formação apresenta possibilidades distintas para alunos e professores. Os estudantes estão submetidos ou enquadrados nos procedimentos didático-pedagógicos que os colocam em uma situação de repetidores de atividades apresentadas ou discutidas superficialmente. Os professores - e demais agentes envolvidos com o processo educacional - definem procedimentos sem questionar os objetivos do trabalho que desempenham. Por se tratar de uma condição social contraditória, professores e alunos participam coletivamente e individualmente desse contexto de maneira diversa.

Dessa forma, não é possível pensar num corpo discente homogêneo nem em um professor padrão. No caso deste último, ele desempenha uma atividade extremamente individualizada visto que o professor é produto das contingências a que está submetido no campo pessoal e profissional, conforme destaca Nóvoa (1998) ou detêm um *habitus* profissional delimitado por um determinado campo, como sugere Bourdieu (1983).

Assim, cabe ao trabalho científico em educação esclarecer sobre as contingências mais subjetivas dos processos educacionais e essa possibilidade só é possível, se relacionada diretamente com a prática pedagógica e explicitada pelos seus principais representantes: os professores.

7.1 Pressupostos para a estruturação da investigação.

Procurando identificar os fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho docente, Feixas (2004) propõe considerar alguns elementos que influenciam nessa atividade e que servem de referencial para uma análise mais acurada sobre o que deve ser investigado junto aos professores das IES privadas.

Um deles diz respeito à experiência educativa. A reflexão sobre essa questão permite levar em conta a necessidade de se indagar em que medida, apenas a experiência, assegura um processo mais articulado de docência. O tempo destinado à atividade profissional docente pode interferir no aprimoramento do trabalho do professor; contudo, isso não basta para assegurar um processo reflexivo que desencadeie uma mudança da prática educativa. O vício de uma relação mecânica com a aprendizagem pode se perpetuar e desencadear uma ação descompromissada com a produção do conhecimento e destituída de nexos conceituais, atribuindo ao estudante as razões do fracasso escolar. Evidente que os professores temporalmente mais experientes apresentam repertórios e vivências profissionais mais intensos e tal condição pode facilitar a revisão da prática que executam, ressalta Feixas (2004). Entretanto, essa não pode ser a única referência de análise visto que a experiência, por si só, pode obscurecer elementos importantes que contribuem definitivamente para o aprimoramento da docência.

Outra dimensão da experiência se relaciona à aplicação de saberes técnicos à docência. Já foi salientado, que o professor atrela a sua profissionalidade a um conhecimento específico que qualifica a sua ocupação, ou seja, exceto nas séries iniciais, nos demais graus de ensino não existe apenas o professor; ele tem que se vincular a uma especialidade. Nos cursos universitários essa especialidade faz parte do currículo necessário para o processo de fundamentação profissional e é comum recrutar para a docência pessoas que não obtiveram formação pedagógica para tal, mas que detém experiência específica, como se para ensinar bastasse, apenas, discorrer sobre um conjunto de técnicas ou procedimentos afetos à disciplina oferecida. Geralmente, essa experiência é valorizada, correspondendo a uma distorção importante no processo educacional *lato sensu* nos cursos superiores.

No patamar do aprimoramento profissional docente é importante que seja considerada a possibilidade de se repensar a prática, levando em conta a experiência acumulada como síntese disponível para a reflexão. Schön (1992) denomina esse processo reflexivo de “reflexão na ação”.

Como se pode perceber, as reformulações que permitem a aplicação de um conhecimento metodologicamente renovado determina uma efetiva transformação na prática, contribuindo para um processo mais aprimorado da aprendizagem. Trata-se de uma tarefa que precisa ser amparada por um ambiente acadêmico que favoreça a autonomia e que possibilite a identificação de problemas, questionamentos, debates, revisão bibliográfica, elaboração de novas estratégias e avaliações como destacado por Feixas (2004, p.40) que sintetiza o processo da seguinte maneira:

Em síntese, podemos afirmar que reflexão como uma forma de indagação sobre a prática docente conduz ao desenvolvimento profissional do professor e indiretamente, para a melhoria organizacional e curricular dos cursos e suas certificações. Para alcançar este objetivo, os professores universitários devem envolver-se em conjunto e mais amiúde, com ações reflexivas que enfoquem as mudanças e as inovações da docência na perspectiva de concepções distintas, aumentando o conhecimento profissional de base. Alguns exemplos de prática reflexiva se concretizam pela orientação, supervisão ou treinamento em grupo (*coaching*)

A Universidade pode desencadear esse processo de reflexão através de uma política voltada para valorização da prática educativa, levando em conta a possibilidade de criar condições para que o professor ultrapasse sua condição de agente de divulgação de um conhecimento específico e comprometa-se com o conhecimento como referência de ensino, conforme sugere Almeida (2009), Para tanto ele deve aprender a ensinar e a Universidade pode acionar esse processo, oferecendo-lhe condições concretas de formação em serviço. Atualmente, as Universidades Públicas, inclusive a própria USP, têm se ocupado com a denominada “pedagogia universitária” que busca, de alguma forma, concretizar essa pretensão.

Entretanto, conforme destacado neste trabalho, o intenso processo de mercantilização do ensino superior tem levado a uma ruptura das estruturas que consolidaram a denominada educação universitária, facilitando outros arranjos administrativos que priorizam a economia de recursos e se desvinculam dos compromissos de docência articulados com a investigação no campo da produção de saberes. A investigação quando adotada tem, apenas, finalidade econômica e está padronizada em um plano que não permite a plena circulação do conhecimento. Esse panorama posto para as IES privadas desconsidera qualquer iniciativa que dê conta da formação contínua do professor; portanto, para o processo reflexivo sugerido é necessário o envolvimento do professor com políticas institucionais que contrariam, definitivamente, os preceitos das empresas que manipulam a educação como mercadoria.

Quanto à necessária motivação para a atividade docente, alguns aspectos devem ser considerados, uma vez que vários são os fatores interferentes nessa dimensão do trabalho que,

geralmente, não é levada em conta e, quando é, valoriza-se apenas, seus resultados, e não o processo.

No âmbito das motivações é possível perceber muitas causas que interferem no trabalho desempenhado. Uma delas é a autoestima que evidencia uma relação entre o profissional e a sociedade. O combate à baixa autoestima pode se dar na presunção, na vaidade; dessa maneira, o professor busca, através de uma ação egocentrista, aprimorar a atividade que desempenha, desconsiderando, nesse contexto, a aprendizagem e os estudantes.

Por outro lado, a motivação pode se dar, também, pela necessidade de recompensa profissional expressa, inclusive, nos salários ou privilégios, o que define uma dimensão competitiva de aprimoramento da prática docente.

Todavia, essas situações, às vezes, não se cristalizam ou mesmo não se manifestam, uma vez que o processo tem a possibilidade de enveredar na direção de uma reflexão mais atenta sobre o trabalho desenvolvido, (utilizando, inclusive, como modelo outros professores, reconhecidos socialmente pela maneira como desenvolvem sua função) nutrido pelo compromisso com a qualidade do trabalho, o que estabelece uma relação estreita do professor com a própria vida, no plano das suas crenças e valores.

Para que essa situação de motivação interfira no aperfeiçoamento da prática docente e se instale plenamente no ambiente escolar é necessário que haja uma política institucional compromissada com a dimensão coletiva do trabalho, na perspectiva de uma ocupação que possibilite a colaboração e a cooperação como pressupostos de valorização profissional. Trata-se de uma concepção que entende a educação como bem e que, por isso, precisa ser enfrentada com autonomia pelos atores diretamente envolvidos no processo. Essa condição, também, contraria radicalmente os interesses de uma instituição privada, visto que não aceita que a educação seja tratada como negócio e, conseqüentemente, o estudante como cliente, uma vez que motiva o trabalho na direção de programas de formação pedagógica destituídos de uma racionalidade técnica empresarial. A motivação que interessa às IES privadas é aquela que se compromete com a “embalagem” do produto oferecido como mercadoria.

Esse rol de preocupações que ronda o sistema universitário permite considerar as três dimensões de análise sugeridas por Zabalza (2004, p. 106-107) e já mencionadas neste trabalho. Trata-se de dimensões que se inter-relacionam, mas que analisadas separadamente, podem facilitar a compreensão dos trajetos percorridos pelos professores no exercício da docência, principalmente, em instituições privadas. Argumenta Zabalza que a “dimensão profissional” define o tipo de trabalho desempenhado, quais as suas exigências, como se caracteriza o entorno do cotidiano docente, em que parâmetros se constrói a identidade

profissional, quais são os principais dilemas e quais as necessidades de formação inicial e contínua. Uma segunda dimensão, a “dimensão pessoal” possibilita reconhecer o compromisso do professor, o ciclo de vida dos docentes na carreira, condicionantes pessoais como sexo, idade, condição social, problemas pessoais relacionados a questões profissionais (*burn out*, *stress*, motivação) e fontes de satisfação ou insatisfação no trabalho e na carreira. Uma terceira dimensão, a “dimensão do trabalho” facilita compreender os contratos, os sistemas de seleção, os mecanismos de promoção, os incentivos e as condições efetivas de trabalho.

Esse conjunto é oportuno para o trabalho pretendido, uma vez que consegue envolver as principais situações a que está submetido, na atualidade, os professores das IES privadas. Nessas, a dimensão profissional é a mais banalizada e a dimensão do trabalho mais destacada; todavia, os efeitos percebidos pela dimensão pessoal podem representar o grau implícito de desprofissionalização, precarização ou mesmo proletarização a que esse professor vivencia. Portanto, a análise empírica sobre as motivações pessoais que inquietam os professores das IES privadas é importante posto que se tratam de elementos subjetivos, mas destacados no trabalho executado. Conforme já discutida, as condições impostas pela determinação empresarial atrelada ao ensino têm levado o professor das IES privadas a se desinteressar da docência e considerá-la, cada vez mais, em um plano acessório de complementação de renda. Assim, é possível pensar na desmotivação. Entretanto, essas mesmas condições podem desencadear uma motivação conflituosa, revelando processos como aqueles acima mencionados, mesmo porque, o êxito ou o sucesso adquirido profissionalmente, no âmbito do atual modelo econômico, impõe atitudes que acentuam o individualismo e a competitividade.

Nessa mesma direção, importa conhecer os mecanismos que definem a denominada experiência educativa ou a dimensão profissional dos professores das IES privadas, visto que a análise sobre esse tema pode revelar um contexto distorcido, distanciado de uma proposta educacional adequada e comprometida com a formação profissional, revelando, contraditoriamente, uma “experiência” atrelada, apenas, a contratos de trabalho duradouros e vinculados de uma atividade técnica específica.

Quanto às condições de trabalho estas carecem de ser desvendadas no plano do “chão da escola”, visto que cada instituição tem buscado mecanismos perversos de implementação de uma estrutura flexibilizada de administração, materializando as condições de trabalho identificadas com a precarização do trabalho docente, elemento que explicita, com clareza, uma desprofissionalização ou marca concretamente os elementos constitutivos da proletarização.

Na verdade, a questão prioritária é que os professores das IES privadas não atingiram a condição profissional; entretanto, à medida que as condições de trabalho tornam-se mais aviltantes se desvendam questões que historicamente estiveram encobertas no plano de uma aparente profissionalização docente desse grau de ensino – ensino superior. Essa é a hipótese sustentada por esse trabalho que pode encontrar, na pesquisa empírica, recursos para a reflexão e diálogo com a teoria.

Ao mesmo tempo, é importante, também, reconhecer os caminhos percorridos pelos professores das IES privadas que, a revelia do que está imposto a eles, buscam superar uma prática reiterativa e desprovida de nexos mais adequados à formação profissional de seus alunos.

7.2 A proposta de análise junto as Faculdades Oswaldo Cruz.

A pretensão da pesquisa junto às Faculdades Oswaldo Cruz – FOC foi a de identificar os elementos constitutivos da profissão/ocupação do professor do ensino superior privado e reconhecer os referenciais que incidem no desenvolvimento do trabalho desempenhado. Para tanto, se pretendeu encaminhar a metodologia da pesquisa qualitativa através do estudo de caso, visto que este tipo de análise facilita um diálogo explícito com a realidade. Nesse tipo de estudo as abordagens são feitas de maneira intrínseca, buscando capturar múltiplas manifestações que evidenciam as relações que, dialeticamente, interferem na materialização do objeto analisado. No caso em foco, a ideia de compreender se o professor das IES privadas mantêm traços que o identifica como profissional pôde ser analisado no plano de uma única instituição visto que ela traduz, com alguns nuances, o que efetivamente ocorre com as IES privadas que mantiveram um percurso semelhante de consolidação empresarial, ou seja, transformaram a educação em mercadoria, tendo na sua origem a “educação secundária”. Nesse sentido, é importante destacar que se trata de um processo onde o capital de serviço – empresas educacionais - dá lugar a um novo processo de gestão voltado para o setor de ensino, de acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001).

Conforme já apresentado neste trabalho, as IES privadas de estrutura familiar ou similar foram sendo reestruturadas por um capital alheio aos negócios da educação; esse percurso se deu levando em conta as especificidades e mesmo potencialidades de cada instituição. Destacar apenas uma instituição como as FOC para a análise pode enriquecer a

reflexão, pois esta ainda assegura um arranjo administrativo de cunho familiar que permite identificar elementos que estão sendo fragrantemente transformados, com a inserção de capitais alheios à atividade educacional, alguns deles de origem multinacional. A maneira que essa instituição se organiza para encaminhar o processo educacional fica mais visível; o papel dos professores e sua vinculação com os liames que explicitam a sua profissionalização mais evidentes.

Essa conduta de desvendar as tramas de uma condição singular alimenta a reflexão frente à totalidade uma vez que expõe um movimento específico que combina com o conjunto das instituições universitárias de interesses privatistas. Tal conjunto pôde ser capturado na análise quantitativa estruturada a partir dos dados estatísticos coletados de INEP – Censo da Educação Superior cuja análise está com razoável detalhe no capítulo anterior, “Caracterização e especificidades do ensino superior privado brasileiro”, deste trabalho.

A temática sugerida indicou, portanto, a adesão a um estudo de caso que considerou a adoção de métodos quantitativos e qualitativos, combinando técnicas que permitiram conectar dados de várias situações, revelando um conjunto de referências sobre o ensino superior privado que puderam ser confrontadas com os atuais pressupostos do mundo do trabalho capitalista. Para Chizzotti, (1991, p. 34) “a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confirmar os processos e questões metodológicas e limites que atribuímos métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo (fenomenologia, dialética, hermenêutica etc.).” Dessa forma, é possível pensar em uma sequência quantitativa a partir dos levantamentos de dados estatísticos e de uma proposta qualitativa frente à pesquisa de campo, no caso das análises da realidade da IES selecionada para a sondagem.

7.2.1 Os instrumentos de análise.

Considerando os dados levantados sobre a realidade das IES privadas, sua condição enquanto instituição formadora e as características do seu corpo docente, foi possível determinar quais os elementos que deveriam ser priorizados na pesquisa junto aos professores.

O fato de a rede privada representar quase 90% do conjunto das instituições que ofertam cursos superiores no país, associado a um quadro próximo a 60% de professores

horistas (com uma jornada inferior a 16 aulas semanais) dentro de um contexto de titulação que gradativamente se aprimora à custa do esforço individual dos professores, estabeleceu uma direção para a pesquisa empírica, facilitando a adesão de um estudo de caso em uma instituição que apresenta os elementos fundamentais dessa situação emblemática, vivenciada pelos docentes das IES privadas: as FOC.

A ideia de sondagem junto a uma instituição indicou a necessidade de reconhecer, historicamente, como essa se consolidou no âmbito da oferta de educação superior e os alicerces administrativos que sustentaram a sua mantenedora. O conhecimento desse processo permitiu esboçar um diagnóstico sobre a escola e vislumbrar a estrutura do serviço educacional que dispõe no mercado. Requereu, ainda, o inventário das situações que conformam a realidade escolar e revelar os preceitos mais significativos da sua prática educativa. Foi nesse contexto que se procurou identificar a filosofia, as concepções e a estrutura da Instituição associados aos compromissos com o ensino, pesquisa e extensão.

A partir desse levantamento foi possível estruturar a pesquisa junto aos professores, levando em conta o que está metodologicamente apontado para essa atividade. Assim, um questionário foi elaborado como recurso prévio de análise e está anexado ao final deste trabalho (apêndice 01). Tal questionário foi aplicado mediante convite aos professores da Instituição, feito pelos coordenadores de área através de *e-mails*, com vistas a buscar informações gerais sobre o corpo docente, sua estrutura de formação e sua condição como trabalhador da instituição. Foram encaminhados em torno de 50 questionários e destes, apenas 12 professores devolveram preenchidos, correspondendo em torno de 25%. Foi estabelecido um prazo para a coleta dos questionários. A medida que eles foram chegando respondidos, eram identificados com letras, seguindo a ordem do alfabeto (as respostas estão organizadas no apêndice 02).

O próximo passo foi contatar 3 professores desse grupo para uma entrevista mais detalhada (apêndices 04, 05 e 06). Não se tratou de uma escolha aleatória, visto que se considerou alguns aspectos relevantes: o primeiro, relacionar os professores de áreas distintas; segundo, selecionar pelo menos um que atua em outra atividade além da docência; terceiro, buscar professores que trabalham em outros graus de ensino; quarto, considerar pelo menos um que exerça a docência em uma instituição pública. Havia outras considerações, mas é importante ressaltar que agendar entrevistas não se trata de tarefa muito fácil.

Tais entrevistas tiveram como roteiro as indicações salientadas no item: 7.1 “Pressupostos para a estruturação da investigação” e compõe um dos anexos deste trabalho (apêndice 03). Assim, a intenção de tratar a atividade docente nas IES privadas a partir de três dimensões ressaltadas por Zabalza (2004): “profissional, pessoal e de trabalho” forneceu as bases para esse roteiro que pretendeu identificar os contextos do trabalho dos professores das IES privadas, levando em conta questões, nem sempre objetivas cujas respostas poderiam revelar o sentimento e a percepção dos professores quanto à profissionalização presente no cotidiano do seu trabalho.

7.2.2 Um panorama da Instituição.

O Complexo Educacional Oswaldo Cruz foi iniciado em 1914 a partir dos professores: Adelino Leal e Laercio do Nascimento que assumiram a administração do, então, Colégio Oswaldo Cruz. O professor Adelino teve seu nome destacado não só como primeiro diretor da instituição, mas, também, pelo papel que desempenhou na elaboração de materiais didáticos relacionados ao ensino de química.

Para comprovar isso analisamos com detalhes uma obra rara, de autoria de Adelino Leal, “Pontos de Chimica Praticas (methodo do Jungfleisch) datado de 1926(...) Na verdade é uma apostila de formato 15 X 10 cm. Com 130 páginas recobertas em grande parte por equações de reações químicas inorgânicas e poucas descrições de reações orgânicas. Isso parece ser inovador já que naquela época os experimentos químicos descreviam-se mais com palavras e menos por equações. (...) Aliás, um fato interessante verificado nesses livros e também em um outro livro de Adelino Leal (“Estudo físico-químico da essência do chenopodium ambrosioide. L”) é a clareza e precisão com que os procedimentos e as reações químicas são descritos, ainda que com o uso de poucas ou mesmo nenhuma formula química. (PAWLICKA, BERCI FILHO, CURVELO, 2000, pp. 572 – 573)

O fato de o professor Adelino Leal ter projeção no ensino de química talvez justifique as razões que levaram a instituição – Oswaldo Cruz - se enveredar, prioritariamente, para essa área do conhecimento. Isso porque quem assume em 1954 o comando do empreendimento é o professor Oswaldo Quirino Simões que tinha formação acadêmica na área de Letras Clássicas⁶⁸. Todavia, sua vocação parecia estar voltada à administração educacional, pois já em 1938 assumiu o controle do Liceu Eduardo Prado, na Rua Baronesa de Itu e,

⁶⁸ O professor Oswaldo Quirino Simões era doutor Honoris Causa em Letras pela *University of Sheffield*, Inglaterra.

posteriormente, o Colégio Piratininga que foi repassado para a família Bonetti na década de 1950.

Ao assumir em 1954 o Colégio Oswaldo Cruz, o Prof. Oswaldo Quirino, de imediato, incorporou ao ensino primário e ginásial, o curso colegial e dois anos mais tarde – 1956 - fundou a escola técnica de química industrial, denominada Escola Técnica Oswaldo Cruz, marcando um percurso que buscou se firmar nessa especialidade - química. Na mesma época, encaminhou a construção de prédio próprio na Avenida Angélica, 352 que dividia as funções educacionais com outro prédio situado à Rua Santa Isabel.

Nos anos de 1960 a Escola instalou na unidade da Avenida Angélica, os cursos de Eletrônica, Metalurgia e Administração, acrescidos, mais tarde, de Processamento de Dados. Segundo informações da própria instituição, entre 1962 e 1963 os cursos técnicos da Oswaldo Cruz respondiam por 60% das matrículas de todos os cursos técnicos no país; dado que pode ser questionado frente ao cenário de formação técnica iniciado pelas Escolas Técnicas Federais já em 1909. De toda maneira, independente da fidedignidade da informação, tratava-se de uma escola técnica privada que prosperava e se impunha no mercado como escola de formação de profissionais técnicos.

Em 1968, o Colégio Paes Leme foi incorporado pela Escola Técnica Oswaldo Cruz dando origem a uma instituição integrada: Colégios Integrados Oswaldo Cruz-Pais Leme.

A importância do Prof. Oswaldo Quirino se destaca no meio das instituições privadas, ainda, como Colégio Oswaldo Cruz ao assumir a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, de 1958 a 1960 e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário do Estado de São Paulo (SIEESP), de 1968 a 1970.

A partir de 1965, a construção do prédio da Rua Brigadeiro Galvão marcou a implementação das primeiras experiências em nível superior relacionadas ao curso de Química Industrial (1966) e Engenharia Química (1967). Como se pode notar, a instalação dos cursos técnicos de química em 1956 forneceram os requisitos para a posterior autorização dos cursos superiores voltados para essa área.

É importante destacar que nessa época o meio urbano paulista reivindicava mais vagas para o ensino superior e a adesão de escolas, tradicionalmente, ocupadas com a formação básica ou técnica (formação em nível médio) começaram a despontar como alternativas para a oferta de cursos superiores. Associada a essa demanda por ampliação de vagas, se evidenciava a falta de docentes frente à popularização do ensino fundamental, na época, primário e ginásio (a partir de 1971, 1º e 2º graus), definindo, assim, a necessidade da incorporação de cursos de formação de professores. Nesse contexto é que se autorizou o funcionamento das Faculdades

de Filosofia, Ciências e Letras que na Instituição Oswaldo Cruz que se instalou a partir de 1969 com os cursos de: Química, Física, Matemática, Pedagogia e Letras incorporando, também, uma escola experimental de ensino fundamental.

Os cursos superiores nas Faculdades Oswaldo Cruz – FOC tornaram-se referência de empreendimento lucrativo a ponto de justificar a construção de um prédio de oito andares no período entre 1972 e 1974 para abrigar, também, a Faculdade de Ciências Administrativas, Econômicas e Contábeis (1974) e Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Bioquímicas (1979).

Assim, começou a se esboçar um contexto universitário mais consolidado se bem que ainda dentro de uma administração de cunho familiar, portanto, desconectada do avanço mercantil que irá tomar folego na década seguinte.

De um modo geral, a produção que pioneiramente acumula capital tende a incorporar outros ramos relacionados a essa atividade principal. Nos negócios da educação a proposta não é diferente. À medida que os cursos superiores prosperam, as FOC criaram e instalaram, a partir de 1992, um Centro de Pós-Graduação, Extensão e Difusão Cultural que abrigou cursos de atualização, especialização e de pós-graduação *lato sensu* de forma expansiva (hoje são 32 cursos oferecidos) com vistas a diversificar a oferta dos serviços educacionais.

Em 2001, o MEC autoriza a criação dos Centros de Educação Tecnológica Privados – CETs e o Centro Tecnológico Oswaldo Cruz ofereceu cursos nessa direção a partir de acordos firmados com algumas Associações de Classe, Sindicatos, Conselhos Profissionais e Empresas em vários campos de atuação, buscando identificar as reais necessidades dos setores produtivos, em uma visível preocupação em acomodar os cursos tecnológicos oferecidos com as competências e habilidades requeridas pelo mercado.

Os novos cursos de bacharelado buscaram, também, se adequar às transformações do mundo produtivo e acionar novos percursos formativos. Por essa razão, foram encaminhados nas FOC os cursos de: Engenharia Ambiental - 2002 e Engenharia de Produção - 2003.

A criação do Instituto Superior de Educação das FAC, em 2003, foi a resposta da instituição à determinação legal imposta pelas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica editadas em 2002, na perspectiva de aglutinar e buscar um contexto mais específico de formação de professores.

Na atualidade, o Grupo “Oswaldo Cruz” está constituído por três Entidades Mantenedoras, quais sejam: Instituto Educacional “Oswaldo Quirino” Ltda., com sede na Rua Brigadeiro Galvão, 540, Barra Funda, São Paulo, que mantém as Faculdades Oswaldo Cruz; Protécnica Paulista Ltda., sediada na Avenida Angélica, 352, Santa Cecília, São Paulo, que

mantém a Faculdade de Tecnologia Oswaldo Cruz, e o Instituto Paulista de Difusão Cultural Ltda., sediado na Rua Conselheiro Brotero, 475, Barra Funda, São Paulo, que mantém as Faculdades Integradas Interamericanas.

Do ponto de vista administrativo de base familiar a instituição não se alterou, tendo como diretor geral da instituição, hoje, o Sr. Carlos Eduardo Quirino Simões, neto do daquele professor que assumiu a escola na década de 1950. Como se percebe, as FOC são, ainda, uma das poucas IES privadas da cidade de São Paulo que guarda vínculos tradicionais de gerenciamento, portanto, precários do ponto de vista empresarial. Tal precariedade muitas vezes se reverte em benefício ao trabalhador, em um misto entre o adequado e o perverso, conforme é possível detectar nas entrevistas que seguem a este histórico.

Tabela 37 - Cursos superiores encaminhados pelas FOC

Área	Cursos
Ciências da Saúde:	Farmácia Enfermagem
Ciências Exatas:	Química (Bacharelado) Química Industrial
Ciências Sociais Aplicadas:	Administração Contabilidade Economia Design
Comunicação:	Publicidade e Propaganda Rádio e Televisão
Educação (Licenciaturas):	Letras Pedagogia Química Matemática Física
Engenharias:	Engenharia de Produção Engenharia Química Engenharia Ambiental Engenharia Civil
Tecnologias:	Alimentos Industrializados Gestão Ambiental Tecnologia em Plásticos (Polímeros) Análise e Desenvolvimento de Sistemas Cosméticos

Fonte: *Site* oficial das FOC

Hoje, em seis unidades instaladas em cinquenta mil metros quadrados, o complexo abriga mais de oito mil alunos. Do ponto de vista da infraestrutura disponível são 30 laboratórios de biológicas, exatas, informática e línguas, além dos computadores (220 só para uso dos alunos), bibliotecas (com 40 mil volumes, acesso à Internet e sistema de consultas on-line ao Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo, Unicamp e Unesp.) centros audiovisuais (incluindo um estúdio completo de rádio e outro de TV), auditórios, áreas de entretenimento com centros de convivência⁶⁹.

É atuante na instituição uma Comissão Própria de Avaliação – CPA para acionar o processo avaliativo institucional com vistas a adequar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano Pedagógico Institucional (PPI), documentos que devem nortear os trabalhos da escola e orientar as propostas de adequação das políticas acadêmicas. Todavia, não foi possível ter acesso a esses documentos oficiais da instituição o que, de certa maneira, impediu de fazer o contraponto entre o que está previsto formalmente para a valorização dos professores e o que realmente ocorre no cotidiano de trabalho nas FOC. De toda maneira, esse breve histórico sobre o Grupo Educacional Oswaldo Cruz é importante para reconhecer as temáticas que se explicitam pelos relatos dos professores.

7.2.3 Traços da ocupação docente nas Faculdades Oswaldo Cruz.

A profissão é um valor significativo na vida do indivíduo principalmente porque define e determina uma das principais, senão a principal atividade coletiva necessária à sobrevivência: o trabalho. Nesse contexto, a profissão é uma concessão social que, envolvida com os determinantes da vida econômica e política, se modifica dialeticamente segundo os trâmites rotineiros do cotidiano, não como consequência do acaso, mas como decorrência de um nível articulado de relações estabelecidas pela dinâmica de uma sociedade complexa. Assim, a profissão impõe um papel social a ser desempenhado, o que determina a identidade do trabalhador e um plano mais bem posicionado dele na divisão social do trabalho.

⁶⁹. Essas informações foram coletadas no *site* oficial da Instituição e também fornecidas por representantes da direção da instituição

O capitalismo se alicerçou num patamar de produção em série, próprio da atividade industrial; todavia, para se constituir como sistema econômico dependeu de um conjunto de outras atividades que forneceu sustentação e assegurou sua reprodução ampliada e fortalecida. Assim, foi possível reconhecer atividades “improdutivas” que de alguma maneira deram suporte ao desenvolvimento do sistema; por isso, melhor posicionadas na perspectiva hierárquica das relações de trabalho. O rótulo: profissão surge nesse cenário (profissões imperiais), dentro do âmbito liberal de apoio e cuidado da vida privada o que, de imediato, permitiu considerar o papel desempenhado pelo professor como o de uma ocupação profissional.

Entretanto, a medida que o capitalismo se consolida, a profissão vai sendo incorporada também ao processo de produção imaterial, administrada pelo Estado enquanto instância de manutenção do *status quo* e reconhecida socialmente como atividade exclusiva e de formação específica. Assim, a profissão passa a ser designada a partir de alguns condicionantes explícitos, do ponto de vista jurídico ou legal, e implícitos relacionados ao cotidiano de quem desempenha uma tarefa. A partir desses condicionantes é que se suspeita da profissão do professor não ser plenamente reconhecida como tal.

O objeto de análise deste trabalho tem a preocupação de identificar a função docente, mais, especificamente, voltada para o professor das IES privadas que historicamente assumiu o magistério dentro de um cenário de formação profissional que, por valorizar a prática do “saber-fazer”, desconsiderou especificidades da docência, destituindo o professor de uma condição profissional específica, desrespeitando sua jornada de trabalho e desprezando uma formação peculiar voltada para o ofício de ensinar.

Nessa perspectiva é que buscou saber daqueles professores entrevistados como se deu os seus processos de formação que definiram a adesão pela educação como possibilidade de ocupação.

Segundo Josso (2002), o percurso autobiográfico depende de um contexto de avaliação que permite distanciar, no tempo, os elementos que marcaram o imaginário da profissão, para fazer emergir os indícios de um resultado de ação ou de prática. Assim, as histórias de vida indicam o lugar e o sentido da formação, onde se pode revelar contradições, até então, adormecidas que se explicitam por uma temporalidade lembrada, evidenciando uma dialética de formação e, por isso, considerada “impermanência” porque desloca o eu presente e faz percorrer os vários tempos da vida.

Os professores entrevistados explicitaram alguns fragmentos das suas histórias que podem ser considerados indícios de um processo de formação.

Para a Prof^a E a ideia de ser professora se vincula a uma condição explicitada já aos 14 anos de idade e estabelecida pela necessidade de um trabalho remunerado; contudo essa determinação evidenciava um perfil mais autêntico, pois reconhecia a atividade docente desvinculada de uma especificidade científica de conteúdo exclusivo. Ser professora significava tratar sobre qualquer conhecimento, com propriedade:

Sou professora há mais de trinta anos, pois aos 14 anos, por causa de uma oportunidade de uma prova feita pela prefeitura, comecei a dar aulas no Mobral. Isso foi possível porque no bairro onde morava não houve interesse de outras pessoas pelo cargo - o salário era muito baixo - e a escola estadual não podia ceder suas instalações, mas a Sociedade Amigos do Bairro cedeu o lugar e, como minha família precisava que eu trabalhasse, me submeti ao teste e passei; mesmo sendo menor de idade e no primeiro ano do Ensino Médio me aceitaram. Quem orientava o trabalho era o responsável pela parte da educação do subdistrito da Vila Prudente; não conseguia me ver como professora, pois foi uma oportunidade que surgiu e naquele momento a questão era ter um emprego, ou melhor, uma remuneração. Ingenuamente, acreditava ser um trabalho simples, já que não sabia a importância da alfabetização e pensava que ela se dava apenas por repetição das palavras, das sílabas, promovendo a possibilidade da escrita e da leitura, pois pensava que tinha sido esse o processo que tinha acontecido comigo. Hoje vejo que não era professora, não tinha conhecimento nem prática, mas como minha família estava em uma condição financeira precária, tinha que trabalhar. Como era muito estudiosa, parecia natural ser professora, nesses moldes, ou seja, repetindo o que já sabia. Quando comecei a graduação e comecei a conhecer os mecanismos de aprendizagem, vi o quanto estava errada, pois esse mecanismo de repetição não era aprender e repeti-lo como agente dessa repetição, não era ser professor. Mas, tinha um outro aspecto importante para esse trabalho, além da oportunidade e, antes de saber o que era ser professor; na minha família de origem humilde - visto que meus pais não eram escolarizados - ser professora era algo importante e bastante valorizado. O estudo, segundo eles, era a única forma de ascensão social, fora isso, sempre gostei muito de ler, então ter uma profissão que permitisse isso seria a ideal, mas ao mesmo tempo não gostava de nenhuma disciplina de modo especial. Contraditoriamente, queria ser professora, mas não professora de alguma coisa, queria estar com as pessoas, discutir sobre os assuntos que me interessava, não fazer como fazia no Mobral, mas isso só descobri depois, muito depois. (Prof^aE)

Já para o Prof. H a possibilidade de ser professor se vinculou ao desejo de lidar com a ciência em uma situação exatamente oposta à da professora anterior, se bem que, do ponto de vista das necessidades financeiras, ambos se aproximam:

Eu queria ser astronauta quando eu era pequeno, cientista né, gostava muito de ciência gostava muito das novelas de rádio que falava do espaço, assistia muito em 1963 que foi a época que tivemos o primeiro aparelho de TV em casa. Gostava muito de filmes de ficção né, de maneira geral, e quase na década de 1970 eu fiquei muito entusiasmado com a série Jornada nas Estrelas, Quinta Dimensão essas coisas todas. E eu como menino sonhava em ser alguma coisa na área de ciências e não sabia bem o que. A família humilde, meu pai sempre doente e minha mãe trabalhando como uma desesperada fez com que o filho mais velho que no caso sou eu, amadurecesse vamos dizer assim, um pouquinho antes. Eu com 10 anos já assumi algumas responsabilidades dentro de casa. Aí o tempo foi passando e fiz meu ginásio e o meu colegial na época, já comecei a trabalhar em 1972, com 17 anos. Trabalhei numa escola por correspondência, Dom Bosco aqui perto do Viaduto do Chá, na Rua Formosa. E aí comecei a ficar envolvido com o sonho de ensinar. (Prof. H)

Muitas vezes a negação de uma determinada condição, contraditoriamente reforça a possibilidade da incorporação desta na rotina da vida, posto que para negar é preciso conhecer e a segurança do conhecimento se apresenta como alternativa concreta de atuação profissional. De certa maneira, foi o que aconteceu com a Prof^a K que aderiu ao trabalho de professora sem aceitar tal condição devido à necessidade que tinha de repudiar o papel desempenhado pela mãe, também professora, no que se referia ao contexto social que ela, enquanto mulher, se submetia:

Na verdade esse é um processo muito ambíguo na minha vida porque minha mãe era professora, mas eu não queria me identificar com a minha mãe porque ela era uma professora exemplar, mais muito certinha, no meu ponto de vista, anos 1960. Era uma pessoa muito certinha, muito correta que cumpria a risca tudo o que a instituição determinava, super dedicada aos alunos, muito doadora e eu não queria me identificar com esse modelo de mulher, de profissional; mas ao mesmo tempo me atraía essa atividade de ensinar, principalmente de ensinar para os menos favorecidos. Eu me lembro que minha mãe levava os alunos mais pobres em casa para dar aula particular; eles não pagavam nada, é óbvio; além do mais dava comida, dava assistência. Eu achava ela muito doadora e muito conservadora também, muito tradicional e eu recusei esse modelo de mulher nos anos 1960. Então para mim era uma coisa muito ambígua porque ao mesmo tempo me atraía muito. Era uma coisa contraditória. Eu recusava o modelo e ao mesmo tempo gostava de alguns aspectos disso. Então eu não pensava em ser professora, eu pensava em ser pesquisadora mesmo e fazer revolução, ser revolucionária. Antes de qualquer coisa eu queria ser revolucionária; antes de ser profissional, antes de estudar eu queria ser revolucionária. Talvez até para contestar esse modelo de mulher muito tradicional. (Prof^a K)

Com o se pode perceber, apesar de contextos diferenciados e trajetórias distintas todos têm uma referência sobre o trabalho do professor que sugere uma ocupação específica, argumento fundamental para que socialmente se reconheça uma profissão.

Todos, também, têm um modelo de professor delineado antes da formação profissional (bacharelado ou licenciatura) o que indica um plano de identidade forjado no transcorrer dos primeiros anos da educação formal.

No segundo ano do Ginásio tive uma professora de língua portuguesa que me mostrou a literatura sob o ponto de vista do personagem. Eu que sempre tive o hábito da leitura - minha mãe é uma leitora compulsiva e fui alfabetizada por ela muito cedo na leitura dos livros que ela gostava e aí comecei a ler em voz alta para ela, com 6 anos de idade - Mas antes dessa professora, nunca tinha percebido que havia uma outra forma de ver qualquer conhecimento, só do ponto de vista de quem ensinava o texto, com a leitura que ela promovia em sala de aula, ficou muito mais interessante buscar respostas diferentes. (Prof^a E)

O professor Hermes, um professor de Física, foi a minha estreia no curso noturno, né, na Escola Estadual Professor Mario Casasanta, lá em Vila Alpina. Ele me deu, me motivou bastante. Era uma pessoa bastante humilde, caipira que nem ele só. Eu aprendi as coisas com muito amor. Então ele foi a minha primeira grande referência, para eu assim dois anos depois escolher. (Prof. H)

No colégio eu tive duas grandes referências. Uma professora de português e literatura que eu achava ela fantástica, que me incentivava muito a escrever. Eu escrevia muito bem e ela lia meus trabalhos e minhas provas para o colégio inteiro. E uma professora de matemática que serviu de referência; ela era o contrário da professora de português. A de português era uma professora muito enfronhada, na

época, com as teorias mais modernas, inovadoras de educação; uma pessoa que lia muito; eu gostava muito de literatura também, ela me incentivava muito para isso. A de matemática era o contrário, cartesiana, toda metódica, autoritária, mas ela ensinava muito bem e isso me fascinava. (Profª K)

É nessa escolaridade básica que se corporifica um perfil profissional vinculado ao exercício da docência, o que contraditoriamente, também define a ideia de que qualquer um pode ensinar porque sabe como fazer. Aquilo que a Profª E coloca no plano da sua própria experiência ocorre com qualquer “aventureiro” que se dispõe a ensinar num contexto escolarizado: é só repetir o que sabe e o que se sabe é incorporado, mecanicamente, a partir da leitura; seguindo essa perspectiva, para ensinar basta saber ler.

Evidente que a formação profissional desmancha, e muito, esse pressuposto vulgar; todavia, os elementos de codificação da atividade do professor também se nutrem das experiências vivenciadas na formação geral, principalmente, na perspectiva da mimética ou da imitação relacionada aos bons professores. Conforme salienta Pacheco (2004), trata-se do “isomorfismo”, ou seja, o modo como o professor aprendeu é referência de como ele acaba ensinando. Isso significa que a prática docente repercute de maneira decisiva na vida do educando e é sustentação para o trabalho do futuro professor.

Se no âmbito da sociedade é inquestionável a consideração quanto à profissão docente, no campo legal existe certa dificuldade de se reconhecer plenamente o professor, instigando alguns teóricos a questionarem se eles não seriam semiprofissionais ou mesmo proletários devido às condições de trabalho e salário a que estão submetidos. Essa precariedade percebida, de modo geral, se evidencia com muito mais vigor na docência das IES privadas devido ao percurso histórico dos trabalhadores sem jornada de trabalho definida, que impõe a necessidade de vários empregos, muitas vezes alternando ocupação docente com outras ocupações distintas ao magistério, em uma clara alusão da educação como atividade acessória.

Dessa maneira, foi importante saber dos professores consultados, atuantes na FOC, o que caracteriza o trabalho do professor em relação às demais profissões.

Uma parcela dos consultados entende que é papel do professor lidar com a transmissão do saber em uma perspectiva na qual a ciência possa fornecer as bases do conhecimento:

A meu ver, o docente tem como função majoritária repassar o conhecimento acumulado ao longo da pesquisa científica (quando ambos são feitos), sendo que esta é uma forma do docente se manter atualizado na disciplina ministrada. Por outro lado, a pesquisa científica restringe um pouco o conhecimento em uma área muito específica. Hoje, o que tenho observado é uma certa tendência à multidisciplinaridade. Em outras profissões que envolvem indústria, o profissional tem que ser mais dinâmico e apresentar um conhecimento mais amplo e não muito específico. Ele tem que ter uma visão geral do que o mercado precisa e isso, não está escrito em livros, mas sim na experiência de trabalho. (Profª. A)

Todavia, alguns reconhecem que é necessário articular saberes, estabelecer relações, lidar com a autonomia, elaborar conceitos e isso explicita uma especificidade do trabalho do professor:

O trabalho docente caracteriza-se pela articulação dos saberes, reflexão e aprofundamento dos temas desenvolvidos na disciplina ministrada. (Prof.^a B)

Em relação a outras profissões, o trabalho docente difere nos seguintes pontos: maior autonomia, *feed-back* quase que imediato (os alunos gostam ou não!). (Prof. C)

É função do professor a elaboração para os alunos dos conceitos que servirão de base tanto para sua vida profissional, quanto para a resolução das questões que farão parte da sua visão de mundo e isso só o professor pode fazer. (Prof.^a E)

O papel do professor pode ser caracterizado por várias dimensões e não deve ser considerado no âmbito da dedicação caridosa e desprovido de relações de trabalho, se bem que, muitas vezes, o tempo dispendido não é estimado porque o professor não começa a trabalhar a partir do “sinal da escola”. Ele tem que se preparar, isso demanda um tempo que é muito mal remunerado, já que há alguns anos são computadas as chamadas “horas atividades”, porém o professor das IES privadas geralmente não recebe esse benefício, ou melhor, esse tempo é justificado nas parcas quatro semanas e meia, base de cálculo da remuneração mensal:

É papel do professor: Ensino-aprendizagem; planejamento e execução de atividades didáticas; criar condições favoráveis para que o aprendizado se realize com o máximo sucesso; elaboração de propostas político-pedagógicas; gestão da escola; formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Prof. H)

Cabe ao professor a constante pesquisa sobre temas, teorias e objetos de estudo que requerem uma dedicação muito além das horas de aulas e o envolvimento pessoal com as atividades realizadas, de maneira que se torna difícil a separação entre o espaço de trabalho e o espaço privado. Além disso, a produção e o consumo da atividade docente ocorrem quase concomitantemente, como bem analisa Demerval Saviani. (Prof.^a K)

Outra característica apontada que especifica o trabalho do professor está diretamente relacionada com a necessidade de articular planejamento com improvisação, uma vez que a realidade da sala de aula é imprevisível, requerendo do professor algum tipo de adaptação. Apesar dos conteúdos serem definidos *a priori*, não se pode ou não se deve determinar o plano da execução do trabalho docente, sob pena de considerar o estudante como mero espectador ou receptáculo de informações descontínuas se levado em conta o caráter disciplinar dos currículos:

Outra questão muito relacionada às anteriores é que no trabalho docente, razão e emoção convivem intensamente, assim como o planejamento e a improvisação também acontecem simultaneamente. Outra característica marcante, a dificuldade de estabelecer a seqüência entre o início, o meio e o fim do trabalho, pois, ele está sempre recomeçando de um lugar que nem sempre é a finalização do anterior. Por exemplo, as questões que surgem na sala de aula, nem sempre permitem o

cumprimento de um planejamento feito anteriormente e, muitas vezes, remetem a um conhecimento não diretamente ligado ao assunto imediatamente em pauta. Tal fato coloca a necessidade de replanejar constantemente as atividades. (Prof^o K)
 O professor é um ator de textos não decorados. Tem que estar cotidianamente adaptando *scripts* definidos pelos conteúdos. Isso marca a especificidade do professor. (Prof. L)

De toda maneira, os professores consultados parecerem distinguir outras especificidades para o trabalho do professor além da mera transmissão de conhecimentos. Essa constatação é emblemática porque todos lidam com conteúdos específicos vinculados ao plano científico obtido nos bacharelados o que poderia explicitar uma visão superficial ou reacionária da docência como a “técnica de ensinar”; poucos dos consultados vulgarizaram a função docente e a grande maioria reconheceu o caráter profissional da ocupação; por isso um dos professores salienta que se trata de uma profissão como qualquer outra:

Em minha opinião, praticamente não há distinção. O aperfeiçoar-se continuamente é uma exigente em qualquer profissão. Acredito que o trabalho do docente precisa estar ancorado em proporções fundamentalmente iguais: teoria e prática. (Prof. G)

Todavia, paira a desconfiança de que a atividade docente nas IES privadas não caracteriza uma profissão, principalmente, porque trabalha com temas que não são forjados por processos articulados que envolvam, também, a pesquisa, ou melhor, transmite saberes produzidos em outras condições acadêmicas, o que define certo descrédito:

Citando uma das falas do Prof. Antonio Nóvoa que mencionou Bernard Shaw “quem sabe, faz, quem não sabe ensina”. Isso ainda é uma coisa muito forte hoje em dia, inclusive não sei muito bem o desenrolar dessa frase, mas na cabeça da sociedade, ainda hoje, o professor não tem o reconhecimento devido. (Prof. H)

Se o professor das IES privadas não produz conhecimento, não manipula a pesquisa, qual a origem do conhecimento trabalhado?

A referência de repertório são, para a maioria dos professores, os temas definidos nos seus cursos de formação inicial, a partir dos conteúdos de cunho científico-cultural tratados nos cursos de graduação. Apenas, dois professores se referiram também ao plano pedagógico da formação, se bem que para o exercício da docência no ensino superior, geralmente, não é solicitada a licenciatura e a maioria dos professores da formação específica conta, apenas, com os cursos de bacharelado:

Trabalho com a formação de professores para o ensino básico e nesse contexto os conteúdos apreendidos foram aqueles apresentados e desenvolvidos nas aulas de práticas de ensino na graduação. A colaboração é direta nesse sentido. (Prof. H)
 Primeiro como formação de conteúdos específicos na prática pedagógica, mas não contribuem o suficiente na prática para o desenvolvimento dos conceitos necessários, para a evolução das resoluções das questões pertinentes ao que poderia ser chamado de contribuição na construção da cidadania. (Prof^o E)

Os demais reforçaram o papel científico vinculado aos seus cursos de graduação no trabalho que desenvolvem, muitas vezes procurando distinguir questões mais amplas voltadas à formação do cidadão e sua relação com o mundo do trabalho e mesmo com a função social da profissão a ser trilhada pelo estudante:

São esses conteúdos que permitem o desenvolvimento de diversos temas e assuntos sobre a realidade social, política, econômica e cultural, tendo, no entanto, de serem atualizados, adaptados, analisados e questionados constantemente, num mundo marcado por contínuas transformações. Ao mesmo tempo em que os conceitos e teorias permitem analisar a realidade, esta também coloca sempre a necessidade de novos conceitos e teorias, de modo a trabalharmos numa relação dialética entre teoria e prática, ou entre as explicações e a realidade, considerando que esta é sempre mais complexa do que todas as tentativas de explicá-la. Assim, os conteúdos apreendidos na formação de graduação constituem uma referência fundamental para que eu possa avançar na compreensão do presente. (Prof.^a K)

De modo geral parece que a graduação (mesmo que seja só o bacharelado) os legitima no trabalho como docentes mesmo que esta tenha se completado há muito tempo. A distância temporal não modifica a identidade adquirida pela formação inicial:

Quando dou aula de algum tema que tive na graduação, me valho das lembranças e até dos livros da época. Isso é de grande utilidade. (Prof. C)

Sempre foram essenciais porque a base do curso de farmácia é fundamental para o desenvolvimento dos produtos cosméticos e sua segurança e eficácia de uso. (Prof. I)

Apesar de ter me formado há muito tempo, acredito que aprendi fazer o que faço a partir dos conteúdos que foram tratados na faculdade. Eles me deram identidade e são referências para importantes para o trabalho que desenvolvo como professor. (Prof. L)

É interessante destacar que, se a formação inicial fornece as bases científicas para o professor do ensino superior, seria de se supor que houvesse atrelado a qualquer bacharelado um plano de formação pedagógica como necessária àqueles que se dispõem a trabalhar também como docentes. Todavia, o aporte exigido para a docência em nível superior pressupõe o conhecimento aprofundado em determinado conteúdo prático, decorrente do exercício da profissão ou teórico/epistemológico oriundo da vivência acadêmica. Nada é exigido, no plano pedagógico, senão a pesquisa fina desenvolvida em cursos de pós-graduação, reforçando a ideia de que para ensinar basta conhecer determinado conteúdo e dominar técnicas da pesquisa *stricto sensu*. Esse é o plano pedagógico reconhecido para os professores do ensino superior.

Historicamente a formação para a docência esteve diretamente relacionada ao desempenho profissional. Nesse sentido, ensinar significava discorrer sobre um determinado assunto legitimado por uma formação específica e referendado pela experiência prática. Esse pressuposto da docência em nível superior se fortaleceu com o modelo “humboldtiano” de universidade que instituiu a pesquisa como preparação adequada para a educação superior.

Assim, ensino e pesquisa passaram a ser atividades complementares e única recomendação legal para o exercício do magistério superior. Entretanto, a pesquisa articulada ao ensino não faz referência direta ao plano concreto da docência, pois é realizada através de um alicerce científico específico, reforçando, mais uma vez, a ideia de que para ensinar é preciso apenas saber sobre determinado assunto. Por isso, não haver uma determinação legal em âmbito nacional que assegure a formação pedagógica dos professores universitários.

Nesse sentido, os professores consultados sobre o papel que a pós-graduação desempenha no exercício da docência responderam em variadas direções o que estabelece uma dúvida sobre o caráter específico desta no exercício profissional do professor:

A titulação, nesse momento, contribui para a entrada e permanência no mercado de trabalho, quando na verdade, sua real contribuição deveria ser para o aprimoramento do conhecimento do professor como profissional e, como pesquisador, para melhor desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e na elaboração de novas formas de conteúdos. (Prof^a E)

De muitas formas, por exemplo: 1. O comportamento perante a realização de uma experiência prática, em termos de análise das variáveis envolvidas, o procedimento na coleta de dados, no seu tratamento matemático e na interpretação dos resultados obtidos. 2. A atitude e postura para apresentar os conteúdos programáticos nas aulas práticas e teóricas. 3. Apesar da especificidade dos temas estudados, nos referidos trabalhos, ter uma visão mais ampla dos mesmos no contexto geral. 4. Saber orientar um trabalho de conclusão de curso, com ou sem parte experimental. 5. Estar qualificada para participar de bancas de conclusão de cursos, de qualificação e de defesa de dissertações e teses. 6. Elaborar artigos científicos a partir de pesquisas. 7. Escrever ou traduzir capítulos de livros nacionais ou estrangeiros, respectivamente. (Prof^a F)

A titulação está mais relacionada com a carreira acadêmica e a possibilidade da pesquisa. A contribuição para o trabalho do professor está ligada às atividades que devem ser realizadas para a obtenção da titulação, como os cursos, as discussões dos grupos de estudos, as leituras que devem ser feitas, a pesquisa sobre novos temas, a troca de informações entre colegas e alunos, novos cursos, etc. Não é tanto a titulação em si, mas sim o caminho realizado para a sua obtenção. (Prof^a K)

Como se pode perceber, diferente da graduação que de alguma maneira estabelece uma referência identitária, a pós-graduação não determina um caráter específico voltado à docência no ensino superior, embora defina algumas possibilidades de aprimoramento metodológico ou didático:

Com a pós-graduação aprendi técnicas de como ministrar aula, tais como falar em público de forma mais natural, como falar de forma acessível, corriji alguns vícios de linguagem e aprimorei a capacidade de transmitir uma informação. Durante a pós-graduação o profissional apresenta muito seminários, acompanha aulas, auxilia em algumas atividades, etc. E isso faz com que você seja avaliado quanto à sua forma de dar aula. Além disso, o profissional enquanto aluno aprende a ser crítico, a analisar e ter novas idéias, ser inovador e criativo. (Prof^a A)

A especialização está associada ao melhor uso da informática no ensino, o mestrado me inseriu na área de pesquisa, que me auxilia na orientação de trabalhos e também na disciplina física nuclear que lecionei. (Prof. D)

Indiretamente, os professores consultados confirmam que a pós-graduação não mantém correlação ou interdependência entre produção científica e eficácia docente, ou seja,

os elementos específicos do magistério no ensino superior não estão plenamente relacionados com o processo da pesquisa. Isso significa que ser um bom pesquisador não é garantia de excelência pedagógica ou vice versa, especialmente, se considerado que os professores das IES privadas, na sua grande maioria, obtiveram sua titulação em meio acadêmico muito diverso daquele onde lecionam. No caso dos professores das FOC, o trabalho desenvolvido geralmente não requer vinculação explícita com a pesquisa, pois na condição de Faculdade, eles (professores) não têm a obrigatoriedade de relacionar os dois planos – ensino e pesquisa. Todavia, alguns utilizam a pesquisa como princípio educativo, no âmbito de um recurso didático de produção do conhecimento:

Para mim, a pós-graduação possibilitou tomar contato com a pesquisa e forneceu alguns referenciais para que, enquanto professor do ensino superior pudesse encontrar caminhos que facilitassem a construção de conceitos visando romper com uma visão conteudista de docência. (Prof. L)

Pela legislação não é necessário que as IES sem estruturação universitária apresentem um corpo docente pós-graduado, com mestrado e doutorado.

O art. 66 da LDB 9394/96 assegura que: “A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Contudo, o Parecer do CNE/Câmara de Educação Superior (CES) 499/99 atenuou essa determinação legal ressaltando:

O art. 66 refere que a preparação dos docentes para o ensino superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente, mas não exclusivamente, em programas de mestrado e doutorado. Admite, por outro lado, que a preparação para o magistério superior seja também feita em cursos de especialização, com carga horária mínima de 360 horas e disciplinas voltadas para a especialização do graduado em determinada área ou campo do saber de sua formação superior (Resolução nº 12/83 e legislação complementar e conexa).

A leitura do art. 66, da LDB permite-nos concluir que não há referência sobre a permanência ou continuidade na contratação de novos professores que possuam apenas o título de graduado. Como já referido, o artigo trata apenas da preparação de docentes para o magistério superior, sem estabelecer prazo.

Como se pode apreender, apesar da referência na Lei, através do art. 66 houve artifícios que abrandaram a determinação de uma formação específica para a docência em nível superior mesmo porque a mesma Lei indicava no art. 52 que as IES têm que apresentar no mínimo um terço do corpo docente com a formação acadêmica de mestrado ou doutorado. Fica evidente que os demais dois terços dos professores podem apresentar outro grau de formação, inclusive a própria graduação, apenas.

Nesse aspecto, vale destacar que não são relevantes os subterfúgios legais encontrados pelas IES para manter uma situação anterior relacionada à formação do professor universitário, mas sim enfatizar que se a formação em nível de pós-graduação fosse

imprescindível, ela faria parte das exigências legais, seria obrigatória a todos os professores e marcaria prioridade nas reivindicações das entidades de classe e mesmo do mercado de força de trabalho.

Essa análise depende de um contexto histórico que possibilitou o avanço das licenças especiais para o funcionamento das IES sem conformação de universidade, contrariando o que estava constitucionalmente determinado desde 1931. Nesse processo de licenças especiais, as IES, principalmente, privadas foram incorporando professores sem titulação, mesmo porque não havia no país um processo regular de formação em nível de pós-graduação. Apenas em 1968, com a reforma universitária é que se percebe alguma disposição para a formação docente em nível superior, se bem que ainda calcada na pesquisa científica e desvinculada da dimensão pedagógica, como ocorre até hoje.

A partir da década de 1990 a formação de professores com mestrado e doutorado passou a ser um artifício de valorização da qualidade do ensino superior, a ponto das avaliações externas promovidas pelo MEC reconhecê-las como mérito das instituições particulares, independente do projeto pedagógico apresentado. Nesse sentido, as IES privadas começaram a reformular o quadro de professores, dando preferência àqueles com a pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, foi possível verificar um avanço marcante no grau de formação dos professores, destacadamente, nas IES privadas, já que as públicas mantinham um processo estável de qualificação do seu corpo docente. Esse cenário está presente no capítulo anterior, quando da análise das estatísticas sobre o grau de formação dos professores das IES no Brasil e em São Paulo é reiterado nas consultas feitas junto aos professores das FOC. Dos doze professores que responderam as questões todos tem alguma certificação relacionada à pós-graduação.

Tabela 38 - Formação dos professores consultados

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Prof. A	Biomedicina			Farmácia - Análises Clínicas	Toxicologia
Prof. B	Matemática		Administração de Empresas		
Prof. C	Engenharia Civil		Estruturas		
Prof. D	Bac. e Lic - Física	Informática em Educação	Tecnologia Nuclear		
Prof. E	Psicologia	Psicologia Clínica		Neurociência (em curso)	
Prof. F	Engenharia Química		Físico-Química	Materiais e Processos de Fabricação	
Prof. G	Ciências Contábeis	Administração Financeira	Administração Financeira		
Prof. H	Lic. Matemática	História da Matemática			
Prof. I	Farmácia e Bioquímica	Cosméticos	Cosméticos	Cosméticos	
Prof. J	Ciências Biológicas		Botânica	Botânica	
Prof. K	Ciências Sociais		Educação	Ciências Sociais (em curso)	
Prof. L	Filosofia		Filosofia		

Fonte: Consulta direta aos professores

Quadro como este é recente nas IES privadas e representa uma dimensão formativa própria daqueles que buscam a profissionalização. Contudo, os professores com boa titulação já são desprezados por algumas instituições devido ao que podem representar na folha de pagamento. Como a oferta de professores é abundante, por não ser uma atividade exclusiva, as empresas educacionais preferem os de formação intermediária, como os mestres.

Graduados, especialistas, mestre ou doutores, independente do grau de formação que possuem, não fica evidente qual a dimensão particular e exclusiva da atividade que desempenham. Por isso buscar compreender o que os professores consultados entendem por formação pedagógica?

Primeiro, é importante destacar que quase nenhum professor consultado identifica diretamente a formação pedagógica nos cursos de graduação, pós-graduação ou em qualquer outro processo regular de formação; reconhecem, geralmente de forma implícita, que é algo

adquirido com a prática. Essa grande maioria entende que a formação pedagógica está relacionada com a maneira adequada de transmitir conteúdos:

É uma forma de aprendizado e aprimoramento didático. É uma forma em que o profissional aprende a lidar com diferentes tipos de pessoas/alunos, como lidar com perguntas de alunos em que você não sabe a resposta (isso também pode acontecer), como agir com liderança sem ser autoritário. Como professor, acho que você tem que aprender como “atrair” seu aluno (ser pedagogo), que ele goste da didática de sua disciplina e que entenda grande parte da aula sem ficar decorando o que foi dito. É uma forma que o professor tem de corrigir pequenos defeitos e que podem melhorar muito a atenção dos alunos durante a aula. (Prof^a A)

Formação pedagógica é saber como ensinar. Tornar a aula interessante ao transmitir os conteúdos. (Prof^a B)

É aquela que possibilita ao professor conseguir ensinar os conteúdos aos alunos. Todo o professor deve ter, é saber ensinar ou se fazer compreender. (Prof^a F)

É saber de uma forma ordenada, sistemática, transmitir as informações e ensinamentos aos alunos. (Prof. I)

Entretanto, para alguns se trata também de um processo mais intrincado de articulação entre teoria e prática mediadas pela metodologia e pela didática. Fundamenta-se em uma *práxis* educativa, como uma atividade complexa que supera o mero desenvolvimento de habilidades técnicas:

Formação pedagógica é a capacitação do profissional para o exercício da atividade como professor, ela deve contemplar os modelos estudados pela didática e, o conhecimento, tanto da parte específica do conteúdo, quanto do conhecimento do que o aluno pode construir naquele momento e, com os conceitos que podem ser desenvolvidos na sua relação de reciprocidade com os alunos, no seu exercício como pesquisador. (Prof^a E)

A formação pedagógica também ocorre no percurso entre o domínio de algumas teorias e conceitos sobre a função da escola, o papel do professor na formação das gerações, as transformações sociais e culturais que afetam as instituições, as teorias do conhecimento, a discussão entre várias vertentes pedagógicas e a prática docente que ocorre no cotidiano da sala de aula e no interior das instituições. Mais uma vez, é um processo de reflexão que não se esgota nunca. (Prof^a K)

De um modo geral, para os professores em questão, a formação pedagógica é produto de contextos vinculados às técnicas utilizadas para que os alunos se interessem pela disciplina ministrada, dentro de um panorama compartimentalizado de saberes estanques e organizados em uma perspectiva na qual a soma das partes define o todo da formação profissional. Essa visão “positivista” de lidar com a docência despreza um paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassam a apresentação de conteúdos e articulam conceitos no sentido de dotar o estudante, futuro profissional, dos mecanismos de funcionamento e das possibilidades de aplicabilidade frente a um dado fragmento da realidade, este reconhecido como síntese de vários processos.

Trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores implica em orientar os alunos a trilharem o mesmo caminho percorrido pelo docente: ir em busca das informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discuti-las, assumirem seu significado e sua aplicação à resolução dos problemas e situações vitais pessoais e sociais. Descobrir o significado presente no conhecimento e na ciência para poderem usá-los

em benefício da melhoria de vida da população a serviço da qual se colocará como profissional. (MASETTO, 2009, p. 7)

Os professores que entendem a formação pedagógica como a aquisição de técnicas para a transmissão dos conteúdos, se quer, reconhecem a dinâmica da sociedade do conhecimento e não levam em conta as relações intrincadas presentes na atual etapa de desenvolvimento econômico que se identifica com o regime da acumulação flexível, requerendo do indivíduo muito mais do que a rotina de uma única atividade. Tais professores congelaram suas práticas, como se o saber não fosse referenciado por processos e que, portanto, não sofresse mutações.

As instituições onde esses professores trabalham não se preocupam diretamente com o repertório tratado em sala de aula desde que eles (professores) estejam possibilitando um percurso regular para o estudante, pois é nesse percurso que as mensalidades são quitadas, assegurando os ganhos pretendidos.

Na instituição destacada – FOC os professores têm liberdade para ministrar seus conteúdos e isso não está relacionado à necessária autonomia, mas sim ao descaso com a estruturação de projetos pedagógicos:

Minhas condições de trabalho são péssimas! Péssimas pelo seguinte, vou começar com um exemplo: eu nunca tive uma reunião de planejamento; sou professor de prática de ensino e metodologia do ensino da matemática; eu nunca tive uma reunião, um momento para planejar o meu curso com os meus iguais, meus colegas de trabalho, nos mesmos cursos nunca tive.(...) Bem, nunca ninguém falou comigo sobre objetivos do curso, o que me dá a impressão de ter autonomia. É, eu tenho autonomia. Autonomia vinculada à solidão. É uma dupla inseparável. Eu tenho autonomia para traçar meus objetivos com as minhas turmas e eu acabo não compartilhando ou não compartilhando com ninguém. (Prof. H)

A FOC não orienta de nenhuma maneira o meu trabalho. As vezes eu acho que tem uma liberalidade nesse curso muito grande. Não existe um planejamento. Atualmente não existe, já houve. É um curso que está em decadência, ele está resistindo, infelizmente, porque eles estão perdendo um grande potencial. Antes havia uma preocupação com isso. Cada disciplina, o que a gente poderia estar desenvolvendo, como elas poderiam se articular. Atualmente nem reunião existe. Então ficou assim: cada professor fazendo o que acha em sala de aula. Claro que a gente conversa, aí por iniciativa dos professores; a gente conversa, a gente procura estabelecer um vínculo, uma relação entre todos; mas isso muito mais por iniciativa dos professores do que propriamente da instituição e eu acho que eles estão perdendo um grande potencial, aí de trabalho. (Profª K)

Frente a esse cenário de estruturação pedagógica identificado com o *laissez-faire* foi importante saber dos professores o que eles entendem por autonomia no trabalho que executam, até porque esse é o elemento fundamental que define o caráter profissional de qualquer ocupação.

A autonomia profissional está diretamente relacionada com a aquisição de um saber específico institucionalmente formalizado que permite decidir sobre qual caminho trilhar para

a consecução de um objetivo ou resolução de um problema. Quem não detém tal autonomia está submetido à racionalização do trabalho executado e se coloca na condição proletária de cumpridor de tarefas.

No caso do professor, este necessariamente depende de autonomia para colocar em prática o processo do conhecimento, visto que o trabalho desenvolvido conta também com a experiência de vida dos estudantes; por isso a necessidade de reconhecer a realidade concreta como ponto de referência educacional para a construção de conceitos. No ensino superior essa autonomia se vincula inclusive com a dimensão prática da formação profissional. Portanto, ela é imprescindível e não pode ser desfocada de sua real função; não pode ser confundida com o *laissez-faire* destacado anteriormente.

Nesse sentido, alguns dos professores consultados têm clareza do papel que a autonomia docente representa e como ela se estrutura no plano coletivo, vinculada com um projeto pedagógico:

É a possibilidade do professor, em conjunto com o grupo escolar elaborar um trabalho em conjunto, onde a construção dos conceitos e de todas as possibilidades da organização do conhecimento se faça da forma mais adequada. Se não consigo pensar e elaborar comigo e com a escola minha prática, não posso dizer que executo a possibilidade de trabalhar os conceitos com o outro. Só consigo ver autonomia em conjunto, no grupo de professores, ou melhor, no grupo da escola. O professor deve ter condições de discutir com todos os melhores mecanismos para assegurar a autonomia, que só se dá enquanto possibilidade verdadeira de trabalho com o outro. (Prof^a E)

O docente ter liberdade para executar o Plano Pedagógico previamente avençado com o colegiado da instituição, podendo compartilhar com os discentes toda a experiência e casos práticos vividos nas atividades do docente em seu trabalho em empresas, principalmente do setor privado. Sou adepto do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, proporcionado ao discente a oportunidade/visão de como as disciplinas se inter-relacionam e de como ao final as mesmas são complementares e interdependentes. (Prof. G)

Eu já ouvi isso e vou reproduzir, para ser um bom professor: primeiro tem que gostar muito do que está fazendo, segundo tem que dominar muito bem a matéria que vai ensinar, terceiro tem que ter condições técnicas de trabalho e aí eu entro na questão da autonomia. Eu como professor preciso ter as minhas escolhas, planejar; eu preciso ter um parâmetro, um contexto, tenho que respeitar meus guias curriculares, mas eu quero mobilizar os conceitos todos que existem do meu jeito, à minha moda, do jeito que aprendi. A autonomia não está só no trabalho, está na formação. Articular aquilo que você aprendeu, ter a sua síntese no momento da sua formação, vinculado ao seu trabalho, com liberdade, eu acho isso fundamental, andar com as minhas próprias pernas e gosto de ser respeitado em relação a isso. (Prof. H)

Eu acho também uma coisa controversa, mas eu acho primeiro que o professor tem que ter autonomia em relação à direção da escola, em relação à coordenação, mas ao mesmo tempo não pode enveredar para outro caminho, uma coisa muito individualista do eu faço o que eu quero porque eu tenho autonomia; acho que também não é assim. Eu acho que essa autonomia tem que estar ligada a um projeto pedagógico, dentro de uma equipe, discussão entre seus pares, entre o grupo de professores e ao mesmo tempo levando em conta o contexto onde você está atuando e as características dos alunos com quem você está trabalhando. (Prof^a K)

A autonomia é conquistada a partir do projeto pedagógico do curso. Ela não significa a possibilidade do professor fazer o que bem entende em sala de aula e sim

organização coletiva do trabalho onde as disciplinas se complementam mutuamente.
(Prof. L)

Todavia, esses pressupostos de autonomia apresentados pelos professores parecem não fazer parte do cotidiano do trabalho nas FOC, mesmo porque, se não há discussão, não há planejamento e se não existe tal planejamento não se constitui um projeto político pedagógico, referência para o trabalho coletivo.

Na concepção dos demais professores a autonomia tem um caráter particular, voltado para os procedimentos corriqueiros da atividade docente, respeitando os limites impostos pela instituição:

É quando o professor ministra aula com sua forma própria. Posso estar enganada, mas o trabalho docente tem certa autonomia sempre, pois é o próprio professor quem seleciona o material ou itens a serem ministrados durante o ano letivo. Claro que isso serve como controle para a própria instituição e para o MEC, mas o professor quem ministra aula é quem tem a responsabilidade de repassar todo o programa do cronograma de aula organizado no início do período letivo. Por outro lado, o professor precisa se adequar à forma de organização da instituição (datas das provas, forma para liberar as notas, cálculos para fazer média de notas, etc.). Neste caso, o máximo que o professor pode fazer é participar das reuniões do departamento e expor suas ideias para tentar convencer ou ser convencido da razão.
(Prof. A)

É poder preparar e aplicar aulas, exercícios e provas de acordo com seu feeling de cada turma de alunos. É algo muito gratificante e funciona muito bem! (Prof. C)

É liberdade de decidir sobre a forma e o conteúdo das aulas, avaliações e tudo mais ligado ao processo de ensino. (Prof. D)

É um comprometimento que o professor deve ter em relação aos seus alunos, seja quanto a horários de aulas; cumprimento de cronogramas; aplicação, correção e devolução de atividades; em suma, é saber desenvolver as suas aulas coerentemente com a aprendizagem. (Prof. F)

É o professor ter “liberdade” para planejar a sua disciplina e elaborar as suas formas de avaliação da forma como acredita, sem que haja um controle direto da direção em todas as ações docente. (Prof. J)

A autonomia destacada por esses professores em nada define um contexto crítico e criativo de docência, não reconhece características específicas ou particulares do trabalho e, também, não rompe com a racionalidade estabelecida pela instituição. Ela é muito mais um desejo frente aos procedimentos de praxe do que uma concepção vinculada aos propósitos da produção do conhecimento e, por consequência, da formação profissional.

É interessante ressaltar que, segundo a Sociologia do Trabalho, o que define uma profissão é a possibilidade de autonomia do trabalhador frente à atividade que executa. Para alguns teóricos, a inserção do profissional no sistema produtivo assalariado coloca uma dúvida sobre a sua autonomia, por conseguinte, fortalece a suspeita de uma possível proletarização.

No caso dos professores de um modo geral, a racionalização é feita indiretamente através do controle nos currículos feito pelo Estado, por meio de vários dispositivos como

“Parâmetros” e “Propostas” que são documentos explícitos, além daqueles ocultos, mas emblemáticos, como os veiculados pelos livros didáticos, apostilas entre outros.

Na educação superior as Diretrizes de Formação e o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia indicam os caminhos que devem ser trilhados na formação profissional, referenciando os currículos e as cargas horárias mínimas. Além dessas determinações, as avaliações de reconhecimento de cursos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as associações ou entidades de algumas profissões buscam orientar o currículo de formação profissional. No entanto, a dinâmica interna de um curso depende, muito mais, das propostas encaminhadas *in loco* do que das determinações gerais. Nesse sentido, é que a autonomia do professor representa papel preponderante na estruturação dos projetos pedagógicos. Esse processo parece não se explicitar nas IES privadas que isolam o trabalho do professor, deixando este a mercê das orientações administrativas da instituição. Nessa perspectiva, percebe-se uma prática de racionalização da atividade docente e essa situação indica, muito mais, um contexto de proletarização do que processos estruturados de profissionalização ou de reconhecimento profissional.

O capitalismo se fortaleceu a partir da adesão de uma estrutura econômica que adaptou todas as relações de produção, principalmente, o trabalho assalariado e o conseqüente consumo da sobrevivência, como condição da reprodução ampliada do sistema. Nesse sentido, à medida que se normatizava ou se legalizava os direitos trabalhistas mais a sociedade se inseria no processo de industrialização, em todas as suas dimensões.

O neoliberalismo expressa uma ideologia de ruptura desses pressupostos, pois busca desregulamentar direitos assegurados no transcorrer da história recente, que tiveram significância para a estruturação do sistema e que agora podem ser desprezados.

Levando em conta que a produção de capital se dá em várias direções, o setor de serviços torna-se fonte importante de captação de lucros e passa a ser, na sociedade pós-industrial, um dos negócios mais rentáveis que merece atenção especial. Dentro desse setor - serviços, a educação como mercadoria é objeto de investimento e sua organização interna demanda novos arranjos empresariais. Não é por acaso que instituições internacionais têm incorporado IES brasileiras e se colocado como empreendimentos de capital aberto.

A FOC, como já mencionado, é ainda uma instituição nacional de cunho familiar, representante de uma etapa anterior da estruturação das IES privadas no país. Por essa condição apresenta, ainda, um misto de relações de trabalho que se alternam entre o antigo, relacionado a um quadro estável de professores e o moderno, que nem sempre define contratos permanentes de trabalho.

Tabela 39 - Tempo de docência na FOC, no ensino superior, em outros graus de ensino e trabalhos concomitantes..

	Tempo de docência				Tempo de trabalho vinculado a formação específica	Tempo de trabalho concomitante
	Total	Na Instituição	No ensino superior	Em outro grau de ensino		
Prof. A	06 meses	06 meses	6 meses	0	0	0
Prof. B	30 anos	30 anos	30 anos	0	30 anos	30 anos
Prof. C	07 anos	07 anos	07 anos	0	33 anos	07 anos
Prof. D	15 anos	10 anos	10 anos	07 anos	0	0
Prof. E	32 anos	12 anos	20 anos	12 anos	25 anos	25 anos
Prof. F	29 anos	29 anos	29 anos	06 anos	0	0
Prof. G	05 anos	05 anos	05 anos	05 anos	25 anos	não informou
Prof. H	32 anos	12 anos	12 anos	32 anos	0	0
Prof. I	11 anos	11 anos	11 anos	0	11 anos	não informou
Prof. J	20 anos	11 anos	11 anos	15 anos	11 anos	11 anos
Prof. K	20 anos	15 anos	20 anos	3 anos	0	0
Prof. L	32 anos	18 anos	26 anos	10 anos	03 anos	03 anos

Fonte: Consulta direta aos professores

Dos professores consultados, apenas um trabalha a menos de cinco anos na instituição, sendo que a maioria tem mais de dez anos, perfazendo uma média superior a treze anos de trabalho nas FOC. Essa situação empregatícia não é usual na realidade das IES privadas, mesmo porque quando o capital estrangeiro assume, ele demite em massa⁷⁰. As razões que justificam tal processo de demissão são aquelas vinculadas ao valor do salário combinado com tempo de casa e boa titulação.

Dos doze professores, a metade começou a função docente na própria FOC, inclusive um com trinta anos na instituição. A média de trabalho deles, como docentes é de dezenove anos e meio o que indica serem professores com uma carreira estabilizada.

Entretanto, três desses doze professores que foram entrevistados, afirmaram que não mantêm contrato de trabalho o que indica a adoção do emprego autônomo, conforme as recomendações estabelecidas pelo quadro flexível de contratação profissional:

Nas FOC não tenho carteira assinada. Já tive mais por um período muito pequeno, ou melhor por dois períodos quando dei aula na graduação. A maior parte do tempo trabalhei como autônoma nos cursos de pós graduação. (Prof^a E)

⁷⁰ Como ocorreu com a Anhanguera Educacional que recentemente incorporou a Uniban e demitiu, (dezembro de 2011) de uma só vez, 680 professores. (Folha.com, 21/12/2011)

Eu não tenho contrato de trabalho, eu só forneci há 12 anos atrás o meu número de INSS para exercer um trabalho autônomo e nada mais além disso. Minhas condições de trabalho são péssimas! (Prof. H)

A principal dificuldade em trabalhar nas FOC, eu acho que é essa precariedade, mesmo. Em primeiro lugar essa ausência de contrato de trabalho que eu acho que esse curso de licenciatura, de formação de professores deveria ser regularizado. Eu aceito essa situação por sobrevivência, quer dizer, por necessidade e também porque eu gosto, gosto muito dos alunos que estão lá por esse perfil que eu te falei. (Prof.^a K)

Tabela 40 - Carga horária dos professores consultados nas FOC.

	Carga horária na instituição				
	Total	Na docência	Na coordenação	Com a pesquisa científica	Regime de trabalho
Prof. A	03 aulas	02 aulas		01 aula	parcial
Prof. B	30 aulas	10 aulas	20 aulas		horista
Prof. C	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. D	40 aulas	32 aulas	08 aulas		horista
Prof. E	12 aulas	12 aulas			horista
Prof. F	08 aulas	06 aulas		02 aulas	horista
Prof. G	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. H	03 aulas	03 aulas			horista
Prof. I	08 aulas		08 aulas		horista
Prof. J	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. K	03 aulas	03 aulas			horista
Prof. L	08 aulas	08 aulas			horista

Fonte: Consulta direta aos professores

Além do trabalho sem registro em carteira que despreza qualquer vínculo empregatício, a grande maioria dos consultados reconheceu trabalhar em uma situação de horista, ganhando exclusivamente pelo tempo efetivamente trabalhado em sala de aula. Apenas três professores são, também, coordenadores sendo que um ministra trinta e duas aulas por semana e as oito restantes são destinadas à coordenação; apesar das 40 horas, esse professor assumiu, e com razão, a condição de professor horista. Dois alegaram ter incentivo à pesquisa científica em uma jornada diminuta e inviável ao desenvolvimento de tal atividade.

A média de aulas ministradas pelos doze professores é em torno de oito por semana. Uma média baixa e muito aquém do necessário para a sobrevivência, o que sugere ser a atividade docente nas FOC uma ocupação secundária.

Tabela 41 - Sexo, idade e ocupação principal dos professores consultados.

	Sexo	Idade	Ocupação Principal
Prof. A	feminino	31 anos	Biomédica
Prof. B	feminino		não respondeu
Prof. C	masculino	56 anos	Engenheiro Civil
Prof. D	masculino		Professor Universitário
Prof. E	feminino	52 anos	Psicóloga
Prof. F	feminino	53 anos	Professora do Ensino Superior
Prof. G	masculino	55 anos	Administrador
Prof. H	masculino	56 anos	Professor
Prof. I	masculino		não respondeu
Prof. J	feminino	42 anos	não respondeu
Prof. K	feminino	58 anos	Professora
Prof. L	masculino	56 anos	Professor

Fonte: Consulta direta aos professores

Dos doze professores consultados, apenas nove informaram sobre a ocupação principal; destes, cinco afirmaram ser professores, dois do ensino superior. Os demais são: biomédico, psicólogo, administrador e engenheiro.

Como se pode notar pelo tipo de contrato e jornada de trabalho, a educação superior se apresenta como atividade acessória que serve, não só para completar a renda mensal, como também definir certo *status*, visto que no imaginário do senso comum, o professor universitário é, também, cientista, lida com a pesquisa e por isso é valorizado. A média de idade dos professores consultados (que revelaram a idade) é de 51 anos, indicando que estes assumem o trabalho nas FOC em uma situação de valorização profissional; isso porque titulados, com uma jornada pequena de aulas, devem lecionar na instituição visando, sobretudo, algum tipo de prestígio social.

De toda maneira, na sociedade capitalista, trabalho e salário são requisitos para a sobrevivência da grande maioria das pessoas. No caso do professor e, especificamente, desses professores das FOC uma jornada diminuta de trabalho indica que não se trata da principal ocupação. Mesmo aqueles que se reconhecem apenas professores, também, lecionam em outras instituições e em outros graus de ensino:

Com os recursos da outra escola, a escola do ensino básico. Eu adiro recursos ali. O meu alimentador é o ensino básico. O meu grande alimentador financeiro que me dá recursos para eu atuar no ensino superior é do ensino básico privado. (Prof. H)
Aí tem uma coisa que eu quero adentrar mais. O perfil dos alunos do ensino superior da instituição pública que eu trabalho; eu queria conhecer um pouco mais para ver até que ponto eles se diferenciam e até que ponto eles se aproximam dos alunos do ensino superior privado. (Prof.^a K)

Talvez, essa seja a situação mais reveladora da precariedade ocupacional dos professores das IES privadas, ou seja, ausência de estabilidade no trabalho devido a possibilidade de contratação pelo tempo despendido na docência efetiva, realizada, exclusivamente, em sala de aula. Isso caracteriza a condição horista ou uma situação de “professor aulista”⁷¹. Todas as demais atividades complementares e necessárias para o exercício do magistério são desconsideradas no cômputo do tempo reconhecido para a remuneração, o que determina uma situação inconstante e carecedora de alternativas de trabalho, quer na própria docência, quer em outras ocupações. Dessa forma, é que se desmancha a concretude da condição profissional dos docentes das IES privadas, posto que são dependentes de vários arranjos empregatícios, não tendo, em uma única atividade e em um único emprego, a ocupação principal para a sobrevivência.

Como nas demais profissões, principalmente, aquelas de cunho empresarial, uma das alternativas para a ascensão profissional é deixar de atuar na própria profissão, ou seja, assumir cargos administrativos hierarquicamente melhor posicionados. No caso das instituições de ensino, os cargos de coordenação ou direção podem representar melhores salários e, assim, serem considerados como promoção. Todavia, tais promoções dependem de critérios nem sempre plenamente respeitados.

Nas FOC, segundo os professores contatados, os critérios para promoções se relacionam à titulação, produção acadêmica e tempo de serviço. Contudo, estes parecem distantes do “professor aulista” a ponto de alguns destacarem:

Um bom professor (sensato, tranquilo, que cumpra suas tarefas em dia, criterioso, que saiba ser crítico sem ser ofensivo, com espírito de liderança) tem sempre chances de se sair bem dentro da instituição que trabalha. (Prof^a A)

Tempo de trabalho na instituição, titulação, e como toda instituição privada e/ou pública, os fatores de “ordem pessoal”, ou o “currículo oculto” também são determinantes. (Prof^a K)

A promoção é feita com cartas marcadas. Não é a competência ou a disposição do professor que é considerado, mas apenas o compadrio. (Prof. L)

Como se percebe, existe certa descrença nos processos regulares de promoção. Enquanto alguns acreditam que depende da cordialidade, outros entendem que não é por mérito que ela ocorre, demonstrando a impossibilidade de se detectar uma estrutura consolidada de carreira no ensino superior privado e, por conseguinte, reiterando a mencionada situação de instabilidade ocupacional.

É necessário destacar que nem sempre um plano de carreira define uma situação efetiva de estabilidade própria de uma estrutura de carreira. Segundo recomendações do

⁷¹ Também identificado como professor horista: aquele que recebe por aula efetivamente ministrada, não tendo tempo remunerado para o preparo das aulas ou aprimoramento da sua ocupação.

INEP/MEC, toda IES deve ter um plano de carreira que assegure ao professor possibilidades concretas de ascensão profissional. Entretanto, tais planos tem se revelado insuficientes para assegurar direitos ou explicitar conquistas, posto que são fragilizados pelas reais condições de trabalho que podem dispensar o professor, segundo a lógica empresarial vigente. Nesse sentido, esses planos de carreira têm se apresentado como “adornos” que mascaram a face perversa de um empreendimento educacional privado.

Essa situação, em hipótese alguma, ocorre no setor público que além de assegurar estabilidade pela contratação em regime parcial e preferencialmente integral (conforme assinalado no capítulo anterior), oferece aos seus professores um plano de carreira explicitamente vinculado à titulação, produção acadêmica e tempo de serviço. Os cargos de coordenação, ou direção, geralmente, são definidos pelos pares, sempre em uma condição provisória.

Considerando o que se veicula sobre o trabalho docente no setor público, seria de se supor que os professores consultados das FOC desejassem atuar nas IES da rede pública; contudo, as respostas não ensejaram pleno desejo. Dos doze professores consultados, sete explicitaram interesse, destacando a importância da articulação do ensino com a pesquisa, conforme sintetizado nos depoimentos abaixo:

Sim, pois creio que daria maior prestígio. Além disso, gostaria de ter contato com novas grades, que sei, estão sendo aplicadas nessas instituições. Além do contato com professores e pesquisadores dessas instituições que seria bastante enriquecedor. (Prof. C)

Sim, pois o número de aulas é reduzido e há oportunidade de se preparar melhor as mesmas, além da atividade científica que aprimora e torna efetivo o aprendizado. (Prof. D)

Por várias razões, entre elas: são consideradas as melhores, fazem a melhor seleção de alunos, os laboratórios são bem equipados, a pesquisa é intensa e possibilita inúmeras publicações, a carreira vai além do doutorado e do pós-doutorado, etc. (Profª F)

Em contraponto, dois professores argumentaram não terem o desejo de atuar nas IES públicas alegando estarem comprometidos com outras ocupações; dois condicionaram o trabalho a possibilidade de atuar nas duas redes e um nunca pensou nessa possibilidade.

Como se pode constatar o plano de carreira e a estabilidade empregatícia não se apresentam como principais argumentos da atuação em uma IES pública; talvez, por serem tão evidentes, não fazem parte das justificativas dos professores. Apenas dois professores salientaram também a estabilidade:

Acredito que sim, sobretudo por acreditar em uma maior estabilidade e dedicação para a realização de pesquisa. (Profª J)

Sim, pelas condições melhores de trabalho, pela estabilidade, pela maior preocupação com a formação, pelo menor grau de mercantilização do conhecimento, pela possibilidade de realizar pesquisas. (Profª K)

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores das IES privadas a sociedade, de modo geral, ainda reconhece na docência universitária certa importância, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, percebe-se no magistério superior uma efetiva contradição que transita entre o não apresentar as principais condições definidoras de uma profissão e ter *status* profissional socialmente reconhecido.

Na sociedade capitalista, o trabalho enquanto função técnica ou de prestação de serviços assumiu um patamar social de definição das hierarquias e dos padrões de controle da produção e, conseqüentemente, da vida em sociedade. Assim, posições ou postos hierarquicamente destacados sugerem melhores remunerações e sucesso, atributos para o reconhecimento de uma posição ocupacional valorizada. Traduzido como prestígio ou *status*, no âmbito da profissionalização eles representam para o trabalhador estímulo e motivação; aliás, o conceito de profissão ou qualificação foi forjado nessa perspectiva e a ideia de se discutir o caráter profissional de uma ocupação se vincula também ao papel que a atividade suscita perante a sociedade. No caso em foco, o professor do ensino superior privado dispõe de reconhecimento social, isto é, de prestígio, mas historicamente não assegurou as condições mínimas para estruturar sua atividade como profissão.

Os professores consultados das FOC, na sua grande maioria, reconhecem que a docência no ensino superior oferece algum *status*, algum reconhecimento social e fazem tal afirmativa vivendo essa condição. Dos doze professores, nove foram enfáticos ao afirmar que dar aula no ensino superior sugere *status* com afirmações como:

Sim, aumenta sua credibilidade profissional. Ainda o professor é respeitado em nossa sociedade! E, quando os alunos notam que ele é dedicado, esforçado e entende do assunto que dá aulas, sua respeitabilidade em sala de aula é bem maior. (Prof. C)

Sim, há um certo prestígio social em ser professor no ensino superior. As pessoas, acredito, associam isto à inteligência e abnegação. (Prof. D)

Acho que sim, comparando com outros níveis de ensino. No entanto, o status social também depende do meio que o reconhece e o valoriza. Para a maioria da população, o professor universitário possui um status diferenciado, mas, num meio mais intelectualizado, os fatores que determinam o status são outros, como a produção acadêmica, o currículo, o reconhecimento, etc. (Prof K)

Entretanto, um deles não acredita que exista esse *status* sem, contudo, justificar suas razões; outro entende que essa situação só é reconhecida para o professor das IES públicas e um último acha que não mais, devido, sobretudo, aos baixos salários:

Acredito que não mais, pois até o professor do ensino superior vem sendo desvalorizado (salários e condições de trabalho). Há algumas instituições de ensino superior que pagam salários bem abaixo que as d e ensino de 1º Grau, 2º Grau e cursinho privado. (Profª J)

Ao reconhecerem esse *status* decorrente de uma condição da qual eles estão submetidos, os professores buscam explicitar uma dimensão necessária de trabalho que se relaciona diretamente com a autoestima, ou seja, apesar da precariedade de todas as outras questões envolvidas no magistério superior, existe um reconhecimento social. Isso, também, se evidencia na fala de dois professores, quando estes explicitam o principal elemento motivador de trabalhar nas FOC:

Os elementos motivadores são os alunos para ser coerente com uma resposta anterior. Normalmente eles são de camadas mais humildes e buscam nesse curso uma ascensão social. Isso é motivador. (Prof. H)

O que motiva o trabalho nas FOC é o reconhecimento de que o trabalho de professor na instituição é muito importante para o desenvolvimento social do país, pois possibilita que os alunos tenham uma profissão e serem peças importantes na vida econômica brasileira. (Prof. L) .

Os elementos motivadores do trabalho do professor das IES privadas estão relacionados em um plano que explicita o que melhorou ou o que piorou no cotidiano de atuação, principalmente, porque é nesse cotidiano que se pode identificar elementos peculiares, próprios do trabalho executado; ressaltar dilemas inerentes à dimensão profissional e estabelecer algum juízo de valor que traduza as inquietações dos professores.

Um primeiro motivo que indica desmotivação se relaciona a dificuldades dos professores em construir alternativas que superem as deficiências provocadas pela escolarização básica nos alunos do ensino superior, já que não dispõem de tempo remunerado para preparação de materiais de suporte.

O trabalho do professor tem piorado em função das reduções das cargas horárias e o despreparo dos alunos. (Prof^o B)

Infelizmente está cada vez mais difícil motivar os alunos. Apesar de todo o esforço, são poucos os momentos em que noto eles motivados e aí então eles aprendem. Sinto que eles aprendem muito mais fazendo trabalhos do que com provas. Desde cedo as escolas deveriam apresentar as possibilidades futuras de trabalho aos alunos para melhorar sua motivação. (Prof. C)

Os alunos chegam cada vez menos preparados e menos dispostos a estudar. Acredito que nos níveis anteriores aprenderam a responsabilizar apenas o professor pelo aprendizado. De certa forma se tornar agressivos ao não entender determinado conteúdo não estão dispostos a se dedicar e assumir suas responsabilidades no processo. (Prof. D)

Nós professores sentimos, muitas vezes, uma pressão muito grande para manter os alunos nas instituições e pela falta de materiais para poder interagir mais com os alunos nas aulas. Além da própria condição de trabalho: salas de aula pouco ventiladas, laboratórios com o mínimo de materiais e/ou falta deles; falta de equipamentos de áudio visual e salário muito abaixo do justo. (Prof^o J)

Outra questão desmotivadora se relaciona às próprias condições de trabalho e salário que, aviltantes, não estimulam a docência em um patamar de realização ocupacional ou profissional.

O trabalho do professor tem sido desqualificado e desvalorizado em todos os níveis e o conhecimento não é mais parâmetro para qualificação que é dada pela possibilidade de resolução de problemas na empresa de forma imediatista. (Profª E) Depende da instituição, aquelas que valorizam mais a titulação e/ou a pesquisa, possibilitam uma melhoria, na medida em que os professores ingressam numa carreira, estas são numericamente bem menores. Aquelas, em que predomina uma política de corte de custos, a tendência à precarização das condições de trabalho tem predominado e o rebaixamento salarial tem predominado. As condições de trabalho são muito ruins, os professores devem se deslocar de instituição em instituição e o salário não condiz com o investimento numa carreira profissional. (Profª K)

Porém, alguns professores destacam questões que se explicitam como motivadoras do trabalho docente; são efetivos pontos positivos que alimentam o trabalho desempenhado e denotam possibilidades concretas de superação de dificuldades.

A primeira etapa de um pós-graduando é dar aula. Isso é uma meta pessoal que eu tinha e tenho ainda. Você se dedica muito tempo para que um dia todo aquele conhecimento seja aplicado. Entrar em uma sala de aula e passar o conhecimento é uma sensação de “tarefa cumprida”. É como se você colocasse em prática tudo o que você aprendeu (seja matéria data, seja experiência de vida). Não tem nada melhor quando você acaba uma aula e vem um aluno tirar uma dúvida ou perguntar algo que você disse em aula e que aconteceu com ele ou que ele relacionou com o dia-a-dia! (Profª A)

Em termos de recursos tecnológicos, hoje em dia qualquer um dá aula com o uso de multimídia e internet. Os programas disponíveis são muito bons e você pode fazer várias simulações operacionais. Os cálculos e gráficos são feitos em fração de segundos. Entretanto, a população estudantil é muito apressada em termos de resultados e relutante em raciocinar, é tudo muito informatizado, perdeu-se um pouco o gosto pelo raciocínio, aquisição de conhecimento e aprendizagem. (Profª F) O ensino superior tem melhorado porque as formas de avaliação de desempenho vem sendo aprimorado com as auto-avaliações, mas creio que ainda num ritmo lento. (Prof. I)

Já falei sobre algumas coisas, mas tem um aspecto que eu acho interessante falar sobre isso. A heterogeneidade dos alunos é uma coisa interessante, inclusive entre eles; eles não se conhecem; eles têm formações diferentes; eles vêm de lugares diferentes e eles vão estabelecendo ali uma relação e eu acho uma coisa muito interessante. Vai se formando um perfil ali dentro. Eles têm uma formação na área de exatas, uma formação de engenharia, outro fez química, outro fez agronomia, e fizeram em instituições diferentes e ali eles se encontram e esse encontro eu acho uma coisa muito interessante. (Profª K)

As dificuldades e estímulos que rondam o dia a dia dos professores das IES privadas são rudimentos importantes para se desenhar um perfil, mesmo que ainda difuso, da realidade ocupacional (ou talvez profissional) do magistério superior que oscila entre ter reconhecimento social, buscar formação específica e ser desrespeitado nas condições de trabalho e nos contratos funcionais de salário e jornada.

De toda maneira, ter uma ocupação, ou melhor, uma profissão não atenua as incertezas, próprias dos regimes de trabalho, cada vez mais, instáveis na realidade econômica global. O cotidiano das atividades forçadas em relações de submissão, próprias de uma condição privada da produção (material ou imaterial) é marcado pelo receio da demissão. Isso porque ser demitido significa inviabilizar o trabalho como fonte dos recursos para a vida; é

como se os elementos vitais estivessem interrompidos e a sobrevivência submetida à dúvida de uma nova oportunidade. Nesse sentido, tal situação se revela como medo, receio de um futuro difícil e precário. Na atualidade, essa situação está sendo alterada pelos regimes autônomos de prestação de serviço que definem trabalhos por empreitada ou submetidos à informalidade cuja dinâmica da dispensa é muito mais ágil e até determinada *a priori*.

No caso dos professores, particularmente, daqueles das IES privadas esse receio é diluído na própria condição de trabalho complementar e acessório. Todavia, é elemento de preocupação que se fortalece no final dos semestres letivos devido ao circuito educacional que se cumpre antes dos recessos de janeiro e das férias de julho.

Para os professores consultados, os motivos que ensejam demissões nas FOC são muitos e variados quanto ao mérito:

Não cumprimento de horário; faltas excessivas; baixa qualidade de ensino; falta de comprometimento com a instituição; falta de interesse pela universidade em si; má convivência com os alunos; falar mal da instituição que você trabalha (não ser politicamente correto); achar que sua função é apenas dar aula e exigências desnecessárias. (Prof^a A)

Em nossa instituição os valores dos salários são o principal motivo. Professores em níveis mais altos do plano de carreira são demitidos por economia. Outro motivo são os professores de disciplinas técnicas, muitos iniciam a atividade sem experiência docente e não se adequam a tempo. (Prof. D)

Os motivos principais: titulação quando existe plano de carreira na Instituição, avaliação dos alunos, principalmente, nas faculdades com grande número de alunos e com uma posição clientelista. (Prof^a E)

Talvez a falta de titulação nos momentos que antecedem o reconhecimento dos cursos; a falta de reconhecimento do trabalho do professor; total insensatez. (Prof. H)

Contudo, um dos professores entende que a economia de recursos está diretamente relacionada à falta de condições para encaminhar o ensino superior e isso tem responsabilidade legal.

Contenção de despesas"! Pelo menos, é o que os responsáveis por elas dizem. Para mim, o ensino superior vem sendo banalizado a tal ponto que, Instituições ditas de ensino superior, sem a mínima condição, conseguem abrir cursos de uma forma "muito simples" e, isto se dá, devido a falta de fiscalização dos órgãos do governo federal (MEC) responsáveis por cuidar da qualidade no ensino superior do Brasil. (Prof^a J)

Conforme já assinalada, as autorizações concedidas para o funcionamento de IES privadas se deram, com maior significância, no final dos anos de 1960 e representaram o embrião de uma rede privada que prosperou na contramão das determinações constitucionais que validavam a formação superior pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, própria das universidades.

Vários foram os argumentos para tais autorizações, prioritariamente, aqueles relacionados à demanda, muito superior, do que a oferta de vagas nas instituições públicas ou

confessionais de cunho tradicional; a busca de formação técnica mais rápida e voltada para as necessidades do mercado de trabalho e o avanço da educação básica nos grandes centros urbanos justificava a formação de professores pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que passaram a funcionar em instituições originalmente ocupadas com o ensino secundário. No caso da cidade de São Paulo, esse último argumento foi emblemático para constituição de uma rede privada sólida e direcionada para vários investimentos afins.

A LDB 9394/96 de certa forma encontrou dispositivos que facilitaram a legalização das IES no plano de seu funcionamento sem vínculo com a pesquisa e extensão, através dos Centros Universitários que rapidamente prosperaram, tornando-se alternativas rentáveis de encaminhamento dos “negócios” com a educação.

Do ponto de vista dos contratos de trabalho, os professores estão amparados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)⁷² e a LDB 9394/96 que regula sobre a função docente no interior de uma IES.

Historicamente a CLT tem contexto vinculado ao populismo getulista implementado com o Estado Novo (1937 a 1945) que, com o argumento de assegurar o direito dos trabalhadores, definiu as principais orientações da expansão do capitalismo brasileiro. A CLT materializava, do ponto de vista do trabalhador, um novo contexto de acumulação no país que requeria a indústria de base amparada pelo Estado como recurso nacionalista da expansão à industrialização, em todos os níveis. Nesse cenário de ajustes a uma nova condição econômica do país, a educação não fica de fora e as Leis Orgânicas do Ensino, nesse período, tinham o objetivo prioritário de assegurar a articulação entre ensino profissionalizante e educação para o trabalho. Denominada de Reforma Capanema, referência ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, tais Leis Orgânicas de caráter dual, distinguiram a formação do trabalhador em nível médio, daquela em nível superior voltada as classes mais favorecidas da sociedade brasileira.

A CLT expressava essa conjuntura de desenvolvimento econômico e os elementos nela contidos representavam os efetivos interesses de regulação e normatização da ordem vigente. Assim, a educação não ficou de fora. No Título II – “Das Normas Especiais de Tutela do Trabalho”, no Capítulo I – “Das disposições especiais sobre duração e condições de

⁷² A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT é a principal norma que legisla sobre do direito do trabalho e o direito processual do trabalho. Foi criada pelo Decreto Lei nº 5.452 em 01 de maio de 1943 e sancionada pelo então Presidente Getúlio Vargas durante o período do Estado Novo.

trabalho”, a Seção XII – “dos professores” teve o objetivo de organizar e sistematizar o trabalho dos professores:

Art. 317 - O exercício remunerado do magistério, em estabelecimentos particulares de ensino, exigirá apenas habilitação legal e registro no Ministério da Educação. (Redação dada pela Lei nº 7.855, de 24.10.1989)

Art. 318 - Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas .

Art. 319 - Aos professores é vedado, aos domingos, a regência de aulas e o trabalho em exames.

Art. 320 - A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários.

§ 1º - O pagamento far-se-á mensalmente, considerando-se para este efeito cada mês constituído de quatro semanas e meia.

§ 2º - Vencido cada mês, será descontada, na remuneração dos professores, a importância correspondente ao número de aulas a que tiverem faltado.

§ 3º - Não serão descontadas, no decurso de 9 (nove) dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho.

Art. 321 - Sempre que o estabelecimento de ensino tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado nos horários, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância correspondente ao número de aulas excedentes.

Art. 322 - No período de exames e no de férias escolares, é assegurado aos professores o pagamento, na mesma periodicidade contratual, da remuneração por eles percebida, na conformidade dos horários, durante o período de aulas. (Redação dada pela Lei nº 9.013, de 30.3.1995)

§ 1º - Não se exigirá dos professores, no período de exames, a prestação de mais de 8 (oito) horas de trabalho diário, salvo mediante o pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

§ 2º No período de férias, não se poderá exigir dos professores outro serviço senão o relacionado com a realização de exames.

§ 3º - Na hipótese de dispensa sem justa causa, ao término do ano letivo ou no curso das férias escolares, é assegurado ao professor o pagamento a que se refere o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 9.013, de 30.3.1995)

Art. 323 - Não será permitido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não remunere condignamente os seus professores, ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês.

Parágrafo único - Compete ao Ministério da Educação e Saúde fixar os critérios para a determinação da condigna remuneração devida aos professores bem como assegurar a execução do preceito estabelecido no presente artigo. (BRASIL, 1943)

Conforme pode-se destacar, apenas o art. 317 da CLT trata, de forma muito superficial, sobre quem pode exercer o magistério e quais órgãos reguladores das certificações (fornecidas em nível superior, de acordo com a determinação da LDB 9394/96).

Uma das principais características definidoras das atividades laboriais é o papel que o Estado empresta nas autorizações para o exercício de uma ocupação que, pela sua especificidade de formação, é reconhecida como profissão. Essa condição, distinguida até como barganha política, é fundamental para que se constitua um nicho específico e corporativo de uma determinada classe.

Da forma como o art. 317 da CLT define o magistério privado, muito pouco consegue especificar quem e como é estruturado o perfil do professor; todavia, reconhece o caráter específico da docência ao definir horas/aula para o cômputo da jornada de trabalho (art. 318,

319, 320 e 321). Este foi o dispositivo legal que permitiu a condição horista do professor e que serviu de base histórica para a precarização do trabalho do magistério, em todos os níveis.

Em julho de 2008 a Lei 11.738 definiu um piso salarial mínimo, associado a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (1/3 delas voltadas para atividades pedagógicas fora da sala de aula) para os professores da rede pública. Apesar de ainda desprezada por um grande número de Estados da União (17 não cumprem a lei) trata-se de avanço, posto que desmancha a possibilidade de remuneração calculada por aulas ministradas.

O art. 322 da CLT faz referência ao processo escolar letivo, dificultando as demissões regulares fora dos períodos de recesso. Esse aspecto da Lei é importante porque distingue claramente a função do professor, explicitando um contexto no qual a escolaridade não pode e não deve ser interrompida, senão em condições excepcionais. Percebe-se com esse dispositivo legal que o Estado reconhece especificidades no trabalho do professor; contudo, estas não têm servido para assegurar mecanismos legais mais estruturados de amparo à ocupação docente.

Esse arrazoado sobre a CLT e suas especificidades em relação ao trabalho dos professores é importante para assinalar como estes percebem o papel da legislação na organização do trabalho docente em nível superior.

Nesse sentido, os professores das FOC entendem que existe uma omissão por parte do Estado e que isto é nocivo para a conformação de uma atividade docente profissionalizada. Os argumentos mais enfocados se vinculam a estabilidade, plano de carreira, assistência médica. Como se percebe, para os professores das IES privadas, a possibilidade de regulação do Estado frente à profissão se imiscui com benefícios e direitos sociais que deveriam compor as possibilidades de assistência social para todos os trabalhadores; não se trata, portanto, de exigências específicas ou dotadas de características exclusivas. Contudo, alguns professores avançam nas justificativas, ressaltando questões evidentes, mas que geralmente ficam fora do rol das reivindicações como equiparação com as IES públicas no que se refere a piso salarial e jornada de trabalho; ser reconhecido com a mesma jornada de qualquer outro emprego privado entre outros:

O Estado deveria assegurar piso salarial e quantidade máxima de aulas por semana. Devido aos baixos salários nas instituições particulares somos forçados a dar muitas aulas, comprometendo a qualidade das mesmas e a capacitação dos professores. Além disso, o estado deveria intervir nas relações de trabalho, muitos professores são demitidos apenas por conta de salários ou outros motivos que se assemelham a demissões de funcionários de empresas privadas, embora privadas as Universidades particulares são uma concessão e poderiam ser criadas regras específicas ligadas à obrigatoriedade de pesquisa, dedicação e critério de demissão mais claros. (Prof. D)
O Estado deveria garantir os mesmos direitos que assegura aos professores da Rede Pública, afinal somos todos professores de magistério superior, ou não? (Prof^a F)
O Estado deveria manter para os professores os mesmos direitos que todo e qualquer trabalhador de uma empresa privada deve possuir. (Prof. G)

Quando uma categoria encontra no Estado cumplicidade para a regulamentação de uma profissão, o que se almeja é firmar uma condição peculiar de atuação com vistas a assegurar limites ou cerceamento da atividade desempenhada quanto a um perfil específico de habilidade, ou seja, destinar o exercício da ocupação a quem detém determinadas destrezas. Esse plano de concessão estatal pode significar trocas que de um lado favorece ações corporativas e de outro impõe compromissos ideológicos de convivência com a ordem política e econômica vigentes.

No caso dos professores das IES privadas isso não aconteceu e essa situação tem se manifestado como dificuldades enfrentadas pelos professores para fazer valer seus direitos como a formalização de contratos por períodos (integral ou mesmo parcial) ou o pagamento das horas destinadas às atividades pedagógicas extraclasse. Por outro lado, esses professores mantêm o papel histórico de assegurar os interesses supraestruturais, propostos pelo Estado e infraestruturais, convenientes ao plano econômico da sociedade. Portanto não existe a troca presumida quando das concessões de uma profissão.

Geralmente quando uma categoria tem amparo legal de regulamentação essa se fortalece no embate que se evidencia entre a sua entidade de classe e os órgãos representativos de cunho governamental. Nessa perspectiva, o movimento sindical se fortalece e materializa a luta dos trabalhadores de um determinado segmento profissional frente aos interesses de melhoria da qualidade da atividade desempenhada, seja das condições concretas de labor, seja dos salários e até mesmo das questões mais gerais vinculadas à cidadania que interferem, por consequência, na vida dos trabalhadores.

O sindicalismo se consolidou no próprio desenvolvimento do capitalismo como reação organizada dos trabalhadores frente às novas determinações postas para o operariado emergente e se amplia para as demais ocupações da sociedade industrial⁷³.

⁷³ No Brasil, os sindicatos se fortaleceram a partir do final do século XIX como manifestação de um processo urbano industrial que começa a se desenvolver, principalmente em decorrência dos capitais acumulados com a atividade cafeeira. De certa maneira, os congressos socialistas de 1892 e 1902 expressavam os interesses dos operários, então organizados por ramos de atividades, dando origem aos sindicatos no país. Todavia, no final da década de 1910 se percebe um movimento sindical mais estruturado, apoiado prioritariamente pelo movimento anarquista. Essa situação era produto da crise da produção gerada pela Primeira Guerra Mundial que ocasionou uma queda vertiginosa dos salários acompanhada por uma onda considerável de greves. A fundação do Partido Comunista Brasileiro em 1922 marcou o início de uma nova fase do movimento operário brasileiro principalmente em função das publicações encaminhadas pelo partido que tinham boa circulação e veiculavam temas de interesse sindical. Os comunistas foram responsáveis também em 1929 pela Central Geral dos Trabalhadores que congregava todos os sindicatos. No início da era Vargas os sindicatos, através de um número significativo de greves conseguiram algumas conquistas, inclusive algumas que eram restritas, apenas, aos ferroviários e portuários. Em 1934 os comunistas reorganizam a Confederação Sindical Unitária, central sindical de todo movimento operário brasileiro. Em 1939, através do Decreto Lei 1402 aprovou-se o enquadramento sindical, apoiando a criação de sindicatos e autorizando o denominado imposto sindical. A partir do golpe dos

Os professores do ensino superior começam um processo de organização sindical específica a partir da universidade pública, através das Associações Docentes (AD) que gradativamente vão incorporando uma discussão mais politizada frente aos impasses vivenciados na segunda metade da década de 1970, relacionados aos movimentos sociais em destaque na época.

Pelo caráter amplo e abrangente do movimento tornava-se praticamente impossível conter o ímpeto reivindicatório dos docentes das autarquias e manter a coordenação do movimento em sentido amplo, que era feita, de forma precária, por uma Coordenação Nacional, criada em julho de 1979. A construção, agora, de uma entidade nacional representativa dos docentes universitários de todas as IES do país, era vista como a alternativa para evitar o retrocesso e a divisão face à política do governo conjugada com a ação do setor privado (mantenedoras). Esta decisão já havia sido tomada na reunião do Conselho Nacional das ADs (CNAD) em julho de 1980, no Rio de Janeiro, reafirmada em outubro, em Goiânia, sendo marcada a data e local para a criação da entidade nacional. Seria criada em Campinas, por ocasião do III ENAD (Encontro Nacional das ADs), em fevereiro de 1981. (OTRANTO, 2000)

Assim, foi criada em fevereiro de 1981 a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) dentro de um contexto grevista (greve das universidades autárquicas) de cunho político sindical. Contudo, haviam divergências dentro da própria ANDES no que se referia a busca de uma associação mais ampla e sem vínculo estrito com o sindicalismo. Entretanto, a substituição dos governos militares pelo governo civil influenciou a entidade, a ponto de em 1988 a ANDES se transformar legalmente em Sindicato Nacional (ANDES-SN)

Embora a entidade tenha se consolidado no âmbito do setor público, das universidades federais e estaduais, houve, desde o seu nascedouro, a preocupação de envolver e representar a luta dos docentes da rede particular.

Os boletins da ANDES muitas vezes relataram o esforço da entidade em organizar o setor das particulares e denunciaram as perseguições sofridas pelos docentes que articularam movimentos reivindicatórios. O Caderno ANDES nº 6 — “A Denúncia das Mantenedoras”, publicado em 1988, é o relato de algumas dessas lutas. Diante da escalada privatista do ensino superior, permitida e apoiada pelo governo, impondo a estagnação da rede pública, a ANDES via um significado muito grande na organização do movimento sindical e na defesa do ensino superior público e gratuito, mesmo dentro das IES particulares. No entanto esse objetivo não foi alcançado e a ANDES, principalmente após sua transformação em Sindicato Nacional, teria sua ação cada vez mais identificada com a defesa dos docentes das IES públicas. (OTRANTO, 2000)

militares a partir de abril de 1964, o movimento sindical fica anestesiado, ressurgindo numa perspectiva assistencialista que irá obstruir qualquer discussão mais politizada de encaminhamento do movimento operário.

Como pode-se notar era difícil para a Associação/Sindicato aglutinar as lutas dos professores da rede privada, isso porque, suas pautas em nada se identificavam com os interesses dos professores das IES públicas.

Como o grupo maior — e, portanto com maior poder de pressão — formado pelos professores das Universidades Públicas, tinha um grande conjunto próprio de reivindicações sindicais, os docentes das instituições privadas foram, inúmeras vezes, esquecidos ou relegados a um nível inferior de prioridade nas discussões da categoria. Isso levou a uma crescente debandada destes últimos e consequente vinculação a um outro Sindicato de Professores — o SINPRO. (OTRANTO, 2000)

A opção pelo SINPRO, portanto, se deu muito mais pelo desprezo da ANDES-SN do que pela capacidade que o sindicato tinha de assegurar conquistas para os professores das IES privadas, principalmente, porque o SINPRO não conseguia (e não consegue) administrar as reivindicações de todos os graus encaminhados pela rede privada, desde a pré-escola até a pós-graduação *lato sensu*.

A fragilidade de um sindicato voltado para os interesses dos professores das IES privadas é, também, uma manifestação de vulnerabilidade da profissão, sobretudo, porque representa ausência de diálogo com as instâncias que legalmente encaminham as determinações da atividade docente em nível superior. De certa maneira, essa precariedade sindical reforça a falta de amparo legal na regularização da profissão; é como se a fraca presença do sindicato fortalecesse a omissão do Estado frente à condição profissional do professor das IES privadas.

Nesse sentido, dos professores das FOC consultados, apenas quatro afirmaram serem sindicalizados e quando indagados sobre o papel dos sindicatos no trabalho que desenvolvem, na maioria das vezes, reforçaram a ideia de que o sindicato é uma instância desvinculada da personalidade do profissional docente como se entidade e seus representantes deveriam responder pelos interesses da categoria sem a participação dos principais interessados. Por outro lado, alguns desconfiam da atuação do sindicato ou colocam em dúvida a possibilidade deste, atuar em benefício dos professores:

Infelizmente o sindicato assiste o dismantelamento dos planos de carreira, os valores imorais de hora aula oferecidos, Faculdades que reduzem o número de diário de aulas e nada têm feito. Não vejo outro papel que não ratificar e legitimar as decisões das mantedoras, não há qualquer projeto de melhoria. (Prof. D)
 Não vejo muita movimentação do SINPRO em defesa dos professores do ensino superior. Acho que esse sindicato não tem como preocupação maior a defesa dos interesses dos professores universitários; por isso, no momento, não sou sindicalizado. (Prof. L)

Outros entendem que o sindicato deveria ser mais atuante e acreditam que tal atuação pode reverter em melhoria da qualidade do trabalho.

O papel dos sindicatos deve ser o de realmente representar os docentes na busca de condições dignas de trabalho, atuando junto aos órgãos governamentais e, principalmente, atuando junto à direção das Instituições nas quais os professores trabalham. Deveriam realmente fazer um raio-x das reais condições de trabalho em todas as Instituições de ensino superior e a partir deste estudo, elaborar um planejamento para cada Instituição ou grupo de Instituições, objetivando resolver os principais problemas existentes nestas Instituições de tal forma que os docentes se sintam realmente representados. (Prof. G)

Falar sobre o papel dos sindicatos, atualmente, é meio complexo, devido à onda neoliberal que abalou, no mundo todo, os sindicatos e o sindicalismo, de modo geral. No entanto, penso que os sindicatos devem retomar o seu papel histórico de luta pelos direitos já conquistados dos trabalhadores e, além disso, de luta por novas demandas e necessidades colocadas, constantemente, pelos trabalhadores. Neste sentido, penso que os sindicatos devem se fortalecer em suas bases, buscando a unidade e ao mesmo tempo ampliando a democracia interna, criando novos mecanismos que garantam a participação mais ampla de trabalhadores, tendo como perspectiva a criação ou recriação da sociedade salarial. (Profª K)

As demissões dos docentes e, em particular, do ensino superior, são homologadas pelo sindicato que assume a tarefa de fiscalizar as rescisões contratuais, pelo menos para trabalhadores com mais de um ano de carteira assinada o que possibilita para os SINPROs um panorama mais geral sobre a condição de empregabilidade dos professores das IES privadas. Todavia, poucas ou sem muita repercussão têm sido as manifestações do SINPRO São Paulo frente a esse quadro de demissões que assolava o trabalho dos professores do setor privado na cidade. No período compreendido entre 2004 e 2006 o SINPRO-SP registrou a seguinte situação:

Tabela 42 - Professores demitidos das IES privadas com as homologações realizadas no SINPRO – SP no período 2004 e 2006

Ano	Solicitado pelo Professor	Dispensado pelo Empregador	Total
2004	381	1.711	2.092
2005	397	1.992	2.389
2006	469	1.824	2.293

Fonte: Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO – SP

No início deste trabalho foram apontados os argumentos de Nóvoa (1986) para a formalização da profissão dos professores primários em Portugal, destacando que o processo de profissionalização do professor dependeu da conquista de alguns requisitos que forneceram as bases para a profissão: exercício da atividade docente como ocupação principal; estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; criação de instituições específicas de formação de professores; constituição de associações profissionais de

professores. Partindo desses mesmos referenciais para a configuração de uma possível profissionalização dos professores do ensino superior privado se percebe que esta situação está ainda muito distante das possibilidades concretas dos professores da IES privadas, visto que muito pouco das condições apresentadas pelo autor foram efetivamente conquistadas no âmbito do trabalho cotidiano desta categoria.

Se os dados apresentados no capítulo anterior foram muito abrangentes para detectar uma situação de fato, as consultas e entrevistas feitas com os professores das FOC não deixam dúvidas quanto à precariedade das relações de trabalho e confirmam uma conjuntura que não atinge minimamente as condições ressaltadas por Nóvoa (1986) para assegurar um “estatuto econômico-social dos professores do ensino superior privado”.

A ausência da obrigatoriedade da pesquisa e da extensão permite que elas ocorram de forma pueril e sem constância nas FOC, marcando um cenário de descontentamento que interfere, muito, no estabelecimento dos objetivos do trabalho desempenhado pelos professores, que acabam por se isolarem no cotidiano da sala de aula, muitas vezes, em uma situação monótona de repetição mecânica da atividade exercida. A própria instituição ao desprezar o trabalho coletivo impõe esse isolamento da prática docente, não valorizando a experiência como recurso construtivo de projetos pedagógicos ou trajetos formativos. É como se, apesar dos alunos, os professores pudessem atuar como docentes de um conteúdo específico, independente da repercussão que essa atitude individualista possa significar na formação profissional dos estudantes.

As FOC parecem esperar dos professores, apenas, a aplicação de um conjunto de técnicas que viabilizem uma ação acrítica e desvinculada de um contexto mais amplo associado ao mundo social do trabalho e isso se evidencia quando os professores relatam não serem importantes, para a instituição, reuniões de planejamento ou outras de cunho pedagógico. Nesse caso, se instala uma razoável suspeita sobre o que vem a ser autonomia no trabalho docente. Apesar de alguns professores compreenderem que a autonomia se vincula a um processo mais amplo de estruturação coletiva do trabalho pedagógico, nas FOC elas podem representar a possibilidade do professor encaminhar isoladamente seus objetivos e conteúdos favorecendo, como salienta uma das professoras entrevistadas, uma “liberalidade” descabida e sem nexos para a formação profissional dos estudantes. Essa atitude em nada contribui para a formação do professor em serviço, muito pelo contrário ela reforça a concepção de que o professor é agente de transmissão ou divulgação de um conhecimento específico, pronto e acabado.

No relato de alguns professores ficou marcada a ideia de que o contato com os alunos possibilita a redefinição do trabalho docente em uma perspectiva de *práxis* transformadora porque vinculada a um processo de reflexão e crítica sobre o mundo atual, suas especificidades e suas contradições. Nesse sentido, é importante destacar que para boa parte dos professores consultados a motivação para o trabalho vem justamente desse relacionamento com o estudante; trata-se de uma possibilidade concreta de realização profissional frente a um contexto de relações trabalhistas desmobilizadoras que marcam o lado perverso da atividade docente nas IES privadas.

Ainda no plano das motivações é importante enfatizar que o trabalho no ensino superior tem reconhecimento social, sendo para a maioria dos professores consultados, elemento de destaque ou *status* o que fortalece a autoestima e não deixa o cotidiano do trabalho cair em marasmo ou apatia.

Outro aspecto que poderia ser elemento motivador dos professores, apesar de ser individualista e autoritário, diz respeito às promoções que no mundo do trabalho capitalista se articula com melhor remuneração e hierarquização do poder. Nas FOC, os critérios de promoção são difusos e muito mais comprometidos com relações de “compadrio”. Quanto ao plano de carreira, esse parece ser um elemento interessante na escalada profissional dos professores das FOC; contudo, ele pode ser subitamente desconsiderado devido à facilidade de encaminhar processos demissionários na instituição. Contraditoriamente, existe um número razoável de professores antigos na instituição, entretanto não é possível saber quantos deles ainda mantêm contrato de trabalho com carteira assinada ou se são autônomos como os três professores entrevistados.

A fragilidade do trabalho desempenhado se expressa de várias maneiras e a formação docente, elemento prioritário para o exercício do magistério fica relegado a um nível inferior; e pior, dependente dos poucos recursos individuais. Não há nas FOC nenhuma manifestação no sentido de buscar um aprimoramento voltado à pedagogia universitária. Pelas entrevistas fica evidente que a formação é algo de fórum privado do professor, se bem que há três anos houve a disposição da instituição em oferecer especialização aos professores, apenas, graduados. Todavia, essa disposição se vinculou muito mais às exigências do MEC do que preocupação efetiva com a formação do seu quadro docente.

A referência expressiva para a formação docente se dá, preferencialmente, na graduação que fornece o repertório definitivo daquilo que legitimamente pode ser veiculado pelo professor no magistério superior. Pelas respostas dos professores da FOC tudo aponta para a formação inicial como a base identitária da função docente. Cabe à pós-graduação

fornecer subsídios complementares àquilo que já está sedimentado. Isso não significa que os professores dão pouca importância para a pós-graduação; pelo contrário, valorizam bastante e reconhecem o esforço despendido para obterem essa titulação, mas a maneira como ressaltam a primeira formação indica que o fio condutor do trabalho pedagógico se materializa e perdura por toda carreira acadêmica.

Concluindo, na dimensão profissional percebe-se que a condição horista e a carga reduzida de aulas colocam os professores das FOC como reféns de uma estrutura que não privilegia a qualidade da formação, mas sim a manutenção do aluno na instituição. A tentativa de sair dessa situação pantanosa é mérito exclusivo dos professores que, envolvidos com o trabalho desempenhado, buscam alternativas que se expressam em várias direções: às vezes políticas, às vezes técnicas; ora coletivas, ora individuais, mas sempre relacionadas ao compromisso com a formação profissional do estudante. Essa dimensão profissional se interpenetra na dimensão pessoal que não se afasta da rotina do trabalho e, portanto, interfere significativamente no contorno das atividades desenvolvidas nas FOC porque é nessa dimensão que psicologicamente se dá os compromissos estabelecidos com o trabalho. A dimensão profissional e a dimensão pessoal se assentam em uma dimensão de trabalho que é a base concreta na qual as relações ocorrem, determinando conflitos e estabelecendo patamares de reivindicação que é singular das FOC, mas, também, que é referência para contextos mais abrangentes, relacionados às políticas educacionais brasileiras.

Considerações finais.

A realidade do professor das IES privadas indica uma série de particularidades que não se evidencia quando de uma análise geral sobre o ensino superior brasileiro. Tratar especificamente da questão, significa reconsiderar ou reconstruir os pressupostos estabelecidos para a profissão do professor universitário e, a partir daí, delinear as principais características do trabalho desempenhado pelos docentes do magistério superior privado que representam 65% de todos os professores e atendem a 90% do conjunto das atividades voltadas para a formação profissional em nível superior.

Para concretizar tal discussão sobre os professores das IES privadas, foi necessário, num primeiro momento, destacar o plano produtivo das atuais relações econômicas, com o intuito de ressaltar os processos de profissionalização que foram sendo constituídos ao longo da história recente e como estes vêm se transformando frente às novas estruturas desenhadas pelo mundo do trabalho.

Na atualidade, o regime de acumulação flexível amparado por uma ideologia neoliberal responde pelas relações mais instáveis de trabalho, associadas às noções de competências multifuncionais, que se impõem nos cenários produtivos, deformando antigas qualificações profissionais e alicerçando novos contextos de empregabilidade que dispensam contratos estáveis de “carteira assinada”. Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho interferem em todos os segmentos e, por consequência, intervêm no magistério de um modo geral. Todavia, muito daquilo que é expressão deste período pós-industrial já fazia parte das relações de trabalho cotidianas dos professores, asseguradas por lei inclusive (CLT), desde 1943, pela adesão do cômputo das horas destinadas à docência *stricto sensu*, aquelas praticadas exclusivamente nas salas de aula.

À medida que a educação vai sendo incorporada como serviço disponível no mercado, a condição horista do professor se consolida como peculiaridade do setor privado, posto que a iniciativa pública, apesar de se utilizar desse dispositivo, vai efetivando seus quadros docentes dentro de um padrão de contratos permanentes e regimes de trabalho pré-estabelecidos. Dessa forma, começa um definitivo distanciamento entre as condições de trabalho do setor público em relação ao setor privado. No setor privado, os nuances do mercado delinham a demanda de contratação de professores e esses, para sobreviverem, vão se adequando a partir de várias frentes de trabalho: em outras escolas, em outros graus de ensino ou em outras ocupações.

No caso dos professores da educação básica, a popularização da escola pública permite que eles transitem nos dois setores: público e privado e, geralmente, o particular representa a dimensão instável de emprego. No ensino superior público isso não ocorre porque os professores, via de regra, não se empregam também na escola particular. Geralmente, são docentes de universidades, têm estabilidade empregatícia, plano de carreira com progressão funcional regular e executam tarefas muito diferentes daquelas relacionadas ao magistério do setor privado, visto que se ocupam articuladamente com o ensino, a pesquisa, a extensão e o aprimoramento profissional.

Os professores das IES privadas dependem de outros empregos e, por deterem uma formação específica de viés profissionalizante, geralmente atuam em outras frentes de trabalho, tendo o magistério como atividade acessória. Não são incentivados ao aprimoramento profissional, pois a pesquisa relacionada à formação continuada não está alocada na instituição que os contrata e o estudo sobre uma pedagogia universitária não faz parte da rotina de trabalho, pois não é prioridade dos empreendimentos mercantis. Na condição de “professores aulistas” não dispõem de tempo remunerado para as atividades extra-classe e, de modo geral, não participam de projetos mais estruturados de pesquisa, patrocinados ou amparados pela instituição onde trabalham, mesmo porque, geralmente, eles não existem.

Na análise dos dados disponibilizados pelo INEP/MEC os professores aulistas representam 53% do conjunto de todos professores das IES privadas do país; devem ser mais, se considerado que muitos daqueles que se inserem nas estatísticas com jornada integral ou parcial são, de fato, professores com um número superior a 32 ou 16 horas em sala de aula o que determina uma condição horista dissimulada.

Segundo os professores contatados das FOC, a maioria apresenta um número reduzido de aulas na instituição (uma média de 08 aulas por semana); por isso assumem outros afazeres remunerados, muitas vezes, fora do magistério. Entendem que o trabalho que desempenham não é suficiente para as necessidades da sobrevivência, reivindicam do Estado segurança e estabilidade profissional e dos sindicatos atitudes mais enérgicas quanto ao cumprimento dos seus direitos trabalhistas e equiparação com as IES públicas.

Como se pode perceber, a docência no ensino superior privado, definitivamente, não é ocupação principal, nem fonte prioritária de recursos para a vida, o que acirra a dúvida sobre uma possível condição profissional desses professores.

Do ponto de vista do papel do Estado, na definição da profissão docente, os professores das IES privadas não dispõem de uma regulamentação específica, uma vez que

não apresentam outros dispositivos legais de amparo ao magistério senão a CLT – Decreto Lei 5452/43 que define os contratos de trabalho e a LDB 9394/96 que determina a habilitação necessária para o exercício do trabalho docente em nível superior e define as percentagens mínimas relacionadas aos regimes de trabalho. A LDB faz referência, também, ao total de professores titulados necessários - um terço deve ser portador de título de mestre ou doutor. Esses dois recursos legais – CLT e LDB - não conseguem definir uma especificidade profissional atrelada às determinações mais seguras para o exercício da docência nas IES privadas; diretrizes que asseverem uma identidade profissional relacionada à vinculação entre ensino e pesquisa.

Contribuindo para a precariedade de relações profissionais, os professores do ensino superior são pouco representados nas associações e sindicatos da categoria do magistério. Nesse aspecto, é importante destacar que no Brasil, desde a ditadura militar, tem-se um processo aviltante de despolitização da vida sindical, marcando um caráter assistencialista que se reforça com a instauração do neoliberalismo. Esse contexto marca os contornos do Sindicato dos Professores, hoje, e são responsáveis pelas dificuldades de estruturação de uma entidade mais combativa, o que permite a inserção dos elementos da economia flexibilizada.

Concretamente, as entidades profissionais de apoio ao docente do ensino superior privado não conseguiram estruturar/mobilizar instituições que defendessem exclusivamente seus interesses. No caso paulistano, contam com o SINPRO-SP, Sindicato que atua junto a professores de todos os graus do ensino privado; apesar do empenho, esse Sindicato não conseguiu estabelecer um diálogo permanente, o que levanta suspeitas contraditórias, porém não excludentes: de que se trata uma entidade politicamente frágil, e/ou que os professores das IES privadas não investem nas discussões sobre o trabalho que desempenham, valorizando, apenas, as campanhas salariais e os dissídios da categoria. Na ANDES - SN os professores das IES privadas são relegados frente às reivindicações dos professores do setor público.⁷⁴

Estado e sindicato, portanto, também concorrem para a ineficácia da profissionalização do docente no ensino superior privado. Trata-se de uma conjuntura na qual os professores das IES privadas não conseguem definir os principais determinantes que possam assegurar algum *status* profissional.

⁷⁴ A CONTEE tem dado alguma visibilidade ao ensino superior privado frente aos investimentos internacionais presentes no setor; todavia muito pouco tem ressaltado as questões trabalhistas vinculadas aos professores das IES privadas.

O contexto no qual se firmou as profissões e seus privilégios está diretamente relacionado a um plano corporativo, próprio do papel social das hierarquizações relacionadas a salário e poder, determinadas pelo avanço das forças produtivas capitalistas.

Os traços de uma profissão são marcados por um conteúdo técnico e um suporte administrativo/ideológico. O conteúdo técnico é fornecido pela dinâmica da formação, prioritariamente em nível universitário que requer uma ação sincronizada entre teoria, (fundamentada em uma base conceitual) e prática (determinada pela possibilidade da pesquisa aplicada) com vistas ao detalhamento específico de uma função. Quanto ao suporte administrativo/ideológico esse advém das trocas estabelecidas entre o poder constituído que assegura trajeto de formação e exclusividade de atuação e os profissionais que apoiam e encaminham projetos de consolidação do sistema produtivo no plano político e econômico⁷⁵. Esse conjunto define o perfil das profissões que requerem, necessariamente, autonomia como requisito prioritário para a decisão sobre os trâmites do trabalho.

Todavia, o desenvolvimento da produção capitalista inseriu o profissional no trabalho assalariado e racionalizou sua atividade, determinando um plano de qualificação. Tal qualificação está relacionada à formação acadêmica e é hierarquicamente melhor posicionada enquanto posto de trabalho.

Dessa maneira, a profissionalização em nível superior passou a ser peça importante na designação do quadro ocupacional das empresas e dos serviços de apoio ao sistema. A força de trabalho adequada para assumir a tarefa dessa formação estava assentada nos professores que foram se adaptando mediante as exigências dos conteúdos definidos pelas diretrizes oficiais. Marcadamente eram profissionais/professores cuja formação específica relegava a pedagogia, pois essa não fazia parte das temáticas presentes nos seus cursos de bacharelado. Mesmo para aqueles que tinham diplomas de licenciatura, o conteúdo pedagógico era norteado por disciplinas desconectadas de um projeto formativo que privilegiasse a ciência e a educação.

Foi por conta de uma demanda crescente de profissionais voltados à expansão do meio urbano industrial que na década de 1960, se percebe o avanço do ensino superior privado. Evidente que nesse cenário, a profissionalização dos professores passava ao largo das preocupações prementes das escolas que buscavam se adaptar fisicamente para o encaminhamento de uma nova modalidade de ensino.

⁷⁵ No caso das políticas educacionais encaminhadas no governo FHC os professores das principais universidades públicas do país foram recrutados para elaborar os documentos oficiais. Ideologicamente argumentavam que tinham legitimidade para isso.

Nas décadas seguintes os professores das IES privadas não conseguiram pleitear melhores condições de trabalho, até porque bastava ter o diploma de graduação para se candidatar ao magistério superior. Esse significativo “exército de reserva de mão de obra” impossibilitou qualquer avanço de ADs que pudessem se contrapor às condições aviltantes que, rotineiramente, faziam parte das IES privadas. Dessa forma, foi se cristalizando uma condição precária que se distanciava das possibilidades concretas de formalização de uma profissão relacionada ao professor do ensino superior privado.

Com esse cenário, os professores não se organizavam porque, também, entendiam que a carreira do magistério do ensino superior particular representava uma situação provisória, carente de regulamentação. Por outro lado, os negócios da educação privada prosperavam em um patamar ágil e muito rentável (apesar da crise vivenciada na década de 1980).

A Constituição de 1988 assegurou a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para a formação profissional; entretanto a LDB 9394/96 criou artifícios que desobrigaram as instituições a se relacionarem permanentemente com a pesquisa, facilitando a economia de recursos e assegurando a expansão do setor privatista.

Em contrapartida, a mesma LDB encaminhou alguns procedimentos que obrigava os professores do ensino superior a buscarem uma formação específica voltada à pós-graduação, privilegiando aquelas de *stricto sensu*. Essa determinação, (apesar de abrandada no próprio corpo da Lei⁷⁶) foi reforçada pelos esquemas de fiscalização encaminhados pela política educacional do MEC que indiretamente acionou um processo concreto de formação de professores universitários sem, contudo, relacionar a pesquisa com a pedagogia universitária.

Ressaltar essa questão é importante, posto que os dados levantados no INEP/MEC na sequência 2004 – 2009 revelaram um processo significativo de avanço das titulações, prevalecendo os professores mestres. Confirmando tal situação, a consulta feita junto aos professores das FOC evidenciou que todos têm uma formação em nível de pós-graduação, a grande maioria relacionada com o *stricto sensu*; contudo, as referências concretas do trabalho que executam como professores do ensino superior estão consolidadas na formação inicial, tanto nos cursos de bacharelado como nas licenciaturas. A pós-graduação contribuiu para o aprimoramento das metodologias aplicadas à atividade docente, mas não consolidou uma especificidade pedagógica nem tampouco conformou uma identidade ocupacional. Parece que cabe aos cursos de graduação e essencialmente à prática docente esse papel.

⁷⁶ Segundo a LDB 9394/96 do total de professores titulados necessários para o reconhecimento dos cursos e rotinas de avaliação do SINAES, apenas um terço deve ter título de mestre ou doutor. Contudo, as notas de reconhecimento dos cursos são significativamente rebaixadas se o corpo docente não apresentar titulação adequada – pós-graduação *stricto sensu*.

Esse fator relacionado à formação em nível de pós-graduação poderia ser uma efetiva manifestação de profissionalização dos professores do ensino superior privado; pelo menos é o que a lei preconiza como adequado para o magistério superior. Entretanto, cada vez mais se evidencia a necessidade de um relacionamento específico voltado ao exercício da docência e que tenha vínculo com a tarefa de profissionalizar estudantes. Nesse sentido, é importante destacar que ser professor não significa explicitar ou discorrer sobre o que se sabe, mas sim evidenciar um processo que articula conhecimentos, na direção da formalização de conceitos abrangentes e conectados com uma concepção de totalidade. Não é tarefa fácil e permitida a qualquer prático (mesmo que seja formado em nível superior), posto que as estruturas que articulam saberes dependem de especificidades determinadas por processos pedagógicos mais afinados com a busca da interação entre ciência, cultura e desenvolvimento intelectual.

Ao mesmo tempo em que se reivindica maior rigor nos contextos formativos dos professores universitários se presencia um intenso processo de mercantilização do ensino superior brasileiro que ultrapassa as possibilidades concretas de controle estatal, pois o MEC, através de seus órgãos de suporte, não consegue intervir em determinações que estão legalmente amparadas por instituições internacionais, como é o caso da OMC. Essa situação coloca em risco a propagada soberania nacional que fica enfraquecida pela ingerência em um dos principais bens da sociedade e que dá suporte ao desenvolvimento da cidadania no país: a educação.

Ao possibilitar o avanço de capitais internacionais nas IES privadas, o Estado abre mão da sua legítima supervisão, facilitando a incorporação de novos arranjos administrativos que inevitavelmente interferem nas relações de trabalho. Dessa maneira, aquilo que parecia muito ruim para o professor do ensino superior privado, porque desvinculado da estabilidade empregatícia e de uma jornada plena de trabalho, agora pode estar pior, pois o trabalho se reestrutura ou se flexibiliza através de relações autônomas ou informais, sem os tradicionais direitos trabalhistas e demais benefícios. Essa é a denominada política neoliberal que justifica os contornos produtivos da atualidade e desmancha qualquer perspectiva de estruturação de uma profissão, dando a nítida impressão de que a profissionalidade era contingência de uma etapa anterior do capitalismo.

Com esse panorama é que se instauram as noções de competência, próprias da administração empresarial, para definir projetos educacionais, posto que não seja mais adequado assegurar uma rotina de qualificações, tanto para a estruturação do trabalho do professor como para o cotidiano da profissionalização dos estudantes, conforme destaca Segrera (2007) ao apresentar os vários cenários presentes nas IES, hoje. Todas as relações têm

que estar se adequando, se movimentando em torno de arranjos produtivos instáveis que representem a penetração, o avanço e perpetuação do mercado global. Nesse contexto, não cabe buscar uma situação de profissão para os professores das IES privadas, porque não faz mais parte das exigências de estruturação social do trabalho.

Os professores das IES privadas não asseguraram as condições mínimas adequadas para uma dimensão corporativa e exclusiva do trabalho que desempenham; essa situação parece ser irreversível frente aos atuais contornos disseminados pelo neoliberalismo que, contraditoriamente se nutre dessa precariedade para encaminhar novos arranjos trabalhistas junto ao magistério.

Os professores, de modo geral, têm o compromisso histórico de apresentar a realidade através de fragmentos destacados nas diversas disciplinas escolares. Assim, tais disciplinas podem reforçar a ideia de um mundo compartimentalizado e ordenado segundo um padrão socialmente imutável ou representarem singularidades conectadas com a totalidade, o que permite uma dimensão crítica e criativa do conhecimento, enquanto instrumento de transformação social.

Cabe aos professores do ensino superior a tarefa de buscarem a articulação do conhecimento geral (mais abrangente e constituído na educação básica) com as especificidades técnicas e sociais do mundo do trabalho. Isso significa colocar o estudante universitário em contato com as várias dimensões que ele terá que enfrentar como trabalhador e isso só é possível se o professor tiver clareza do seu papel enquanto agente social da formação profissional.

Diferente do professor da educação básica que sofre algum preconceito quanto à atividade que desempenha, o professor universitário tem reconhecimento social, e isso, não está destacado apenas para os professores do setor público. Todos desfrutam desse reconhecimento o que, de certa forma, possibilita aos professores das IES privadas o benefício de uma das principais características que designam uma profissão que é a identificação de uma exclusividade ocupacional alicerçada em um processo formativo. Dessa forma, se assegura para os professores das IES privadas certo *status* que aumenta a autoestima e impõem a necessidade de compromissos mais afinados com um mundo justo ou com um mercado de trabalho menos competitivo e desonesto.

Frente a esse cenário que envolve o professor e todos os liames da sua ocupação não se deve perder de vista que o trabalho e o trabalhador devem ser as referências da reflexão, pois representam o principal contingente cuja exploração histórica justifica os ganhos financeiros de poucos e, por consequência, as desigualdades sociais. Assim, ser profissional

ou ter uma profissão já é expressão de uma divisão social que durante muito tempo significou melhores remunerações e posições de poder legitimado.

O fato dos professores do ensino superior privado não atingirem a condição de profissionais, ao mesmo tempo em que os coloca na devida posição de classe trabalhadora, os responsabiliza por não terem se mobilizado, enquanto classe, na busca de conquistas trabalhistas, o que permite reconhecer da categoria certa passividade e conivência com o que esteve legalmente estabelecido.

Apesar de essa discussão fazer parte do cotidiano de muitos trabalhadores da educação, ela não tem se constituído como análise essencial para a compreensão dos fatores que interagem na fragilidade da categoria.

O professor universitário se estabeleceu à custa do desenvolvimento das relações de produção capitalistas que requereu um plano mais sofisticado vinculado à ciência, a tecnologia e a reprodução social do sistema econômico vigente. Isso significa que esse professor universitário é representante intelectual e mantenedor do avanço do capitalismo, não só pelo caráter inovador relacionado às pesquisas que desenvolve, mas, também, pela possibilidade de enquadrar profissionalmente os trabalhadores em um processo produtivo organizado e submetido à regras específicas de atuação. Essa última função tem desobrigado o estudante da pesquisa e colocado o professor como mediador ideológico da qualificação profissional ou de qualquer outra profissão que tenha vínculo com a reprodução social do sistema.

É com esse perfil de professor, veiculador da adequação profissional dos trabalhadores, que se pode compreender a ausência da profissionalização dos docentes nas IES privadas, posto que eles desenvolvem essa tarefa, importante na conformação do trabalho e necessária de ser subvertida ou atenuada no plano da organização. Os professores das IES privadas não podem adquirir nenhum tipo de consciência que venha ameaçar o papel que desempenham no contexto geral da sociedade; por isso, talvez alijá-los da possibilidade de uma categoria profissional mais mobilizada. Esse estado de coisas precisa ser alterado.

Referências bibliográficas.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Palavras e sinais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Experiências institucionais de formação do docente universitário – possibilidades do contexto espanhol**. ANPED, 2009.

_____. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa- Portugal: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência - uma perspectiva histórica**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1994.

ANDES. **Cadernos da ANDES**, nº 2. Florianópolis SC: julho de 1986.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo in SADER, E. & GENTILE P.(orgs.) **Pós Neoliberalismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. Perenidade e superfluidade do trabalho: alguns equívocos sobre a desconstrução do trabalho. **Terra Livre: Geografia e Sociedade em Reconstrução**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. São Paulo, nº27, p.71-84, jul/dez. 2006.

_____ As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**. Cedes. Campinas, v.25, nº 85, p. 335-352, maio/ago. 2004.

_____ **Os sentidos do trabalho**. 3ª. edição, São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito científico**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

BÉRGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BANCO Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Programas Sociais. Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. **Ensino Superior na América Latina e no Caribe**: um documento estratégico, 1996.

BARNETT, R. **Los limites de la competencia – el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona / Espanha: Ed. Gedisa S.A., 2001.

BARREYRO, Glaydes Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BOTTOMORE, Tom. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

_____. **Decreto 19.850/31**, Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: 1931.

_____. **Lei de Consolidação das Leis do Trabalho/ 5.452/43**. Rio de Janeiro, DF: 1943.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 4.024/61**. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 5.692/71**. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto 2.306**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46, 52, 54 e 88 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, DF, 1997.

_____. **Decreto 3.860/01.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto 5.773/06.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei 11.738/08.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei 11.892/08.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Uma nova política para o ensino superior.** Brasília, DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CES nº 499/99.** Brasília, DF, 1999.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior:** Versão Preliminar. Brasília: fevereiro 2001.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CACETE, Nuria H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. A referência da formação do professor de Geografia.** Tese (doutorado em Geografia). São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

_____. **A licenciatura em Geografia na faculdade privada: O exemplo da Faculdade Teresa Martin.** Dissertação (mestrado em Geografia). São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

CACETE, N. H. e outros. As instituições de ensino superior no Município de São Paulo e a formação de professores para a escola básica: uma proposta de mapeamento. **Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor – Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidade em Perspectiva.** Uberlândia / Minas Gerais: 2007.

_____. O mapa do ensino superior na região metropolitana de São Paulo: uma leitura de sua difusão social e territorial. **Anais do 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina.** Montevideo / Uruguai: abril de 2009.

CAMARGO, Luís Fernando de F.; FORTUNATO, Maria Regina. Marcas de uma Política de Exclusão Social para a América Latina: Propostas Neoliberais para a Educação na Região. **Terra Livre.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. São Paulo: nº 13, p. 20-29, agosto 1997.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba.** Rio de Janeiro: EDIOURO, Fundação Lemann, 2007.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação Brasileira: Concertos e remendos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. **História das Universidades.** São Paulo: UNESP Ed., 1996.

CHAUI, Marilena. A reforma do ensino. In: **Discurso.** São Paulo: Hucitec (8), maio 1978.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luis Antonio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélio (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

_____. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, M. Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campina: Papirus, 1999.

DE MASI, Domenico. A sociedade pós industrial. In: DE MASI, Domenico. **A sociedade pós industrial** (org). São Paulo: Editora SENAC, 1999, p.11-97.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

DELORY – MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Natal - RN: Editora da UFRN e Paulus, 2008.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cedes. Campinas: v.26, nº 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DURHAM, E.R. **Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: Documento de trabalho 01/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H.. **O ensino privado no Brasil**. São Paulo: Documento de Trabalho 03/95. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O magistério numa sociedade em mudança. In: Veiga (org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-26.

_____ A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre – RS: nº 4, 1991.

ESCOTET, M. A. **Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad**. Nicarágua, UNESCO, 1993.

FEIXAS, Mònica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **In: Educar, nº 33**. Barcelona / Espanha: UAB, 2004, p.31-59.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERRETTI, João C. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e sociedade**. Cedes. Campinas: v.25, nº 85, p. 401-422, maio/ago. 2004.

_____; SILVA JR. João dos Reis. Educação profissional em uma sociedade sem emprego. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, nº 109, p. 43-66, 2000.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4ª edição, Petrópolis / RJ: Vozes, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRUPO Escolar. **Glossário. História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: HISTEDBR - Faculdade de Educação – UNICAMP, 2011.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 1ª edição. S/D.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2005, 2006, 2007, 2008, 2009**. Brasília - DF. Disponível em www.inep.gov.br.

_____. **Educação superior brasileira: 1991 – 2004**. Brasília, 2006; 28 volumes.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KANT, Immanuel. **Começo Conjectural da História Humana**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KURZ, R. **O colapso da modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MACHADO, Lucila. A industrialização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**. Campinas. Vol. 13, nº 1 (37), p. 92-110, 2002.

MAGNANI, Ivetti. **O trabalho do professor no ensino superior particular: limites e possibilidades**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia/ USP, 1987.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva** – Revista da Fundação SEADE, v.14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

_____. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (Org). **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectiva. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

MARX, Karl. **O Capital**. livro I. cap. VI (inédito). São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **O Capital**. V.I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Edição Especial, vol. I, nº 2, p.04-25, julho/2009.

MELLO, João Manuel C. de. **O Capitalismo Tardio: Contribuição à Revisão Crítica da Formação e do Desenvolvimento da Economia Brasileira**. 7ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital**.- rumo a uma teoria da transição. São Paulo: ED. Unicamp; Boitempo, 2002.

NAIDOO, Rajani. Las universidades y el mercado: distorsiones em la investigación y la docência. In: BARNETT, R. (org). **Para uma transformação de la universidad**. Barcelona / Espanha: Octaedro, 2008.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de caso das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (mestrado em Educação). Minas Gerais: UFMG, 2001.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(org.), **Profissão Professor**. Porto / Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa / Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. **Do mestre escola ao professor do Ensino primário** – Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa / Portugal: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1983.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p 13-35.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**. Cedes. Campinas: nº 89, p. 1127-1144, set/dez 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e sociedade**. Cedes. Campinas: v.30, nº 108, p. 739-760, out. 2009.

ORTIZ, Renato. **Um outro território. Ensaio sobre a mundialização**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.

OTRANTO, Celia Regina. Movimento sindical docente: história e crise. **Revista universidade rural – Série Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: v.22, nº 02 jul/dez 2000.

PAWLICKA, A.; BERCI FILHO, P.; CURVELO, A. A. S. **Químicos brasileiros esquecidos. Adelino Leal - Um Professor que ensinava no Laboratório**. Química Nova, São Paulo: v. 23, n. 4, p. 571-574, 2000.

PACHECO, J.A. Percursos na formação inicial de professores. In: M. C. Moraes, O. Evangelista, & J. A. Pacheco (org.), **Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2004, p. 181-171.

PIGNON, Dominique; QUERZOLA, Jean. Ditadura e democracia na produção, in: GORZ, A. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 91-129.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta; Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e sociedade**. Cedes. Campinas: v.25, nº 85, p. 383-400, maio/ago, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In. NÓVOA, Antônio (cord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa - Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PUCCI, Bruno, (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis – RJ: Vozes e São Carlos – SP: Editora da UFSCar, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RODRIGUES, Leandro. A educação como negócio. **Educação Superior**. São Paulo: Segmento, nº 54, março/2003.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras / Portugal: Celta Editora, 1997.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo - RS: EDIUPF, 1998.

SACRISTÀN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António (cord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa /Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SADER, E.; GENTILE P.(orgs.) **Pós Neoliberalismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

_____. **O ensino superior privado: tendências da última década**. São Paulo: Documento de trabalho 6/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

_____ **Setor privado de ensino superior no Brasil: atores e *policies*** São Paulo: Documento de trabalho 7/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

_____ **Estabelecimentos de ensino superior privados: a heterogeneidade e a qualidade** São Paulo: Documento de trabalho 8/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

_____ **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990.** São Paulo: Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, José Eduardo de O. **Transformações na educação superior brasileira: presença e participação dos centros universitários do Estado de São Paulo.** Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** São Paulo: Hucitec, 1997.

_____; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. e outros. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 152.

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

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa do ensino superior**. Texto apresentado no seminário “O sistema de ensino superior brasileiro em transformação”. São Paulo: NUPES/USP, mar/2000.

_____ **Brasil: oportunidade e crise no ensino superior**, 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: jul. 2007.

SEGRERA, Francisco López. Encenários mundiales y regionales de la educación superior. In: **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**. Vol.12, nº 3. Sorocaba – SP, setembro de 2007.

SILVA, Vera Lucia de Mendonça. As formas actuais de formação no ensino superior: a experiência profissional dos estudantes da Universidade de Salamanca em empresas. **Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia**. Braga/ Portugal: maio de 2004.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas Federais: pos-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: EJR Xamã Editora, 2009.

_____ **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora e Universidade São Francisco, 2001.

SILVEIRA, Zuleide Simas da . Concepção de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico no Governo FHC: resultado de um processo histórico. **Trabalho Necessário** (Online), v. 6, p. 10-45, 2008.

TAKAHASHI, Fábio. 10% dos professores no país fazem “bico”. **Folha de São Paulo**. 07 de nov. 2011. Cotidiano, p. 4.

_____.; GOMES, Patrícia. Rede de Ensino Anhanguera demite 680 professores em SP. **Folha**. Com. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1024381-rede-de-ensino-anhanguera-demite-680-professores-em-sp.shtml>. Acesso em: jan. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

TOMMASI, L. e outros (orgs.), **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Tendência da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M (org) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. PUCSP, 1998, p. 173-191.

TOURAINÉ, Alain. **O pós-socialismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 1998**. Paris / França: 09 de outubro de 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris / França: 05 a 08 de julho de 2009.

VAHL, S. L. **A privatização do ensino superior no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 1980.

VIEIRA, Douglas. Os nós do capital. **Ensino Superior**. São Paulo: Segmento, nº 109, outubro/2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALZA, Miguel. El profesorado universitario. In: **La enseñanza universitaria – el escenario y sus protagonistas**. Madrid, Narcea, 2004, p.105-144.

APÊNDICES

Apêndice 1

O questionário abaixo tem o objetivo de tratar sobre algumas preocupações relacionadas ao caráter profissional da atividade docente em Instituições de Ensino Superior Privadas. Trata-se de um levantamento voltado para os interesses da tese de doutorado denominada “A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e processos de transformação nas relações de trabalho”, pesquisa que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da USP.

Sexo: masculino () feminino () Idade:

Profissão principal:

Titulação:

Graduação:

Instituição:

Especialização:

em curso () concluída () Instituição:

Mestrado:

em curso () concluído () Instituição:

Doutorado:

em curso () concluído () Instituição:

Pós Doutorado:

em curso () concluído () Instituição:

Tempo de docência:

Na Instituição:

No ensino superior:

Em outros graus de ensino:

Tempo que trabalho vinculado à área de formação específica (se tiver outra atividade além da docência):

Tempo de trabalho concomitante – na área de formação e na docência:

Carga horária semanal na Instituição:

Na docência (sala de aula):

Na coordenação ou gestão:

Com a pesquisa científica:

Regime de trabalho na Instituição? Horista () Parcial () Integral ()

Questões

1. A seu ver, o que caracteriza o trabalho docente em relações a outras profissões?

2. De que maneira os conteúdos apreendidos na sua formação específica, em nível de graduação, colaboram no seu dia a dia de trabalho como professor?

3. Como a sua titulação acadêmica (aperfeiçoamento, especialização ou pós graduação) contribui para o desenvolvimento do seu trabalho como professor?

4. O que é, para você, formação pedagógica?

5. O que é, para você, autonomia de trabalho docente?

6. Quais são os critérios de promoção dos professores dentro desta Instituição?

7. Você tem desejo de dar aula numa Instituição Pública? Por quê?

8. Dar aula no ensino superior oferece algum *status* social? Por quê?

9. O que leva a sua Instituição a demitir professores? Quais, você acha, são os principais motivos?

10. Desde que você ingressou no magistério do ensino superior você acha que o cotidiano do trabalho tem melhorado ou piorado? Por quê?

11. Para você, quais direitos legais que o Estado deve assegurar para os professores da Rede Privada de Ensino Superior?

12. Você mantém algum contato com o Sindicato dos Professores de São Paulo - SINPRO , o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES ou qualquer outra entidade vinculada ao trabalho do professor?

Sim () Não ()

13. Para você qual deva ser o papel dos sindicatos?

Apêndice 2 - Respostas dos questionários encaminhados pelos 12 professores da Faculdade Oswaldo Cruz

Enunciado para os professores: O questionário abaixo tem o objetivo de tratar sobre algumas preocupações relacionadas ao caráter profissional da atividade docente em Instituições de Ensino Superior Privadas. Trata-se de um levantamento voltado para os interesses da tese de doutorado denominada “A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e processos de transformação nas relações de trabalho”, pesquisa que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da USP.

Caracterização dos professores consultados denominados por letras de acordo com o envio do questionário respondido:

Sexo, idade e ocupação principal dos professores consultados.

	Sexo	Idade	Ocupação Principal
Prof. A	feminino	31 anos	Biomédica
Prof. B	feminino	não informou	não respondeu
Prof. C	masculino	56 anos	Engenheiro Civil
Prof. D	masculino	não informou	Professor Universitário
Prof. E	feminino	52 anos	Psicóloga
Prof. F	feminino	53 anos	Professora do Ensino Superior
Prof. G	masculino	55 anos	Administrador
Prof. H	masculino	56 anos	Professor
Prof. I	masculino	não informou	não respondeu
Prof. J	feminino	42 anos	não respondeu
Prof. K	feminino	58 anos	Professora
Prof. L	masculino	56 anos	Professor

Fonte: Consulta direta aos professores

Formação dos professores consultados

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Prof. A	Biomedicina			Farmácia - Análises Clínicas	Toxicologia
Prof. B	Matemática		Administração de Empresas		
Prof. C	Engenharia Civil		Estruturas		
Prof. D	Bach. e Lic. Física	Informática em Educação	Tecnologia Nuclear		
Prof. E	Psicologia	Psicologia Clínica		Neurociência (em curso)	
Prof. F	Engenharia Química		Físico- Química	Materiais e Processos de Fabricação	
Prof. G	Ciências Contábeis	Administração Financeira	Administração Financeira		
Prof. H	Lic. Matemática	História da Matemática			
Prof. I	Farmácia e Bioquímica	Cosméticos	Cosméticos	Cosméticos	
Prof. J	Ciências Biológicas		Botânica	Botânica	
Prof. K	Ciências Sociais		Educação	Ciências Sociais (em curso)	
Prof. L	Filosofia		Filosofia		

Fonte: Consulta direta aos professores

Tempo de docência na FOC, no ensino superior, em outros graus de ensino e trabalhos concomitantes..

	Tempo de docência				Tempo de trabalho vinculado a formação específica	Tempo de trabalho concomitante
	Total	Na Instituição	No ensino superior	Em outro grau de ensino		
Prof. A	06 meses	06 meses	6 meses	0	0	0
Prof. B	30 anos	30 anos	30 anos	0	30 anos	30 anos
Prof. C	07 anos	07 anos	07 anos	0	33 anos	07 anos
Prof. D	15 anos	10 anos	10 anos	07 anos	0	0
Prof. E	32 anos	12 anos	20 anos	12 anos	25 anos	25 anos
Prof. F	29 anos	29 anos	29 anos	06 anos	0	0
Prof. G	05 anos	05 anos	05 anos	05 anos	25 anos	não informou
Prof. H	32 anos	12 anos	12 anos	32 anos	0	0
Prof. I	11 anos	11 anos	11 anos	0	11 anos	não informou
Prof. J	20 anos	11 anos	11 anos	15 anos	11 anos	11 anos
Prof. K	20 anos	15 anos	20 anos	3 anos	0	0
Prof. L	32 anos	18 anos	26 anos	10 anos	03 anos	03 anos

Fonte: Consulta direta aos professores

Carga horária dos professores consultados nas FOC.

	Carga horária na instituição				
	Total	Na docência	Na coordenação	Com a pesquisa científica	Regime de trabalho
Prof. A	03 aulas	02 aulas		01 aula	parcial
Prof. B	30 aulas	10 aulas	20 aulas		horista
Prof. C	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. D	40 aulas	32 aulas	08 aulas		horista
Prof. E	12 aulas	12 aulas			horista
Prof. F	08 aulas	06 aulas		02 aulas	horista
Prof. G	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. H	03 aulas	03 aulas			horista
Prof. I	08 aulas		08 aulas		horista
Prof. J	08 aulas	08 aulas			horista
Prof. K	03 aulas	03 aulas			horista
Prof. L	08 aulas	08 aulas			horista

Fonte: Consulta direta aos professores

Respostas às questões

1- A seu ver, o que caracteriza o trabalho docente em relações a outras profissões?

- A meu ver, o docente tem como função majoritária repassar o conhecimento acumulado ao longo da pesquisa científica (quando ambos são feitos), sendo que esta é uma forma do docente se manter atualizado na disciplina ministrada. Por outro lado, a pesquisa científica restringe um pouco o conhecimento em uma área muito específica. Hoje, o que tenho observado é uma certa tendência à multidisciplinaridade. Em outras profissões que envolvem indústria, o profissional tem que ser mais dinâmico e apresentar um conhecimento mais amplo e não muito específico. Ele tem que ter uma visão geral do que o mercado precisa e isso, não está escrito em livros, mas sim na experiência de trabalho. (Profª A)
- O trabalho docente caracteriza-se pela articulação dos saberes, reflexão e aprofundamento dos temas desenvolvidos na disciplina ministrada. (Profª B)
- Em relação a outras profissões, o trabalho docente difere nos seguintes pontos:
- maior autonomia, feed-back quase que imediato (os alunos gostam ou não!). (Prof. C)
- Não respondeu. (Prof. D)
- A elaboração para os alunos dos conceitos que servirão de base tanto para sua vida profissional, quanto para a resolução das questões que farão parte da sua visão de mundo e isso só o professor pode fazer. (Profª E)
- A satisfação do profissional. A continuidade da aprendizagem. (Profª F)
- Em minha opinião, praticamente não há distinção. O aperfeiçoar-se continuamente é uma exigente em qualquer profissão. Acredito que o trabalho do docente precisa estar ancorado em proporções fundamentalmente iguais: teoria e prática. (Prof. G)
- Ensino-aprendizagem; planejamento e execução de atividades didáticas; criar condições favoráveis para que o aprendizado se realize com o máximo sucesso; elaboração de propostas político-pedagógicas; gestão da escola; formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Prof. H)
- Vontade de estar sempre atualizado e de estar sempre transmitindo estas informações na forma de aulas, palestras, cursos em geral. (Prof. I)
- Embasamento para o profissional ir à busca dos principais aspectos que envolvem sua formação. (Profª J)

- A constante pesquisa sobre temas, teorias e objetos de estudo que requerem uma dedicação muito além das horas de aulas e o envolvimento pessoal com as atividades realizadas, de maneira que se torna difícil a separação entre o espaço de trabalho e o espaço privado. Além disso, a produção e o consumo da atividade docente ocorrem quase concomitantemente, como bem analisa Demerval Saviani. Outra questão muito relacionada às anteriores é que no trabalho docente, razão e emoção convivem intensamente, assim como o planejamento e a improvisação também acontecem simultaneamente. Outra característica marcante, a dificuldade de estabelecer a sequência entre o início, o meio e o fim do trabalho, pois, ele está sempre recomeçando de um lugar que nem sempre é a finalização do anterior. Por exemplo, as questões que surgem na sala de aula, nem sempre permitem o cumprimento de um planejamento feito anteriormente e, muitas vezes, remetem a um conhecimento não diretamente ligado ao assunto imediatamente em pauta. Tal fato coloca a necessidade de replanejar constantemente as atividades. (Prof^a K)
- O professor é um ator de textos não decorados. Tem que estar cotidianamente adaptando *scripts* definidos pelos conteúdos. Isso marca a especificidade do professor. (Prof. L)

2- De que maneira os conteúdos apreendidos na sua formação específica, em nível de graduação, colaboram no seu dia a dia de trabalho como professor?

- Considerando o professor que fez pós-graduação: Sinceramente, isso depende muito da qualidade de ensino da faculdade em que o profissional foi graduado. Se a faculdade (seja particular ou pública) ensinou o aluno a estudar além dos livros, quando o mesmo for ministrar aula, ele não apresentará grandes dificuldades (isso ele também aprende na pós-graduação). Porém, se a escola se baseou em apostilas, material resumido para ministrar aula, aquele profissional com certeza irá encontrar dificuldades mais tarde. Hoje as disciplinas são diferentes das disciplinas ministradas a 7 anos atrás. Se o professor terminou a graduação, fez uma pós e depois foi dar aula, o que ele aprendeu na graduação serve apenas como base, ou seja, aquele material é o mínimo que deve ser repassado. A grade escolar das universidades evolui muito rápido e se você não se atualizar, sua turma ficará prejudicada. Por exemplo, hoje existe a disciplina de Radiologia na graduação em Biomedicina em SP, o que antes não existia e era considerado como um curso técnico. Eu, que me formei à 7 anos atrás, fiz pós-graduação e não tive essa

disciplina na graduação, não poderia ministrar essa disciplina com muita desenvoltura, à não ser que eu fizesse um curso de especialização para isso!

- Considerando o professor que foi ministrar aula sem fazer pós-graduação: Neste caso, esse é o professor menos “desatualizado” quanto ao que deve ser repassado aos alunos. Ele só precisa acrescentar algumas novidades que sempre estão surgindo, principalmente em aulas práticas. É óbvio que ele não tem o título de pós-graduação, porém ele tem os conceitos recentes mais amplos e é capaz de ministrar qualquer disciplina cursada. Diferentemente de um pós-graduando, inicialmente ele fica limitado nas disciplinas que podem ser ministradas em função de sua área de atuação na pós.
- Considerando o professor que faz pós-graduação e ministra aulas em paralelo: Esse seria o ideal, pois o professor além de estar atualizando e especializando, ao mesmo tempo aprende técnicas de como ministrar aula (arte de falar em público, como falar de forma acessível, corrige alguns vícios de linguagem e aprimora a capacidade de transmitir uma informação). Acho que o problema maior é só no início das aulas, pois quando não se tem as aulas preparadas, para fazer uma pós e preparar as aulas, é um trabalho árduo e que demanda tempo. E quando o professor ministra aquela aula em uma segunda oportunidade, ele não precisa “perder muito tempo”, pois você já tem aquele material prévio e que deve ser sempre atualizado, tomando sempre o cuidado de não se acomodar, pois já tem o material pronto... (Prof^a A)
- Colaboram na forma de desenvolver e transmitir os conteúdos ministrados. (Prof^a B)
- Quando dou aula de algum tema que tive na graduação, me valho das lembranças e até dos livros da época. Isso é de grande utilidade. (Prof. C)
- Colaboram nos conteúdos ministrados que são os mesmos de minha graduação e próprio exemplo dos professores que tive. (Prof. D)
- Primeiro como formação de conteúdos específicos na prática pedagógica, mas não contribuem o suficiente na prática para o desenvolvimento dos conceitos necessários, para a evolução das resoluções das questões pertinentes ao que poderia ser chamado de contribuição na construção da cidadania. (Prof^a E)
- Servem de referência, podendo ser continuamente aprimorados e atualizados. (Prof^a F)

- Os conteúdos aprendidos em nível de graduação foram fundamentais em meu dia-a-dia porque foram consolidados e melhorados com a prática profissional, pratica esta adquirida no trabalho realizado em empresas privadas. (Prof. G)
- Trabalho com a formação de professores para o ensino básico e nesse contexto os conteúdos apreendidos foram aqueles apresentados e desenvolvidos nas aulas de práticas de ensino na graduação. A colaboração é direta nesse sentido. (Prof. H)
- Sempre foram essenciais porque a base do curso de farmácia é fundamental para o desenvolvimento dos produtos cosméticos e sua segurança e eficácia de uso. (Prof. I)
- Muito pouco, já que as disciplinas que ministro atualmente, foram trabalhadas sob uma ótica diferente durante a graduação. (Profª J)
- São esses conteúdos que permitem o desenvolvimento de diversos temas e assuntos sobre a realidade social, política, econômica e cultural, tendo, no entanto, de serem atualizados, adaptados, analisados e questionados constantemente, num mundo marcado por contínuas transformações. Ao mesmo tempo em que os conceitos e teorias permitem analisar a realidade, esta também coloca sempre a necessidade de novos conceitos e teorias, de modo a trabalharmos numa relação dialética entre teoria e prática, ou entre as explicações e a realidade, considerando que esta é sempre mais complexa do que todas as tentativas de explicá-la. Assim, os conteúdos apreendidos na formação de graduação constituem uma referência fundamental para que eu possa avançar na compreensão do presente. (Profª K)
- Apesar de ter me formado há muito tempo, acredito que aprendi fazer o que faço a partir dos conteúdos que foram tratados na faculdade. Eles me deram identidade e são referências para importantes para o trabalho que desenvolvo como professor. (Prof. L)

3- Como a sua titulação acadêmica (aperfeiçoamento, especialização ou pós graduação) contribui para o desenvolvimento do seu trabalho como professor?

- Com a pós-graduação aprendi técnicas de como ministrar aula, tais como falar em público de forma mais natural, como falar de forma acessível, corrigi alguns vícios de linguagem e aprimorei a capacidade de transmitir uma informação. Durante a pós-graduação o profissional apresenta muito seminários, acompanha aulas, auxilia em algumas atividades, etc. E isso faz com que você seja avaliado quanto à sua

forma de dar aula. Além disso, o profissional enquanto aluno aprende a ser crítico, a analisar e ter novas idéias, ser inovador e criativo. (Profª A)

- Contribui com as novas pesquisas sobre temas relacionados com a disciplina ministrada. (Profª B)
- O mestrado me dá base para pesquisar os assuntos buscando exemplos e modelos para apresentar aos alunos. Além da metodologia adquirida quando de sua elaboração. (Prof. C)
- A especialização está associada ao melhor uso da informática no ensino, o mestrado me inseriu na área de pesquisa, que me auxilia na orientação de trabalhos e também na disciplina física nuclear que lecionei. (Prof. D)
- A titulação, nesse momento, contribui para a entrada e permanência no mercado de trabalho, quando na verdade, sua real contribuição deveria ser para o aprimoramento do conhecimento do professor como profissional e, como pesquisador, para melhor desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e na elaboração de novas formas de conteúdos. (Profª E)
- De muitas formas, por exemplo: 1. O comportamento perante a realização de uma experiência prática, em termos de análise das variáveis envolvidas, o procedimento na coleta de dados, no seu tratamento matemático e na interpretação dos resultados obtidos. 2. A atitude e postura para apresentar os conteúdos programáticos nas aulas práticas e teóricas. 3. Apesar da especificidade dos temas estudados, nos referidos trabalhos, ter uma visão mais ampla dos mesmos no contexto geral. 4. Saber orientar um trabalho de conclusão de curso, com ou sem parte experimental. 5. Estar qualificada para participar de bancas de conclusão de cursos, de qualificação e de defesa de dissertações e teses. 6. Elaborar artigos científicos a partir de pesquisas. 7. Escrever ou traduzir capítulos de livros nacionais ou estrangeiros, respectivamente. (Profª F)
- Quando da realização do curso de aperfeiçoamento/especialização/pós graduação, deparei-me com classes muito heterogêneas, sendo necessário um período de adaptação/nivelamento, mas ainda assim sendo possível notar-se um *gap* bastante significativo entre os participantes. (Prof. G)
- Tenho especialização em “História da Matemática como recurso pedagógico”. Nas aulas que ministrou no curso de formação de professores esta especialização contribui diretamente no meu trabalho. Uma das facetas do conhecimento

matemático é sua construção histórica e social. Para que o professor desenvolva com seus alunos esta faceta é necessário um trabalho pedagógico que leve em consideração a História da Matemática ou, mais particularmente, a história do conceito matemático a ser trabalhado em sala de aula. (Prof. H)

- Contribuiu muito porque faz com que os conhecimentos e as atualizações ano a ano se façam mais necessárias e mais impactantes e isso faz a diferença aos alunos que percebem a importância do aprendizado constante. (Prof. I)
- Muito, pois durante a pós-graduação, além da realização dos experimentos e do cumprimento dos créditos, participei de projetos voltados aos assuntos que discuto nos cursos de graduação em que trabalho. (Prof^a J)
- A titulação está mais relacionada com a carreira acadêmica e a possibilidade da pesquisa. A contribuição para o trabalho do professor está ligada às atividades que devem ser realizadas para a obtenção da titulação, como os cursos, as discussões dos grupos de estudos, as leituras que devem ser feitas, a pesquisa sobre novos temas, a troca de informações entre colegas e alunos, novos cursos, etc. Não é tanto a titulação em si, mas sim o caminho realizado para a sua obtenção. (Prof^a K)
- Para mim, a pós-graduação possibilitou tomar contato com a pesquisa e forneceu alguns referenciais para que, enquanto professor do ensino superior, pudesse encontrar caminhos que facilitassem a construção de conceitos visando romper com uma visão conteudista de docência. (Prof. L)

4- O que é, para você, formação pedagógica?

- É uma forma de aprendizado e aprimoramento didático. É uma forma em que o profissional aprende a lidar com diferentes tipos de pessoas/alunos, como lidar com perguntas de alunos em que você não sabe a resposta (isso também pode acontecer), como agir com liderança sem ser autoritário. Como professor, acho que você tem que aprender como “atrair” seu aluno (ser pedagogo), que ele goste da didática de sua disciplina e que entenda grande parte da aula sem ficar decorando o que foi dito. É uma forma que o professor tem de corrigir pequenos defeitos e que podem melhorar muito a atenção dos alunos durante a aula. (Prof^a A)
- Formação pedagógica é saber como ensinar. Tornar a aula interessante ao transmitir os conteúdos. (Prof^a B)

- Essa formação acaba acontecendo no dia a dia através da experiência com os alunos em sala de aula; ela não é formal. Até pensei em fazer um curso mas fui desencorajado por pessoas da área que disseram que não acrescentaria nada. (Prof. C)
- É o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da boa prática docente. (Prof. D)
- Formação pedagógica é a capacitação do profissional para o exercício da atividade como professor, ela deve contemplar os modelos estudados pela didática e, o conhecimento, tanto da parte específica do conteúdo, quanto do conhecimento do que o aluno pode construir naquele momento e, com os conceitos que podem ser desenvolvidos na sua relação de reciprocidade com os alunos, no seu exercício como pesquisador. (Profª E)
- É aquela que possibilita ao professor conseguir ensinar os conteúdos aos alunos. Todo o professor deve ter, é saber ensinar ou se fazer compreender. (Profª F)
- Uma formação fundamentada nos conceitos teóricos, mas também alicerçados em conhecimentos de Recursos Humanos, principalmente os que abarcam relacionamento entre pessoas. (Prof. G)
- É a formação no processo ensino aprendizagem, na organização curricular, metodológica, planejamento e avaliação do ensino, dentre outros. (Prof. H)
- É saber de uma forma ordenada, sistemática, transmitir as informações e ensinamentos aos alunos. (Prof. I)
- A discussão de aspectos que envolvam o processo de ensino aprendizagem do corpo discente. (Profª J)
- A formação pedagógica também ocorre no percurso entre o domínio de algumas teorias e conceitos sobre a função da escola, o papel do professor na formação das gerações, as transformações sociais e culturais que afetam as instituições, as teorias do conhecimento, a discussão entre várias vertentes pedagógicas e a prática docente que ocorre no cotidiano da sala de aula e no interior das instituições. Mais uma vez, é um processo de reflexão que não se esgota nunca. (Profª K)
- É ter clareza da especificidade do trabalho docente. (Prof. L)

5- O que é, para você, autonomia de trabalho docente?

- É quando o professor ministra aula com sua forma própria. Posso estar enganada, mas o trabalho docente tem certa autonomia sempre, pois é o próprio professor quem seleciona o material ou itens a serem ministrados durante o ano letivo. Claro que isso serve como controle para a própria instituição e para o MEC, mas o professor quem ministra aula é quem tem a responsabilidade de repassar todo o programa do cronograma de aula organizado no início do período letivo. Por outro lado, o professor precisa se adequar à forma de organização da instituição (datas das provas, forma para liberar as notas, cálculos para fazer média de notas, etc). Neste caso, o máximo que o professor pode fazer é participar das reuniões do departamento e expor suas idéias para tentar convencer ou ser convencido da razão. (Profª A)
- É trazer para a sala de aula, além dos conteúdos estabelecidos, assuntos atuais e relevantes ao curso. (Profª B)
- É poder preparar e aplicar aulas, exercícios e provas de acordo com seu feeling de cada turma de alunos. É algo muito gratificante e funciona muito bem! (Prof. C)
- É liberdade de decidir sobre a forma e o conteúdo das aulas, avaliações e tudo mais ligado ao processo de ensino. (Prof. D)
- É a possibilidade do professor, em conjunto com o grupo escolar elaborar um trabalho em conjunto, onde a construção dos conceitos e de todas as possibilidades da organização do conhecimento se faça da forma mais adequada. (Profª E)
- É um comprometimento que o professor deve ter em relação aos seus alunos, seja quanto a horários de aulas; cumprimento de cronogramas; aplicação, correção e devolução de atividades; em suma, é saber desenvolver as suas aulas coerentemente com a aprendizagem. (Profª F)
- O docente ter liberdade para executar o Plano Pedagógico previamente avençado com o colegiado da instituição, podendo compartilhar com os discentes toda a experiência e casos práticos vividos nas atividades do docente em seu trabalho em empresas, principalmente do setor privado. Sou adepto do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, proporcionado ao discente a oportunidade/visão de como as disciplinas se inter-relacionam e de como ao final as mesmas são complementares e interdependentes. (Prof. G)
- Segundo Contreras (2002), a autonomia profissional do professor pode ser interpretada como uma demanda dos docentes para obter mais espaços de

independência em suas decisões, menos controle burocrático por parte da administração pública (e acrescento, administração privada). Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo. Ed. Cortez. (Prof. H)

- É poder definir usando seu bom senso e discernimento o que e como transmitir as informações para seus alunos no dia a dia das aulas. (Prof. I)
- É o professor ter “liberdade” para planejar a sua disciplina e elaborar as suas formas de avaliação da forma como acredita, sem que haja um controle direto da direção em todas as ações docente. (Profª J)
- Acho que a autonomia do trabalho docente é essencial para o bom desempenho da atividade, no sentido de não haver interferência e nem imposição da direção ou da coordenação de curso. No entanto, esse é um tema bastante controverso, pois, a defesa intransigente da autonomia, sem levar em conta o contexto e o entorno, pode enveredar num individualismo que não considera as necessidades do público em questão e nem a necessidade de um projeto pedagógico. Acho que a autonomia deve acontecer, levando-se em conta o coletivo dos alunos e professores. (Profª K)
- A autonomia é conquistada a partir do projeto pedagógico do curso. Ela não significa a possibilidade do professor fazer o que bem entende em sala de aula e sim organização coletiva do trabalho onde as disciplinas se complementam mutuamente. (Prof. L)

6- Quais são os critérios de promoção dos professores dentro desta Instituição?

- Não tenho muita participação na coordenação ou gestão, mas acredito que seja (i) tempo de trabalho dentro da instituição, (ii) qualidade de aula e (iii) aceitação pelos alunos. Um bom professor (sensato, tranquilo, que cumpra suas tarefas em dia, criterioso, que saiba ser crítico sem ser ofensivo, com espírito de liderança) tem sempre chances de se sair bem dentro da instituição que trabalha. (Profª A)
- Titulação, publicações, tempo de magistério, participações em congressos e seminários, avaliação, etc. (Profª B)
- Os critérios são: tempo de casa, tempo de formado e titulação. (Prof. C)
- Por titulação e por produção científica. (Prof. D)
- Não existe promoção. (Profª E)

- Há um plano de carreira que considera as atividades desenvolvidas pelo professor ao longo de sua carreira acadêmica. As considerações são relativas à: especializações, mestrado, doutorado, tempo de casa, publicações de artigos em revistas científicas, participações e apresentações de trabalhos em Congressos ou correlatos, etc. (Profª F)
- Há um plano de carreira. É necessário o docente realizar o pleito indicando o nível em que deseja ser enquadrado e, principalmente, apresentar os pré-requisitos estabelecidos para cada nível deste plano de carreira. O pleito é analisado pelo colegiado. (Prof. G)
- Desconheço, apesar de trabalhar 12 anos nesta instituição. (Prof. H)
- Vejo mais ligado ao tempo de casa, mas deveria ter outras formas mais robustas para a avaliação de desempenho dos professores, (Prof. I)
- - titulação e tempo de serviço. (Profª J)
- Tempo de trabalho na instituição, titulação, e como toda instituição privada e/ou pública, os fatores de “ordem pessoal”, ou o “currículo oculto” também são determinantes. (Profª K)
- A promoção é feita com cartas marcadas. Não é a competência ou a disposição do professor que é considerado, mas apenas o compadrio. (Prof. L)

7- Você tem desejo de dar aula numa Instituição Pública? Por quê?

- Depende do interesse. Se o objetivo for estabilidade financeira, autonomia política e, tendência maior à pesquisa do que docência, acho que a instituição pública oferece maior respaldo. Porém, se o interesse maior é em docência do que em pesquisa, penso que a instituição privada seja o ideal, mesmo sabendo que hoje em dia se pode fazer pesquisa em instituição privada. O problema que encontro é ao solicitar verba de fomento à pesquisa. Instituição pública tem maiores chances de receber apoio à pesquisa por ser pública. Por outro lado, instituições pública ou privada “concorrem” igualmente quando o fomento é uma acordo internacional. O que será avaliado nesse caso é a qualidade de trabalho (o que independe ser pública ou privada). O ideal seria um acordo entre ambas as instituições. Uma desvantagem da instituição pública é a burocracia. Em uma instituição privada, o trabalho é dividido e você não se preocupa tanto com essa parte burocrática. Na instituição pública você deve ser pesquisador, professor, contador, administrador de empresas,

etc. Enfim, depende do perfil do profissional. Eu gostaria de trabalhar em ambas as instituições. (Profª A)

- Não. Falta de tempo. (Profª B)
- Sim, pois creio que daria maior prestígio. Além disso, gostaria de ter contato com novas grades, que sei, estão sendo aplicadas nessas instituições. Além do contato com professores e pesquisadores dessas instituições que seria bastante enriquecedor. (Prof. C)
- Sim, pois o número de aulas é reduzido e há oportunidade de se preparar melhor as mesmas, além da atividade científica que aprimora e torna efetivo o aprendizado. (Prof. D)
- Sim, para ter a possibilidade de exercer a profissão de forma mais tranqüila e poder trabalhar como a profissão exige, a função de pesquisador. (Profª E)
- Já tive, inclusive cheguei a prestar um concurso. Havia uma vaga, de trinta e dois inscritos, houve uma análise de Currículo e uma entrevista, fiquei entre os oito finalistas, mas não fui a escolhida. Acredito que seja a vontade de todo professor universitário, dar aula em uma Instituição Pública de porte. Por várias razões, entre elas: são consideradas as melhores, fazem a melhor seleção de alunos, os laboratórios são bem equipados, a pesquisa é intensa e possibilita inúmeras publicações, a carreira vai além do doutorado e do pós-doutorado, etc. (Profª F)
- Nunca parei para pensar nesta possibilidade. (Prof. G)
- Sim. É um compromisso social, acima de tudo. (Prof. H)
- Hoje não porque atuo na indústria e tenho minha atuação na instituição privada a noite como uma complementação de minha atividade profissional. (Prof. I)
- Acredito que sim, sobretudo por acreditar em uma maior estabilidade e dedicação para a realização de pesquisa. (Profª J)
- Sim, pelas condições melhores de trabalho, pela estabilidade, pela maior preocupação com a formação, pelo menor grau de mercantilização do conhecimento, pela possibilidade de realizar pesquisas. (Profª K)
- Sim. Por que além do prestígio é possível se relacionar institucionalmente com a pesquisa. (Prof. L)

8- Dar aula no ensino superior oferece algum *status* social? Por quê?

- Sim, desde que seja uma instituição reconhecida e de qualidade. Caso contrário, acho que não oferece *status* algum. (Profª A)
- Não. (Profª B)
- Sim, aumenta sua credibilidade profissional. Ainda o professor é respeitado em nossa sociedade ! E, quando os alunos notam que ele é dedicado, esforçado e entende do assunto que dá aulas, sua respeitabilidade em sala de aula é bem maior. (Prof. C)
- Sim, há um certo prestígio social em ser professor no ensino superior. As pessoas, acredito, associam isto à inteligência e abnegação. (Prof. D)
- Só na Instituição pública, mesmo porque, em função do número de faculdades que surgiram, a descaracterização do trabalho do professor como um profissional do ensino é exercido por pessoas do mercado que vão para o nível superior, não para ministrar aulas e sim para relatos de experiência, o que desqualifica os profissionais que se dedicam ao ensino, fora o momento social que não vê esse profissional – professor, como importante no mercado de trabalho. (Profª E)
- Sem dúvida. Você é respeitado pela sua posição, é como se fosse um reconhecimento pela sua trajetória, principalmente se você tiver um bom currículo. (Profª F)
- Em minha opinião não. Houve uma época que realmente a pergunta para esta indagação seria positiva, mas com a massificação de oferta de vagas e com a baixíssima remuneração oferecida, bem como a baixa qualidade de uma grande parte dos discentes que se formam anualmente, atualmente não acredito que haja algum *status*. (Prof. G)
- Sim. Pesquisa-se mais, estuda-se mais, e esse é o valor. (Prof. H)
- Sim, sempre é bem valorizado pelas pessoas em geral, dá status sim. (Prof. I)
- Acredito que não mais, pois até o professor do ensino superior vem sendo desvalorizado (salários e condições de trabalho). Há algumas instituições de ensino superior que pagam salários bem abaixo que as d e ensino de 1º Grau, 2º Grau e cursinho privado. (Profª J)
- Acho que sim, comparando com outros níveis de ensino. No entanto, o status social também depende do meio que o reconhece e o valoriza. Para a maioria da população, o professor universitário possui um status diferenciado, mas, num meio

mais intelectualizado, os fatores que determinam o status são outros, como a produção acadêmica, o currículo, o reconhecimento, etc. (Profª K).

- Sim, devido o caráter científico que a atividade sugere e que é reconhecido socialmente. (Prof. L)

9- Desde que você ingressou no magistério do ensino superior você acha que o cotidiano do trabalho tem melhorado ou piorado? Por quê?

- Acho que o cotidiano melhorou muito. A primeira etapa de um pós-graduando é dar aula. Isso é uma meta pessoal que eu tinha e tenho ainda. Você se dedica muito tempo para que um dia todo aquele conhecimento seja aplicado. Entrar em uma sala de aula e passar o conhecimento é uma sensação de “tarefa cumprida”. É como se você colocasse em prática tudo o que você aprendeu (seja matéria data, seja experiência de vida). Não tem nada melhor quando você acaba uma aula e vem um aluno tirar uma dúvida ou perguntar algo que você disse em aula e que aconteceu com ele ou que ele relacionou com o dia-a-dia! (Profª A)
- O trabalho do professor tem piorado em função das reduções das cargas horárias e o despreparo dos alunos. (Profª B)
- Infelizmente está cada vez mais difícil motivar os alunos. Apesar de todo o esforço, são poucos os momentos em que noto eles motivados e aí então eles aprendem. Sinto que eles aprendem muito mais fazendo trabalhos do que com provas. Desde cedo as escolas deveriam apresentar as possibilidades futuras de trabalho aos alunos para melhorar sua motivação. (Prof. C)
- Piorado, os alunos chegam cada vez menos preparados e menos dispostos a estudar. Acredito que nos níveis anteriores aprenderam a responsabilizar apenas o professor pelo aprendizado. De certa forma se tornar agressivos ao não entender determinado conteúdo não estão dispostos a se dedicar e assumir suas responsabilidades no processo. (Prof. D)
- Piorado, porque o trabalho do professor tem sido desqualificado e desvalorizado em todos os níveis e o conhecimento não é mais parâmetro para qualificação, que é dada pela possibilidade de resolução de problemas na empresa de forma imediatista. (Profª E)
- Melhorado em certos aspectos e piorado em outros. Em termos de recursos tecnológicos, hoje em dia qualquer um dá aula com o uso de multimídia e internet.

Os programas disponíveis são muito bons e você pode fazer várias simulações operacionais. Os cálculos e gráficos são feitos em fração de segundos. Entretanto, a população estudantil é muito apressada em termos de resultados e relutante em raciocinar, é tudo muito informatizado, perdeu-se um pouco o gosto pelo raciocínio, aquisição de conhecimento e aprendizagem. (Profª F)

- Felizmente na Instituição na qual exerço minhas atividades acadêmicas, o cotidiano é muito bom, ambiente no qual o docente pode aplicar os conceitos citados em 5. (Prof. G)
- Tem piorado muito. Há um total descaso do trabalho docente. (Prof. H)
- Tem melhorado porque as formas de avaliação de desempenho vêm sendo aprimorado com as auto-avaliações, mas creio que ainda num ritmo lento. (Prof. I)
- De modo geral, piorado, pois nós professores sentimos, muitas vezes, uma pressão muito grande para manter os alunos nas instituições e pela falta de materiais para poder interagir mais com os alunos nas aulas. Além da própria condição de trabalho: salas de aula pouco ventiladas, laboratórios com o mínimo de materiais e/ou falta deles; falta de equipamentos de áudio visual e salário muito abaixo do justo. (Profª J)
- Depende da instituição, aquelas que valorizam mais a titulação e/ou a pesquisa, possibilitam uma melhoria, na medida em que os professores ingressam numa carreira, estas são numericamente bem menores. Aquelas, em que predomina uma política de corte de custos, a tendência à precarização das condições de trabalho tem predominado e o rebaixamento salarial tem predominado. As condições de trabalho são muito ruins, os professores devem se deslocar de instituição em instituição e o salário não condiz com o investimento numa carreira profissional. (Profª K)
- A lógica empresarial de economia de recursos. (Prof. L).

10- O que leva a sua Instituição a demitir professores? Quais, você acha, são os principais motivos?

- Não cumprimento de horário; faltas excessivas; baixa qualidade de ensino; falta de comprometimento com a instituição; falta de interesse pela universidade em si; má convivência com os alunos; falar mal da instituição que você trabalha (não ser

politicamente correto); achar que sua função é apenas dar aula e exigências desnecessárias. (Profª A)

- Problemas pedagógicos, relacionamento e custos. (Profª B)
- Pelo que vejo, o principal motivo é os alunos não gostarem das aulas. (Prof. C)
- Em nossa instituição os valores dos salários são o principal motivo. Professores em níveis mais altos do plano de carreira são demitidos por economia. Outro motivo são os professores de disciplinas técnicas, muitos iniciam a atividade sem experiência docente e não se adequam a tempo. (Prof. D)
- Os motivos principais: titulação quando existe plano de carreira na Instituição, avaliação dos alunos, principalmente, nas faculdades com grande número de alunos e com uma posição clientelista. (Profª E)
- Em qualquer ramo de atividade a seleção é natural. Fica difícil generalizar, mas, dificuldade no tratamento com os alunos, faltas e atrasos nos dias de aulas, não cumprimento de datas de aplicação de provas e de entregas de notas, incompatibilidade de idéias com coordenação e direção seriam motivos responsáveis por demissões. (Profª F)
- Nunca entrei no mérito dos motivos que levaram a Instituição a demitir professores. (Prof. G)
- Talvez a falta de titulação nos momentos que antecedem o reconhecimento dos cursos; a falta de reconhecimento do trabalho do professor; total insensatez. (Prof. H)
- Desempenho e também redução de custos. (Prof. I)
- “Contenção de despesas”! Pelo menos, é o que os responsáveis por elas dizem...Para mim, o ensino superior vem sendo banalizado a tal ponto que, Instituições ditas de ensino superior, sem a mínima condição, conseguem abrir cursos de uma forma “muito simples” e, isto se dá, devido a falta de fiscalização dos órgãos do governo federal (MEC) responsáveis por cuidar da qualidade no ensino superior do Brasil. (Profª J)
- Os motivos também são variados: problemas sérios de relacionamento com alunos, faltas constantes, problemas de relacionamento com a direção, mau desempenho do professor e, mais uma vez, o “currículo oculto”, cujas razões nem sempre são explicitadas. (Profª K)

- O trabalho na FOC é o reconhecimento de que o trabalho de professor na instituição é muito importante para o desenvolvimento social do país, pois possibilita que os alunos tenham uma profissão e serem peças importantes na vida econômica brasileira. (Prof. L)

11- Para você, quais direitos legais que o Estado deve assegurar para os professores da Rede Privada de Ensino Superior?

- Direito ao Plano de Saúde, FGTS, INSS, Seguro de vida, Carteira de trabalho, garantia por aposentadoria por tempo de serviço e, subsídio a alimentação e transporte. (Profª A)
- Não sei. (Profª B)
- Para que o professor, principalmente o iniciante, pudesse trabalhar mais tranquilo, seria importante uma certa estabilidade inicial. (Prof. C)
- Piso salarial e quantidade máxima de aulas por semana. Devido aos baixos salários nas instituições particulares somos forçados a dar muitas aulas, comprometendo a qualidade das mesmas e a capacitação dos professores. Além disso, o estado deveria intervir nas relações de trabalho, muitos professores são demitidos apenas por conta de salários ou outros motivos que se assemelham a demissões de funcionários de empresas privadas, embora privadas as Universidades particulares são uma concessão e poderiam ser criadas regras específicas ligadas à obrigatoriedade de pesquisa, dedicação e critério de demissão mais claros. (Prof. D)
- O principal seria ter estabilidade e reconhecimento no trabalho exercido e nas atitudes tomadas, tanto em sala de aula, quanto no conjunto da escola. (Profª E)
- Os mesmos que assegura aos professores da Rede Pública, afinal somos todos professores de magistério superior, ou não? (Profª F)
- Os mesmos direitos que todo e qualquer trabalhador de uma empresa privada deve possuir. (Prof. G)
- Estabilidade, plano de carreira, assistência médica, dentre outros. (Prof. H)
- Creio que os mesmos direitos trabalhistas dos profissionais de empresas privadas, enfim a CLT. (Prof. I)
- Exigir que as Instituições cumpram o que está na lei (fiscalizar) e valorizar a formação docente em nível de pós graduação (incentivar a realização do mestrado/doutorado) Não permitir com que as faculdades/universidades/ institutos

abram cursos sem o mínimo de condição. Garantir, pelo menos durante um tempo, o emprego do profissional. (Profª J)

- Todos os direitos básicos, como férias remuneradas, aposentadoria integral, licença maternidade, aposentadoria por doença, aumento salarial, etc., todas as conquistas que caracterizaram o movimento sindical ao longo do século xx. E também a possibilidade de os professores realizarem uma carreira decente dentro das instituições e, neste caso, penso que deveria haver um controle maior por parte de setores do MEC sobre as demissões, principalmente, quanto aos professores que adquirem maior titulação e são demitidos por esse motivo. Assim, deveria haver mecanismos que coibissem tanta rotatividade e promovessem maior segurança e garantia aos professores. (Profª K)
- Todos aqueles que qualquer trabalhador deve ter. (Prof. L)

12- Você mantém algum contato com o Sindicato dos Professores de São Paulo - SINPRO, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES ou qualquer outra entidade vinculada ao trabalho do professor?

- (Profª A) Não (X)
- (Profª B) Não (X)
- (Prof. C) Não (X)
- (Prof. D) Não (X)
- (Profª E) Não (X)
- (Profª F) Sim (X)
- (Prof. G) Não (X)
- (Prof. H) Sim (X)
- (Prof. I) Não (X)
- (Profª J) Sim (X)
- (Profª K) Sim (X)
- (Prof. L) Sim (X)

13- Para você qual deva ser o papel dos sindicatos?

- Basicamente, defender o profissional da área, respeitando direitos e deveres sempre! (Profª A)

- Promover eventos que enriqueçam o conhecimento dos professores, garantir direitos adquiridos, etc. (Profª B)
- Negociar os aumentos salariais. (Prof. C)
- Infelizmente o sindicato assiste o desmantelamento dos planos de carreira, os valores imorais de hora aula oferecidos, Faculdades que reduzem o número de diário de aulas e nada têm feito. Não vejo outro papel que não ratificar e legitimar as decisões das mantedoras, não há qualquer projeto de melhoria. (Prof. D)
- O papel de dar ao trabalhador de qualquer segmento, voz e condições de empregabilidade. (Profª E)
- O que ele desempenha e o que está ao seu alcance. (Profª F)
- O papel dos sindicatos deve ser o de realmente representar os docentes na busca de condições dignas de trabalho, atuando junto aos órgãos governamentais e, principalmente, atuando junto à direção das Instituições nas quais os professores trabalham. Deveriam realmente fazer um raio-x das reais condições de trabalho em todas as Instituições de ensino superior e a partir deste estudo, elaborar um planejamento para cada Instituição ou grupo de Instituições, objetivando resolver os principais problemas existentes nestas Instituições de tal forma que os docentes se sintam realmente representados. (Prof. G)
- Ser representativo na defesa dos direitos da categoria. (Prof. H)
- Defender os interesses dos professores, (Prof. I)
- Fiscalizar as condições de trabalho dos profissionais que atuam em nível superior, buscando cumprir a legislação vigente. Além de discutir os reajustes salariais e a reposição de perdas. (Profª J)
- Falar sobre o papel dos sindicatos, atualmente, é meio complexo, devido à onda neoliberal que abalou, no mundo todo, os sindicatos e o sindicalismo, de modo geral. No entanto, penso que os sindicatos devem retomar o seu papel histórico de luta pelos direitos já conquistados dos trabalhadores e, além disso, de luta por novas demandas e necessidades colocadas, constantemente, pelos trabalhadores. Neste sentido, penso que os sindicatos devem se fortalecer em suas bases, buscando a unidade e ao mesmo tempo ampliando a democracia interna, criando novos mecanismos que garantam a participação mais ampla de trabalhadores, tendo como perspectiva a criação ou recriação da sociedade salarial. (Profª K)

- Não vejo muita movimentação do SINPRO em defesa dos professores do ensino superior. Acho que esse sindicato não tem como preocupação maior a defesa dos interesses dos professores universitários; por isso, no momento, não sou sindicalizado. (Prof. L)

Apêndice 3 - Roteiro (orientação) das entrevistas propostas para os professores E, H e K

- Como você se autocaracteriza enquanto professor?
- Antes da formação, quais elementos marcaram a ideia de você ser professor?
- Você tem algum professor quando você era estudante que serviu de referência para o seu trabalho enquanto professor?
- Para você, o que é ter uma profissão?
- A profissão requer escolarização?
- A profissão requer prática?
- Domínio de alguma habilidade?
- O que é autonomia profissional para você?
- Ter uma profissão significa ter um salário melhor? Como você se autocaracteriza enquanto professor?
- Tem uma posição social reconhecida?
- Melhora autoestima?
- O que é ser professor?
- A profissão de professor requer formação específica?
- Pra ser professor é necessário ter didática e o que você entende por isso?
- Como você vê, na profissão do professor, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão?
- O que é para você autonomia do trabalho do professor?
- Quanto à questão salarial do professor?
- Há posição social reconhecida?
- Como é a autoestima do professor em função disso?
- O que é ser um professor que forma profissionais?
- É necessária escolarização específica para formar o profissional?
- É preciso prática pra lidar com a formação profissional?
- É necessária a articulação pesquisa, extensão e ensino na docência?
- Como é a autonomia do professor da formação profissional?
- Trabalhar com o ensino superior significa salário melhor?
- O professor do ensino superior tem uma posição social reconhecida?
- Quais as principais dificuldades que você encontra no trabalho desenvolvido na FOC?

- Como você caracteriza seu dia-a-dia de trabalho na FOC e o que difere da sua outra atividade profissional?
- O estudante da FOC vai em busca de *status* ou de profissão nos cursos que você ministra?
- Como você define os objetivos da aprendizagem em uma instituição como a FOC?
- Como você seleciona os conteúdos que você trabalha na FOC?
- Como você percebe os alunos que ingressam na FOC?
- Quais os elementos motivadores e os desmotivadores do trabalho que você desenvolve na FOC?
- Com que recursos você se atualiza como professor?
- O que diferença você vê entre trabalhar numa instituição voltada para a formação dos alunos e outra voltada para os interesses do mercado?
- O trabalho desenvolvido na FOC é sua principal atividade?

Apêndice 4 - Profª E: Professora de metodologia do trabalho científico nas Faculdades Oswaldo Cruz, no Curso de pós-graduação *lato senso* há 12 anos. Atualmente tem como ocupação principal o trabalho de psicanalista.

Entrevistador: Como você se autocaracteriza enquanto professor?

Profª E: Como um profissional que elabora os conhecimentos formalizados pela ciência para poder reconstruí-los com quem está em processo de aprendizagem.

Entrevistador: Antes da formação, quais elementos marcaram a ideia de você ser professor?

Profª E: De alguém que tinha um repertório de respostas de algum conhecimento específico e repassavam no contexto escolar e, a aprendizagem se dava por repetição, sem questionamentos, porque o professor era alguém que conhecia uma área com detalhes que as outras pessoas não tinham como conhecer. Sou professora há mais de trinta anos, pois aos 14 anos, por causa de uma oportunidade de uma prova feita pela prefeitura, comecei a dar aulas no Mobral. Isso foi possível porque no bairro onde morava não houve interesse de outras pessoas pelo cargo - o salário era muito baixo - e a escola estadual não podia ceder suas instalações, mas a Sociedade Amigos do Bairro cedeu o lugar e, como minha família precisava que eu trabalhasse, me submeti ao teste e passei; mesmo sendo menor de idade e no primeiro ano do Ensino Médio me aceitaram. Quem orientava o trabalho era o responsável pela parte da educação do subdistrito da Vila Prudente; não conseguia me ver como professora, pois foi uma oportunidade que surgiu e naquele momento a questão era ter um emprego, ou melhor, uma remuneração. Ingenuamente, acreditava ser um trabalho simples, já que não sabia a importância da alfabetização e pensava que ela se dava apenas por repetição das palavras, das sílabas, promovendo a possibilidade da escrita e da leitura, pois pensava que tinha sido esse o processo que tinha acontecido comigo. Hoje vejo que não era professora, não tinha conhecimento nem prática, mas como minha família estava em uma condição financeira precária, tinha que trabalhar. Como era muito estudiosa, parecia natural ser professora, nesses moldes, ou seja, repetindo o que já sabia. Quando comecei a graduação e comecei a conhecer os mecanismos de aprendizagem, vi o quanto estava errada, pois esse mecanismo de repetição não era aprender e repeti-lo como agente dessa repetição, não era ser professor. Mas, tinha um outro aspecto importante para esse trabalho, além da oportunidade e, antes de saber o que era ser professor; na minha família de origem humilde - visto que meus pais não eram escolarizados - ser professora era algo importante e bastante valorizado. O estudo, segundo eles, era a única forma de ascensão social, fora isso, sempre gostei muito de ler, então ter uma profissão que permitisse isso seria a ideal, mas ao mesmo tempo não gostava de nenhuma

disciplina de modo especial. Contraditoriamente, queria ser professora, mas não professora de alguma coisa, queria estar com as pessoas, discutir sobre os assuntos que me interessava, não fazer como fazia no Mobral, mas isso só descobri depois, muito depois.

Entrevistador: Você tem algum professor quando você era estudante que serviu de referência para o seu trabalho enquanto professor?

Profª E: No segundo ano do ginásio tive uma professora de língua portuguesa que me mostrou a literatura sob o ponto de vista do personagem, eu que sempre tive o hábito da leitura (minha mãe é uma leitora compulsiva e, fui alfabetizada por ela muito cedo na leitura dos livros que ela gostava, e aí comecei a ler em voz alta para ela, com 6 anos de idade), mas antes dessa professora, nunca tinha percebido que havia uma outra forma de ver qualquer conhecimento, só do ponto de vista de quem ensinava o texto, com a leitura que ela promovia em sala de aula, ficou muito mais interessante buscar respostas diferentes.

Entrevistador: Para você, o que é ter uma profissão?

Profª E: Ter uma profissão é exercer um ofício com conhecimento dos mecanismos que fazem parte desse exercício, conhecer os métodos que a compõem e a melhor maneira de colocá-la em ação. É ter, oficialmente, o “domínio” de uma técnica que exerce no local de direito, onde foi elaborado o trabalho que promoveu a formalização de determinado conhecimento, para a organização dessa função e da melhoria do que pode ser mais facilitador para, um maior conhecimento e uma otimização do trabalho.

Entrevistador: A profissão requer escolarização?

Profª E: Não necessariamente, óbvio que em qualquer aspecto, tudo que for um acréscimo de qualidade no exercício de uma função é necessário, mas isso, não diz respeito, a escolarização. A profissão requer: formação, que com a escolarização fica mais aprimorada, mas não necessariamente, pois tento pensar que é puro preconceito ver um pedreiro como não profissional se é sua prática que determina, na nossa sociedade, sua competência. Se ele tiver mais conhecimento, exercerá melhor, mas não necessita ser o conhecimento adquirido na escola nesse caso específico. Toda profissão para ser bem executada, necessita de habilidade, seja ela motora ou mental, e melhora com a autonomia, um salário que supra as necessidades de trabalhador e reconheça suas habilidades, um reconhecimento na carreira, seja por mais investimento na sua função ou mudança de posto, promoção, ser reconhecido como profissional é a base para um melhor desempenho e maior autoestima, que é difícil de acontecer em profissões como a citada anteriormente, a de pedreiro ou empregada doméstica, pois são profissões “strictu senso” que necessitam de habilidade, são vistas como pertencentes

ao mercado pela discussão de salário, carga horária, etc..., mas não são valorizadas como merecedoras de status.

Entrevistador: A profissão requer prática?

Profª E: Sim, sem prática não há o exercício profissional, diferente da escolarização, podemos ser um profissional sem escolarização, mas não sem a prática

Entrevistador: Domínio de alguma habilidade?

Profª E: Da habilidade necessária para o exercício do trabalho

Entrevistador: O que é autonomia profissional para você?

Profª E: É a possibilidade do exercício da profissão com a escolha de definir modelos desse exercício, atuar de acordo com seus conhecimentos, mas levando em conta, sempre o contexto, pois o exercício da teoria, em si, não tem sentido, sem a possibilidade de tomar decisões, que não necessariamente, estão pré definidas na aprendizagem, mas que podem surgir no exercício e na relação com o grupo com o qual se trabalha.

Entrevistador: Como você se autocaracteriza enquanto professor?

Profª E: Essa foi a primeira ilusão/desilusão do meu exercício no Magistério, ser professor não determina um salário melhor, o que acredito pode ser estendido para outras profissões, quando decidi ser professora esta era uma certeza que não se cumpriu, ter um bom salário e uma posição social. Sou uma professora que procura elaborar o conteúdo que devo trabalhar, e principalmente, trabalhar os conceitos que estão na base desses conhecimentos em conjunto com os alunos

Entrevistador: Tem uma posição social reconhecida?

Profª E: Como citado acima foi uma fantasia, o professor não tem uma posição social reconhecida, o professor universitário da escola pública, talvez um pouco mais, mas não, não tenho uma posição social reconhecida.

Entrevistador: Melhora autoestima?

Profª E: A autoestima, só acontece de fato dentro da sala de aula com os alunos, quando o trabalho é reconhecido por eles, como importante na sua formação, e quando essa relação com os alunos acontece de maneira dinâmica.

Entrevistador: O que é ser professor?

Profª E: Ser professor é exercer um ofício onde a ferramenta é o conhecimento e, ter capacidade e competência para tornar esse conhecimento acessível para quem não o tem e, permitir que essas pessoas que começam a ter contato com esse conhecimento passem a se interessar por ele, na sua prática de aprendizagem e na sua vida. Ser professor é ter uma profissão em que o exercício é o da docência, é trabalhar com conceitos e conteúdos no

sentido de formaliza-los para quem está em algum momento de formação, seja ele qual for. A profissão do professor requer, pois, como disse antes, quando não sabia a importância da alfabetização, era chamada de professora, dava informações aos meus alunos mas não sabia e nem reconhecia o que eu fazia e o resultado disso para aquelas pessoas e para mim. A didática como elaboração do conhecimento para sua construção com o outro é fundamental e deve ser trabalhada nos dois campos: na teoria, no estudo constante que compõe sua docência e da prática, pois o professor se forma também na sua prática em sala de aula. É a relação estudo-prática que forma o professor-profissional; esse professor só exerce isso plenamente na tríade: pesquisa, ensino e extensão. O professor na sua prática elabora questões para pesquisa e as estrutura na extensão, tanto quanto em cursos de extensão, quanto na elaboração de conceitos nos seus estudos contínuos, mesmo que para parte das pessoas o professor depois de algum tempo exerça um domínio sobre sua prática que parece não precisar mais de estudos ou aprimoramentos. Domínio de habilidade – nesse campo vejo dois domínios, o primeiro da prática do conhecimento que se dá no que foi colocado antes e o outro do dia a dia da sala de aula: ter consciência espacial do exercício da sua prática. Sem autonomia não há conhecimento. Se não consigo pensar e elaborar comigo e com a escola minha prática, não posso dizer que executo a possibilidade de trabalhar os conceitos com o outro. Só consigo ver autonomia em conjunto, no grupo de professores, ou melhor, no grupo da escola. O professor deve ter condições de discutir com todos os melhores mecanismos para assegurar a autonomia, que só se dá enquanto possibilidade verdadeira de trabalho com o outro.

Entrevistador: A profissão de professor requer formação específica?

Profª E: Sim, o exercício da profissão de professor requer uma formação específica não só do conhecimento que será trabalhado, mas como se deve trabalhar esse conhecimento, quais as formas de trabalhar com o conteúdo e os conceitos. O professor da escola básica deveria ser muito mais preparado para exercer sua função, já que diferente do professor universitário, cabe a ele a elaboração dos conceitos que serão essenciais para que seu aluno elabore e construa sua estrutura de conhecimento e se prepare para a colocação desse conhecimento nesse circuito do conhecer e usar esse instrumento no mercado.

Entrevistador: Para ser professor é necessário ter didática e o que você entende por isso?

Profª E: Sim, para ser professor é preciso ter didática, que não é como se diz no senso comum: “o jeito de dar aula”, mas o conhecimento dos conceitos que formam os conteúdos que devem ser trabalhados e o que de fato se desenvolve no pensamento do aprendente na elaboração desses conteúdos.

Entrevistador: Como você vê, na profissão do professor, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão?

Profª E: Como a única maneira de ter um trabalho que possa ser exercido, como citado acima, com o verdadeiro conceito de didática em toda sua extensão, possibilitando uma verdadeira integração entre a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos

Entrevistador: O que é para você autonomia do trabalho do professor?

Profª E: Como citei acima, a autonomia se dá na possibilidade de exercer sua função com todas as condições necessárias para prática, bem como o contato com todo o grupo que faz parte da estrutura escolar, professores, pais e outros profissionais da escola, para uma prática inserida no contexto do ambiente daquela estrutura escolar.

Entrevistador: Quanto à questão salarial do professor?

Profª E: O professor se tornou um profissional muito mal remunerado. O salário do professor vem sendo piorado ao longo do tempo em função da falta de autonomia que coloquei antes, do seu papel que foi desprestigiado socialmente e como num círculo vicioso a falta de autonomia, a descrença no conhecimento e de que suas habilidades são importantes.

Entrevistador: Há posição social reconhecida?

Profª E: Não, o professor muitas vezes nem é visto como profissional, mesmo em função de questões do senso comum: somos missionários, trabalhamos por dedicação a uma causa, etc..., o que prejudica tanto sua função, quanto seu reconhecimento social.

Entrevistador: Como é a autoestima do professor em função disso?

Profª E: Cada vez mais baixa.

Entrevistador: O que é ser um professor que forma profissionais?

Profª E: É um profissional que tem como função agregada ao conhecimento em si, a elaboração desse conhecimento em um exercício profissional específico, tornando-o representante desse conhecimento de forma prática do que vai ser o ofício que está sendo elaborado. O professor de formação profissional-universitário deveria ser aquele que, a partir, de conceitos básicos que são, ou deveriam ser de compreensão de seus alunos faz uma ligação com a técnica específica para o exercício no mercado desse conhecimento, sem deixar de levar em conta toda estrutura teórica que dá sentido a essa prática

Entrevistador: É necessária escolarização específica para formar o profissional?

Profª E: Sim, é necessária para que possa conhecer todos os meandros da profissão e não só a repetição de uma atuação de forma mecânica, ou seja, superar e reelaborar o conhecimento teórico.

Entrevistador: É preciso prática para lidar com a formação profissional?

Profª E: Depende da profissão, não é necessário estar no mercado de trabalho para elaborar com os alunos conceitos a respeito da profissão, não são relatos de experiência profissional que formam o novo profissional, mas o conhecimento dos conceitos que são a base desse exercício.

Entrevistador: É necessária a articulação pesquisa, extensão e ensino na docência?

Profª E: Sim, como citado acima, a docência se estabelece nessa tríade. A faculdade comprometida com a educação privilegia os mecanismos necessários para os professores e os alunos poderem atuar na tríade ensino pesquisa extensão e a faculdade não comprometida só se preocupa com a aprovação de qualquer forma de seus alunos para sua colocação no mercado de trabalho

Entrevistador: Como é a autonomia do professor da formação profissional?

Profª E: Na nossa estrutura social o professor universitário, principalmente da universidade pública desfruta de alguma autonomia, tem espaço para pesquisa, tem plano de carreira, algum status social, o que aumenta sua autoestima, hoje ocorre um fenômeno interessante na universidade privada, os profissionais do mercado tornam-se professores não profissionais pois aumenta seu status falar da sua experiência profissional, tendo portanto, uma posição social reconhecida, não como professor, mas como um profissional de sucesso que pode contribuir erroneamente só com seu relato na formação de futuros profissionais.

Entrevistador: Trabalhar com o ensino superior significa salario melhor?

Profª E: Não, talvez no ensino básico privado o salário seja um pouco melhor, mas ainda não suficiente.

Entrevistador: O professor do ensino superior tem uma posição social reconhecida?

Profª E: Não, como já citado, talvez o professor do ensino superior público. O trabalho do professor tem sido desqualificado e desvalorizado em todos os níveis e o conhecimento não é mais parâmetro para qualificação que é dada pela possibilidade de resolução de problemas na empresa de forma imediatista.

Entrevistador: Quais as principais dificuldades que você encontra no trabalho desenvolvido na FOC?

Profª E: O reconhecimento como profissional, as condições de trabalho e o reconhecimento financeiro. As principais dificuldades dos professores universitários são: salario, impossibilidade de pesquisa e extensão, inexistência de contrato de trabalho, condições precárias de trabalho, ausência de plano de carreira, falta de estímulo para pesquisa e ausência de reconhecimento do trabalho. Nas FOC não tenho carteira assinada. Já tive mais por um

período muito pequeno, ou melhor por dois períodos quando dei aula na graduação. A maior parte do tempo trabalhei como autônoma nos cursos de pós graduação.

Entrevistador: Como você seleciona os conteúdos que você trabalha na FOC?

Profª E: Tentar levar aos alunos algo da percepção de que o conhecimento pode esclarecer e que se torna uma porta pessoal para realizações de todos os tipos. Os conteúdos da FOC foram há muitos anos ditos pelo coordenador da área, mas nós professores estamos tão abandonados que cada um elabora o currículo da maneira que acredita e discute esporadicamente com os colegas.

Entrevistador: Como você percebe os alunos que ingressam na FOC?

Profª E: Os alunos ingressantes estão demonstrando cada vez mais dificuldades básicas, o que atrapalha o trabalho que poderia ser desenvolvido, apesar da demonstração de grande interesse da parte de muitos deles, visando buscar conhecimento ou melhorar no trabalho que já realizam.

Entrevistador: Quais os elementos motivadores e os desmotivadores do trabalho que você desenvolve na FOC?

Profª E: Questões desmotivadoras: salário, falta de reconhecimento, ambiente da faculdade muito burocrático

Entrevistador: Com que recursos você se atualiza como professora?

Profª E: Atualizo-me como professora com os recursos do meu outro trabalho que não é o magistério, que me possibilita a compra de livros, presença em cursos, etc. Num determinado momento, há três anos, as FOC recomendou que os professores fizessem pós-graduação mesmo que lato sensu. Foi a única vez que eu vi eles preocupados com a capacitação docente.

Entrevistador: O trabalho desenvolvido na FOC é sua principal atividade?

Profª E: A minha principal atividade é na clínica psicológica pelo tempo e pela remuneração.

Apêndice 5 - Profª H: Professor de Matemática das Faculdades Oswaldo Cruz há 12 anos Atualmente tem como ocupação principal a docência no ensino básico privado

Entrevistador: Como você se autocaracteriza enquanto professor?

Prof. H: Tenho 32 anos de magistério. Continuo gostando do que faço. Sempre trabalhei no ensino privado. Nunca me arrisquei a ir para o ensino público, nunca numa escola pública, sempre particular a escola privada. A minha primeira oportunidade, o meu primeiro trabalho que eu não tive nenhuma remuneração foi dar aula no supletivo, nos fundos de uma igreja lá no Parque São Lucas. Daí para frente eu comecei a trabalhar no supletivo numa escola da Zona Sul particular e aí depois eu fui para outra particular e fiquei durante 13 anos e aí eu comecei a migrar para outras escolas, particulares também. Hoje eu tenho como principal fonte de renda uma escola particular de classe média alta. É de lá que retiro recursos para comprar meus livros, comprar meus programas, acesso a internet em busca de novidades. Sempre curioso. Quando tem algum curso para fazer na questão da extensão. Vou lá e faço. Eu pago do meu bolso.

Entrevistador: Antes da formação, quais elementos marcaram a ideia de você ser professor?

Prof. H: Eu queria ser astronauta quando eu era pequeno, cientista né, gostava muito de ciência gostava muito das novelas de radio que falava do espaço, assistia muito em 1963 que foi a época que tivemos o primeiro aparelho de TV em casa. Gostava muito de filmes de ficção né, de maneira geral, e quase na década de 1970 eu fiquei muito entusiasmado com a série Jornada nas Estrelas, Quinta Dimensão essas coisas todas. E eu como menino sonhava em ser alguma coisa na área de ciências e não sabia bem o que. A família humilde, meu pai sempre doente e minha mãe trabalhando como uma desesperada fez com que o filho mais velho que no caso sou eu, amadurecesse vamos dizer assim, um pouquinho antes. Eu com 10 anos já assumi algumas responsabilidades dentro de casa. Aí o tempo foi passando e fiz meu ginásio e o meu colegial na época, já comecei a trabalhar em 1972, com 17 anos. Trabalhei numa escola por correspondência, Dom Bosco aqui perto do Viaduto do Chá, na Rua Formosa. E aí comecei a ficar envolvido com o sonho de ensinar. Tinha muitas dificuldades, sabe, de estudo; não tinha disciplina, minha mãe muitas vezes fora o dia todo. Na época que eu estava um pouquinho maior e assim, deve ter algum elemento de ascensão social, sabe de *status*. Olha a ideia do jovem... e aí fiz o vestibular; não, matemática – licenciatura não foi minha primeira opção. Eu queria ser militar, ser aviador, era o sonho do meu pai que eu fosse militar, ou aviador, ou do exército, ou da marinha; mas assim: ele queria mais do exército eu queria ser aviador. Também foi um projeto que não deu certo. Ai eu optei, depois do 3º ano

do ensino médio, antigo científico, colegial, optei pela profissão de professor. Eu quis fazer matemática. Infelizmente não entrei no primeiro vestibular na Universidade de São Paulo e aí, assim, absolutamente desorientado e com a minha intuição eu acabei fazendo uma faculdade particular aqui no Ipiranga; me realizei sabe. Era um sonho, continuei trabalhando na indústria, mas em 1978 me formei e em 1979 eu já estava dando aula no supletivo, aqui em Santo Amaro, mesmo. Então é assim: tem essa história. Não fui motivado por um monte de gente dizendo: faça licenciatura que vai te dar uma projeção na vida, nada disso.

Entrevistador: Você tem algum professor quando você era estudante que serviu de referência para o seu trabalho enquanto professor?

Prof. H: O professor Hermes, um professor de Física, foi a minha estreia no curso noturno, né, na Escola Estadual Professor Mario Casasanta, lá em Vila Alpina. Ele me deu, me motivou bastante. Era uma pessoa bastante humilde, caipira que nem ele só. Eu aprendi as coisas com muito amor. Então ele foi a minha primeira grande referência, para eu assim dois anos depois escolher. Foi a minha grande referência. Tinha o professor, não me lembro bem, Paulo Rocha, uma coisa assim; era um professor de matemática muito inteligente, pra mim uma sumidade, uma pessoa bem mais velha, mas o Hermes, o professor de física me inseriu no laboratório, meus primeiros experimentos, sabe, assim didática; ele via o povo colando, aí ele sentava no banco pedia, na cadeira do professor, pedia pra todo mundo ficar em silêncio, aí, ele voltado para a parede, dava uma lavada dizendo que aquilo ele não admitia jamais. Foi assim, foi a grande referência.

Entrevistador: Para você, o que é ter uma profissão?

Prof. H: Ter uma profissão acho que é ter uma identidade. Principalmente numa economia neoliberal você ter uma profissão é você ter uma identidade. É uma ocupação e eu não sei se é a ideia do capitalismo você ser produtivo. Ser produtivo, ter um sonho, ter uma garantia financeira mês a mês. Talvez isso seja assim legado das sociedades industriais ou sociedade capitalista. Então, ter uma profissão pra mim é isso, é ter uma identidade. Produzir.

Entrevistador: A profissão requer escolarização?

Prof. H: Depende. Eu acho que depende. Nós temos o exemplo de profissionais que não tem nenhuma profissionalização sobre o ponto de vista que a gente considera hoje e tiveram sucesso, trabalham. Não sei se são profissionais dentro daquilo que você está me perguntando, mas eu acho que necessita de uma escolarização sim. Se você quer ampliar todas as suas capacidades, seu potencial intelectual, canalizar para algum meio produtivo, uma coisa assim.

Entrevistador: A profissão requer prática?

Prof. H: Requer

Entrevistador: Domínio de alguma habilidade?

Prof. H: Eu acho que você precisa ser bom naquilo que você se propõe a fazer, naquilo que você se propõe a trabalhar. Eu acho que precisa domínio prática e essa habilidade é um combinado dos dois, da escolarização e da prática. No meu entendimento um não vive sem o outro. A escolarização te traz outras ferramentas, outros elementos que incrementam a sua prática.

Entrevistador: O que é autonomia profissional para você?

Prof. H: Autonomia profissional é ter liberdade de escolha daquilo que você vai fazer. Não assim a bel prazer. É você não ter muita burocracia em cima do que você vai fazer. É você ter a liberdade de escolher, ter um caminho livre com responsabilidade. Liberdade com responsabilidade. É, desculpe as palavras pobres, é ninguém estar assim o tempo todo colocando o bedelho. É deixar você livre, livre com responsabilidade pra você fluir, pra você criar, pra você inovar, para você empreender dentro daquilo que você está fazendo.

Entrevistador: Ter uma profissão significa ter um salario melhor?

Prof. H: Não necessariamente. Dentro do magistério a gente está com isso o tempo todo. Tem uma profissão, trabalha, trabalha, trabalha e ganha mal ou bem mal muitas vezes.

Entrevistador: Tem uma posição social reconhecida?

Prof. H: Depende muito do profissional, da profissão que te rotula, da profissão que você escolhe. Acho que nem sempre te dá uma ascensão social

Entrevistador: Melhora autoestima?

Prof. H: Ai se volta em uma questão anterior, a partir do momento que você se sente ocupado com alguma coisa, não sei, te engrandece, dá folego para pensar no dia seguinte, elaborar projetos, projetos coletivos, projetos individuais, eu acho que te dá esse folego.

Entrevistador: O que é ser professor?

Prof. H: No momento que eu estava um pouco mais consciente, um pouco mais maduro, eu entendia o que era, na verdade eu assimilei e acreditei que, por exemplo, uma equação de segundo grau tinha uma formula resolutiva. Quando eu estava no secundário, no ensino básico eu tive um primeiro contato com algo chamado equação do segundo grau em matemática e que tinha lá sua formula resolutiva e essas coisas todas. Quando eu ingressei na licenciatura eu comecei a perceber e ajudado pelos meus professores da faculdade que aquilo tinha um sentido, tinha uma lógica e aquilo poderia ser apreendido de maneira mais significativa. A didática empregada para me ensinar a equação de segundo grau ela acomodou do jeito que foi ensinada, ai comecei a ter pratica de ensino e comecei a entender uma coisa chamada transposição em que se sai de um conhecimento científico, pronto e você desconstrói aquele

conceito, você desconstrói aquela construção inicial de maneira didática de maneira que o meu interlocutor aprenda o que é isso e esse ponto eu achei dentro da minha formação, de significado muito grande.

Entrevistador: A profissão de professor requer formação específica?

Prof. H: Não necessariamente e eu vou te dar um exemplo: meu compadre, se ele frequentou e tem o curso primário é muito, só que o filho e mulher dele que foram meus alunos, nas tarefas que eu propunha e eles não conseguiam resolver, eles sentavam com o meu compadre e ele de maneira bastante intuitiva ensinava para eles, então minha resposta é uma negativa.

Entrevistador: Pra ser professor é necessário ter didática e o que você entende por isso?

Prof. H: Tem esse exemplo anterior que eu te dei e tem o outro lado, o estritamente aceito. Eu acho que você precisa de didática para ensinar, ensinar com significado, é preciso um elemento formador anterior que você se utilize dele para desenvolver algum tema, eu acho extremamente necessário nesse ponto: profissional, aceito no mercado, bem sucedido, bem reconhecido.

Entrevistador: Como você vê, na profissão do professor, a articulação entre pesquisa ensino e extensão?

Prof. H: Eu vejo como necessária a articulação dos três. Não existe professor sem ser antes um pesquisador, não existe a profissão de professor se o objetivo não é o ensino. Vamos ver se eu entendi bem o que é extensão; é você estar procurando novos itens, novos elementos para complementar a sua prática, então eu vejo assim uma articulação muito forte e importante.

Entrevistador: O que é para você autonomia do trabalho do professor?

Prof. H: A gente volta em uma questão anterior. Eu já ouvi isso e vou reproduzir, para ser um bom professor: primeiro tem que gostar muito do que está fazendo, segundo tem que dominar muito bem a matéria que vai ensinar, terceiro tem que ter condições técnicas de trabalho e aí eu entro na questão da autonomia. Eu como professor preciso ter as minhas escolhas, planejar; eu preciso ter um parâmetro, um contexto, tenho que respeitar meus guias curriculares, mas eu quero mobilizar os conceitos todos que existem do meu jeito, à minha moda, do jeito que aprendi. A autonomia não está só no trabalho, está na formação. Articular aquilo que você aprendeu, ter a sua síntese no momento da sua formação, vinculado ao seu trabalho, com liberdade, eu acho isso fundamental, andar com as minhas próprias pernas e gosto de ser respeitado em relação a isso.

Entrevistador: Quanto à questão salarial do professor?

Prof. H: Piada. Por tudo isso, o vínculo entre ensino pesquisa e extensão, toda essa formação, falar, mostrar a diferença entre um professor intuitivo e um professor de profissão e tudo que se exige eu acho uma piada. Eu acho uma sucata o que o professor recebe hoje e isso de maneira geral

Entrevistador: Há posição social reconhecida?

Prof. H: Citando uma das falas do Antonio Novoa que mencionou Bernard Shaw “quem sabe, faz, quem não sabe ensina”. Isso ainda é uma coisa muito forte hoje em dia, inclusive não sei muito bem o desenrolar dessa frase que logicamente o palestrante foi absolutamente contra esse tipo de coisa, mas na cabeça da sociedade ainda hoje, o professor ainda não tem o reconhecimento devido. O reconhecimento não é proporcional ao financeiro que se deseja.

Entrevistador: Como é a autoestima do professor em função disso?

Prof. H: Muito baixa, não sei como hoje com 32 anos de profissão eu continuo entrando na sala de aula com amor, vontade. Eu acho que devo fazer parte de uma camada muito restrita que ainda tem essa vontade de ensinar, que acredita, sonha ainda realizar alguma coisa mais significativa dentro da profissão.

Entrevistador: O que é ser um professor que forma profissionais?

Prof. H: Eu acho que a responsabilidade é muito grande, diferente de ser professor. Eu respeito bastante o professor de ensino básico, o professor que inicia ali com pessoas de menor idade, acho uma grande responsabilidade. Acho também que sejam responsabilidades diferentes, competências diferentes essa do professor do ensino básico e do professor universitário que tem a responsabilidade de formar outros profissionais, eu acho que a responsabilidade também é muito grande, vou respeitar as diferenças.

Entrevistador: É necessária escolarização específica para formar o profissional?

Prof. H: Acredito que sim. É preciso de formação, teorias de aprendizagem. É preciso conversar com os teóricos vivos ou mortos através dos livros. Na formação profissional o sujeito tem que visitar os teóricos, tem que ralar muito. Veja só, tem uma diferença, você ter essa profissão intuitivamente, ela não precisa ser reconhecida, você pode estar no ato de ensinar sem ser um profissional, sem ser reconhecido como profissional, mas você está ensinando. Agora você passa 4, 5 anos na universidade com aquela formação específica fazendo pesquisa e pensando em uma pós-graduação ou *strictu* ou *lato sensu* e acho que a resposta é positiva.

Entrevistador: É preciso pratica pra lidar com a formação profissional?

Prof. H: Precisa pratica, precisa tino, é preciso saber com quem se está lidando. É significativo se ele for engenheiro, é meu ponto de vista. Assim, estávamos falando no campo

do reconhecimento, da aceitação, eu sou engenheiro e tenho meu aluno que será um engenheiro, vamos pensar nesse aspecto, eu sou um bom exemplo pra ele, principalmente se eu for um engenheiro bem sucedido. Terei mais credibilidade, aí terei um reconhecimento da minha profissão. Dentro da linha epistemológica de quem sabe faz quem não sabe ensina, se eu for um engenheiro eu vou ser muito mais aceito pelo meu aluno como um profissional da engenharia, pra ensinar a ser um engenheiro, a formar um engenheiro, vai ser mais significativo, nessa perspectiva.

Entrevistador: É necessária a articulação pesquisa extensão e ensino na docência?

Prof. H: Se ela é significativa antes, na docência superior eu acho que é mais, você tem que se especializar mais, essa articulação continua sendo muito forte. Não existe, no meu entendimento, excelência sem esse tripé.

Entrevistador: Como é a autonomia do professor da formação profissional?

Prof. H: Da mesma forma e eu acho que mais ainda. Eu vejo assim por uma questão muito simples, ele já esta amadurecido anteriormente, é um outro patamar, então eu acho que a autonomia da docência é mais significativa. Ai eu como docente pensaria: eu quero mais liberdade porque eu quero um reconhecimento na minha formação.

Entrevistador: Trabalhar com o ensino superior significa salario melhor?

Prof. H: Não. Informe das ultimas semanas: só pra citar um exemplo, para ilustrar: aquela Rede Anhanguera mandou recentemente 680 professores embora e segundo informações de alguns docentes da Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban), um professor com mestrado ou doutorado estava ganhando R\$ 28,00 a hora aula. Então isso responde um pouquinho.

Entrevistador: O professor do ensino superior tem uma posição social reconhecida?

Prof. H: O professor do ensino superior um pouco mais do que o professor do ensino básico. Ser professor universitário hoje, com sua cátedra e sua livre docência e essas coisas todas te dá um *status* melhor do que o professor do ensino básico e isso não melhora a autoestima, pelo menos não percebo isso. Pra ser um pouco mais coerente com a resposta, talvez dê uma lustradinha.

Entrevistador: Quais as principais dificuldades que você encontra no trabalho desenvolvido na FOC?

Prof. H: Eu não tenho contrato de trabalho, eu só forneci ha 12 anos atrás o meu numero de INSS para exercer um trabalho autônomo e nada mais além disso. Minhas condições de trabalho são péssimas! Péssimas. Péssimas pelo seguinte, vou começar com um exemplo: eu nunca tive uma reunião de planejamento; sou professor de pratica de ensino e metodologia do

ensino da matemática; eu nunca tive uma reunião, um momento para planejar o meu curso com os meus iguais, meus colegas de trabalho, nos mesmos cursos nunca tive. As condições de trabalho são precaríssimas. Não existe possibilidade de promoção, não existe estímulo a pesquisa, é um descaso total, é total insensatez. Eu desconheço qualquer articulação entre ensino pesquisa e extensão na FOC. Por outro lado, olha, eu quero julgar pelos meus cursos, pelas minhas turmas. Eu trabalho com gente já graduada com bacharelado e eu vejo péssimas condições por parte dos alunos porque o aluno é mal formado e a instituição não fornece um apoio maior, mais recursos vamos dizer assim, que deveriam ser interiores aos cursos.

Entrevistador: Como você caracteriza seu dia-a-dia de trabalho na FOC e o que difere na escola de educação básica?

Prof. H: Gosto muito das minhas turmas da FOC apesar de eles não terem os conhecimentos frescos que os alunos da graduação deveriam ter. Por outro lado eles estão muito motivados. Há um reconhecimento e eu percebo isso em relação ao professor e muitos deles veem isso como uma ascensão social, como uma oportunidade, com um salário melhor, coisa assim. Uma ascensão social em ser professor

Entrevistador: O estudante da FOC vai em busca de *status* ou de profissão nos cursos que você ministra?

Prof. H: Eles vão buscar um status maior. Gozado, né, nas camadas mais humildes, isso é uma perspectiva, um sonho.

Entrevistador: Como você define os objetivos da aprendizagem em uma instituição como a FOC?

Prof. H: Bem, nunca ninguém falou comigo sobre isso, o que me dá a impressão de ter autonomia. É, eu tenho autonomia. Autonomia vinculada à solidão, é uma dupla inseparável. Objetivos, eu tenho autonomia para traçar meus objetivos com as minhas turmas e eu acabo não partilhando ou não compartilhando com ninguém.

Entrevistador: Como você seleciona os conteúdos que você trabalha na FOC?

Prof. H: Eu seleciono os conteúdos que ha tantos anos me disseram um dia; mudo algumas coisas e não é semelhante ao que ocorre no ensino básico. É uma outra abordagem na FOC. Eu vou lá desenvolver minhas equações algébricas em uma outra perspectiva. Perspectiva histórica, abordagem histórica, tem a metodologia. No ensino básico é diferente, o que a gente fala para meninada é bastante informação. Não tem aquele objetivo que eu tracei na formação em educação matemática. São coisas diferentes ou distintas.

Entrevistador: Como você percebe os alunos que ingressam na FOC?

Prof. H: O aluno chega mal formado e isso me atrapalha. Ele não teve uma formação de excelência, não teve mesmo e isso dá uma desacelerada, atrapalha. Você planeja, você tem uma expectativa de um certo tempo para desenvolver todos aqueles conceitos e temas inerentes ao curso de formação de professores. À medida que o tempo vai passando uma frustração vai tomando conta porque eles não tem aqueles chamados pré-requisitos que o curso exige e aí dá uma parada.

Entrevistador: Quais os elementos motivadores e os desmotivadores do trabalho que você desenvolve na FOC?

Prof. H: Os elementos motivadores são os alunos para ser coerente com uma resposta anterior. Normalmente eles são de camadas mais humildes e buscam nesse curso uma ascensão social. Isso é motivador. Desmotivador, os baixos salários, condições de trabalho também. Muitos professores migram para a escola pública, fazem estágio na escola pública e veem como a educação está sucateada.

Entrevistador: Com que recursos você se atualiza como professor?

Prof. H: Com os recursos da outra escola, a escola do ensino básico. Eu adquiero recursos ali. O meu alimentador é o ensino básico. O meu grande alimentador financeiro que me dá recursos para eu atuar no ensino superior é do ensino básico privado.

Entrevistador: O que diferença você vê entre trabalhar numa instituição voltada para a formação dos alunos e outra voltada para os interesses do mercado?

Prof. H: A primeira é a educação pela educação mesmo. Tem aí uma diretriz política, consistente. A segunda voltada para interesses de mercado tem um monte delas por aí, recebendo incentivos do governo e sendo cada vez mais mal avaliadas, vide a lista publicada recentemente dos cursos que foram reprovados e foram alertados anteriormente e continuam com seus índices de aproveitamento muito baixo.

Entrevistador: O trabalho desenvolvido na FOC é sua principal atividade?

Prof. H: Não é a minha principal atividade porque eu trabalho lá só aos sábados. Às vezes eu dou três aulas, às vezes eu dou seis aulas, depende do número de turmas. Às vezes eu tenho uma turma, às vezes duas turmas. Não é o principal.

Apêndice 6 - Profª K: Professora de sociologia das Faculdades Oswaldo Cruz, no Curso de Formação de Professores há 15 anos e graduação durante 9 anos. Atualmente tem como ocupação principal a docência no ensino público federal.

Entrevistador: Como você se caracteriza enquanto profissional?

Profª K: Eu me considero uma pessoa muito comprometida com o que eu faço e muito preocupada com a formação dos meus alunos, independente de onde eu esteja atuando. Se eu tenho que passar determinado conteúdo, não importa onde seja; eu vou procurar me esforçar, me esmerar, me aperfeiçoar para passar o máximo possível. É claro que eu devo ter mil falhas também nessa atividade, mas a primeira coisa seria isso: compromisso com os alunos. Atualmente eu trabalho no ensino médio, no ensino superior e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) na rede federal, além da Faculdade Oswaldo Cruz como professora, num curso de formação de professores há quinze anos, desde que ele foi montado, desde que ele teve início. É só aos sábados e atualmente estou com pouquíssimas aulas. Não sou registrada porque o contrato de trabalho lá, não pode nem dizer que é um contrato de trabalho, porque é prestação de serviço, para diminuir custos, para o professor não ter vínculo com a instituição; todas essas coisas que a empresa privada faz para não vincular o professor à instituição e poder ter mais lucro em cima da atividade do professor.

Entrevistador: Antes da sua formação quais os elementos que marcaram a ideia de ser professora?

Profª K: Na verdade esse é um processo muito ambíguo na minha vida porque minha mãe era professora, mas eu não queria me identificar com a minha mãe porque ela era uma professora exemplar, mais muito certinha, no meu ponto de vista, anos 1960. Era uma pessoa muito certinha, muito correta que cumpria a risca tudo o que a instituição determinava, super dedicada aos alunos, muito doadora e eu não queria me identificar com esse modelo de mulher, de profissional; mas ao mesmo tempo me atraía essa atividade de ensinar, principalmente de ensinar para os menos favorecidos. Eu me lembro que minha mãe levava os alunos mais pobres em casa para dar aula particular; eles não pagavam nada, é obvio; além do mais dava comida, dava assistência. Eu achava ela muito doadora e muito conservadora também, muito tradicional e eu recusei esse modelo de mulher nos anos 1960. Então para mim era uma coisa muito ambígua porque ao mesmo tempo me atraía muito. Era uma coisa contraditória. Eu recusava o modelo e ao mesmo tempo gostava de alguns aspectos disso. Então eu não pensava em ser professora, eu pensava em ser pesquisadora mesmo e fazer

revolução, ser revolucionária. Antes de qualquer coisa eu queria ser revolucionária; antes de ser profissional, antes de estudar eu queria ser revolucionária. Talvez até para contestar esse modelo de mulher muito tradicional.

Entrevistador: Além da sua própria mãe você teve algum professor que serviu de referência para o seu trabalho como professora?

Profª K: No colégio eu tive duas grandes referências. Uma professora de português e literatura que eu achava ela fantástica, que me incentivava muito a escrever. Eu escrevia muito bem e ela lia meus trabalhos e minhas provas para o colégio inteiro. E uma professora de matemática que serviu de referência; ela era o contrário da professora de português. A de português era uma professora muito enfronhada, na época, com as teorias mais modernas, inovadoras de educação; uma pessoa que lia muito; eu gostava muito de literatura também, ela me incentivava muito para isso. A de matemática era o contrário, cartesiana, toda metódica, autoritária, mas ela ensinava muito bem e isso me fascinava. As duas me fascinavam; por motivos diferentes, mas o que tinha de comum entre elas que me chamava à atenção era a competência das duas. E na faculdade outras, como a Marilena Chauí que foi meu grande modelo, mas que eu fiquei muito aquém.

Entrevistador: Para você, o que é ter uma profissão?

Profª K: Ter uma profissão eu acho que é um meio de sobrevivência, uma integração social, uma inserção na sociedade, uma forma de você desenvolver grupos, amizades; uma identidade com pessoas que você cria e ao mesmo tempo em que possibilita um crescimento intelectual ou da área que você optou. Mas acho que são três coisas: um meio de sobrevivência, uma integração social e uma maneira de desenvolver sociabilidade. Acho que são esses três elementos fundamentais.

Entrevistador: Para você, profissão requer escolarização?

Profª K: Depende da profissão. Para mim sim porque eu acho que a escolarização vem antes de se pensar numa profissão. Eu sempre valorizei o conhecimento, o estudo até desvinculado da profissionalização. Claro que quem não tem escolarização pode ter profissão, sem dúvida porque eles têm o direito de sobreviver como cidadão, tem o direito de se formar, se construir como cidadão. Se ele não teve acesso à escolarização isso é uma outra questão, que ele pode até obter depois, ter a chance de obter, mesmo assim ele deve ter uma profissão, claro. Aquilo que ele sabe fazer, aquilo que ele gosta de fazer, aquilo que ele pode desenvolver como pessoa.

Entrevistador: Você acha que a profissão requer prática?

Profª K: Sim. Qualquer uma. Eu acho que a escolarização e a prática se dão ao mesmo tempo. Acho que não dá para separar uma coisa da outra. Eu acho que prática para qualquer atividade é fundamental. Não dá para você ser um profissional só conhecendo todas as teorias, tendo todo o conhecimento teórico, um arcabouço intelectual, conceitual e depois ser profissional. Acho que qualquer profissão, até a mais intelectual, requer prática, acho fundamental. É fundamental para se ter alguma habilidade.

Entrevistador: Para você o que é autonomia profissional?

Profª K: Na medida do possível não separar. Eu sei que no mundo que a gente vive há uma separação entre trabalho intelectual e trabalho manual que é uma característica. Mas autonomia é evitar o máximo possível isso. É você poder pensar a respeito do que você faz; é você ter capacidade de planejar, ter capacidade de decidir e ao mesmo tempo você poder fazer, poder ter habilidade. Eu acho que autonomia profissional é fundamental também em qualquer meio. No meio intelectual inclusive porque as pessoas são muito coladas umas nas outras e eu não sei até que ponto elas desenvolvem uma autonomia intelectual que eu acho fundamental.

Entrevistador: Para você ter uma profissão significa ter um salário melhor?

Profª K: Claro, claro sempre. Eu acho que para qualquer profissão porque os salários em geral são muito baixos, então eu acho que a luta por melhoria salarial se coloca para todas as profissões, para todos assalariados.

Entrevistador: Como você é enquanto professora?

Profª K: Como professora eu me acho comprometida com a formação dos alunos, comprometida como professora de passar conteúdo, nesse caso eu não sei se dá para dizer isso, conteudista que tem uma conotação meio pejorativa, mas eu acho que o máximo que eu conseguir passar conteúdo eu acho que é por aí. É claro que como se passa é fundamental, mas conteúdo eu também acho que é fundamental nesse mundo de pobreza intelectual, de pobreza cultural, eu acho que quanto mais se desenvolver conteúdo melhor.

Entrevistador: Você se considera uma profissional da educação?

Profª K: Acho que sim, acho que agora me tornei, acabei me tornando devido a longa experiência que eu tenho no ensino superior – minha experiência maior é no ensino superior privado. O ensino superior privado eu sempre encarei um pouco como uma coisa transitória, mas eu acabei ficando nessa transição muito mais tempo do que eu gostaria e muito mais do que eu tinha planejado para minha vida. O meu objetivo era a universidade pública. O ensino superior privado, apesar de ser uma coisa transitória eu tinha essa postura de me dedicar, de me envolver, mas parece que faltava alguma coisa, essa alguma coisa acho que era um

vínculo maior com a instituição, porque eles são muito superficiais em geral, porque a qualquer momento, você sabe, você pode ser dispensado nas instituições privadas, então parece que tudo leva a você não estabelecer um vínculo com a instituição e eu acho fundamental esse vínculo. Nesse sentido só escolarização e prática não bastam para ser profissional, por exemplo, nessa atividade de educação falta um elemento fundamental que é a pesquisa que eu acho que as instituições privadas não possibilitam isso. Algumas instituições, muito pouco, mas falta a pesquisa que eu acho fundamental, faltam horas de dedicação à pesquisa, falta esse envolvimento maior com o conhecimento; as universidades ou instituições privadas têm uma outra concepção extremamente mercantilizada. É o conhecimento pragmático, aquele que você pode aplicar no dia seguinte na empresa. Então esse faltar alguma coisa que eu falei anteriormente tem a ver com o caráter dessas instituições que eu nunca me identifiquei muito com essas instituições de ensino superior privado. Eu acho que existe a possibilidade de um semi profissional e eu acho que esse traduz o que foi a minha trajetória, ao mesmo tempo em que era minha atividade principal, eu considerava, faltava muita coisa para eu me considerar profissional, verdadeiramente. Eu acho que é isso que eu acabei de falar então eu acho que sempre fui semi profissional.

Entrevistador: Você acha que quem trabalha no ensino superior tem uma posição social reconhecida?

Profª K: Eu acho que isso é muito relativo ao meio social, eu acho que é assim, para a população de um modo geral isso tem um certo reconhecimento é até uma certa posição social de destaque é até *status* social. Agora, depende do meio; eu acho que num meio mais intelectualizado isso pouco conta, pelo contrário até.

Entrevistador: Como fica a sua autoestima em ser professora?

Profª K: A minha autoestima não anda muito bem. É muito ambíguo também, sabe. Às vezes ela está melhor quando eu busco em mim mesma isso que eu falei da dedicação, quando eu estudo, quando eu consigo ministrar uma aula legal, quando eu acho que consegui passar alguma coisa interessante para os alunos. Aí minha autoestima fica um pouco em alta, mas considerando o meu percurso que foi todo interrompido, fragmentado; eu comecei e parei, comecei e parei eu não me sinto lá muito à vontade em relação a ser professora eu queria ser pesquisadora.

Entrevistador: A formação do professor requer algum tipo de formação específica?

Profª K: Sim, eu acho que sim, mas eu acho que uma formação específica não basta como o curso de licenciatura. Ah eu tenho um diploma que eu obtive não sei onde!; seja na USP, seja na Oswaldo Cruz. Acho que não para por aí. Eu acho uma formação específica de refletir

mesmo, de estudo a respeito do que é ser professor, do papel da escola, do papel do professor no mundo hoje. Eu acho que é uma formação específica e contínua ao mesmo tempo. Formalmente eu tive essa formação na USP, mais ou menos na licenciatura, mas eu obtive na prática; a prática docente que me levou cada vez mais a tratar dessas questões da formação do professor. Eu acho que foi talvez nesse curso da Oswaldo Cruz que me despertou mais a curiosidade e a importância disso. Na USP também; acho que foi um ponto de partida. Mas como eu fiz a licenciatura na época dos anos de 1970 que foi quando também fiz a graduação, havia um preconceito muito grande em relação às disciplinas pedagógicas, preconceito esse que eu também tinha na época. Antes estudar a revolução brasileira, o Estado brasileiro do que ficar lá estudando teorias pedagógicas. É claro que depois disso eu mudei de ponto de vista. É claro que ainda continuo achando importante a revolução brasileira embora não esteja mais no horizonte. Depois que eu comecei a trabalhar no campo da educação eu comecei a ver a importância dessas disciplinas pedagógicas.

Entrevistador: Você acha que é preciso ter didática para ser professor?

Profª K: Didática a gente desenvolve. Didática talvez seja uma maneira de desenvolver ou transmitir o conhecimento de acordo com as necessidades e as características do público que você está trabalhando. Aí a gente entra num campo muito controverso; transmitir conhecimento não é uma coisa muito pedagogicamente correta e sim desenvolver o conhecimento. Eu partilho dessa ideia de desenvolver o conhecimento. Mas desenvolver o conhecimento considerando o público que você está se relacionando e desenvolvendo também uma linguagem acessível às pessoas e que aquele conhecimento faça sentido para eles, fazer sentido também é uma coisa complexa. Não dá para você, de repente, impor um conteúdo que seja muito interessante para um público que não faça o menor sentido. Eu vejo a didática nessa mediação entre conteúdos mais teóricos e levando em conta as características, a inserção das pessoas na sociedade, no mercado etc.

Entrevistador: Como você vê a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

Profª K: Fundamental, claro. Também acho que é um processo que vai e volta no tempo inteiro, um processo dialético. Eu acho que o ensino está fundamentado na pesquisa, sem dúvida; acho que o mundo está sofrendo muitas transformações, então você tem que estudar cada vez mais e acho que isso tem que reverter para o ensino. A extensão também, acho que entra na mesma questão do ensino. Quanto mais você puder desenvolver isso para outros campos, outros lugares, outros âmbitos. Eu acho que é uma relação necessária e tem que estar sempre articulada; não dá para separar. Essa separação há na nossa sociedade em algumas instituições, quer dizer predomina a separação porque predomina o ensino superior privado,

pelo menos no ensino superior. Agora, eu vejo também a necessidade de desenvolver pesquisa no ensino médio, eu não acho que é só no ensino superior, não. Acho que a pesquisa é algo constante, que se faz a todo momento e tem que quebrar com esse paradigma de que a pesquisa é feita num determinado lugar, entre os grandes especialistas e você só reproduz o conhecimento no campo do ensino. Eu acho que isso tem que ser quebrado.

Entrevistador: Como você vê a autonomia do professor?

Profª K: Eu acho também uma coisa controversa, mas eu acho primeiro que o professor tem que ter autonomia em relação à direção da escola, em relação à coordenação, mas ao mesmo tempo não pode enveredar para outro caminho, uma coisa muito individualista do eu faço o que eu quero porque eu tenho autonomia; acho que também não é assim. Eu acho que essa autonomia tem que estar ligada a um projeto pedagógico, dentro de uma equipe, discussão entre seus pares, entre o grupo de professores e ao mesmo tempo levando em conta o contexto onde você está atuando e as características dos alunos com quem você está trabalhando; não dá, por exemplo, para você chegar numa instituição como a FOC e dizer eu estou estudando, digamos, Merleau Ponty, tudo bem, ótimo Merleau Ponty, mas eu tenho autonomia e eu vou discutir Merleau Ponty com os meus alunos. O que o Merleau Ponty tem a ver com o projeto pedagógico, com os outros conteúdos. Desde que ele esteja articulado a isto, eu acho que você deve ter autonomia sim, mas não é essa autonomia absoluta como muitos entendem, que você desenvolve aquilo que você quer.

Entrevistador: Como você percebe a questão salarial do professor?

Profª K: Terrível, muito aquém do que deveria ser.

Entrevistador: O que é para você ser professora que forma profissionais?

Profª K: Eu acho em primeiro lugar que a formação não deve estar voltada exclusivamente para o mercado, por mais que os alunos vão a busca disso que eu acho que é o perfil dos alunos dessas instituições de ensino superior privado; eles vão em busca de um diploma, de uma qualificação e de algum conhecimento que possibilite isso. Eu acho que o professor não pode se render a isso; eu acho que ele tem que se esforçar para desenvolver o máximo possível uma formação mais integral entre os conhecimentos necessários para a formação do aluno como profissional, mas também uma formação que possibilite ter uma visão mais ampla do mundo; então aquela combinação entre uma formação mais generalista e uma formação mais específica. O professor não pode perder isso de vista nunca, jamais, em qualquer disciplina, qualquer área.

Entrevistador: Você acha que é necessário uma formação específica para formar o profissional?

Profª K: Eu, enquanto professora, faço uma combinação entre o que aprendi no bacharelado e o que aprendi na licenciatura; mesmo que eu esteja atuando num curso de formação de professores eu também sempre estou trazendo conteúdos de uma sociologia mais geral. É claro que no curso de formação de professores eu não vou desenvolver conceitos da sociologia clássica a não ser que seja necessário em função do tema que eu estou trabalhando. Nos cursos de química eu trabalho temas da atualidade; digamos que eu estou trabalhando um texto ou um tema justamente da formação do professor; esse texto remete para o mundo que estamos vivendo, globalização, por exemplo, ou as políticas neoliberais, aí eu entro nesse campo, aí eu desenvolvo um conhecimento a respeito disto, sem perder de vista aquela questão do contexto que o professor está atuando; então eu procuro ligar as coisas, combinar essa formação mais geral com a formação específica. Por exemplo, no curso de química eu já discuti muito a crise da ciência que eu acho que é uma questão que interessa a eles. A relação entre ciência, especialização do conhecimento, por exemplo. A partir disso eu enveredo para um caminho mais teórico, às vezes partindo do que eles estão fazendo, o que eles estão procurando nesse curso. Tem muitos desses alunos, talvez até a maioria, não sei se dá para dizer que é a maioria, mas muitos que estão muito descontentes com a sua profissão; com a profissão de químico, com a profissão de engenheiro e em geral eles estão buscando um outro caminho profissional; então eu trabalho um pouco em cima disso, sabe. Por que eles estão descontentes com a profissão; então uma coisa falada por eles, uma coisa um tanto bitolada, um tanto cansativa, eles não se desenvolvem muito intelectualmente, então estão descontentes com aquilo que fazem e eu trabalho muito em cima desse descontentamento, procuro ligar com o momento que eles vivem, uma crise mais geral da educação, das profissões e aí eu vou enveredando por outros caminhos mais teóricos, vamos dizer.

Entrevistador: Ser professor da educação profissional é diferente de ser professor da educação básica (que na atualidade você também é)?

Profª K: É diferente, tem suas especificidades. Na educação básica eles estão se formando para o futuro, numa perspectiva de futuro então eu acho que é diferente porque eles não passaram por algumas experiências que os outros alunos passaram como a da insatisfação, da decepção, do descontentamento; eles estão cheio de otimismo, de esperança quanto ao futuro profissional deles, então eu acho que faz uma diferença sim e essa diferença que me leva a desenvolver conteúdos diferentes e trabalhar de maneira diferente também. Para ser professora da educação básica eu não sei se estava preparada, mas eu acho que estou me dando bem. Preparada eu não sei por que eu gosto de trabalhar mais com adulto do que com adolescente, mas eu acho que estou me saindo bem; pelo menos eles estão gostando eu

gostando de trabalhar com eles. Não estava lá muito preparada! Aí eu te pergunto o que é estar preparada? A gente se prepara antes ou a gente vai se preparando à medida que detém a prática. Eu estou fazendo as duas coisas; a minha experiência maior foi no ensino superior privado e uma grande experiência na formação de professores de química, matemática etc. e atualmente no ensino médio. Então eu não sei mais. Eu posso dizer eu sou professora universitária? Eu acho que sou professora. Atualmente eu me vejo como professora Sem conflito porque eu acho que no princípio eu não queria dar aula no ensino médio, mas eu estou até me saindo bem; sair bem é passar conteúdo que está fazendo sentido para os alunos, eles gostando, eu passando algo interessante, enfim, estou me saindo relativamente bem, eu acho.

Entrevistador: Trabalhar com o ensino superior significa ganhar mais?

Profª K: Depende da instituição. Tem instituição privada que paga relativamente bem e que tem plano de carreira. Na Oswaldo Cruz também depende; tem professores que ganham relativamente bem, fazendo plano de carreira e chegam não sei exatamente onde, porque eu não sei qual é o fim da carreira na Oswaldo Cruz. Aí tem também o tempo de serviço que eu acho que conta muito, então eu acho que depende do seu número de aulas, depende do seu vínculo com a instituição. No meu caso é precário.

Entrevistador: Ser professor no ensino superior tem uma condição social mais reconhecida?

Profª K: É o que eu já falei. Aos olhos da sociedade de um modo geral, que tem baixa escolaridade, você ter maior escolaridade já é ter um reconhecimento social; agora, num meio mais intelectualizado não! Por exemplo, para os meus colegas da UNICAMP ou da USP o que conta lá a gente sabe o que é: é publicação, currículo, ir para o exterior, viagens e nome, mesmo que eles repitam sempre a mesma ideia. É isso que conta e a gente sabe disso.

Entrevistador: Quais as suas principais dificuldades em trabalhar na FOC?

Profª K: Eu acho que é essa precariedade, mesmo. Em primeiro lugar essa ausência de contrato de trabalho que eu acho que esse curso de licenciatura, de formação de professores deveria ser regularizado. Eu aceito essa situação por sobrevivência, quer dizer, por necessidade e também porque eu gosto, gosto muito dos alunos que estão lá por esse perfil que eu te falei. São alunos, são pessoas que estão procurando alguma coisa na vida diferente do que eles viveram até então e eu tenho muita simpatia por pessoas que estão procurando algo novo e por essa formação diferenciada de área de exatas que eu acho muito interessante e poder passar uma coisa de outra área do conhecimento também acho legal, esse diálogo que a gente acaba estabelecendo.

Entrevistador: Qual a distinção que você faz entre trabalhar na FOC e em outra de instituição pública?

Profª K: Tem vários aspectos aí. O trabalho na instituição pública, diferentemente que na FOC, você de fato tem um vínculo maior porque você tem estabilidade, outro tipo de contrato de trabalho. Acho que na instituição pública tem um grupo de trabalho que de alguma maneira você compartilha coisas comuns, se bem que na FOC também tinha, agora está se perdendo infelizmente. Grupo de professores para discussão; isso tinha na FOC e era muito interessante, mas está se perdendo. Eu acho que é mais essa coisa da transitoriedade que parece que a FOC tem e que a instituição pública não, ela é mais permanente; e a segurança que eu acho que permite outra visão das coisas e os alunos são diferentes também, o perfil dos alunos. Aí tem uma coisa que eu quero adentrar mais. O perfil dos alunos do ensino superior da instituição pública que eu trabalho; eu queria conhecer um pouco mais para ver até que ponto eles se diferenciam e até que ponto eles se aproximam dos alunos do ensino superior privado. Há uma diferença e eu percebo, já; parece que na instituição pública eles valorizam um pouco mais o conhecimento aprofundado, buscam conhecer um pouco mais. Nas instituições privadas parece que eles também entram, mas tem a visão das instituições que acha que o conhecimento você tem que usar no dia seguinte.

Entrevistador: O estudante da FOC vai em busca de *status* ou profissão?

Profª K: Eu acho que mais uma profissão. Um pouco de *status*, alguns um pouco mais outros um pouco menos, mas eu acho que é mais a profissão mesmo; eu acho que é a questão da sobrevivência que os leva à instituição.

Entrevistador: Como você define os objetivos da aprendizagem numa instituição como a FOC?

Profª K: Considerando o perfil da própria instituição, dos alunos e o que eles estão buscando, eu acho que é um pouco articular uma visão mais crítica do mundo que eu acho que é possível. A FOC não orienta de nenhuma maneira o meu trabalho. As vezes eu acho que tem uma liberalidade nesse curso muito grande. Não existe um planejamento. Atualmente não existe, já houve. É um curso que está em decadência, ele está resistindo, infelizmente, porque eles estão perdendo um grande potencial. Antes havia uma preocupação com isso. Cada disciplina, o que a gente poderia estar desenvolvendo, como elas poderiam se articular. Atualmente nem reunião existe. Então ficou assim: cada professor fazendo o que acha em sala de aula. Claro que a gente conversa, aí por iniciativa dos professores; a gente conversa, a gente procura estabelecer um vínculo, uma relação entre todos; mas isso muito mais por

iniciativa dos professores do que propriamente da instituição e eu acho que eles estão perdendo um grande potencial, aí de trabalho.

Entrevistador: Quais elementos motivadores e desmotivadores do trabalho desenvolvido na FOC?

Profª K: Já falei sobre algumas coisas, mas tem um aspecto que eu acho interessante falar sobre isso. A heterogeneidade dos alunos é uma coisa interessante, inclusive entre eles; eles não se conhecem; eles têm formações diferentes; eles vêm de lugares diferentes e eles vão estabelecendo ali uma relação e eu acho uma coisa muito interessante. Vai se formando um perfil ali dentro. Eles têm uma formação na área de exatas, uma formação de engenharia, outro fez química, outro fez agronomia, e fizeram em instituições diferentes e ali eles se encontram e esse encontro eu acho uma coisa muito interessante.

Entrevistador: Com que recursos você se atualiza como professora?

Profª K: Os meus eu acho porque são à base de leitura e livro e ninguém financia. Eu já tive bolsa de estudo, mas aí para outra coisa, para doutorado e tal.

Entrevistador: O que diferencia trabalhar numa instituição voltada para a formação dos alunos e outra voltada para os interesses do mercado?

Profª K: Eu já falei um pouco disso. Eu acho que uma instituição voltada para a formação te possibilita aprofundar um pouco mais determinadas questões, pesquisar mais a respeito do assunto, então eu acho isso muito gratificante. Mas nesse curso da FOC que é de formação de professores eu também acabo fazendo isso de alguma maneira porque os alunos também estão em busca de algo novo, eles acabam entrando um pouco nessa proposta. É lógico que não dá para aprofundar uma teoria sociológica, não dá, por exemplo, a teoria do Durkheim nem é o caso a não ser que eu faça referência em relação a alguma coisa que eu esteja trabalhando e que está ligado à formação deles. Mas não tem sentido eu desenvolver a teoria do Weber, claro que não, é uma outra proposta. Mas mesmo assim eu acho que eles têm uma curiosidade e, ao mesmo tempo, uma resistência às humanidades. Como eles tem uma formação diferente eles têm uma certa resistência aos textos. A instituição nem sabe o que acontece nesse curso; a instituição quer ganhar dinheiro; só que eu não entendo muito bem esse raciocínio; até para ganhar dinheiro, eles são muito limitados, porque eles não investem nesse curso; esse curso poderia render muito mais. Eles são muito tacanhos, eu acho. Enquanto está dando um lucro extra, extra porque não é o curso principal deles. Então soma um pouco mais. Essa é a preocupação da instituição. Eu também dei aula na graduação, mas quando eu terminei o mestrado eles me dispensaram. Eu não sei como está hoje a graduação. Na época eu também procurava fazer o que faço hoje nesse curso de formação de professores. Eu tentava passar

conhecimento para os alunos, mas eu acho que os alunos da graduação eram mais resistentes as ciências humanas. Esses alunos da graduação eram mais voltados para o mercado, para a profissão, com pragmatismo. Ai eles assimilavam muito mais os valores da instituição do que esse da formação de professores, porque esses da formação de professores, como eles vêm de outras instituições e muitos de instituição pública; vem da USP da UNICAMP vêm poucos, mas já tive alunos de lá, da UNESP; então eles vêm com outra visão de instituição. Já na graduação não, eles estão se formando ali, então eles assimilam muito rapidamente esses valores de mercado, de que o conhecimento é algo para você usar mesmo, pragmático, não tem que aprofundar nada, é aquilo que é útil.

Entrevistador: O trabalho na FOC é sua principal atividade? Por quê?

Profª K: Até que quando eu dava aula na graduação era. Eu dava em outras instituições também. Teve um período da vida que eu dei muitas aulas na graduação, então era. Mas se fosse minha principal atividade no curso de formação de professores eu estava na sarjeta.

Entrevistador: Para você, qual a diferença entre profissional e proletário?

Profª K: Bom, o proletário, eu sempre entendi o proletário como o operário, o trabalhador fabril, de fábrica, ligado à produção. Mas só que a proletarização, ela adentrou em outras atividades, além da classe operária, do operário ligado à produção. O termo inclusive, proletarização ele entrou inclusive no campo da educação que é, o que significa? É esse cara que dá aula em quinhentas mil escolas ao mesmo tempo para ganhar um dinheiro para a sobrevivência, que não tem condições de trabalho, que rala muito para sobreviver, que não tem tempo de se dedicar ao que faz, que não tem tempo para a pesquisa.

Apêndice 7- Meandros de um processo de formação e de pesquisa.

A pesquisa sobre um determinado problema depende de um conjunto de procedimentos que se referem direta e indiretamente às concepções que norteiam as certezas do pesquisador frente ao mundo que ele está submetido, o que define compromissos e rompe irreversivelmente com a possibilidade de uma pseudoneutralidade.

Muitas vezes, tais concepções fazem parte de um repertório que não se expressa com imediata nitidez, o que requer a necessidade do pesquisador se despir intelectualmente frente aos pressupostos da pesquisa, com vistas a explicitar os processos que dão sustentação a todas as etapas do trabalho. Por isso buscar na própria história de vida referenciais da sua formação como professor.

História de vida e formação.

Venho de uma família cujo tetravô, bisavô, avô, tios, tias, primos, primas, mãe e irmãs eram ligados ao magistério e essa condição foi o principal argumento para incorporar uma opinião sobre o vem a ser a profissão docente, apesar de que essa imagem possa ser distorcida frente os valores intrínsecos veiculados por todos eles.

Entre na Faculdade de Geografia da USP em 1978, já como segundo curso de formação. O primeiro, administração de empresas, não fui até o final porque não encontrava nada que pudesse justificar a opção por um projeto de atuação profissional. No curso de Geografia procurei me envolver da melhor maneira possível. O curso exigia duas e acabei fazendo sete disciplinas optativas, todas na área da Geografia Física. Por recomendação de alguns professores, fiz estágio na Prefeitura de São Paulo, no Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico - CONDEPHAAT e nos laboratórios da própria Faculdade. No último ano fui aceito no programa de bolsa de iniciação científica.

Nada estava certo em minha vida profissional, senão o fato de que não seria professor. Fazia pesquisa de mercado para conseguir algum dinheiro, se bem que meus pais ainda me

sustentavam. Para mim, ser professor seria concordar com tudo aquilo que, no campo profissional, eu achava piegas e sem sustentação moral, visto que desde pequeno não reconhecia a importância que todos se davam frente a essa condição: professor. Era como se eu, professor, tivesse que participar de uma farsa e valorizar um moral pequeno burguês para esconder preceitos mesquinhos e fortemente preconceituosos. No âmbito da minha vida era essa ideia que marcava, naquele momento, uma atuação vinculada ao magistério.

Como vingança do destino, em outubro do último ano da faculdade (1981) fui, sem muita convicção, a uma escola de segundo grau onde sabia haver algumas aulas vagas. Sem perceber, submetido a uma cilada, depois de cinco minutos estava frente a uma sala de 2º colegial. Queria falar, mas a voz não saía. E as mãos? O que fazer com elas? Era tudo muito difícil. Como já havia entrado em sala, não podia recuar e, assim, à revelia do que havia planejado, se iniciou a minha carreira de professor.

No início do ano seguinte (1982), por intermediação da Aliança Francesa, consegui uma bolsa do Governo Francês para fazer um curso de especialização em Toulouse, França.

No retorno, desempregado, tinha como única opção voltar a dar aulas. Retornei para a escola pública, agora envolvido profissionalmente com ela. Militava no movimento sindical e entendia que era necessário um projeto político mais comprometido com a causa popular. Essa atuação me colocava numa dimensão do magistério que, de certa forma, expiava a culpa que tinha por ter me tornado um professor. Atuando no sindicato me redimia daquela moral reacionária que suspeitava poder rondar o cotidiano do trabalho dos professores.

Voltei também para a USP procurando participar de alguns projetos encaminhados pelo curso de Geografia e preparar o “terreno” para o ingresso no mestrado. Em 1983, a partir apenas de uma entrevista e contrariando o que eu havia preparado na graduação, entrei no mestrado, na área da Geografia Humana. Cumprí os devidos créditos dentro de um processo bastante rigoroso que incluía, entre outros, colóquios individuais com o orientador, pelo menos uma vez por semana. Próximo ao exame de qualificação (1986) fui convidado para ser professor do ensino superior, num curso de licenciatura em Geografia. Nas Faculdades Teresa Martin, depois de dois meses era, também, coordenador; situação muito complicada, mesmo porque estava tudo por fazer. Não havia projeto e os professores ministravam aulas a partir dos livros didáticos mais utilizados na escola do ensino médio, naquela época, segundo grau.

Logo que iniciei o trabalho nessa faculdade, fui convidado, também, para participar da Equipe Técnica de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP da Secretaria da Educação de São Paulo. Em 1987, esse Órgão apresentou novas propostas curriculares para o 1º grau e a de Geografia (como outras da área das humanidades) foi

severamente criticada como sendo subversiva ou, como costumávamos dizer, “diretamente comprometida com Moscou”. De uma hora para outra me vi envolvido num debate extremamente complexo, cujos protagonistas eram representantes diretos do poder constituído. Depois de muitas pressões, tal proposta foi publicada pelo Governo do Estado sob a alegação de que ela não poderia oferecer “riscos a uma ideologização de esquerda” posto que os professores da rede pública não tinham capacidade para entendê-la e implementá-la. Esse desdém frente à competência dos professores fortaleceu o meu compromisso com a formação docente.

Depois de algumas batalhas, e contrariando muitas determinações da Secretaria de Educação do Estado, toda a equipe técnica de Geografia foi demitida, em janeiro de 1991, no calor das discussões que se travavam para a implementação do projeto relacionado às “Escolas Padrão”.

Nessa época, abandonei o mestrado e busquei me envolver com projetos que tinham relação direta com a capacitação docente. Nesse sentido, participei de orientações técnicas em todo o Estado; fui docente de cursos de convênio com a USP e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, coordenei cursos de formação de capacitadores na Fundação para o Desenvolvimento Escolar - FDE, ministrei cursos no projeto de Educação Continuada junto à Universidade de Campinas - UNICAMP, participei de projetos de educação ambiental junto a Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – CECAE/USP, fui responsável pela Comissão Nacional de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiro - AGB entre outros tantos. Esse conjunto de atividades marcava uma vinculação estreita com o trabalho de coordenação e docência no curso de formação de professores das Faculdades Teresa Martin, atividade que assumi como prioritária no meu exercício profissional.

Contraditoriamente, me desliguei definitivamente da escola pública, em 1994, depois de trabalhar por dois anos na Equipe Técnica de Supervisão, com capacitação de professores, junto a Divisão Regional de Ensino 1 - DRECAP 1. Nesse mesmo ano e no plano dessa mesma contradição, apesar de concursado, não aceitei o cargo de Delegado de Ensino por desconfiar da burocracia do serviço público.

A partir de 2001, a vida toma outro rumo, com a morte de minha companheira e a desesperança passa a rondar o cotidiano profissional. Foram vinte e seis anos de convivência estreita e a sua morte repentina trouxe uma série de outras questões que, até então, haviam sido administradas de maneira superficial. A principal dizia respeito à criação de nosso único filho que naquela época tinha apenas onze anos. Todas as dificuldades passam a ser

prioritárias e, desalentado, não tinha ânimo para me comprometer com a vida profissional. Nesse sentido, não ultrapassava os limites da função que exercia, reproduzindo, sem muito questionamento, o que estava previsto para a atividade que desenvolvia nas Faculdades Teresa Martin.

Em 2006, sem muita convicção me inscrevi na seleção para pós-graduação em nível de mestrado na FEUSP, procurando retomar um projeto que havia ficado adormecido por mais de 20 anos. Na prática, suspeitava se valeria a pena, até porque tinha receio de me sentir envergonhado caso não fosse bem sucedido no exame de ingresso. Felizmente entrei e, timidamente, comecei a frequentar os cursos oferecidos pelo programa.

Participando desses cursos, percebia que estava frente a um efetivo processo de formação e que as disciplinas se constituíam enquanto referenciais importantes para a consecução de um projeto de pesquisa mais estruturado. As discussões, no interior das disciplinas, aproximavam os alunos, na medida em que não se encerravam com as aulas e, depois de algum tempo, já estávamos organizados em um grupo de estudos. Era interessante constatar que a escola (independente do grau), reproduz relações que não se perdem no tempo da vida ou com a maturidade; mantém vínculos de “companheirismo” que marcam um ambiente de brincadeira e irreverência misturado com solidariedade e, sobretudo, com lealdade. Por essa razão, estar na Faculdade de Educação passou a ser um pretexto reiterado.

Durante os 20 anos que trabalhei nas Faculdades Teresa Martin, era comum escutar rumores de que elas seriam vendidas, estavam para falir ou se fundiriam com outras instituições maiores. Depois de algum tempo, já não dava mais importância para esses boatos, se bem que desde 2005 a própria direção alegava certo descontrole financeiro e interesse em negociar a instituição.

Em agosto de 2006, no retorno às aulas do segundo semestre, os professores foram informados de que as Faculdades haviam sido vendidas. Quem assume se apresenta como responsável por um empreendimento de sucesso que, em um pouco mais de seis anos, conseguiu incorporar catorze instituições. Na reunião de apresentação, o presidente da União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo – UNIESP revela o seu compromisso explícito com um determinado segmento político partidário e reivindica que seus funcionários estejam também alinhados a esses mesmos princípios.

Quatro dias depois da posse, a Instituição me demite conjuntamente com outros dois coordenadores, e pior, não pagaram nenhuma verba rescisória ou mesmo o resíduo salarial do mês. Indicaram a Justiça como único caminho de negociação e alegaram que, dessa forma, iriam economizar recursos. Do dia 14 para o dia 15 de agosto de 2006 eu estava formalmente

proibido de entrar na instituição na qual trabalhara durante 20 anos como coordenador e professor de Geografia.

Os dias que sucederam essas demissões foram importantes, visto que possibilitaram para os envolvidos (professores, alunos e sindicato) o debate, a reflexão e a elaboração de uma série de documentos que foram veiculados por alguns órgãos de imprensa sobre a situação do ensino superior privado.

No meio dessa discussão me vi atrapalhado para responder uma questão fundamental, sobre o que estava acontecendo, ou seja: qual a condição efetiva do professor do ensino superior privado perante o trabalho que desempenha? Tal pergunta expressava as minhas inquietações frente àquilo que estava submetido. Era uma preocupação existencial.

Depois disso, não tinha significado outra proposta de dissertação de mestrado senão a de compreender o processo de consolidação das relações de trabalho do professor do ensino superior privado. Para instigar essa reflexão, nesse mesmo momento – 2º semestre de 2006, estava frequentando uma disciplina do programa de pós-graduação que tinha entre seus objetivos, discutir e analisar a profissionalização/proletarização do professor. Verdadeira provocação.

Em março de 2008, quando da apresentação do meu trabalho no denominado exame de qualificação na Faculdade de Educação da USP - FEUSP, a banca integrada pelas Prof^a Dr^a Regina Célia Bega dos Santos da UNICAMP, Prof^a Dr^a Nídia Nacib Pontuschka da FE/USP e a orientadora Prof^a Dr^a Núria Hanglei Cacete da FE/USP recomendou que esse trabalho fosse apresentado em nível de doutorado. Para tanto, alguns procedimentos teriam que ser encaminhados e entre eles o aval de um acadêmico externo à USP. Assim meu trabalho foi lido e analisado pelo Prof. Dr. Waldemar Sguissardi da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR que reiterou a recomendação. Além disso, foi necessário frequentar novas disciplinas e me submeter a outra proficiência em línguas.

Durante quase dois anos (2009 e meados de 2010), além de ministrar aulas no Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da São Paulo – IFSP, Instituição que me efetivei em 2009, fui também coordenador do referido Curso devido à experiência acumulada por quase 20 anos em outra Instituição. As duas atividades (docência e coordenação) associadas em uma instituição pública possibilitou o confronto entre o público e o privado, confirmando um processo dispare, com situação pior para a instituição privada. As questões que se colocam para a instituição pública dizem respeito à busca do aprimoramento da prática profissional ou ocupacional sem considerar uma possível mercadoria. Os problemas são de outra ordem; no caso do IFSP eles se atrelam

à condição histórica do Instituto que consolidou sua tradição na formação técnica em nível básico. O ensino superior é recente e ainda influenciado pela excelência de uma formação profissional voltada para a empregabilidade, principalmente no setor secundário da economia. Assim, apesar da necessidade de ofertar 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, a instituição apresenta uma fragilidade muito grande quanto às discussões voltadas para a formação de professores. Essa situação interfere definitivamente na própria concepção de formação porque o que está estabelecido como ensino é a transmissão inquestionável de conhecimentos, iluminada pela prática do “saber fazer”. Dessa forma, o professor é um prático, seja nas licenciaturas, seja nos demais cursos em nível superior; portanto, as discussões travadas na instituição se voltam para a necessidade de uma reflexão que dê conta de instaurar um processo pedagógico de levar o professor a aprender a ensinar. Tais discussões têm sido encaminhadas e os obstáculos encontrados em nada se identificam com aqueles da iniciativa privada, cuja proposta da Instituição não passa, nem próximo, pelo modelo empresarial de economia de recursos e sim por compromissos sociais da melhoria da qualidade da formação profissional em nível superior. Pela fala dos professores mais antigos na Instituição, percebe-se uma sensível mudança nos objetivos do Governo Federal frente às antigas Escolas Técnicas, na direção de instrumentá-las para um processo de formação mais aligeirado, que envolve os cursos tecnológicos (de duração mais curta), incluindo aqueles em nível superior. É importante destacar que foi a partir do ano 2000 que os cursos superiores se instalaram na Instituição (pelo menos em São Paulo) quando a escola estava perto de completar noventa anos de existência. Em oito anos, remanejou 50 % das suas vagas para os cursos superiores, o que ratifica a impressão daqueles professores mais antigos de que há uma mudança em curso na Instituição.

De maio de 2010 a setembro de 2011 assumi a função de Diretor de Políticas Especiais do IFSP e o trabalho desenvolvido confirma essa necessidade de ampliar os debates sobre Educação. Políticas ou projetos especiais dão conta de levar a cabo propostas que, de certa maneira, não fazem parte da rotina da escola, mas que tem significativa importância para o contexto escolar como, por exemplo, assistência estudantil, controle da evasão, educação de jovens e adultos, educação inclusiva, preconceito étnico-racial, homofobia e outros. Ao lidar com essas questões percebo que a escola não está preparada para assumir o ensino superior com clareza de princípios, o que demanda uma política de formação docente no plano de uma pedagogia universitária.

Do ponto de vista do quadro dos professores, estes são estáveis e inseridos num plano de carreira que permite uma evolução funcional valorizada pela “capacitação”. Os estímulos

à formação do professor são vários e o mais destacado é a licença para conclusão de pós-graduação, disponível para professores com mais de três anos de Instituição. Demissão é uma palavra que não faz parte do repertório dos servidores, a não ser no período probatório onde a estabilidade fica ameaçada; se bem que, raramente, esse dispositivo é utilizado.

Concluindo, revendo todo esse percurso, percebo que minha relação com o magistério não é pacífica, porque intermediada por uma série de preconceitos e alguns traumas consolidados desde muito pequeno. Contraditoriamente, aquilo que todos reconheciam como uma grande qualidade, própria da família, eu via como dissimulação e não reconhecia o mérito.

Quando ingressei na carreira do magistério esse juízo estava presente e não agradava a ideia de ser professor do ensino básico. Por isso, rapidamente fui criando alternativas para não me fixar nesse nível de ensino. Já, em 1983 me afastei por oito meses da sala de aula para trabalhar na “justiça eleitoral”; depois trabalhei na CENP, na DRECAP 1, na FDE, conforme já assinalei anteriormente, até que veio a exoneração e isso marca uma posição hoje muito clara, ou seja: não quero ser professor de crianças e adolescentes.

Por outro lado, a formação de professores em nível superior me apresenta uma alternativa escancarada de desempenho profissional que define concretamente o que gosto e o que quero fazer. Talvez seja arrogância, mas o trabalho com a formação de professores me coloca, de maneira contraditória, numa condição de autonomia frente ao conhecimento, à aprendizagem e à troca de experiências. É, portanto, no contexto desse percurso de vida que me vejo sempre trocando com professores: analisando, discutindo, propondo, revendo e opinando. É assim que, de certa forma, consigo dialogar com o meu passado e com meus antepassados; consigo apresentar ideias e rebater preceitos ideológicos, que sempre julguei equivocados.

Todo esse conjunto esboça concretamente um projeto de formação: doutorado na área de educação, procurando formalizar os nexos que fundamentam o trabalho do professor, num plano que ultrapasse a “tarefa de ensinar” e se comprometa decisivamente com as contradições presentes numa sociedade desigual, utilizando-se do conhecimento sobre a realidade como instrumento de mobilização e emancipação profissional e social.

A trajetória na Faculdade de Educação.

Procurando atender as determinações do programa de pós-graduação FEUSP, apresentei um projeto de pesquisa que tinha como principal meta ressaltar a necessidade de uma formação específica e exclusiva para o professor de Geografia, partindo da premissa de que existe uma identidade própria, uma individualidade nos requisitos fundamentais para o exercício do magistério. Esse projeto se justificava pelo descompasso existente entre uma situação ideal de profissionalização docente, a realidade concreta da formação do professor e a sua condição profissional em uma escola do ensino básico (geralmente pública). O cotidiano do trabalho desenvolvido durante 20 anos no Departamento de Geografia das Faculdades Teresa Martin possibilitava uma série de constatações e instigava essa reflexão.

Assim, esse projeto se apresentava como um ponto de referência para a reflexão que se iniciava na Faculdade de Educação, a partir das atividades previstas para o desenvolvimento da dissertação de mestrado.

As disciplinas.

No primeiro semestre de 2006, seguindo as orientações do programa de pós-graduação, me matriculei em duas disciplinas, aquelas que apresentavam, na ementa, uma temática próxima daquilo que eu pretendia analisar.

A primeira, “O ensino superior no Brasil e a formação de professores para a escola básica”, ministrada pela Prof^a Dr^a Núria Hanglei Cacete teve como objetivo analisar o processo de consolidação e expansão do ensino superior brasileiro, utilizando os cursos de formação de professores como referência para a análise e compreensão do percurso trilhado pelas instituições, na sustentação de um sistema de educação superior. Durante as aulas, as discussões encaminhadas se estruturavam como sínteses das análises elaboradas a partir das leituras e resenhas dos textos e essa dinâmica permitiam, aos participantes, não só, um panorama histórico sobre o ensino superior, mas, uma referência conceitual dos processos políticos, econômicos e sociais que desenharam a realidade educacional brasileira. Nesse sentido, a disciplina em questão, de fato, se apresentou como requisito na elaboração de um projeto de pesquisa sobre ensino superior.

A segunda, “Professor Universitário: Vida, Perfil e Formação”, desenvolvida pela Prof^a Dr^a Helena Coharik Chamlian teve como meta refletir, discutir e pesquisar a formação docente utilizando o método de história de vida como referência para a compreensão dos

processos que marcam o trabalho do professor. Nessa disciplina, foi possível estruturar uma autobiografia a partir das contribuições do saber biográfico, aplicados segundo o método proposto por Josso (2002). Neste, várias etapas se intercalam visando uma compreensão mais sócia analítica (em contraposição a uma visão psicanalítica) do processo de formação. O resultado dessa análise faz parte do item anterior desta seção (memorial) e se apresenta como peça importante para dar sentido ao trabalho em foco.

No segundo semestre de 2006, a matrícula em mais duas disciplinas, possibilitaram a continuidade da reflexão e permitiram maior consistência na estruturação de um novo percurso de análise vinculado ao trabalho do professor.

Uma delas, denominada “Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas”. ministrada pelos professores: Dr^a Selma Garrido Pimenta, Dr. José Cerchi Fusari e Dr^a Maria Isabel de Almeida, tinha como proposta articular a reflexão sobre: conceito de professor na pós-modernidade, desenvolvimento profissional docente e formação contínua de professores. Tal pretensão possibilitou não só discutir conceitos importantes vinculados à esfera educacional, mas, principalmente, assinalar contradições sobre o processo de atuação profissional dos professores, o que contribuiu decisivamente para a alteração da minha proposta de trabalho. As análises sobre profissionalização, profissionalidade e proletarização de professores encaminhadas a partir da leitura e discussão de alguns temas propostos por Contreras, (2002) foram estimulantes para acionar um novo projeto de pesquisa.

A outra disciplina, “Metodologia do Ensino Superior”, encaminhada pela Prof^a Dr^a Myriam Krasilchik, de certa maneira, fechou um circuito importante porque colaborou com a reflexão sobre o sentido da formação profissional em nível superior a partir dos pontos que definem os princípios para o aprendizado: o contexto, os alunos e o currículo; a análise articulada desses três itens deu significância ao trabalho desenvolvido em nível de formação superior. É importante destacar que essa disciplina se apresentou como requisito básico para o estágio que desenvolvi junto ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE

As quatro disciplinas tiveram sincronia e somaram para consubstanciar o relatório de qualificação em nível de mestrado uma vez que possibilitaram a leitura e interpretação de um número significativo de textos; a reflexão, concretizada nas anotações, resumos e resenhas; a análise e discussão desencadeadas em sala e a sistematização, verificada a partir da elaboração dos trabalhos entregues ao final de cada um desses cursos. Na verdade, essas disciplinas extrapolaram a mera formalidade de cumprimento de créditos e acionaram, efetivamente, o processo da pesquisa.

Em 18 de março de 2008 apresentei o relatório para o exame geral de qualificação no mestrado e a banca considerou o trabalho relevante o suficiente para que fosse aprofundado em nível de doutorado. Após parecer externo à USP que ratificou o encaminhamento da banca, um novo processo de participação no programa de pós-graduação indicou a necessidade da obtenção de novos créditos. Foi necessário, então, relacionar outras atividades programadas, uma nova proficiência em línguas e cursar um conjunto de disciplinas que totalizassem, no mínimo, 16 créditos. Levando em conta as inquietações teóricas que a continuidade da pesquisa demandava, optei pela participação em várias disciplinas de carga horária menor.

A primeira foi ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / Portugal denominada: “A crítica pós-estruturalista e a emergência de uma escrita científica de si: Os desafios de Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault.” e realizada em maio de 2009. A escolha por essa disciplina teve como objetivo prioritário incorporar outros referenciais teóricos na reflexão sobre a condição do professor do ensino superior privado, tendo como possibilidade a minha própria escrita científica, levando em conta elementos subjetivos que desenhavam uma consciência específica acerca da questão e são fragmentos que devem ser considerados.

No mesmo mês de maio de 2009 frequentei, ainda, outra disciplina intitulada “Avaliação de programas e projectos em educação”; disciplina ministrada pelos professores: Dr. Domingos Fernandes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa / Portugal e Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira da Faculdade de Educação – USP. As discussões travadas durante o desenrolar da disciplina permitiram considerar os fatores que interferem na análise da realidade escolar e a sua relação direta com as pretensões e perspectivas dos agentes envolvidos. Trata-se de uma análise que valoriza aspectos da educação formal mediados por avaliações estabelecidas em várias dimensões referentes à escola e à política educacional. A análise das Instituições de Ensino Superior - IES privadas nessa perspectiva pode esclarecer uma série de questões que uma avaliação mais aligeirada ou superficial não conseguiria captar.

No segundo semestre de 2010 frequentei a disciplina: “Trabalho e Profissionalização Docente no Brasil: Imagens e Representações”, ministrada pela Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentine. A escolha dessa disciplina teve como referência a ementa apresentada que prestigiava temas significativos para o trabalho que venho desenvolvendo em nível de doutorado. Os debates desencadeados durante as aulas confirmaram a importância da disciplina visto que definiam a profissionalização do professor como eixo central o que

permitiu desvendar uma série de indagações sobre essa questão. Apesar de não especificar o ensino superior, as análises sugeridas priorizaram questões que permitem uma reflexão mais acurada sobre a condição do professor das IES privadas.

A última disciplina, denominada “Saberes Docentes e Formação de Mestres” oferecida pelo Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo foi ministrada pela Prof^a Dr^a Ruth Mercado Maldonado do *Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional do México*. Esta, de certa maneira, concluiu um circuito de análises e debates visto que possibilitou reconhecer os elementos que fundamentam a formação de professores a partir de um processo reflexivo que envolve o cotidiano da prática educativa.

Destaco que, para minha formação, esse conjunto de disciplinas se constituiu num núcleo importante de discussão uma vez que considerou questões que se integram. Tal conjunto, realçou temas epistemológicos atrelados a elementos próprios da avaliação de projetos educativos, mediados por questões teóricas vinculadas à profissionalização do professor cuja base de formação requer continuidade e reflexão na própria atividade prática que desempenha.

Essas disciplinas foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho, agora mais bem estruturado, por exigência da sua condição relacionada ao doutorado. É necessário reafirmar que a aparente formalidade para a obtenção de créditos na pós-graduação se constitui, de fato, num instrumento de formação que permite estruturar o pensamento na direção de uma pesquisa que estabelece os vínculos necessários entre a singularidade e a totalidade, de maneira que o conhecimento produzido seja a síntese de um processo que pode ser apreendido numa perspectiva de conjunto.

As atividades complementares.

Além da participação em dois momentos das disciplinas, consideradas obrigatórias, foi importante desenvolver atividades que, no conjunto, contribuíssem para o aprimoramento da reflexão e análise da temática constante no trabalho pretendido na tese de doutorado.

Do ponto de vista da metodologia do trabalho científico, o levantamento bibliográfico se apresentou como etapa primordial na medida em que explicitou situações que definiram um efetivo processo de pesquisa. Esse levantamento bibliográfico mostrou a necessidade de

buscar referências no plano da profissionalização do professor, indicando a necessidade de uma análise mais detalhada sobre a “sociologia do trabalho ou das profissões”. Tal análise permitiu relacionar uma série de determinantes que pôs sob suspeita a condição do professor como um profissional historicamente considerado, apesar do prestígio que alguns grupos sociais emprestam a atividade que este desempenha.

No âmbito da literatura afeta à Educação foi possível identificar um conjunto de contradições que estabelece situações discrepantes para o trabalho do professor. Alguns autores defendem a ideia de que a profissão do professor, sobretudo do ensino básico, é produto de um longo percurso de lutas e conquistas; outros entendem que o processo de racionalização a que está sustentado o trabalho docente coloca o trabalhador da educação numa condição de proletário. Alguns sugerem uma condição semiprofissional por acreditarem que o professor se submete a situações díspares, identificadas ao mesmo tempo com a profissionalização e com o proletariado. De toda maneira, a literatura especializada permite reconhecer que se trata de uma “carreira” peculiar e que, independente do *status* que ocupa, o professor passa, hoje, por um intenso processo de precarização, fruto de uma organização produtiva de base mundial o que altera as relações de trabalho e impõe novos arranjos de empregabilidade.

Além da revisão bibliográfica, esses temas foram discutidos nos colóquios promovidos pela Prf^a Núria que buscava integrar as discussões de todos os seus orientandos. Eram encontros quinzenais e tinham o intuito de dar sustentação teórica às análises sobre educação e ensino superior, assim como integrar as reflexões visando acionar um circuito de discussões mais sistematizado.

A par da rotina desses encontros, participei regularmente do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior e a Formação de Professores – GEPES da FEUSP, onde os debates possibilitaram a reflexão de um conjunto de temas diretamente relacionados ao contexto filosófico que fundamenta a análise educacional e toda a dinâmica formativa do professor. Tais reuniões também aconteciam em intervalos de quinze dias e demandavam a leitura de uma série de textos conforme relação abaixo apresentada. É importante ressaltar que minha participação nesse grupo tinha duplo interesse, o primeiro está relacionado ao aprimoramento teórico-filosófico e o segundo diretamente vinculado ao acúmulo de informações e dados coletados/interpretados sobre Instituições de Ensino Superior, sistematizados no documento: “As Instituições de Ensino Superior no Município de São Paulo e a formação de professores para a escola básica: uma proposta de mapeamento” produzido pelo referido grupo a partir das discussões iniciadas em 2005 e coordenadas pela Prof^a Núria

Hanglei Cacete. O GEPES, nesse momento, aglutinava aquele grupo de pós-graduandos interessados em dar continuidade às discussões incitadas pelas disciplinas regulares além de outros convidados instigados pelas temáticas analisadas. O objetivo das últimas discussões se voltava para a compreensão dos pressupostos destacados pelas denominada “Escola de Frankfurt” nos seus principais momentos (antes da Segunda Guerra Mundial e no período da própria Guerra e no pós Guerra) o que fornece as bases da denominada Teoria Crítica e possibilita a interação entre essa e o mundo da Educação.

Mais do que contribuir para o andamento da pesquisa, as discussões acima ressaltadas permitiram, também a minha participação em encontros e congressos com o intuito de divulgar o produto parcial da pesquisa.

Além da participação em eventos e do registro dessas em anais, escrevi alguns artigos que, de certa maneira mobilizaram um conjunto de ideias, importantes para o contexto desta tese.

A minha transferência de uma Instituição de Ensino Superior - IES privada para outra pública, de certa maneira veio consubstanciar as suspeitas que despertaram a preocupação contida na hipótese deste trabalho; permitiu que eu pudesse vivenciar outra situação de docência em nível superior, confrontar e avaliar a condição de trabalho de ambos e consolidar um ponto de vista sobre o processo de profissionalização de professores das IES privadas.

O percurso de estruturação da pesquisa.

A entrada no programa de pós-graduação definiu um projeto de pesquisa denominado: “O professor de Geografia: limites da formação inicial e processos dissimulados de exercício da docência” que contemplava as minhas preocupações frente à linha de pesquisa a que estava sendo submetido. Naquele momento, o projeto era mais uma formalidade do que, de fato, expressão de um conjunto de inquietações que poderiam sustentar uma dissertação do mestrado. À medida que frequentava as disciplinas, fui incorporando uma série de discussões que deram materialidade aquele “projeto formal”.

Concretamente, a possibilidade de contar com o apoio financeiro concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação –

CAPES / MEC colocou a necessidade da revisão do projeto de pesquisa. Dessa forma, todas as reflexões a que estava submetido na FEUSP, no início de 2007, se expressavam como possibilidades teóricas a serem consideradas. Assim, é que se esboçou o projeto denominado: “A dimensão mercantil do sistema universitário brasileiro: o ensino superior privado e as recentes transformações no mundo do trabalho docente – o caso dos cursos de licenciatura” (apresentado a CAPES para a solicitação de bolsa). Tal projeto se vinculava com os preceitos que definem a condição do professor do ensino superior das instituições privadas, aquelas que negociam uma mercadoria identificada com o diploma. A minha condição de professor e coordenador durante 20 anos de um curso de licenciatura – Geografia - numa dessas instituições privadas ensejou uma primeira reflexão diretamente relacionada à formação de professores, visto que era nos cursos de licenciatura que eu acreditava poder verificar, com maior nitidez, o que significava essa “mercadoria” do ponto de vista da sua produção e como o trabalho do professor contribuía para o sucesso empresarial desses cursos mantidos pela iniciativa privada.

O avanço da pesquisa quer do ponto de vista da revisão bibliográfica, quer no que se referia às pesquisas de campo e na análise do material de estatística disponível levaram, mais uma vez, a alteração da proposta, na direção de incorporar todos os cursos oferecidos pelas IES privadas (independente se de licenciatura ou da área de negócios – como os empresários da educação denominam). Nesse sentido, o projeto foi novamente alterado, agora denominado “A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos recentes de transformação nas relações de trabalho”.

No plano do exame geral das duas qualificações – mestrado e doutorado - várias sugestões foram feitas, necessárias de serem incorporadas ao trabalho, dada a relevância de que se revestiam. A primeira dizia respeito à necessidade de valorizar a sociologia do trabalho, mais precisamente, a sociologia das profissões que corporificam discussões mais afetas à proposta da pesquisa em foco. Outra se relaciona a um levantamento temporalmente mais completo sobre o panorama do ensino superior privado no Brasil. Um terceiro, definidor do presente trabalho, se relaciona a uma condição docente que se precariza, mas não altera os princípios básicos da ocupação desempenhada pelos professores. Por isso a retirada do termo “recente” uma vez que ele indica uma situação conjuntural que agrava a condição do professor, mas não altera ou modifica muito pouco a sua estrutura de profissionalização, situação esta entendida como um conjunto de requisitos, talvez nunca forjado pelos professores desse grau de ensino nas instituições privadas.

Esse apanhado geral sobre a vida e o recorte dela no plano acadêmico foi fundamental

para destacar as razões que justificaram a pesquisa desenvolvida. Sem essas considerações, ficaria difícil reconhecer a significância da temática frente ao que se pretendeu, bem como os caminhos trilhados para a definição de rol de providências, análises e propostas necessárias para a consecução do que se vislumbrou no campo do ensino superior privado.