

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
CONFSSIONAL COMUNITÁRIO MERCANTILIZADO:
um estudo de caso**

Maria Laura Brenner de Moraes

Pelotas, 2013

Maria Laura Brenner de Moraes

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
CONFESSIONAL COMUNITÁRIO MERCANTILIZADO:
um estudo de caso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Beatriz Zanchet – UFPel

Prof^a. Dr^a. Maria Cecilia Loréa Leite – UFPel

Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza – UNICAMP

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas – UNISC

Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira – Orientadora

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Márcia Ondina Vieira Ferreira, dedicada Orientadora, agradeço pela sua presença firme, dedicada e amiga.

Aos sujeitos da pesquisa, manifesto meu profundo agradecimento.

Aos professores do Curso, meu agradecimento pelas valiosas contribuições.

RESUMO

MORAES, Maria Laura Brenner. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado**: um estudo de caso. 2013. 119 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Inúmeras exigências, expectativas e mudanças vêm sendo colocadas ao trabalho docente na educação superior, mais especificamente, da rede privada. O professorado tem sido alvo de uma série de tensões e conflitos, derivados do processo de mercantilização da educação superior decorrente de seu processo de expansão e diversificação. Nesse contexto, a responsabilização individual dos/as docentes pelo desempenho dos/as discentes e da instituição, o foco na comparação de resultados entre docentes, auxiliam a constituição de um perfil profissional ancorado em performances. Nesse sentido, este estudo analisa as condições do trabalho docente no contexto do Ensino Superior Confessional Comunitário, mais precisamente em uma Universidade Confessional Comunitária, localizada em um município da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados, aqui disponíveis, foram coletados, basicamente, a partir de três tipos de fontes: questionários individuais, aplicados a uma amostra formada por 28 (vinte e oito) docentes; entrevistas realizadas com 6 (seis) docentes, escolhidos/as em função de suas trajetórias e particularidades na ocupação docente; e depoimentos escritos de 6 (seis) docentes. Tal procedimento permitiu maior aprofundamento do objetivo da pesquisa, qual seja: investigar as implicações da adoção de um modelo de gestão empresarial competitivo, nas condições de realização do trabalho docente, no contexto confessional comunitário. A pesquisa empírica demonstrou uma intensificação mais aguerrida do trabalho docente, seja por meio de aumento e fragmentação de jornadas de trabalho, pela exigência de resultados, e, ainda, pelo maior dispêndio intelectual e emocional. Nota-se, claramente, um alargamento de suas tarefas e responsabilidades junto aos discentes e ao contexto institucional. As condições de realização de trabalho além de serem intensificadas, colonizam os tempos/espacos e subjetividade dos/as docentes, tornando-os responsáveis, tanto pela solução das mazelas institucionais, como pela não diminuição de taxas de matrícula, se possível pelo seu aumento, pela melhoria de rendimento dos/as discentes, evidenciada nas avaliações realizadas pelo Estado. A imposição de uma nova cultura administrativa e acadêmica, baseada na utilização combinada das tecnologias de gerencialismo e de performatividade, trouxe consigo a instituição de discursos, capazes de constituírem novos atores sociais. Dessa maneira, os/as docentes são interpelados/as a constituírem-se docentes competentes, criativos/as, inovadores/as, sedutores/as e motivadores dos/as discentes, agora considerados clientes dos serviços educacionais. Isto tudo sob um estado permanente de instabilidade quanto ao futuro de suas vidas profissionais e permanência na instituição.

Palavras-chave: Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Ensino superior privado confessional comunitário.

ABSTRACT

MORAES, Maria Laura Brenner. **Conditions of teaching in the context commodified confessional community: a case study.** 2013. 119 s. Thesis (Ph.D.). Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas. Pelotas.

Numerous requirements, expectations and changes are being put to work teaching in higher education, more specifically, the private network. The teachers have been the target of a series of tensions and conflicts, derived from commodification of higher education due to its expansion and diversification. In this context, individual accountability for the performance of teachers and students of the institution, the focus on the comparison of results between teachers, assist in setting up a professional profile anchored in performances. In this sense, this study analyzes the conditions of teachers' work in the context of Higher Education Confessional Community, more precisely in a University Community Confessional, located in a municipality of the southern area of the State of Rio Grande do Sul. The data, available here, were collected, basically, from three types of sources: individual questionnaires, applied to a sample consisting of 28 (twenty-eight) teachers; interviews with 6 (six) teachers, chosen in function of their trajectories and peculiarities in teaching occupation; and written statements of 6 (six) teachers. This procedure allowed for a greater deepening of the objective of the research, which is: to investigate the implications of the adoption of a model of business management competitive, in terms of achievement of the teacher's work, in the context confessional community. The empirical research has demonstrated an intensification more aggressively the teaching work, either through increased and fragmentation of work days, by demand for results, and, still, by greater expenditure intellectual and emotional. Note is clearly an extension of their duties and responsibilities to the students and the institutional context. The conditions for carrying out work beyond being intensified colonize the time/space and subjectivity of teachers, making them responsible both for the solution of institutional ills, such as by not decreasing enrollment, if possible by its increase by improved income of students, as evidenced in the assessments by the State. The imposition of a new administrative culture and academic, based on the combined use of technologies of managerialism and performativity, brought the institution of speeches, capable of constituting new social actors. Thus, teachers are challenged to constitute themselves teachers competent, creative, innovative, seductive and motivating the students, now considered customers of educational services. This all under a permanent state of instability about the future of their professional lives and stay in the institution.

Keywords: Teaching work. Work intensification. Private higher education confessional community.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

- Tabela 1** – Titulação dos/as docentes da universidade, segundo o sexo – 2010..... 51
- Tabela 2** – Regime de trabalho dos/as docentes da universidade, segundo o sexo – 2010.... 52
- Quadro 1** – Docentes, segundo número de alunos, número de cursos em que atua, número de disciplinas, carga horária semanal dedicada à docência, tempo de magistério no ensino superior, outra fonte de renda e responsabilidade exclusiva pelo sustento familiar – 2010..... 82

LISTA DE SIGLAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ABRAFI – Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
- ANACEU – Associação Nacional dos Centros Universitários
- ANAFI – Associação Nacional das Faculdades e Institutos Isolados
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
- ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
- BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DIESAT – Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisas de Saúde e dos Ambientes de Trabalho
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FETEE/Sul – Federação dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino Privado do Estado do Rio Grande do Sul
- FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FUNADESP – Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior Privado
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFEs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IGC – Índice Geral de Cursos
- IPES – Instituições Privadas de Ensino Superior
- IPO – Inicial Public Offering
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PDV – Plano de Demissão Voluntária
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior no Estado de
São Paulo

SINPRO/RS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul

UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	18
2 MODELOS DE GESTÃO, PERFORMATIVIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	29
2.1 Gestão, performatividade e gerencialismo na perspectiva de Stephen Ball	29
2.2 Condições de trabalho e sua intensificação	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DELINEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA	41
3.1 Trajetória da investigação e apresentação dos sujeitos	41
3.2 Contexto de realização da pesquisa empírica	49
4 ADESÃO DO CONFSSIONAL COMUNITÁRIO AO MERCADO	53
4.1 O processo de reestruturação administrativa e acadêmica	54
5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	79
5.1 Esclarecimentos iniciais	80
5.2 Caracterização dos/as docentes	81
5.3 Relações de gênero e sobretrabalho	86
5.4 Relação entre carga horária remunerada, número de alunos/as, de cursos e de disciplinas	88
5.5 Pesquisa e extensão	92
5.6 Docência e coordenação de cursos	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga as condições do trabalho docente no contexto do Ensino Superior, mais precisamente em uma Universidade Confessional Comunitária, localizada em um município da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

Justifico a escolha do tema, dos/as docentes sujeitos de pesquisa e do contexto para a realização deste estudo, pois, durante 22 (vinte e dois) anos exerci a docência nesta Universidade, em cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; em Programas de Formação Continuada de Professores, em Cursos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para atuação em Cursos Profissionalizantes e em Cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização. Nos últimos anos em que trabalhei, exerci a Coordenação do Curso de Pedagogia. Desse modo, no decorrer desse tempo, me foi possível vivenciar as mudanças ocorridas no ensino superior, especialmente no cenário privado confessional comunitário.

No momento, fora desse contexto, julguei importante sistematizar estudos sobre a realidade vivida por docentes que exercem sua profissão em um ambiente em que, cotidianamente, convive-se de um lado com cobranças de resultados de várias ordens e de outro, com a sensação de instabilidade profissional, derivada da difícil situação econômica das universidades confessionais comunitárias. Essa situação é, em muito, determinada pela existência de uma legislação favorável ao crescimento de oferta de vagas pelo setor privado sentido estrito¹; pelo poder de economia de escala de grandes grupos educacionais; pela disseminação, através da mídia, dos resultados obtidos pelas instituições na Avaliação de Cursos, promovida

¹ Representado por instituições criadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, ou seja, não incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; não atendam orientação confessional e ideologia específica, nem tampouco sejam caracterizadas como não-lucrativas (LDB 9394/96).

pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, no qual se insere o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Nas três últimas décadas, no Brasil, tem sido produzido um considerável número de estudos sobre a educação superior, abordando temas como financiamento, política e gestão universitária, democratização do acesso, relação público/privado e sua expansão. Outras pesquisas têm dedicado especial atenção ao caráter heterogêneo do sistema, identificando nele segmentos institucionais bastante diferenciados, dotados de características bem peculiares tanto na esfera pública quanto na esfera privada.

Muito embora várias questões sobre o trabalho docente tenham-se colocado como campo de estudos e pesquisas, estudos sobre as condições do trabalho docente, especificamente realizado nas universidades confessionais comunitárias, são raros. Neste sentido, avaliei que investigar como os/as docentes vivenciam a sua prática significava uma possibilidade de apreender o movimento educacional na atualidade, compreendendo as novas formas de regulação do trabalho docente e as condições de sua efetivação.

De igual forma, considerei relevante a realização deste estudo pelo fato de ser uma particularidade do ensino superior gaúcho a expressiva presença de instituições de cunho comunitário, confessional e filantrópico, atingindo um índice de 63% do total das funções docentes no Estado do Rio Grande do Sul. No Brasil, essa relação alcança 29% (SINPRO, 2009).

Nos últimos anos, a educação superior brasileira experimentou uma expressiva expansão e diferenciação em sua composição, revelando a presença, nesse contexto, de instituições distintas em termos de propostas, perfis e vocações.

Em decorrência de inúmeros fatores: econômicos, políticos e sociais, imanentes ao crescimento da própria sociedade brasileira e de uma arquitetura legal favorável, principalmente, a partir da década de 90, criam-se e expandem-se instituições com diversos conceitos e práticas de organização e funcionamento no ensino superior, entre elas as de caráter estritamente comercial, denominadas de sentido estrito.

Conforme os dados disponibilizados sobre o Índice Geral de Cursos – IGC, 2009, referente ao triênio 2007, 2008, 2009 (INEP, 2010), do total das 46 (quarenta e seis) novas instituições privadas, a partir do ano de 2000, no Estado do Rio Grande do Sul, 44 (quarenta e quatro) são de sentido estrito senso e, apenas 02 (duas) são confessionais.

A ideia básica presente nas reformas educativas adotadas em nosso País, principalmente a partir da década de 1990, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos. Seguindo essa diretriz, a reforma da Educação Superior adotada, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, tem como centralidade a privatização desse nível de ensino e vem sendo materializada por meio da adoção de uma série de mecanismos governamentais, que incentivam a expansão de instituições de ensino superior privado, por meio da diversificação institucional.

Entre os dispositivos legais se pode apontar como o mais expressivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Desde sua promulgação, diversas articulações sócioeducacionais começam a emergir na educação superior brasileira acentuando a privatização desse nível de ensino. Dentre essas se faz notar duas articulações, em especial: a flexibilização/fragmentação por meio da diversificação institucional e a expansão pela via do setor privado; a formação de oligopólios no ensino superior privado com a criação de redes de empresas, por meio da compra/fusão de Instituições de Ensino Superior – IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior, e pela abertura de seus capitais nas bolsas de valores.

Esse novo modelo organizacional é movido pela ideologia do valor econômico e do marketing e, se fundamenta em princípios neoliberais, tais como: flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, transformando a educação superior em negócio bom e altamente lucrativo. Em consequência a educação passa a ser comercializada no mercado capitalista e os/as estudantes são transformados/as em clientes-consumidores/as disputados/as por instituições de ensino superior privadas.

A ocupação do espaço privado pelo segmento empresarial tem provocado um processo crescente de aquisição de instituições por grandes grupos educacionais. Estes, estruturados a partir de estilos gerenciais modernos e enxutos, têm como principal motivação ampliar a oferta de cursos e de matrículas, expandindo sua participação no mercado. Caracterizam-se como grandes redes de ensino, com instalações multi-campi, e por ganhos em escala, caracterizados, entre outras evidências, pela aquisição de materiais e equipamentos em grandes quantidades e pela considerável redução de custos, possibilitando aumento em suas margens de

lucros. Além disso, a abertura de capital no mercado de ações lhes permite a valorização e ganhos de capital. Em decorrência, podem oferecer cursos mais acessíveis financeiramente do que os oferecidos pelas universidades confessionais comunitárias, organizadas administrativa e academicamente segundo o modelo das universidades públicas, sendo essa, condição *sine qua non*, sobretudo a partir da instituição do SINAES em 2004.

Com o crescimento desses grandes grupos empresariais e a redução das mensalidades, por eles cobradas, as demais instituições privadas sem fins lucrativos, lutam para conseguirem manter-se no mercado.

Além do exposto, a expansão das instituições particulares sentido estrito, vem trilhando caminhos alternativos, em termos de tipo de curso oferecido – cursos superiores de tecnologia – e/ou modalidade de ensino – educação à distância. Nesse ponto privatização e diferenciação se complementam, na perspectiva mercadológica dominante na expansão do ensino superior.

Ainda, essas instituições visam buscar continuamente alunos e inventar maneiras de mantê-los sempre por perto, oferecendo atualizações, novidades e sonhos de pertença num mundo em constante transformação. Educação contínua e a permanência estendida do jovem no ensino superior, retardando seu ingresso no mercado de trabalho são ideias chaves orientadoras desse novo ciclo do setor privado.

Na disputa mercadológica, essas instituições têm utilizado novos atrativos para seduzir a clientela. As estratégias são diversas, envolvendo o fortalecimento do marketing institucional, até facilidades na forma de ingresso à instituição. De um modo geral, as propagandas veiculam imagens e/ou informações sobre a infraestrutura da instituição, suas atividades escolares, seus alunos ou ex-alunos, a qualificação do seu corpo docente e resultados discentes obtidos pelos processos avaliativos, sob a responsabilidade do Estado.

Ao mesmo tempo, observa-se o crescimento das universidades federais, proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, tendo como meta a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente nas universidades federais e ainda, o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, como políticas de governo direcionadas para a expansão do setor público. De igual forma, há que se

considerar a presença, no contexto do Ensino Superior, dos Cursos Superiores de Tecnologia, oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFEs, enquanto meio de formação qualificada e mais rápida, unindo educação e tecnologia. Nesse sentido, as instituições federais de educação tecnológica assumem um papel de destaque na consumação das políticas de expansão, bem como no redimensionamento da formação do trabalhador.

Frente ao exposto e a um cenário regional de expressiva expansão de oferta de vagas nas universidades e institutos federais, facilidade na captação de alunos pelos cursos oferecidos pelas faculdades isoladas, centros universitários e ensino a distância, a Universidade aqui analisada, com a finalidade de manter-se neste cenário, decide aderir, formalmente, às determinações e à lógica do mercado, a partir da adoção de um modelo de gestão empresarial competitivo e a percorrer o caminho da busca da excelência, o que, inevitavelmente, passa pela melhoria da qualidade da aprendizagem discente, tomando como base de referência os indicadores oficiais do Estado. Certamente, pode-se antever que a opção por um modelo de universidade reconhecida pela excelência implica em um grande esforço da comunidade acadêmica.

A decisão institucional pela adoção de um modelo de gestão empresarial, assim como a de percorrer o caminho da busca de excelência acadêmica, baseou-se em dados resultantes de pesquisas e estudos sobre a realidade e as demandas educacionais da região e de planos de desenvolvimento das demais instituições de ensino superior presentes nesse contexto, realizados por uma Empresa de Consultoria, contratada pela referida Universidade, para tal fim.

Nessa perspectiva, percebo um processo mais aguerrido de intensificação do trabalho docente. Dessa forma, para o exercício da docência, é requerido mais dispêndio qualitativo e quantitativo de energias intelectuais, psíquicas e emocionais do professorado, fato esse, já evidenciado em estudos como os de Dal Rosso (2008) acerca das principais artimanhas da intensificação do trabalho docente. Do mesmo modo, os/as docentes têm seus tempos e espaços privados constantemente colonizados e controlados pelas exigências institucionais impostas ao seu fazer.

Ainda, apoiada nos estudos de Stuart Hall (1997) considero que a imposição de uma nova cultura administrativa e acadêmica traz consigo a instituição de discursos, capazes de constituírem novos atores sociais. Dessa maneira, desde o pressuposto de que os novos discursos circulantes são dotados de um poder instituidor, os sujeitos

interpelados por uma rede de significações, passam, aos poucos, a produzirem-se a partir do novo regime de verdade (HALL, 1997), os/as docentes são interpelados/as a constituírem-se docentes competentes, criativos/as, inovadores/as, sedutores/as e motivadores dos/as discentes, agora considerados clientes dos serviços educacionais (BALL, 2010). Isto tudo sob um estado permanente de instabilidade quanto ao futuro de suas vidas profissionais e permanência na instituição.

Frente ao exposto, este estudo teve como objetivo central: investigar as implicações da adoção de um modelo de gestão empresarial competitivo, nas condições de realização do trabalho docente. Para tanto, o estudo partiu dos pressupostos, abaixo descritos.

1) As condições de realização de trabalho são de intensificação, de colonização de tempos/espacos dos/as docentes, tornando-os responsáveis, tanto pela solução das mazelas institucionais, como pela não diminuição de taxas de matrícula, se possível pelo seu aumento, pela melhoria de rendimento dos/as discentes, evidenciada nas avaliações realizadas pelo Estado. Há, portanto, uma intensificação do sistema de responsabilização docente pelo qual é viabilizada uma cultura institucional de fabricação de novas performances docentes, deslocando a ênfase na identidade docente como descrição, daquilo que é, de certa forma, mantida pela representação, para ideia de tornar-se, para uma concepção de identidade como movimento e transformação.

2) Em um modelo de gestão empresarial, os/as docentes coordenadores/as de curso são interpelados a exercerem e aplicarem técnicas de gerencialismo sobre seus pares, demonstrando eficácia em suas ações gestoras e, portanto fiéis à racionalidade imposta pelo modelo de gestão adotado. Neste horizonte, a lógica da eficiência e da performatividade induz à fabricação de novas formas de conceber e de exercer a docência, baseada em relações de sedução, de encantamento e de satisfação dos/discentes. Nesse cenário, a performatividade, compreendida como a maximização da eficiência, por meio da execução de performances e como “[...] veículo para modificar o que o trabalho acadêmico de fato é” (BALL, 2010, p.50) passa a ser mais significativa do que ensino e aprendizagem autênticos.

3) Na presença de um Estado avaliador que, além de determinar as metas a serem atingidas, estabelece mecanismos de verificação dos resultados obtidos, o professorado sente-se com o dever de cumpri-las, caso contrário sua instituição poderá ser penalizada através de ampla divulgação dos resultados e, em decorrência, ele terá comprometida sua estabilidade no local de trabalho.

Para dar conta dos objetivos e hipóteses de pesquisa, alicercei meus estudos teóricos basicamente nos trabalhos de Stuart Hall (1997; 2006) sobre cultura e identidade; nos de Stephen Ball (1994; 2001; 2004; 2005; 2010), referentes aos conceitos de gestão, performatividade e gerencialismo e na análise de Dal Rosso (2008) a respeito do movimento de intensificação do trabalho contemporâneo.

Pelo cenário a ser pesquisado e pelos objetivos propostos, optei por adotar uma abordagem qualitativa de investigação, sem, no entanto, desprezar a possibilidade de utilizar dados quantitativos, realizando entrevistas e aplicando questionários a um total de 34 (trinta e quatro) docentes, tal como será mais bem explicado no segundo capítulo.

Apresento este estudo em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, trato da expansão e diversificação da educação superior no país, em especial no que se refere à rede privada.

No segundo, abordo a relação entre os modelos de gestão e a intensificação do trabalho, mais especificamente o trabalho docente.

O terceiro capítulo esclarece o percurso metodológico adotado, caracteriza o contexto de realização da pesquisa empírica e apresenta os dados do quadro geral dos/as docentes da universidade, referente a sexo, titulação e regime de trabalho.

O quarto e o quinto capítulos apresentam a análise propriamente dita. No quarto, intitulado *Adesão do profissional comunitário ao mercado*, narro o processo de reestruturação administrativa e acadêmica, ocorrido na Universidade, na qual os sujeitos desta pesquisa, exercem ou exerceram seu ofício docente.

O quinto capítulo dedica-se à apresentação e análise dos dados, obtidos junto aos docentes envolvidos neste estudo e relativos às condições para o exercício do trabalho docente na instituição.

Encerro a tese apresentando algumas considerações finais com base na revisão bibliográfica realizada, nos objetivos propostos e na discussão dos dados obtidos junto aos docentes.

1 EXPANSÃO E DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Muito embora a expansão do ensino superior pela iniciativa privada tenha sido mais expressiva, a partir da década de 90 e as novas possibilidades de negócios estejam dando uma nova configuração para o setor privado, tornando-o mais heterogêneo, a participação crescente desse setor no cenário da educação superior, não é uma questão nova, em nosso País. Suas origens datam da última década do século XIX, com a promulgação da Constituição da República de 1891. Este dispositivo legal possibilitou a descentralização desse nível de ensino, até então mantido com exclusividade pelo poder central, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos (SAMPAIO, 2000).

Entretanto, a consolidação, o crescimento na participação de matrículas e a estabilidade do setor privado aconteceram no período entre 1933 a 1960. De acordo com Sampaio (2000), ainda na primeira metade da década de 30, o setor privado já contava com 65% das Instituições de Ensino Superior – IES, no país.

Nos anos 60, encontra-se na Reforma Universitária de 1968 – Lei 5.540/68, uma grande possibilidade de expressiva expansão desse setor, exercendo papel complementar ao setor público. O ensino privado anterior à Reforma possuía um caráter semi-estatal, em muito representado pelas universidades católicas (MARTINS, 2009).

As mudanças propostas pela Reforma, articuladas e necessárias à manutenção do modelo sócio-econômico defendido pelos governos militar-autoritários, instalados no país após 1964, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade da ampliação do acesso ao ensino superior (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001).

O modelo econômico, privilegiado no período – centralizador de capital e fundamentado na internacionalização da economia –, buscava a formação de mão-de-obra qualificada para os setores produtivos. Portanto, era objetivo da Reforma

Universitária, adequar o ensino superior ao projeto desenvolvimentista do país², favorecendo, assim, uma expansão sem maiores controles ou inibições (DOURADO, 2001). Ao mesmo tempo, o ensino superior surgia como a principal forma de ascensão econômica e social da classe média, contribuindo para o enraizamento da ideologia desenvolvimentista e para a desnacionalização das questões educacionais, orientadas por programas norte-americanos de cooperação como o MEC/USAID. Neste contexto, o ensino superior transformou-se em estratégia de reprodução e ampliação da classe média – importante mercado consumidor no modelo em desenvolvimento (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Conforme Martins

Ao mesmo tempo, o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a encarar a educação superior como estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social (MARTINS, 2009, p.19).

Em decorrência de pressões sociais e especialmente estudantis acerca da restauração da democracia, da reestruturação e expansão do ensino superior, o governo militar, com vistas a proposições de soluções realistas e medidas operacionais capazes de conferir eficiência e produtividade ao sistema, instituiu em 1969, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Esse grupo de trabalho, a partir de um discurso oficial sobre a escassez de recursos financeiros e com base no princípio de expansão com contenção permitiu, em caráter excepcional, a existência de estabelecimentos isolados, criando, desta forma, condições favoráveis ao processo de privatização. Deste modo, na ampliação do sistema, foi possibilitada a situação de complementariedade da rede privada (MARTINS, 2009).

Na prática, a Reforma Universitária, apesar de ter reforçado o papel da universidade como organização acadêmica dominante de educação superior, acabou favorecendo a expansão do setor privado, visto não ter conseguido aumentar, em níveis satisfatórios, o número de matrículas e, assim atender à crescente demanda por acesso. Conforme Martins (1987) a privatização do ensino

² Conforme Dourado (2001) no final dos anos cinquenta o país é sacudido pelo projeto nacional desenvolvimentista. Juscelino Kubitschek (1956/1960), com seu Plano de Metas, comandava o “arranco” para o desenvolvimento, difundindo a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista. Entretanto, para Cruz (2000), em nosso país, o nacional-desenvolvimentismo compreende o período de 1946 a 1964.

superior foi uma política induzida pelo estado brasileiro, mais especificamente das forças sociais e políticas detentoras do controle das políticas públicas, naquele momento histórico. Em suas palavras: “[...] a insistência na insuficiência de recursos disponíveis para a educação sempre deixou aberta ao setor privado a possibilidade de assumir um papel destacado na expansão do ensino superior” (MARTINS, 1987, p.45-46).

No mesmo sentido, a opção do setor público em implementar universidades que articulassem ensino e pesquisa e institucionalizar a carreira docente, seguindo recomendações da Reforma de 1968, acarretou um aumento progressivo do custo da manutenção do ensino público, o que acabou por limitar a sua própria expansão e, ao mesmo tempo, contribuiu para abrir ao setor privado a oportunidade de atender à demanda de massa, conferindo-lhe uma dimensão complementar nesse atendimento (MARTINS, 2002).

A aceleração do crescimento da demanda social pela educação marcou o cenário da década de 70, em que a sociedade brasileira se tornava cada vez mais urbana e industrializada. A expansão e a interiorização do ensino superior no país, sob o predomínio da iniciativa privada foi operacionalizada sob duas formas:

[...] a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se, do ponto de vista econômico financeiro, da manutenção do Ensino Superior e aumentar seu poder de intervenção (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.183).

Estudos como os de Helena Sampaio (2000) e de Carlos Benedito Martins (2009) demonstram que, a oferta insuficiente de educação superior para atender às novas demandas apresentadas, no período entre a referida reforma e os primeiros anos da década de 1970, teve como consequência, nas décadas seguintes, uma expressiva expansão e diversificação interna do setor privado, por meio de um considerável número de IES, de caráter marcadamente empresarial. Conforme Sampaio (2000), no período 1960-1980, o número de matrículas na educação superior cresceu de forma bastante expressiva. A considerável expansão do setor privado fez com que, no final da década de 70, as instituições que o formavam já respondessem por 63% do total de matrículas na educação superior.

Se, no período anterior à reforma, o setor privado era composto, basicamente por instituições confessionais e comunitárias, nas décadas subsequentes à reforma,

a grande ampliação do setor privado deu-se pela expansão de instituições, criadas pela iniciativa privada empresarial, caracterizando o que Carlos Benedito Martins (2009) denomina de “novo ensino privado”. Este, de caráter marcadamente empresarial, diferentemente do segmento privado confessional, preocupa-se em responder, de um modo muito mais direto, às pressões do mercado; subverte a concepção de ensino superior, ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa e, converte sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009).

Em suas palavras

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (MARTINS, 2009, p. 23).

No período entre 1965 e 1980, conforme Martins (2002) houve uma forte pressão pela ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, situação essa agravada pelo problema dos excedentes do sistema público, implicando em uma mudança significativa no patamar do crescimento das matrículas do setor privado, conduzindo-o à predominância numérica no interior do sistema de ensino superior. Nesse período, os grupos laicos, que dividiam com as instituições confessionais a oferta privada do ensino superior desde a década de 1950, tornaram-se predominantes.

Embora a privatização da educação superior seja percebida ao longo da história educacional do país, essa tendência mostrou-se acentuada, sobretudo, no governo Fernando Henrique Cardoso. De acordo com os estudos de Amaral (2003) durante esse governo, houve um crescente afastamento do Estado no que tange aos investimentos e financiamentos na educação superior, implicando a grande expansão do setor privado, a estagnação da esfera pública e a diversificação das fontes de financiamento desse nível de educação.

A partir da segunda metade da década de 1990, houve uma redução de investimentos na educação superior pública gratuita e a consequente transferência da responsabilidade com a educação superior para o setor privado ou mesmo para a sociedade. Desse modo, o país assistiu a um novo e expressivo surto de expansão da educação superior, notadamente pela via privada.

A postura do Estado brasileiro contribuiu para que a educação superior ficasse sujeita a formas diversas de privatização, as quais continuaram (e continuam) a se manifestar, ainda que sob outros matizes, no governo seguinte. Conforme Rothen e Barreyro (2009), dentre as heranças deixadas do Governo Fernando Henrique Cardoso para o Governo Lula, merecem destaque a consolidação da visão mercantil da educação superior e a regulação do sistema vinculada à avaliação.

Muito embora antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, ao reafirmar o princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, o país já possuísse um sistema heterogêneo de educação superior, sua diversificação foi aprofundada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Essa diversificação também encontrou respaldo no Plano Nacional de Educação – PNE, ao prever, como sua principal meta, a elevação da oferta de educação superior de pelo menos, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, até o ano de 2010 (BRASIL, 2001, p.62).

A LDB é considerada o marco legal da reforma adotada, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que liberaliza a oferta da educação superior pela iniciativa privada como pode ser evidenciado no artigo a seguir:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

No caso da educação superior, a LDB contribuiu para a intensificação da expansão do setor privado ao admitir a existência de instituições com fins lucrativos, o que não havia sido previsto em nenhuma legislação anterior do país. Corroborando essa análise sobre a LDB, Oliveira e Adrião (2007, p.83) afirmam que essa lei

[...] promoveu a completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IES, procurando tornar a educação um bem ou 'produto', que os 'clientes' adquirem no mercado universitário.

A partir de documentos orientadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE sobre a redefinição do papel do ensino

superior insere-se a estratégia de diversificação dos estabelecimentos, privilegiando instituições com custo menor, diferenciadas em relação às tarefas e formações. Do mesmo modo, a estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, no Brasil, segue as diretrizes do Banco Mundial para a Educação Superior, na América Latina, sistematizadas no documento: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (1995), que recomenda:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Como se pode constatar a LDB serviu como base para o processo de reforma da educação superior, no atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal em que a lógica mercantilista assume a centralidade.

Na análise sobre o panorama da educação superior no Brasil, apresentada por Ristoff e Giolo (2006), expansão e privatização aparecem intimamente relacionadas. Segundo os autores, é no período pós-LDB que se evidencia o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado, com a busca crescente da classe média baixa e de alguns setores populares pelo acesso à educação superior. Eles concluem:

Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. [...] A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não viam razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema (RISTOFF; GILO, 2006, p. 20).

Conforme Almeida (2008), a partir de 1997, o acesso ao ensino fundamental foi ampliado, tendo como consequência uma pressão pela expansão do nível médio. Por sua vez, os egressos do ensino médio passaram a exercer pressões diversas para entrada nas universidades públicas e privadas. Ainda, de acordo com Almeida (2008) esse surto expressivo de expansão, a partir de 97, deve-se às reformas de ajuste estrutural emanadas pelo ideário neoliberal, aplicadas sobremaneira nos países subdesenvolvidos.

As possibilidades de expansão do novo setor privado, em muito derivadas pela tentativa de atendimento a uma demanda represada de ensino superior, também, se deve a diferentes arranjos na arquitetura legal. A partir dos estudos realizados por Martins (2009), no cenário legal, destaca-se: o princípio da autonomia das universidades proposto pela Constituição de 1988. A utilização dessa prerrogativa legal por parte das universidades privadas lhes possibilitou enfrentar a estagnação conjuntural da demanda, conferindo-lhes maior agilidade no atendimento de uma demanda, fechando cursos menos procurados, abrindo e/ou fragmentando novas carreiras mais atrativas, alterando o número de vagas oferecidas de acordo com as oscilações das matrículas e da evasão etc. Enfim, a autonomia criou condições favoráveis que têm sido continuamente exploradas pelo setor privado, visando à sua adaptação diante das demandas que permeiam o mercado do ensino superior.

Também, destaca-se: a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE que conferiu ao Ministério da Educação maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior; a adoção, por parte do CNE, de uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares; a introdução do Exame Nacional de Cursos – 1996; a implantação da Avaliação das Condições de Oferta em 1997; a incorporação nas políticas educacionais de alguns dos princípios das agendas de organismos internacionais, tais como: desregulamentação do ensino superior, retração de gastos governamentais para este nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica; o estabelecimento em 15 de abril de 1997 do Decreto n. 2207/1997 e em 19 de agosto do mesmo ano do Decreto n. 2306/1997³, com vistas a diferenciar as instituições comunitárias dos estabelecimentos privados com fins lucrativos, impedidos de receber recursos públicos e de gozar de imunidade fiscal; a instituição em 2004, do Programa Universidade para Todos – PROUNI⁴.

³ Esses dispositivos legais reconheceram e estimularam a diversificação das Instituições de Ensino Superior no país, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e com toda uma tradição que apontava a universidade como modelo de organização a ser alcançado por todas as instituições.

⁴ PROUNI é um programa do governo federal que se destina à extensão dos benefícios fiscais que as IES filantrópicas já possuíam para todas as instituições de ensino superior privadas, em troca de preenchimento das vagas ociosas por alunos carentes, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais, indígenas, ex-presidiários, por meio de bolsas integrais e parciais (50% e 25%). A natureza desse programa consiste na isenção fiscal às empresas de ensino superior em troca de bolsas, configurando-se de fato na transferência de verbas públicas para as privadas, a partir do discurso de inclusão dos excluídos no ensino superior.

Outro programa que se destaca nesse processo é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, criado em 2001, destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior nas instituições lucrativas. Até 2007 mais de 500 mil estudantes contraíram empréstimos para financiar seus estudos e isso repercutiu diretamente na expansão do sistema por meio do crescimento das matrículas na iniciativa privada/mercantil da educação superior (SGUISSARDI, 2009).

Almeida (2008) em seus estudos sobre as atuais e novas configurações do ensino privado atual considera que na caracterização do modelo de ensino superior brasileiro, três elementos são centrais: tardio; institucionalmente fragmentado devido à presença de faculdades isoladas em sua composição; e crivado pela privatização.

Em sua avaliação, o período de 1995 a 2010, designado como fase na qual o capital internacional entra com menos cerimônia no mercado brasileiro, manifestando-se nas estratégias dos grandes grupos nacionais em busca de maior aporte de capital, se caracteriza como o de captação de recursos na bolsa de valores; fusões de universidades e, sobretudo, aquisições e parcerias com grupos internacionais. Esses novos contornos, delineados pela concorrência pautada no preço das mensalidades, têm acarretado efeitos drásticos na qualidade dos cursos e, em decorrência, na formação auferida nesses espaços (ALMEIDA, 2008).

Desta forma, alguns traços básicos e já conhecidos voltam à baila: o tratamento da universidade como puro negócio e a teoria do capital humano – travestida em preparação para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 2008 p.7). Com base no estudo de López-Ruiz (2007), Almeida afirma que os termos: capital humano e empreendedorismo, cada vez mais são vistos como valores sociais a serem compartilhados por toda a sociedade.

Conforme López–Ruiz (2007), citado por Almeida (2008, p.8)

[...] O investimento no homem implicou uma verdadeira inversão de valores. O que essa teoria econômica vem propor é o deslocamento do consumo para o investimento; o que implica também que outro conjunto de valores passe a ser privilegiado. Hoje, por exemplo, muitas das práticas sociais ou das ações individuais são apreciadas em termos de ‘rentabilidade’, quer dizer, em termos de ‘a capacidade de produzir um benefício’; benefício que, embora nem sempre econômico, acaba estando orientado por e sendo pensado e valorado a partir de uma lógica econômica.

Ressurge, assim, a teoria do capital humano com características próprias de uma economia globalizada, exigindo dos trabalhadores novas qualificações e

habilidades capazes de lhes inserir no mercado de trabalho, numa possível empregabilidade, não significando, entretanto, garantia de absorção ou de permanência de todos no mundo do trabalho.

Quais os suportes e discursos sustentadores à defesa da expansão do ensino superior privado brasileiro? Em quais direções apontam? Em quais espaços sociais atuam? Na tentativa de delinear respostas para estas questões, Almeida (2008) argumenta sobre a existência de uma rede de intelectuais, envolvidos com a defesa da privatização do ensino superior, inclusive profissionalmente – seja como profissional direto seja como consultor, apoiados em argumentos de que a universidade pública é ineficiente, improdutiva e acessível, em grande parte, somente a uma elite econômica. Deste modo, tendo em vista outros segmentos sociais e suas necessidades de acesso ao ensino superior, não vale a pena expandi-la.

Para auxiliar em sua sustentação, o autor cita o estudo realizado por Hey, *Produção acadêmica em educação superior no Brasil: as relações do campo acadêmico com o campo do poder* (2005). Neste estudo, ao investigar as imbricações do campo intelectual com o campo político, a autora constata a presença de um mesmo personagem atuando, ao mesmo tempo, nos dois campos: ao propor políticas pautadas nos seus estudos e ao assumir cargos de grande relevância na administração pública⁵. Conforme Almeida (2008), isso faz pensar na relação entre esfera pública e privada e, no conflito de interesses, por ela ensejado.

No mesmo sentido, o texto de Almeida refere-se a intelectuais inseridos nas comissões decisórias de assuntos relativos à esfera educacional e, conjuntamente, a diversas associações representativas⁶. Almeida (2008) considera alguns posicionamentos dos dirigentes dessas entidades como ilustrativos de um dos sustentáculos da defesa da expansão privada do ensino superior: o discurso da

⁵ A autora cita: Cláudio de Moura Castro que foi assessor principal para assuntos educacionais do Banco Internacional de Desenvolvimento - BID e atualmente faz parte do Conselho da Faculdade Pitágoras, do grupo de Walfrido Mares Guia. Como caso singular, a autora aponta o do ex-Reitor da Unicamp, ex-Secretário Municipal de Educação de São Paulo, ex- Ministro da Educação nos dois governos de FHC, Paulo Renato de Souza. Após seus oito anos como principal responsável pelo delineamento das políticas públicas educacionais, retomou o trabalho em sua consultoria de ensino superior, assessorando grupos internacionais na aquisição de grandes universidades brasileiras (HEY, 2005, p. 3).

⁶ Segundo o autor, há uma série de entidades que defendem os negócios do setor privado lucrativo: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES; Associação Nacional dos Centros Universitários – ANACEU; Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP; Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas – ABRAFI; Associação Nacional das Faculdades e Institutos Isolados – ANAFI; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP e a Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior Privado – FUNADESP (ALMEIDA, 2008, p. 12).

inclusão e/ou da responsabilidade social, enquanto variante atual da democratização – palavra de ordem usada pelos tecnocratas e pelos empresários do ensino até então atuantes no ensino básico (ALMEIDA, 2008, p. 12).

Na avaliação de Sguissardi (2002) a expansão das instituições privadas sentido estrito identifica um trânsito visível de um modelo universitário centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia, no qual setores externos, tais como empresas, têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades (SGUISSARDI, 2002). Ainda, nesse cenário, conforme Sguissardi (2006) evidencia-se a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de instituições privadas sem e com fins lucrativos; a indução a que as instituições públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício e incentivo à competição intra e interinstitucional.

De acordo com Sampaio (2011), o novo setor privado caracterizado por instituições atuantes financeiramente no *Inicial PublicOffering* – IPO (oferta pública inicial de ações na bolsa de valores) ou associadas a redes internacionais de educação, atentas ao oferecimento de novos cursos, associados ao mercado de luxo e voltadas para uma estrita formação profissional respondem, atualmente, por 10% (dez) das matrículas no ensino superior brasileiro. Entretanto, em suas palavras, visto a tendência de aumento crescente do número de vagas ociosas na educação superior, notadamente no setor privado, a partir da metade do primeiro e no segundo mandato do Governo Lula (2003-2008), este setor “[...] não está nadando em braçadas”, pois na relação candidato por vaga, enquanto se encontra 1,3 por vaga no setor privado, há uma procura de 6,6 no setor público⁷.

No quadro de esgotamento do crescimento privado, trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes. Não é inadequado supor que o aumento progressivo do número de vagas ociosas nestas

⁷ Análise apresentada por Helena Sampaio no Seminário Ensino Superior Hoje: público e privado, promovido pelo Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) – FE/UNICAMP e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Socio-Cultural(GEPEDISC) – FE/UNICAMP e realizado na Faculdade de Educação da Unicamp em 27 de setembro de 2011.

IES esteja associado ao crescimento desordenado do setor. Além disso, o crescimento desse setor, em nível de país, tem sido projetado a partir do lucro que suas instituições podem obter com a prestação dos seus serviços, e não das demandas sociais, fazendo com grande parte delas sejam criadas visando a atender sinais imediatos de mercado.

Finalizando, cabe destacar que a revisão bibliográfica acerca da educação superior brasileira demonstra que suas mudanças só podem ser explicadas pela compreensão das transformações ocorridas no contexto político, social e econômico do país, das últimas décadas. Do ponto de vista histórico, as políticas brasileiras para a educação superior promoveram, ao mesmo tempo, restrição do público e estímulo à iniciativa privada, fenômeno que implica constante tensão entre as duas esferas.

A educação superior vem experimentando significativas mudanças em sua configuração e funcionamento, formando-se uma complexa heterogeneidade acadêmico-institucional, materializada na diversidade da oferta de cursos, às diferenciadas expectativas de formação profissional, às distintas características dos cursos e das carreiras oferecidas pelas instituições, à composição e qualificação do corpo docente e à pluralidade de vocações acadêmico-institucional que tem estruturado os estabelecimentos de ensino superior no país.

Por sua vez, o setor privado, caracterizado por ser o segmento mais dinâmico no atendimento à demanda de massa, está assumindo maior dimensão no conjunto do sistema da educação superior. Entretanto, conforme estudos de Zabalza (2004), o processo de massificação se constitui como um empecilho na introdução de inovações porque, em instituições orientadas pelo mercado, os professores e a própria instituição renunciam explicitamente ao ensino de qualidade, buscando apenas a sobrevivência.

No capítulo seguinte passo a melhor explicitar os principais conceitos interpretativos utilizados no presente estudo, mais especificamente, gestão, performatividade, gerencialismo, condições e intensificação do trabalho.

2 MODELOS DE GESTÃO, PERFORMATIVIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Este capítulo trata dos conceitos de gestão, performatividade e gerencialismo discutidos nos trabalhos de Stephen Ball (1994; 2001; 2004; 2005; 2010) e das contribuições Sadi Dal Rosso (2008), acerca do conceito de intensidade e intensificação do trabalho.

Dedicado a pesquisas da área de política educacional, desde a década de 1980, Stephen Ball vem realizando estudos sobre reformas educacionais e seus impactos sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, com ênfase nos valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplina que elas fundamentam.

Por sua vez, a obra de Dal Rosso acerca das características do trabalho contemporâneo e de sua intensidade contribui de forma significativa para a compreensão do movimento recente de intensificação do trabalho, como fenômeno global, ainda que diferenciado e com modalidades próprias de difusão; reconhece a complexidade da questão da intensificação do trabalho, tanto no campo empírico quanto conceitual; esclarece conceitualmente o processo de intensificação do trabalho; situa produtividade e intensidade como conceitos diferentes e com conteúdos distintos.

2.1 Gestão, performatividade e gerencialismo na perspectiva de Stephen Ball

De acordo com Stephen Ball (1994), a teoria da gestão, apresentada como a melhor forma de dirigir as instituições educativas, tem emudecido qualquer discussão sobre outras possibilidades de organização, passando a desempenhar um papel chave no processo de reconstrução do trabalho docente, ao submetê-lo à lógica da produção industrial e à da competência de mercado. Nesse sentido, Ball define gestão como um conjunto de práticas e de formas mais intensas e precisas de controle sobre os processos de ensino, sendo por excelência uma tecnologia moral, um modelo

generalizado de funcionamento, uma forma de definir as relações de poder em termos da vida cotidiana de homens e mulheres (BALL, 1994).

A gestão das instituições educacionais, no horizonte de políticas do mercado, gera novos procedimentos administrativos, induzindo os/as trabalhadores/as a desejarem aquilo que as instituições e o sistema precisa para operarem satisfatoriamente. Neste sentido, o modelo de gestão empresarial competitivo, cria condições e possibilidades para que todos expressem iniciativas individuais e desenvolvam integralmente seu potencial no serviço que prestam (BALL, 2001).

Nesse cenário, o gestor – agora, figura central no novo cenário das organizações deve empenhar-se para que os/as trabalhadores/as, individual e coletivamente, reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem (BALL, 2001).

Nas palavras de Ball

O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (2001, p. 108-109).

Ainda, de acordo com Ball (2001, p. 109), “através do cultivo da ‘cultura empresarial’ os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que postulam como desejáveis”. Do mesmo modo, ao mesmo tempo que as responsabilidades de gestão são delegadas, são colocadas em prática novas formas de vigilância, auto-monitoramento, sistemas de avaliação e comparação de resultados.

Em seu texto *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, Ball (2005), ressalta a enorme dificuldade do uso de sensatez ao falar-se a respeito de profissionalismo, visto o atoleiro intelectual no qual este constructo está inserido. Em sua consideração, profissionalismo se refere a uma “forma de prática contextualizada baseada em uma relação específica entre o profissional e seu trabalho, na reflexão e na tentativa de organizar sua prática, a partir de decisões, julgadas por si, como corretas” (2001, p. 540). Assim posto, profissionalismo implica em um comprometimento “autêntico situado na possibilidade e na validade de uma relação de reflexão entre o ‘eu’ e as coletividades do mundo social” (2001, p.540).

Na avaliação do teórico, atualmente, o que é denominado de profissionalismo em textos políticos e gerenciais é uma forma de desempenho – performance, na

qual os critérios de qualidade ou de boa prática, contrastam com as características, até então, determinantes da prática profissional: “a reflexão, a necessidade de raciocínio moral e a incerteza adequada” (BALL, 2005, p.542). Portanto, para o autor, erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo e o profissionalismo redefinido em uma estrutura dominada pela racionalidade técnica, o torna sem sentido. A erradicação das possibilidades de reflexão moral e de diálogo, são decorrentes, segundo Ball, dos efeitos combinados das duas principais tecnologias da política educacional: performatividade e gerencialismo.

Com respeito à performatividade, Ball esclarece que

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p.543).

Ao definir performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, no qual os/as docentes são representados/as e encorajados/as a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos/as, agregam valor a si mesmos/as e melhoram sua produtividade, Stephan Ball (2010) auxilia na compreensão dos processos de *fabricação* de subjetividades e identidades. A *fabricação* acontece, quando a performance ultrapassa a forma de uma encenação, para ser algo a ser mantido, vivido e utilizado como um empreendimento do eu.

Fabricações, nas palavras de Ball

[...] são versões de uma organização (ou pessoal) que não existe – elas não estão ‘fora da verdade’, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para serem ‘responsabilizáveis’. [...] o trabalho de fabricar requer a submissão ao rigor da performatividade (BALL, 2010, p.44).

A performatividade facilita o papel de monitoramento do Estado permitindo-lhe inserir-se profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. De igual forma, muda significados, produz novos perfis, objetiva e mercantiliza o trabalho docente e transforma níveis de desempenho e de qualidade, em resultados. No mesmo sentido, a prática de ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas (BALL, 2004, p. 1115-1116).

Por gerencialismo, Ball (2005), define a inserção, nas instituições, de uma nova forma de poder, destruindo os sistemas ético-profissionais, ao inculcar performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 545), ou, como afirma Bernstein (1996, p. 75), “[...] um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. O gerencialismo aliado à performatividade visa reformar os/as docentes, ao mudar o significado do que é ser docente. “[...] Não muda apenas o que fazemos. Também procura mudar o que somos e aquilo que poderíamos vir a ser, nossa ‘identidade social’” (BERNSTEIN, 1996, p. 73).

Sem a utilização de mecanismos diretos de repressão, nesse novo gerencialismo prevalecem processos de autoregulação nos quais as pessoas são motivadas a assumir performances de qualidade, excelência. O gerencialismo se configura em uma dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias a responsabilidade, compromete-se com a transparência de sua governabilidade; estabelece metas e objetivos claros a serem alcançados, dando ideia de eficácia, pois todos podem verificar se tais objetivos foram atingidos; traz a ideia do indivíduo como um ente que deve ser central e cujos interesses devem ser atendidos. Além disso, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características o uso do modelo de avaliação por desempenho.

O discurso da eficiência é fundamental e está diretamente relacionado às propostas do gerencialismo. Um dos pressupostos do gerencialismo é o controle à distância (BALL, 1998). O gerencialismo tem como mecanismo delegar funções e valoriza quando os trabalhadores que são responsabilizados por determinada tarefa têm iniciativa para resolver problemas que surgem ao longo de sua execução. Aqui é possível perceber a intersecção entre a descentralização empregada pelo gerencialismo e da noção de individualidade: o sucesso está atrelado a cada indivíduo na medida em que ele consegue atingir objetivos e metas. Há, portanto, uma valorização individual que, muitas vezes, pode ser recompensada com prêmios e destaques dentro da instituição na qual o mesmo atua. Ball (1998), ao mesmo tempo em que mostra a descentralização existente no gerencialismo, também destaca que “novas formas de vigilância e autocontrole são instituídas” (BALL, 1998, p.128).

2.2 Condições de trabalho e sua intensificação

Como parte da condição humana, o trabalho é um processo, através do qual o homem transforma a natureza com a sua criatividade, produzindo o necessário à sua sobrevivência. Incluem-se na categoria trabalho: os modos de trabalhar, as formas de conquista de um espaço no mercado de trabalho e, até mesmo, os contextos que definem a exclusão do trabalho (CLOT, 2006; DEJOURS, 2003). Na satisfação das necessidades, por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, teoricamente, se educa, através dos conhecimentos exigidos pelo trabalho, e, na prática, por se habituar à ocupação, adequando sua própria atividade à natureza da matéria, adquirindo aptidões universalmente válidas (ABBAGNANO, 2007).

Oliveira (2010) com base no conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx, esclarece que a noção de condições de trabalho designa

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (2010, p.1)

Do mesmo modo, a autora salienta que as condições de trabalho se referem a um conjunto de relações, que dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego, ou seja: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

As condições de trabalho são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Neste sentido, a análise sobre as condições de trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2010).

O trabalho docente tem sido definido como um ofício realizado por um profissional de saber qualificado, possuidor de um saber-fazer, mobilizador em sua prática de diversos saberes próprios relacionados com as suas experiências de vida, com sua história profissional, com as relações estabelecidas entre ele e seus alunos e com os demais atores escolares (ARROYO, 2002; TARDIF, 2006). Se, de forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo, em especial o que o defini é o labor e a experiência do sujeito no processo educativo, no lugar de quem educa ou contribui para (OLIVEIRA, 2010).

A partir de uma revisão em estudos realizados por pesquisadores que se ocupam da temática do trabalho docente, Duarte (2011) constata que os mesmos arrolam como integrantes do processo de trabalho a sua organização e suas condições de realização. Com respeito à organização, os autores analisados destacam a “hierarquia, a divisão do poder, o número de alunos em sala de aula e o planejamento” (DUARTE, 2011, p.172). Por sua vez, em relação às condições de trabalho, os autores as subdividem em condições materiais e em carreira docente. Nesta última situam “o salário, a jornada, os contratos, os tempos remunerados para o trabalho coletivo, a formação continuada, enfim, o que se refere às relações de trabalho” (DUARTE, 2011, p.172).

Frente ao exposto, é possível considerar condições de trabalho como um amplo cenário no qual converge um conjunto de dimensões sociais, pessoais e físicas nas quais trabalham os docentes.

Ao aprofundar a análise do conceito de intensidade para explicar o fenômeno da intensificação do labor na sociedade contemporânea em que por meio da explosão tecnológica e da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado, Dal Rosso argumenta que todo e qualquer trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade, ou seja, a intensificação “[...] é uma condição intrínseca a todo trabalho concreto e está presente em todo o tipo de trabalho executado” (2008, p.20).

Dal Rosso, define intensidade como

[...] o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Com respeito ao seu sentido, esclarece que

O substantivo intensidade deriva do verbo latino *intendere*, que por sua vez é composto da preposição *in* mais o verbo *tendere*, significando estender, tornar tenso, entesar e, na linguagem militar, fazer esforço, combater, lutar, esforçar-se por (DAL ROSSO, 2008, p.94-95).

O autor destaca alguns elementos a serem considerados nas análises sobre intensidade: esta refere-se ao grau de dispêndio de energia realizada pelo trabalhador na atividade concreta, podendo ser exigido um empenho mais físico, intelectual, psíquico ou a combinação dos três; a atenção da análise deve estar

voltada a pessoa do trabalhador; está implicada tanto com o trabalhador individualizado como com o coletivo dos trabalhadores e considera as relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores.

Um trabalho é considerado mais intenso do que outro quando, sob condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, emocionais, intelectuais ou relacionadas, com o objetivo de alcançar resultados mais elevados quantitativa ou qualitativamente superiores aos obtidos sem esse acréscimo de energias (DAL ROSSO, 2008, p. 197).

Ainda, o autor esclarece que estudos preocupados com a questão da intensidade devem centrar seu foco sobre o esforço dispendido, a energia gasta, o empenho demonstrado, a velocidade, o ritmo, o passo do trabalho e o envolvimento intelectual e emocional dos trabalhadores (DAL ROSSO, 2008, p.90). Do mesmo modo, devem considerar que o grau de intensidade é variável segundo as pessoas, os tempos e as circunstâncias (p.95).

De acordo com Dal Rosso são formas pelas quais o trabalho é tornado mais intenso: acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; ritmo e velocidade e gestão por resultado, definida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo. “Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior ao trabalhador. Aparece assim igualmente como meio ou forma de intensificação e não apenas como fim ou objetivo almejado” (p. 131).

Em seu trabalho, Dal Rosso (2008) demonstra que há historicamente movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho do ponto de vista social, alternadamente, a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo.

O sociólogo retoma os estudos de Marx sobre o processo de intensificação ocorrido no contexto da Revolução Industrial inglesa, quando foi exigido maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção; analisa a intensidade do trabalho no sistema de produção fordista/taylorista, surgido no início do século XX, com a finalidade de aumentar a produtividade. Finalmente, analisa a intensidade no toyotismo. Nesse percurso, o autor identifica marcos em que se podem constatar distintos movimentos de intensificação.

Se na época da introdução da maquinaria no sistema produtivo, o trabalho foi intensificado via transformação tecnológica, implicando, por parte dos trabalhadores

em aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades e de novos ritmos de trabalho, no sistema fordista/taylorista, baseado na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho, a intensificação foi possível graças as alterações na organização do trabalho exigente de especialização.

Por sua vez, o sistema toyotista, também conhecido como modelo japonês, caracterizado pelo emprego de um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial; pela produção, variada e heterogênea, vinculada à demanda e ao consumo; pelo trabalho em equipe, pelo melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque) e polivalência, igualmente, implica em processos de intensificação, ao exigir do trabalhador um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção (DAL ROSSO, 2008).

Deste ponto de vista, a partir de uma análise histórica, Dal Rosso destaca a Revolução Industrial na Europa, como a primeira onda de intensificação. O trabalho, naquele período, caracterizou-se pela exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo; pelo incremento de modernas tecnologias que necessitavam de novas habilidades e pela imposição de novo ritmo de trabalho.

A segunda onda de intensificação do trabalho é situada na adoção, pelos sistemas produtivos, do modelo fordista/taylorista. Esse binômio, baseado no estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, predominou no processo de industrialização, tendo sua ascensão na segunda década do século XX. Enquanto o fordismo envolveu uma nova organização dos processos de trabalho, através de máquinas-ferramentas especializadas, mecanização e intensa divisão de atividades laborativas (CATTANI, 1997), o taylorismo se caracterizou pela racionalização científica do trabalho, eliminando os tempos mortos de produção.

A partir dos anos 60, quando o modelo de acumulação intensiva de base taylorista e fordista apresentava sinais de esgotamento, a produção intelectual neoliberal ganha visibilidade e legitimidade. Mas, sobretudo, desenvolve-se, na esfera industrial, um processo que dará sustentação às transformações que acabarão configurando o novo modelo, batizado de “acumulação flexível” ou “sociedade pós-moderna” ou, simplesmente, globalização neoliberal.

Assim, inaugura-se a terceira onda de intensificação do trabalho, representada pelo toyotismo. Neste modelo, os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho são a polivalência e o uso de novas tecnologias. O trabalhador executa várias tarefas ao mesmo tempo, utilizando-se de instrumentos e máquinas portadoras de novas tecnologias, que também efetuam tarefas múltiplas, diminuindo consideravelmente a quantidade de pessoas para a realização do trabalho (DAL ROSSO, 2008). Em outras palavras, no toyotismo o predomínio de padrões flexíveis em detrimento de padrões rígidos (fordismo/taylorismo) produz uma demanda de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais. Os trabalhadores, sob essa lógica, devem ser polivalentes. Nas palavras de Dal Rosso, polivalência implica na “[...] capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro de uma mesma jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo (2008, p.123)”.

Ainda, o autor esclarece que o modelo toyotista, tendo como características a concentração de atividades no mesmo trabalhador e um sentido de trabalho em equipe, usa o trabalho com muita eficiência, na medida em que no trabalho em equipe cada trabalhador não pode ficar para trás daquilo que a média da equipe faz.

O trabalho é a transformação da natureza realizada pelos seres humanos empregando para isso meios e instrumentos ao seu dispor e seguindo um projeto mental. Neste sentido, conforme Dal Rosso (2008), a objetivação na prática de um projeto mental exige por parte daquele que o realiza, gasto de um volume variável de sua energia física e psíquica. Portanto, a ideia de que o ato de trabalho exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção da intensidade.

Na avaliação de Dal Rosso o trabalho ocupa a pessoa como um todo, sendo envolvidos, até certa medida, todos os aspectos de sua personalidade no ato de trabalhar. Deste modo, os componentes intelectuais e emocionais consumidos no exercício da atividade laboral não podem ser deixados de lado nas análises referentes aos problemas da intensificação, atualmente postos aos trabalhadores.

No mesmo sentido, reconhecendo que muito do trabalho contemporâneo está cada vez mais concentrado em atividades de serviços, no emprego cada vez maior de tecnologias de informática, de comunicação e de automação, que por sua vez ocupam muito mais a dimensão do conhecimento, da inteligência prática e da

emoção do trabalhador, Dal Rosso enriquece sua análise, trazendo para sua discussão o tema das formas de trabalho imateriais. O trabalho dito imaterial também é profundamente transformado por práticas intensificadoras. Em suas palavras:

Assim como a Revolução Industrial repercutiu sobre a classe trabalhadora dando origem à classe operária industrial, a Revolução Informacional gera a classe dos trabalhadores imateriais intensificados (DAL ROSSO, 2008, p.31).

No capitalismo contemporâneo, quando o trabalho é do tipo intelectual ou emocional, a inteligência e o afeto representam novas frentes de intensificação do trabalho.

O estudo de Dal Rosso sobre a intensificação imaterial contribui para a atualização da teoria do valor trabalho que considera a dimensão tempo de trabalho e tempo médio socialmente necessário, propondo o alargamento de categorias tradicionais e a incorporação da questão da produção do valor nas diversas atividades consideradas imateriais, uma vez que as mesmas contribuem para gerar valor. Vejamos um exemplo:

[...] o valor do trabalho do pesquisador não é representado pelo tempo médio socialmente necessário. A faísca cerebral e a fogueira mental que conduziram à descoberta são de natureza distinta do tempo médio e isso lhe confere um potencial infinito de valor (DAL ROSSO, 2008, p.34).

Dal Rosso considera que o trabalho contemporâneo é caracterizado por um grau de intensidade muito maior do trabalho do que em épocas anteriores. Ainda, salienta que o grau de intensidade pode ser aumentado de duas maneiras basicamente: primeiro como fruto das transformações tecnológicas que fazem crescer a carga de trabalho; segundo como resultado da reorganização do trabalho. Ou seja, o grau da intensidade varia de forma combinada ou isolada como resultado das mudanças tecnológicas e das mudanças organizacionais.

No que se refere ao trabalho docente, Dal Rosso (2008), em seus estudos sobre o processo de intensificação do trabalho no setor privado de educação, considera que nos últimos anos, a educação privada vem sendo objeto de maior concorrência entre as empresas, estabelecendo-se como um dos ramos mais promissores de investimentos de capitais. Para Dal Rosso, este é um dos setores no qual o trabalho está se tornando, predominantemente, mais intenso. Nesse contexto o alongamento das jornadas é um instrumento típico de intensificação. Além disto,

os/as docentes remunerados/as como horistas, não têm perspectivas de continuidade e de estabilidade em seus empregos (DAL ROSSO, 2008, p. 111-112).

Na avaliação de Dal Rosso,

A contratação por hora-aula é uma pressão sobre o professor, quase como um agulhão para produzir muito. Para os empregadores, é uma forma de eles terem menores gastos, menor envolvimento e terem nas mãos um controle de rédeas curtas dos professores. A hora-aula é um mecanismo terrível que fica como uma espada sobre a cabeça dos professores. O docente tem que preparar aulas, fazer trabalhos, provas, corrigir, ser orientador, fazer marketing, pois se os alunos vão embora você perde o emprego, e então a hora-aula funciona como uma espada na cabeça do professor (DAL ROSSO, 2009, p.5).

De igual forma, Dal Rosso, constata que muito embora o trabalho em educação apresente algumas dificuldades à introdução de medidas de aumento de ritmo e velocidade, tanto em decorrência do próprio conceito do que seja ensino, as atividades periféricas ao ato educativo, preparatórias a ele ou dele consequentes podem sofrer injunções que envolvam velocidade e ritmo.

Dal Rosso, explica que

[...] uma aula, um exercício, um seminário ou uma reunião de grupo de estudo por possuírem uma dinâmica relacionada a pesquisa e a transmissão dos conhecimentos, são atividades que oferecem impedimentos a sua subordinação a ritmos e velocidades aleatoriamente planejados (DAL ROSSO, 2008, p.117).

A fragmentação das jornadas de trabalho, como uma das formas de distribuição do tempo de trabalho, também é indicada por Dal Rosso como uma das formas de intensificação do trabalho. E isto é comum no trabalho docente. Segundo o autor:

A fragmentação das aulas em diversos momentos do dia permite que o professor recupere, em alguma medida, suas condições físicas e psíquicas, fazendo com que seu trabalho nas últimas horas da noite tenham o mesmo grau de efetividade junto aos alunos, que as primeiras aulas da manhã (DAL ROSSO, 2008, p.77).

A consequência para o/a docentes ocorre especialmente na organização da vida social e familiar.

Diferentemente de formas de distribuição dos tempos, a gestão por resultados, enquanto forma de poder de organizar o trabalho, igualmente é reconhecida como fator intensificador.

Apresentados os principais conceitos interpretativos, passo a apresentar os procedimentos metodológicos empregados na realização da pesquisa empírica, assim como a caracterização do contexto de sua realização.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DELINEAMENTO DO CAMPO DE PESQUISA

A tarefa do pesquisador qualitativo é simplesmente explicar como sua amostra é representativa de uma população em estudo, e como os procedimentos de pesquisa podem ser vistos fidedignos e válidos. [...] Medidas de correlação e variância são simplesmente irrelevantes para a maioria da investigação qualitativa, que tem a ver com sentidos e interpretações e não com números (BAUER e GASKELL, 2002, p. 479).

Ao longo de um trabalho, muitas escolhas são feitas e de vários achados se abre mão, diante das várias possibilidades suscitadas pelo tema de estudo. Neste sentido, considero importante narrar sobre meu processo de pesquisa, pois isso evidenciaria como, aos poucos, o objeto foi sendo construído a partir das relações estabelecidas entre a revisão teórica realizada e a realidade cotidiana docente, evidenciada pelos dados e descrita pelos/as docentes – sujeitos de pesquisa.

3.1 Trajetória da investigação e apresentação dos sujeitos

Como afirma Deslandes (1999), a metodologia vai além da descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados num trabalho. Indica, sobretudo, as opções e a leitura do quadro teórico pelo pesquisador, o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (DESLANDES, 1999, p. 43). Deste modo, pelo cenário pesquisado e pelos objetivos propostos, optei por adotar uma abordagem qualitativa de investigação, sem, no entanto, desprezar a possibilidade de utilizar dados quantitativos, uma vez que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam (MINAYO, 2002, p. 22).

A trajetória de investigação foi alicerçada em estudos bibliográficos realizados de forma crítica e ampla, procurando, de um lado, dar conta, minimamente, do estado do conhecimento atual sobre o tema e, de outro, estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação. Nesse sentido, como fontes principais, recorri aos estudos de Stuart Hall (1997; 2006) referentes à cultura e identidade; aos de Stephen Ball (1994; 2001; 2004; 2005;

2010) sobre gestão, performatividade e gerencialismo e aos de Sadi Dal Rosso (2008) acerca da intensidade e intensificação do trabalho.

A contribuição de Stuart Hall no campo dos Estudos Culturais é considerada de importância fundamental, imprimindo sua marca no rumo teórico e político, assumido pelo campo, a partir dos anos 70. Acredito ser significativo tratar-se de como a cultura, por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos, tem produzido novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo, desde o entendimento de que os modos de ser se engendram, a partir de dispositivos sutis, indiretos e plurais, dispersos no tecido social, pelos quais nos subjetivamos, sem nos apercebermos da sua atuação. São valiosas, portanto, as articulações entre cultura, discurso e produção subjetiva, desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais. Cultura entendida como prática de significação.

Stephen Ball, dedicado a pesquisas da área de política educacional, desde a década de 1980, vem realizando estudos sobre reformas educacionais e seus impactos sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, com ênfase nos valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplina que elas fundamentam.

Em sua análise sobre as políticas na forma do mercado, considera que o novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral seja para consumidores, seja para produtores. Neste ambiente, as escolas e as universidades são induzidas a uma “cultura de auto-interesse” (BALL, 2001, p.107), na qual o propósito comum torna-se a sobrevivência no mercado educativo.

A obra de Dal Rosso acerca das características do trabalho contemporâneo e de sua intensidade contribui de forma significativa para a compreensão do movimento recente de intensificação do trabalho, como fenômeno global, ainda que diferenciado e com modalidades próprias de difusão. Ao aprofundar a análise do conceito de intensidade para explicar o fenômeno da intensificação do labor na sociedade contemporânea em que por meio da explosão tecnológica e da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado, Dal Rosso argumenta que todo e qualquer trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade, ou seja, a intensificação “[...] é uma condição intrínseca a todo trabalho concreto e está presente em todo o tipo de trabalho executado” (2008, p.20).

Igualmente, dediquei-me à análise bibliográfica referente a trabalhos acadêmicos envolvendo diferentes aspectos sobre a educação superior, especialmente os direcionados ao estudo e análise de questões referentes à realidade das universidades confessionais comunitárias e às condições do exercício do trabalho docente. Do mesmo modo, também procurei pesquisar como está sendo tratado o tema deste estudo nos trabalhos apresentados pelos diferentes Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd, em suas reuniões nacionais, mais especificamente, nos grupos dedicados à Sociologia da Educação, Política de Educação Superior e Trabalho e Educação, de 2000 à 2011.

De acordo com Bosi (2007), os estudos sobre precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil não são numerosos e, geralmente, atêm-se à dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho, discutindo, pouco ou quase nada, as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico – ensino, pesquisa e extensão.

Corroboram, nesse sentido, as observações feitas por Deise Mancebo (2009; 2008; 2004). Conforme a autora, muito embora a literatura crítica que problematiza o trabalho docente no contexto da educação superior tenha aumentado no Brasil, nos últimos anos, ainda são poucas as análises preocupadas em problematizar, articuladamente, a concepção de universidade, o cotidiano flexibilizado do trabalho docente, principalmente no segmento privado do ensino superior, e seus efeitos na subjetivação dos/as docentes neste contexto.

Acrescento à constatação de Bosi e de Mancebo, que mais raros, ainda, são os estudos dedicados às condições do trabalho docente em universidades confessionais comunitárias, havendo maior preocupação com análises do trabalho docente no contexto das universidades públicas e, alguns, no contexto das de sentido estrito. Revisão realizada nos trabalhos acadêmicos apresentados nas reuniões anuais dos Grupos de Trabalho da ANPEd e publicizados em seu *Portal*, permitiu-me constatar que muito pouco tem sido produzido em relação ao tema explorado neste estudo.

Entretanto, considerei importante analisar alguns trabalhos que, se não se envolvem diretamente com as condições de realização do trabalho docente no contexto confessional comunitário, contribuíram, significativamente, na composição do cenário deste estudo. Do mesmo modo, representou uma maneira de averiguar os aspectos atualmente priorizados quando se estuda o trabalho docente no ensino superior.

Como fontes de documentação de pesquisa, utilizei informações não escritas, ou seja, relato de minha própria vivência na instituição que serviu de campo para a investigação; documentos institucionais, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009), Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2009), Avaliação Externa das Instituições de Ensino Superior – Relatório de Avaliação (MEC, 2010). Outras fontes de coleta de dados foram os questionários individuais, as entrevistas e os depoimentos escritos.

O trabalho de campo não é neutro. Devido a sua importância, deve ser pensado, ao mesmo tempo, a partir de referenciais teóricos e de aspectos operacionais (MINAYO, 2002). Assim, a fase inicial da pesquisa empírica dedicou-se à aplicação, por meio eletrônico, de um questionário, a docentes de diferentes cursos, com os/as quais, por razões profissionais, mantenho um contato mais próximo e facilitado. Esta escolha intencional deveu-se ao fato do momento institucional, vivido pelos/as docentes, em nada ser favorável a sua participação em qualquer estudo, pesquisa ou manifestação percebida como de denúncia. Já era notável e vivenciado um baixo nível de lealdade institucional e de confiança entre os/as docentes e funcionários/as.

O referido questionário foi composto por perguntas estruturadas e por um espaço previsto para colocações pessoais dos/as respondentes sobre o exercício da docência no contexto pesquisado, possibilitando-lhes discorrer sobre o tema proposto, sem condições prefixadas (APÊNDICE 1).

A aplicação do instrumento buscou coletar os seguintes dados: identificação; formação, tempo e condições de trabalho no magistério superior; experiências administrativas no Ensino Superior; carga horária de trabalho semanal, disciplinas e número de alunos; cursos em que exerce a docência; experiências em pesquisa e em atividades de extensão; outras atividades fora o magistério; responsabilidade exclusiva ou não pelo sustento familiar.

Nesse momento inicial, a amostra foi formada por 28 (vinte e oito) docentes, 15 (quinze) do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino, com idades entre 27 (vinte e sete) e 68 (sessenta e oito) anos e com tempo de serviço de docência no Ensino Superior, entre 3 (três) meses e 45 (quarenta e cinco) anos. Com referência à titulação, do total de docentes 5 (cinco) são doutores/as, 15 (quinze) são mestres, 7 (sete) especialistas e apenas uma possui somente a graduação.

Quanto ao regime de trabalho, do total de docentes 9 (nove) têm regime integral, sendo 5 (cinco) homens e 4 (quatro) mulheres; 11 (onze) em regime parcial, destes/as 4 (quatro) são homens e 7 (sete) mulheres e 8 (oito) horistas, 6 (seis) homens e 2 (duas) mulheres⁸.

Os questionários devolvidos foram codificados e agrupados de acordo com os Centros ou Institutos aos quais os/as docentes estavam vinculados e, ainda, segundo as demais informações, já referidas.

A organização dos dados permitiu constatar que muitos/as mantêm atividades profissionais fora da instituição – o que, de certa maneira, lhes proporciona não vivenciarem somente essa realidade laboral, possibilitando-lhes não terem sua subsistência determinada pelos movimentos institucionais e, ainda, complementar sua renda. No mesmo sentido, a análise permitiu detectar, entre os/as docentes diferentes arranjos na distribuição de disciplinas, carga horária e número de cursos. Ainda, quanto às oportunidades oferecidas aos docentes para desenvolverem projetos de pesquisa e extensão; a realidade daqueles/as que têm, sob sua responsabilidade, a orientação e supervisão de estágios curriculares e, mais, dos/as que, por designação da Reitoria, aliam às demais atividades, o comprometimento de responderem pela gestão de cursos, com todas as suas implicações.

Entretanto, quando se trata de apreender sistemas de valores, de normas, de representações de determinado grupo social, ou quando se trata de compreender relações, o questionário revela-se insuficiente (MINAYO, 2002). Deste modo, com o objetivo de dar conta das hipóteses deste estudo, a fase seguinte da pesquisa foi dedicada à realização de diferentes tipos de entrevistas. Deve-se a escolha de entrevistas, em primeiro lugar, por constituir-se numa relação social entre pessoas (THOMPSON, 1998) e, depois, por tratar-se de uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais (GIL, 1999). Inclui-se, também, o fato de que,

[...] enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 1999, p.117).

⁸ Os dados são os informados pela Universidade para a Avaliação de Regulação segundo os critérios do instrumento 129 – *Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior*.

Primeiramente, foram realizadas entrevistas com 6 (seis) docentes selecionado/as dentre os 28 respondentes do questionário, escolhidos/as conforme os seguintes critérios: docente com mais tempo de docência na universidade; docente representante de curso em seu Colegiado de Centro, por eleição de seus pares; docente vinculado à Direção da Associação dos Docentes; docente coordenadora de curso, tendo a docência como atividade principal; profissional liberal e coordenador de curso e docente vinculado a movimentos da Igreja.

Durante as entrevistas - “conversa com finalidade” (MINAYO, 2002, p. 122) -, realizadas nas residências ou em locais de trabalho dos/as docentes, os/as mesmos/as fizeram livremente suas narrativas sobre os temas propostos, com muito pouca interferência da entrevistadora. Assim, ao colocá-los/as no lugar de narradores/as, busquei captar suas interpretações acerca de suas trajetórias e de experiências significativas, segundo suas versões individuais (APÊNDICE 2).

Considero pertinente esclarecer que o processo de pesquisa foi realizado junto a docentes que vivenciaram experiências comuns, às já vividas pela pesquisadora. Como afirma Moljo (2000), um dos desafios colocados para o investigador é, justamente, construir conhecimento a partir da própria vida e prática profissional. Desse modo, há familiaridade com o objeto de pesquisa, com o campo institucional e com alguns/mas dos/as sujeitos de pesquisa. Ainda, neste sentido, corrobora o exposto por Minayo (1992) a respeito do envolvimento dos sujeitos com o pesquisador. Para a autora, em lugar de ser tomado como uma falha ou um risco comprometedor da objetividade, esse envolvimento, na verdade, significa uma condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva, “[...] contemplando o afetivo, o existencial, o contexto cotidiano, as experiências, e a linguagem do senso-comum, sendo condição ‘*sine qua non*’ do êxito da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2002, p. 124).

O processo de pesquisa pressupõe uma ação de continuidade. Os achados de uma fase serviram de base para os posteriores, quer na sua afirmação, quer na refutação. Assim, apoiada no fato do processo de reestruturação administrativa e acadêmica ter implicado em demissões, solicitei a elaboração de depoimentos escritos a 5 (cinco) docentes na época demitidos/as, após exercerem a docência vários anos na instituição e, portanto, experienciado várias gestões. A solicitação e o recebimento dos depoimentos foram feitos por correio eletrônico.

Esses/as docentes, denominados de forma fictícia, podem ser assim caracterizados/as:

Fernando: profissional liberal, exerceu a docência na instituição durante 23 (vinte e três) anos, em mais de um curso de graduação, sendo também responsável por atividades como Estágios Curriculares Supervisionados e Coordenação de Atividades Complementares de cursos de graduação. Exerceu funções administrativas, incorporando, por esta razão, o direito permanente a uma carga horária de 40h semanais de trabalho.

Beatriz: professora doutora, exerceu a docência na instituição durante 37 (trinta e sete) anos. Durante este período, também foi coordenadora de curso e de várias ações de extensão.

Olívia: exerceu a docência na instituição durante 15 (quinze) anos em cursos de Licenciaturas, tanto em Pelotas como em diversas extensões da Universidade em diferentes municípios da região.

Carlos: exerceu a docência na instituição durante 13 (treze) anos.

César: trabalhou na instituição como docente durante 17 (dezessete) anos. Foi Diretor de Escola e coordenador de cursos, em nível de graduação e de Pós-Graduação.

Na especificidade dessa fase da investigação, a atenção foi direcionada para a obtenção de respostas a questões referentes aos motivos de suas demissões; a forma como foram informados sobre as mesmas e ao modo como vivenciaram esta experiência (APÊNDICE 3).

A memória constitui-se em um suporte básico para a busca de significado de um tempo, de uma experiência vivida. A memória é trabalho. Lembrar é refazer, reconstruir, repensar (BOSI, 1994). Assim, julguei oportuno disponibilizar a cada docente, acima referidos/as, o tempo necessário para a elaboração dos depoimentos. Em outras palavras, respeitei os ritmos e as formas próprias de cada um/a voltar-se para o vivido e, assim reinterpretá-lo.

Possibilitar a cada um/a o seu tempo para enfrentar a tarefa de resgatar e narrar no presente suas lembranças, se evidenciou positivo, conforme demonstra o registro de um dos docentes: “[...] mal sabia da minha fragilidade ao recordar e escrever sobre estes momentos. Então, o farei por etapas. Pode ser?” Ao concluir seu depoimento, este docente escreve: “[...] revisto o que vivi, me senti saudoso, mas muito,

muito aliviado” (Fernando). Como se percebe, recordar, remexer nas lembranças, incita novos significados, alterando o conteúdo e o valor da situação de base evocada (BOSI, 1994).

Finalmente, foi realizada entrevista com uma docente que, frente às incertezas institucionais, tomou a iniciativa de buscar outras possibilidades de trabalho, por meio de concurso público (APÊNDICE 4). A opção por incluir a experiência dessa docente deve-se ao fato de considerar relevante registrar movimentos e tentativas de não submissão às condições de trabalho impostas, mesmo esta decisão significando, em certa medida, um rompimento com uma história de vida profissional, em grande parte construída e vivida na instituição. Entretanto, ações isoladas são insuficientes. Uma mudança na atual postura institucional, no sentido do *valor humano*, requer avanços coletivos.

Ao final, o total de docentes envolvidos neste estudo foi composto por 34 (trinta e quatro) docentes, 18 (dezoito) do sexo masculino e 16 (dezesseis) do sexo feminino, com idades e tempos de trabalho, já descritos.

A questão da representatividade, estreitamente vinculada à possibilidade de generalização, tem sido um dos aspectos abordados pela crítica à metodologia qualitativa. Entretanto, no uso desta metodologia, a preocupação é com a profundidade do estudo, na busca de uma explicação válida para o mesmo. Portanto, a garantia de validade de tais estudos, segundo Martins (2004), é o rigor derivado da solidez dos laços estabelecidos entre as interpretações teóricas e os achados empíricos.

Os materiais coletados foram tratados desde uma composição de diferentes elementos articulados, a partir do diálogo com o aporte teórico. Nas análises, procurei não só as regularidades – as manifestações recorrentes, ou seja, as que se repetem e predominam, mas também as raridades enunciativas – aquelas que poderiam ser consideradas exceção ou raramente pronunciadas, para confrontar com as ideias dos/as autores/as, tomados/as como fontes principais.

Na análise das entrevistas, considerei o contexto no qual as práticas discursivas foram formuladas e emitidas, visto não serem isentas e deslocadas do seu tempo e lugar.

Com referência às *condições de trabalho*, os dados foram analisados considerando a divisão social do trabalho e a forma como se organiza o processo de trabalho docente, ou seja: jornadas de trabalho, atividades desempenhadas (ensino,

pesquisa, extensão, orientações de alunos/as e funções administrativas), número de cursos, disciplinas e alunos/as, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, formas de regulação, controles e autonomia no trabalho.

Por fim, saliento que um processo de pesquisa, quando se propõe a investigar pessoas e as tramas estabelecidas em suas relações, exige do/a pesquisador/a uma atenção sobre o dito e escrito, na tentativa de, tanto quanto possível, dar voz ao dizível, ao indizível, ou não dizível. Deste modo, mantive a transcrição das falas e escritas, respeitando a fidelidade do sentido das expressões utilizadas.

3.2 Contexto de realização da pesquisa empírica

A Universidade contexto de realização da pesquisa empírica foi criada através do Decreto Presidencial nº. 49.088, de 7 de outubro de 1960, sendo mantida por uma associação civil de fins não econômicos, de natureza confessional, comunitária e filantrópica. Faz parte de uma região geográfica caracterizada pelos 29 municípios da chamada Zona Sul do Estado. O município no qual se situa também sedia uma Universidade Federal, dois *campi* e Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense e Faculdades isoladas.

Seus documentos orientadores: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009) e Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2009) sinalizam, como princípios orientadores de sua ação: a solidariedade aliada a uma formação cristã, ética, humanística e científica. De igual forma, sinalizam como elementos imprescindíveis à construção dos projetos e planos institucionais (Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Desenvolvimento Institucional) os critérios associados a cada um dos indicadores estabelecidos na Lei do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, visando a promover uma perspectiva orgânica e norteadora entre o planejamento e as avaliações internas e externas da Universidade (PPI, 2009).

A abrangência comunitária da Universidade se expressa em sua missão: “investigar a verdade, produzir e transmitir o conhecimento e formar seres humanos, profissionais éticos e competentes, orientados pelos valores cristãos a serviço da pessoa e da sociedade” (PDI, 2009, p. 5).

Na altura da coleta de dados, a Universidade compunha-se de quatro centros: Ciências da Vida e da Saúde no qual estão os cursos de Ciências Biológicas, Ecologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Psicologia; Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, que engloba as graduações de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Direito, Serviço Social e o Curso de Tecnólogo em Gestão Hospitalar; Educação e Comunicação. Este Centro abrange os cursos de Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Letras, Matemática, Pedagogia e os cursos superiores de Tecnologia em Design de Moda, Gestão de Turismo e Produção Fonográfica. E o Centro Politécnico, que reúne os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Elétrica/Eletrônica, Química – com ênfase na Área Ambiental, e de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A Universidade está composta, também, por três institutos superiores: de Filosofia, de Cultura Religiosa e de Teologia.

Em acréscimo às atividades de graduação, a Universidade oferece cursos e programas de pós-graduação. Em 2001, a CAPES reconheceu os mestrados em Letras e em Saúde e Comportamento, implantados na década de 90 do século passado. Em 2005, obteve autorização de funcionamento dos mestrados em Política Social e Ciência da Computação, bem como o seu primeiro doutorado, na área de Letras. No ano de 2008, o doutorado em Saúde e Comportamento foi aprovado pela CAPES. A Universidade não está autorizada a atuar no Ensino a Distância – EAD.

Contava com cinco grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e dez bolsistas de produtividade do CNPq. Para a publicação dos estudos, uma editora, responsável por cinco revistas científicas indexadas e vários títulos, cobrindo expressivas áreas do saber. Dispõe de convênios com parceiros estatais, sociais e econômicos, em âmbito nacional e internacional, visando a realização de projetos, com destaque para um Escritório de Desenvolvimento Regional – EDR, no qual se agregam uma incubadora de empresas, uma empresa júnior e um instituto técnico de estudos e pesquisas, com objetivo de promover a interação com o setor produtivo, a partir dos conhecimentos científicos produzidos, permitindo a elaboração de programas e projetos para o atendimento às necessidades da região.

Como órgão auxiliar, a Universidade conta com um Hospital Universitário, que além de prestar atendimento à pacientes pelo Serviço Único de Saúde, administra, juntamente com o curso de Medicina, postos médicos espalhados pelos principais bairros da cidade.

Também, a Universidade conta com rádio e TV universitárias com vistas à formação de discentes da área de comunicação e jornalismo.

De acordo com os dados disponibilizados pelo *Relatório de Avaliação das Instituições de Educação Superior* (MEC, 2010), a Universidade, ao final do ano de 2010, contava com 323 (trezentos e vinte e três) docentes, sendo 146 (cento e quarenta e seis) mestres, 91 (noventa e um) doutores e 86 (oitenta e seis) especialistas.

As tabelas abaixo apresentam dados sobre sexo, titulação e regime de trabalho:

Tabela 1 – Titulação dos/as docentes da universidade, segundo o sexo – 2010

	Masculino		Feminino		Total por titulação	
Doutor/a	51	29%	40	28%	91	28%
Mestre/a	70	40%	76	52%	146	45%
Especialista	56	31%	30	20%	86	27%
Total por sexo	177	100%	146	100%	323	100%

FONTE: Elaboração própria a partir do Relatório de Avaliação das Instituições de Educação Superior (MEC, 2010).

Do total de docentes da Universidade 55% são homens. Destes, 29% são doutores; 40% são mestres e 31% especialistas. Em relação às mulheres, elas representam 45% do total de docentes, 28% são doutoras, 52% são mestres e 20% especialistas.

Do total de docentes doutores, as mulheres representam 44%, enquanto os homens, 56%. Por sua vez, do total de mestres, 35% são mulheres e 47% são homens. Entre os especialistas, 35% são mulheres e 65% são homens. É nesta titulação que há mais diferenças entre mulheres e homens.

Tabela 2 – Regime de trabalho dos/as docentes da universidade, segundo o sexo – 2010

	Masculino		Feminino		Total por regime de trabalho	
Integral	56	32%	48	33%	91	28%
Parcial	79	45%	71	49%	146	45%
Horista	42	23%	27	18%	86	27%
Total por sexo	177	100%	146	100%	323	100%

FONTE: Elaboração própria a partir do Relatório de Avaliação das Instituições de Educação Superior (MEC, 2010).

Em relação ao regime de trabalho, do total de docentes, 33% das mulheres trabalham em regime integral, 49% em regime parcial e 18% como horistas. Por sua vez, 32% dos homens trabalham em regime integral, 45% em regime parcial e 23% como horistas. Entre os docentes com regime integral, 46% são mulheres e 53% são homens. Dos que trabalham em regime parcial, as mulheres representam 47% e os homens 52%. Entre os horistas, 39% são mulheres e 60% são homens.

A partir dos dados apresentados, pode-se perceber que o sexo masculino conta com o maior índice de especialistas e com regime horista de trabalho.

Neste capítulo explicitarei as orientações metodológicas, caracterizei o contexto de realização da pesquisa empírica, assim como algumas especificidades do seu quadro geral de docentes. No capítulo seguinte, principio a análise, narrando o processo de reestruturação administrativa e acadêmica, ocorrido na Universidade.

4 ADESÃO DO CONFSSIONAL COMUNITÁRIO AO MERCADO

Neste capítulo, narro o processo de reestruturação administrativa e acadêmica, ocorrido na Universidade, na qual os sujeitos de pesquisa exercem ou exerceram seu ofício docente. Mais precisamente, trato do movimento institucional de racionalização, controle e intensificação do trabalho docente, a partir da adoção de um modelo de gestão empresarial, baseado em parâmetros de qualidade, competência, eficácia e resultados. Parâmetros estes que não só racionalizam o mercado, mas, também, a universidade e o trabalho intelectual.

Na transição de uma universidade caracterizada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009) como um instrumento verdadeiro de promoção cristã da pessoa e ferramenta de evangelização dos indivíduos, para uma instituição subordinada às normas, frias e calculistas, do mercado, a gestão assume centralidade como uma tecnologia de constituição, sustentação e manutenção de um determinado projeto institucional, no qual os/as docentes, por um lado, são interpelados/as a tornarem-se corresponsáveis pelas mudanças, consideradas como necessárias, pelos gestores institucionais. E, por outro, provocados a fabricarem-se como docentes eficientes, competentes e performáticos/as.

Utilizo como fonte documentos orientadores da Universidade, material pedagógico disponibilizado por uma empresa de Consultoria que assessorou a instituição, anotações pessoais e depoimentos de docentes que vivenciam e/ou vivenciaram sua experiência docente no decorrer de várias gestões administrativas e acadêmicas, iluminadas pelas orientações de cunho confessional.

Convido alguns sujeitos de pesquisa a comigo comporem este texto, numa tentativa de acrescentar às minhas impressões e registros, outras narrativas e interpretações, enfim, uma gama de elementos que, em sua pluralidade, auxiliam a descrever um momento ímpar da vida de um grupo de docentes de uma determinada comunidade acadêmica. Saliento que os nomes utilizados para os/as docentes não correspondem à realidade.

4.1 O processo de reestruturação administrativa e acadêmica

No período compreendido entre os anos de 2007 e 2010, convivi com uma dupla experiência: ser professora em diferentes cursos de formação inicial de professores e coordenadora do Curso de Pedagogia. Dessa forma, desde o início do ano de 2008, vivenciei muito proximamente, a reestruturação administrativa e acadêmica realizada na Universidade, cujos objetivos e metas são apontadas, pelos gestores institucionais, como compatíveis com a prática de gestão de pessoas posta em execução para o enfrentamento da difícil situação econômica vivida na ocasião.

Os aspectos centrais da reestruturação proposta referiam-se à reformulação das políticas de carreira, cargos e salários de docentes e funcionários, buscando adequá-los aos padrões vigentes no mercado educacional regional e à promoção de melhorias nos processos e procedimentos administrativos, visando a economia de recursos e a elevação da eficiência.

Mais intensamente, vivenciei as mudanças postas ao trabalho docente, assim como ao conteúdo e a forma de trabalho dos/as coordenadores/as de curso, a partir de então, chamados/as e interpelados/as a constituírem-se em coordenadores/as gestores, implicando, assim, na assunção de uma nova identidade. Até então, as funções dos/as coordenadores/as de curso relacionavam-se, estreitamente, às questões pedagógicas.

Ao final de 2007, a Universidade encontrava-se em uma difícil situação financeira, em muito agravada pela diminuição de suas taxas de matrícula, apontada pelos gestores da época como decorrente da presença e expansão de instituições privadas sentido estrito, tanto em seu município, como nos demais da região sul do estado.

Ciente de sua situação, a Universidade contratou os serviços de uma empresa especializada em consultoria, para avaliar, planejar e orientar as ações necessárias ao enfrentamento da crise. Essa atitude, já na década de 90, foi evidenciada nos estudos de Gentili (1998). Conforme o autor, o raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: devem ser consultados *experts* – aqueles que melhor entendem do mercado, para ajudarem as instituições educacionais a sair da improdutividade e da ineficiência, reguladoras das suas lógicas cotidianas.

Cabe esclarecer que, na ocasião, várias universidades confessionais e/ou comunitárias, do mesmo modo, estavam contratando serviços de consultorias

especializadas. Conforme afirmam Morosini e Franco (2004), em um contexto de tensões entre velhos e novos atores, é de se supor a busca, por essas instituições, de modelos alternativos de gestão, passíveis de lhes garantir suas sobrevivências.

Sem dúvida alguma, a crise das universidades confessionais e/ou comunitárias tornou-se um excelente nicho de mercado a ser explorado pelos especialistas do ramo. Essas empresas passaram a vender seus modelos de gestão profissional, como um guia básico de sobrevivência para mantenedores, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores e outros gestores institucionais. Esta afirmação tem como base as justificativas apresentadas pela Reitoria, sobre a escolha da consultoria contratada: além de ser recomendada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, também trazia, em seu *portfólio*, um número expressivo de universidades confessionais e/ou comunitárias, para as quais já havia prestado seus serviços, assim como o nome de outras, onde, igualmente, desenvolvia um trabalho semelhante ao proposto a nossa universidade⁹.

Como se constata, as boas referências feitas à empresa de consultoria pelo CRUB e por outras universidades confessionais e/ou comunitárias, demonstradas pelas suas presenças no *portfólio*, legitimavam a competência de tal empresa, bem como analisa Bourdieu ao tratar de capital social, definindo-o como conjunto de recursos “ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 1999, p. 67). Esta, não sendo natural, significa o resultado de estratégias de investimentos direcionados para a instituição ou reprodução de relações utilizáveis.

Sobre a decisão das universidades comunitárias em adequarem-se ao modelo empresarial, duas docentes afirmam:

[...] as universidades comunitárias, ao invés de se fortalecerem, mantendo seu diferencial, acabam cedendo à pressão do mercado, destruindo as diretrizes que orientam sua existência. Isso implica que a apregoada *diferenciação*, não passe de um discurso vazio (Rosa).

As tradicionais universidades privadas, em sua maioria de caráter confessional comunitário, conceito muito vago e pouco explicativo, mas que fazia a sobrevida de Universidade, mesmo com fraca administração, foram atacadas por concorrência de atores que viam nesse campo possibilidades de lucros fáceis. Se o campo da educação, não era, tradicionalmente, considerado como *locus* de comércio, passou a ser e, embora com discurso de não serem comerciais, as confessionais comunitárias foram forçadas a se readaptarem (Tereza).

⁹ Como bem explica Ball (2004, p. 1108) “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios”. Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços educacionais como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos.

No relato acima, a docente faz referência ao conceito muito vago e pouco explicativo do caráter comunitário das instituições. Sobre isto, a literatura revisada é concordante. O adjetivo comunitário, embora já com seu uso consagrado na opinião pública brasileira e marco jurídico legal da Constituição da República de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, causa dúvidas e debates, permitindo usos diferenciados (FRANTZ, 2002). Como explicitam Morosini e Franco (2004, p.13) “o qualificativo ‘comunitária’ não tem sentido exclusivo e unívoco”.

A legislação classifica as instituições de ensino superior em públicas e privadas. Entretanto, diante do novo contexto das diferentes iniciativas, a simples e tradicional diferenciação entre pessoa jurídica de direito público e de direito privado já não serve mais como caracterização orientadora do debate sobre a natureza política ou social das organizações e do funcionamento do ensino superior brasileiro.

A Constituição Brasileira faz referência à iniciativa comunitária, no campo da educação.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Entretanto, o texto constitucional não trata de características, propriamente, mas de exigências para a liberação de recursos públicos a diferentes tipos de instituições, de personalidade jurídica e natureza distintas.

Se a Constituição consagra o emprego do conceito comunitário, a LDB define o conceito, seguindo os parâmetros constitucionais. Em seu 20º Artigo, classifica as instituições de direito privado em quatro categorias e as define como:

I - particulares em sentido estrito, assim entendido as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei.

A disposição do texto da lei permite entender tratar-se de três tipos distintos de instituições não simplesmente comerciais: comunitárias, confessionais e filantrópicas. Certamente, pela soma ou disposição dos termos, novos arranjos podem ser feitos: comunitárias confessionais, confessionais comunitárias e comunitárias filantrópicas etc. Entretanto, os termos podem ser empregados como substantivos ou adjetivos. Desse modo, uma universidade confessional pode ser comunitária ou filantrópica, uma filantrópica pode ser comunitária ou confessional. Enfim, vários arranjos são permitidos.

O dispositivo legal, ao citar em incisos separados a classificação em *comunitárias* e *confessionais*, indica a existência de naturezas diferentes de instituições. Portanto, o confessional, por si só, não contém a caracterização do conceito de comunitário. Não nasce comunitário. Neste caso, a natureza comunitária precisa ser construída. Porém, isso implica o desafio de caracterizar e conceituar o *comunitário*. O texto legal, ao falar de representantes da comunidade, indica outra característica importante da universidade comunitária: sua relação com a sociedade que a acolhe e o poder de participação de sua mantenedora na gestão.

Na verdade, o *comunitário* e o *confessional* indicam mais em direção à origem e menos a atuação, organização e funcionamento da universidade. Neste sentido, uma universidade confessional pode ser filantrópica ou comunitária, embora o termo confessional não implique, por si mesmo, em filantropia ou destinação pública de seu patrimônio. Aqui se encontra um aspecto importante a ser considerado na caracterização de uma universidade comunitária: a destinação patrimonial.

A maioria dos textos encontrados (GOHN, 1992; FRANTZ, 2002; NEVES 1992), referentes à questão das universidades comunitárias, usa o termo comunitário, indistintamente, para referir-se tanto às iniciativas confessionais, como às laicas do tipo fundacional ou associativo. Reconhecem as diferenças dos projetos, mas as consideram apenas em plano secundário. Buscam defini-las pelas suas atividades e pelos serviços que prestam. Não pelos elementos e fatores relacionados às suas origens históricas, ou pelas suas bases legais.

De acordo com Maria da Glória Marcondes Gohn (1992), o uso indistinto do termo *comunitário*, por diferentes iniciativas de ensino superior, relaciona-se a alguns aspectos históricos, enraizados nos debates sobre educação, no contexto da Assembléia Constituinte, nos anos 80, quando o termo comunitário foi usado na

argumentação e debate sobre o destino e a propriedade das verbas públicas federais. Sobre isto, escreve Gohn (1992, p. 83): “[...] as instituições ditas comunitárias defenderam na Constituinte a idéia da não exclusividade das verbas públicas para as entidades públicas”. Portanto, segundo a autora, o conceito de universidade comunitária nasceu do debate e da argumentação pelo destino das verbas públicas. Como tal, o emprego da terminologia está relacionado a um jogo de poder e de alianças, de diferenças, diante de uma força maior: o poder de destinar os recursos financeiros estatais. Neste sentido, está mais relacionado a um processo político que a uma preocupação por definir e caracterizar, substancialmente, a natureza comunitária de um modelo de organização (GOHN, 1992, p. 84).

Para Frantz (2002), para além de um simples argumento em defesa do acesso às verbas públicas estatais, a afirmação do conceito deve ser entendida como expressão das transformações na compreensão do público e da capacidade de organização da sociedade civil. Na consideração do autor, o termo *comunitário* incorpora e soma a noção geográfica de identidade regional, o sentido sociológico de relações culturais, sociais e políticas de uma determinada população local e regional. Em decorrência, o conceito de comunitário ganha limites físicos, identidade histórica local e regional. “Nasce de uma população organizada e não de uma organização que busca se aproximar de uma população” (FRANTZ, 2002, p. 36).

A subdivisão do setor privado em duas vertentes diferenciadas: de um lado os tidos como não-lucrativos e, de outro, os que se apresentam como empresas lucrativas; oferece nova configuração à disputa clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Ao distinguir-se das instituições lucrativas, as confessionais ou filantrópicas visam aproximar-se do setor público reivindicando o acesso a verbas públicas. Utilizando a justificativa do caráter não lucrativo essas instituições se autodenominam de públicas não-estatais. A aprovação da LDB, no entanto, favoreceu não apenas as instituições ditas não-lucrativas, mas também o setor empresarial que almeja somente o lucro com as atividades educativas.

Especificamente, com respeito à decisão tomada pela Universidade, contexto desta pesquisa, as docentes Dalva e Rosa avaliam:

[...] a Universidade tentou sair de um modelo de gestão de universidade comunitária, institucionalizado há muitos anos, e que de certa forma regeram as relação, para um modelo de gestão estratégica de mercado acadêmico. Ou seja, não ficou nem uma nem outra coisa. Tentando atender esse novo mercado, acabou se descaracterizando e direcionando boa parte da culpa do seu fracasso financeiro aos salários dos professores e às 'mordomias' identificadas por gestores que foram contratados para identificar e sanar o problema financeiro (Dalva).

[...] Vejo essa tendência como uma consequência do mundo capitalista fundado no individualismo e no acúmulo de bens materiais, contrapondo-se aos pressupostos das universidades comunitárias. O *ser* e o *ter* são contraditórios, conflituosos e reverberam na organização e estruturação das unidades de ensino. Esse cenário parece desafiador na contemporaneidade, pois com as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, o universo da educação profissional comunitária não ficou imune aos constantes apelos do capital pela sua mercantilização (Rosa).

Há, para essas docentes, uma nítida percepção de perda, por parte da Universidade, de elementos constituintes de sua identidade, expressa em suas diretrizes. Neste movimento contraditório, como manter o discurso de educação não-comércio e, ao mesmo tempo, garantir a sobrevivência econômica e enfrentar a concorrência? Como bem lembra Rosa: “[...] aos poucos os alunos passaram a serem cifras”. Ademais, a fala de Dalva revela sua clareza quanto ao processo de culpabilização do professorado, pelos insucessos institucionais.

Na avaliação do conjunto de consultores, fazia-se necessário uma profunda reforma administrativa e acadêmica, pois o grande desafio colocado para as Instituições Privadas de Ensino Superior – IPES, no novo mercado do século XXI, é a transformação de seus tradicionais modelos de gestão em modelos modernos e profissionalizados.

Aos poucos, a estrutura organizacional da universidade foi sendo desconstruída. Deste processo de desconstrução/reconstrução, fez parte a transformação das dez Escolas e três Institutos Superiores, que reuniam diferentes cursos, em apenas quatro Centros e dois Institutos Superiores. É claro que esse momento se caracterizou pelas mais variadas estratégias, na tentativa de conquista e marcação de espaços, de discussões sobre identidades e prestígio acadêmico dos cursos, justificado pelo tipo de profissional que formavam. Nesse cenário, havia a presença de cursos saudáveis financeiramente, que não desejavam juntar-se a cursos supostamente de menor prestígio acadêmico e, pior, cursos deficitários.

Ao relatar estes fatos, os associa aos estudos de Bourdieu (1983) quanto às lutas de poder e de interesses na Universidade. Em suas palavras:

[...] a universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico) está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU, 1983, p. 16).

Quanto aos coordenadores de cursos, os/as mesmos/as deveriam ser sensibilizados/as e comprometidos/as com a evolução institucional, com a necessidade de mudanças e com uma nova visão de futuro. Em outras palavras, os/as coordenadores/as deveriam estar aptos/as a interpretar os papéis e perspectivas mercadológicas, no âmbito do ensino superior. Enfim, se fazia necessário ao docente, aprender a ser um profissional específico – um/a gerente que em seu trabalho deve desenvolver uma atitude e inculcar uma cultura na qual os seus pares se sintam responsáveis e investidos da responsabilidade pelo bem-estar institucional. Do mesmo modo, nesse horizonte, ser profissionalizado significa exercer constantemente um trabalho intenso sobre si mesmo, com vistas a atender os objetivos e metas institucionais.

De acordo com Casagrande (2008), defensor do pensamento neoliberal, a gestão é uma ciência complexa, pois integra, ao mesmo tempo, uma estrutura de raciocínio estratégico, elaboração mental sistêmica e a sistematização de processos, com as diversas nuances do comportamento humano. Nesse sentido, deve haver uma adequação no perfil do gestor universitário, ao atual cenário competitivo e do perfil do/a docente aos diversos segmentos de público (discentes). A competência técnica deve estar aliada à competência pessoal. É necessário o desenvolvimento de modelos mentais para estabelecer relações interpessoais, com base no reforço comportamental x relações interpessoais e na noção de corresponsabilidade.

Já, no entender de Stephen Ball, “a gestão é uma ciência promíscua” (2004, p. 1117). Representa práticas de novas formas de controle, um novo mecanismo para a reforma das instituições e de disciplina dos/as docentes. A gestão é, por excelência, uma tecnologia moral – um modelo generalizado de funcionamento; uma forma de definir as relações de poder, em termos da vida cotidiana dos humanos. Mais do que isso, segundo Ball (2001), no modelo de gestão, baseado na qualidade e na excelência e, perante as novas formas de controle, através do *marketing* e da competição, a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente.

Deflagrado o processo de reestruturação, foi proporcionado aos coordenadores/as de cursos um processo de formação continuada em gestão estratégica, para que pudessem conhecer, profundamente: os processos acadêmicos; a

elaboração de currículos; os processos de reconhecimento de cursos; a alocação correta e necessária de professores/as, como, também, dominar as modernas ferramentas de gestão administrativa, relacionadas a orçamentos, planejamento estratégico, *marketing* e vendas¹⁰. No mesmo sentido, os coordenadores necessitavam estar aptos a promover a melhoria da qualidade de ensino, tendo como referência os indicadores oficiais do Governo; fortalecer o relacionamento do curso com o mercado de trabalho, a sociedade e os órgãos reguladores; profissionalizar a gestão de curso, criando e utilizando um sistema de indicadores apropriado e adequar os custos, tornando os cursos autossustentáveis.

Em relação à formação de coordenadores/as gestores/as, Ball (1994) esclarece que a existência de processos de formação e especialização de gestores é uma forma de excluir os/as demais docentes dos processos decisórios. Em decorrência, os/as docentes tanto perdem em influência na definição da instituição como, também, assumem a posição de trabalhadores/as alienados/as, com pouco ou nenhum controle sobre sua própria situação laboral. Este fato se evidencia nos escritos dos/as docentes/as: “[...] a nossa inserção nas decisões ficou uma quimera” (Cláudio). “[...] Não havia nenhum tipo de participação nas decisões administrativas. Todas as decisões eram apenas comunicadas” (Rosa). “[...] sabíamos do que estava ocorrendo apenas por conversas de corredor (Carlos).

Ainda, segundo Dalva:

[...] não sei por que razão a Universidade, tentando implementar esse modelo agressivo de mercado, não fez nem a estratégia básica, ou seja, trabalhar com os formadores de opinião, ou seja, os professores.

No decorrer de seis meses, participamos de aulas presenciais com os/as profissionais contratados, recebemos materiais para leituras, além de tarefas a serem cumpridas. Também cada coordenador/a passou a ter acesso às planilhas financeiras de seus cursos, recebendo, mensalmente, as informações contábeis. Isso nos responsabilizava pelas receitas e despesas dos cursos, obrigando-nos a adquirir certos conhecimentos necessários à análise de planilhas orçamentárias. Além disso, tivemos que nos valer de ferramentas gerenciais, tais como: *Geomarketing*, *Market Share Matriz SWOT*¹¹.

¹⁰ O processo estratégico necessita estar calcado na flexibilidade e em respostas rápidas frente às mudanças do meio externo. Trata-se de olhar para o destino da instituição em longo prazo, identificando a concorrência, o mercado e a combinação ideal dos seus recursos internos (SALLES, 2006).

¹¹ O *Geomarketing* permite a análise da organização do mercado em determinado espaço. *Market Share* designa a fatia de mercado detida por uma IES em cada um de seus cursos. Sua medida quantifica

Ainda, conforme os consultores, em qualquer que seja o modelo de gestão, existe um fundamento importante a ser perseguido que é a criação das chamadas *unidades de negócios*. Portanto, a instituição precisava ser dividida em partes e dar a cada uma delas uma abordagem contábil e estratégica diferenciada, com metas, prazos, bônus e ações específicas. Deste modo, os diferentes cursos passaram a ser tratados como *unidades de negócios*.

Quando sobrecarregados/as, inseguros/as e atordoados/as com tantas informações e decisões para as quais não tínhamos sido devidamente preparados, era comum ouvirmos dos gestores institucionais: “[...] lhes entreguei um negócio e, daqui a um tempo vou lhes perguntar: como está sendo realizado? O que foi feito para melhorá-lo?” Resta deixar claro que, além dos/as coordenadores/as não serem, efetivamente, donos de seus negócios, também sua autonomia não era tão ampla.

Este foi um momento difícil para alguns/as coordenadores/as. Na ocasião, notou-se certo distanciamento entre os/as professores/as coordenadores/as e os demais. Como observa Ball (1994), em uma estrutura organizada de gestão, na qual os/as docentes se reconstróem como técnicos/as, decorre, ao mesmo tempo, tanto uma rápida e inevitável ampliação da distância entre os trabalhadores e a direção, como um aumento, de maneira cada vez mais complexa e opressiva, dos dispositivos de controle sobre o trabalho docente.

Sobre os/as docentes coordenadores/as, Dalva, esclarece:

Os novos conceitos começaram a surgir e a ser verbalizados entres esses novos coordenadores pedagógicos. O medo de usar algumas palavras, e a vontade de se mostrar ágeis e agressivos trouxe para o ambiente acadêmico uma relação de cobrança, desconfiança, disputa entre os colegas, falta de credibilidade de ambos os lados.

Conforme Ball (1994), a gestão, estabelecida como função independente, com um domínio e responsabilidades exclusivas, é o primeiro e fundamental passo para controlar a força de trabalho. E, quando os/as docentes aceitam esta forma de gestão, abdicam de toda a crítica ou resistência, frente aos múltiplos aspectos da dominação a que se submetem.

Se, até então, estávamos nos apropriando das ferramentas gerenciais, já nos aguardava o momento seguinte, no qual os objetos de análise eram: o corpo docente e discente. Sobre os/as docentes, cada coordenador/a necessitou levantar

percentualmente a quantidade do mercado dominado pela IES. Por sua vez, a Matriz SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenário (diagnóstico) e, por consequência, serve para posicionar ou verificar a posição estratégica da instituição no ambiente em questão (GARCIA, 2006).

dados e tecer considerações sobre: satisfação dos/as discentes; assiduidade e pontualidade; nível de motivação evidenciado durante as atividades de ensino-aprendizagem; didática e metodologia utilizada. Os/as docentes também foram analisados segundo os seguintes indicadores acadêmicos: índice médio de absenteísmo discente por professor/a; rendimento médio de desempenho discente por professor/a; índice de desistência de alunos e índice de satisfação discente em relação a cada docente.

Avaliações dessa natureza sustentam-se na necessidade de comparações e buscam o controle da qualidade dos serviços docentes, tal como no mundo empresarial¹². Para Ball (2005, p. 548), “[...] a análise dos pares é um mecanismo da performatividade”. O gerenciamento direcionando a performatividade para as práticas rotineiras dos/as docentes e para as relações sociais entre docentes, se torna onipresente, invisível, inevitável – como parte de algo inserido em tudo que fazemos (BALL, 2005).

Com referência ao corpo discente, foi verificado: assiduidade e pontualidade; nível de motivação e nível de conhecimento básico.

As informações obtidas sobre o corpo docente e discente precisavam ser cruzadas e analisadas, na busca de resposta à seguinte questão: há evidências de evasão branca? Evasão branca significa a utilização pelo/a aluno/a dos 25% de faltas, previstas como de direito, porque o/a docente não está motivado o suficiente, nem tampouco está motivando os/as alunos/as, de modo que suas aulas não são tão interessantes a ponto dos/as discentes não utilizarem suas possibilidades de faltas, ou ainda, porque o/a docente, não está considerando o nível de seus conhecimentos. Neste aspecto, a culpa recaía sobre o/a docente.

Por que analisar a evasão branca é importante? Segundo as orientações dos consultores, um/a aluno/a desmotivado/a tende a tornar-se inadimplente. Assim, é preciso resolver a desmotivação discente, antes mesmo do/a aluno/a tornar-se inadimplente, pois o próximo passo é a evasão.

Conforme o material disponibilizado durante o curso, toda a transformação que o mundo está vivenciando ampara-se em um processo cíclico de substituição de valores: coisas tangíveis têm diminuída sua importância; aspectos relacionados com

¹² “[...] É extremamente usual palavras do campo empresarial, hoje fazerem parte dos planos e projetos pedagógicos como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, etc. Todo este vocabulário é apresentado dentro de uma rede tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a universidade, seus alunos e docentes” (LEDA, 2006).

o tempo passam a assumir grande preocupação. As mudanças econômicas estão exigindo uma nova concepção das organizações, quaisquer que sejam elas, mais fluídas, quase etéreas, desprovidas de material e ágil no aproveitamento do tempo.

Na consideração dos/as consultores/as, a moderna gestão de universidades confessionais e/ou comunitárias é medida, principalmente, pela criação de ativos intangíveis, como a satisfação dos/as alunos/as em relação ao curso e professores/as, a inovação empregada na gestão, a solução de problemas, a proatividade dos/as funcionários/as, a empregabilidade dos/as alunos/as etc. Na perspectiva do alunado, devem ser pensadas e promovidas estratégias relacionadas a todas as dimensões de sua satisfação, ou seja, alunos/as, pais e mercado. Na perspectiva de aprendizado: ações relacionadas à qualificação, satisfação, motivação, retenção e produtividade dos/as professores/as e funcionários/as, bem como do aporte tecnológico.

Nessa perspectiva, tornar-se um/a coordenador/a gestor/a implica, além da responsabilização com o sucesso do projeto institucional, saber identificar e monitorar os principais índices do curso; reavaliar seus processos e procedimentos; reter e fidelizar os/as discentes; elaborar sistemas de orçamento e melhorar a logística de ensino. Ainda, os/as coordenadores/as foram solicitados/as a implantar Programas de Ouvidoria Acadêmica e desenvolver ações de encantamento de alunos/as, evidenciando uma adesão a práticas de performances, a práticas de desempenhos e de encenação. De acordo com Ball (2004), a performatividade encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar.

É importante destacar as críticas tecidas por Ball (2010) ao analisar a ultrapassagem da performance, compreendida, a princípio, como mero desempenho, como forma de encenação, para a fabricação de determinados papéis, os quais passamos a nos acostumar e a desempenhar. Em suas palavras, “fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe” (2010, p. 44), sendo propositadamente produzidas para serem responsabilizáveis.

Passou a ser atribuição dos/as coordenadores/as o atendimento às seguintes metas: melhorar a rentabilidade; reduzir inadimplência; reduzir bolsas e descontos; cumprir o orçamento; reduzir custos diretos e indiretos; aumentar receitas; reduzir comprometimento da receita com a folha de pagamento; reduzir o custo de

captação/aluno; acompanhar os indicadores impactantes na inadimplência e na evasão e, avaliar (mensurar) satisfação, desempenho, presença, notas, e outros indicadores significativos, segundo o modelo de gestão que estava sendo proposto e adotado.

Do mesmo modo, os/as coordenadores/as deveriam estabelecer programas de relacionamento consistente com escolas de ensino médio, cursinhos preparatórios, empresas, associações, entidades, enfim, todos os lugares onde existirem concentração de *prospects*, ou seja, possíveis futuros alunos.

Assim, aos poucos e silenciosamente, fomos nos tornando vigilantes de nós mesmos/as e de nossos pares. Precisávamos estar atentos aos movimentos, às possibilidades de ação dos/as docentes sob nossa responsabilidade. Para tanto, não podíamos falhar enquanto docentes. Tínhamos que manter nossos/as alunos/as interessados, motivados/as. Do mesmo modo, sermos exemplos com referência ao cumprimento de prazos de entregas de planos de ensino, de notas, na alimentação diária do sistema de registro de conteúdos e frequências. Não podíamos falhar, pois afinal de contas, eramos gestores e como tais, havíamos aprendido como sermos eficazes. As artimanhas da performatividade nos envolveram. Nos tornamos agentes responsáveis pela naturalização dos discursos de controle e pela disseminação de rotinas de registros, reuniões, avaliações, enfim defensores do êxito da qualidade, sem sequer saber-mos para nós mesmos/as o significado dessa qualidade.

Ademais, é preciso considerar que, muito embora a política de reestruturação acadêmica e administrativa tenha sido posta como um discurso legítimo, seu sentido e sua lógica precisavam ser construídos, desde uma negociação de sentidos. Dessa forma, os/as coordenadores/as de curso foram aproximados ao campo idealizador das reformas, compondo o campo recontextualizador – arena na qual o discurso privilegiante passa a ser pressionado por outros sentidos. Ao ser recontextualizado, apropriado, realocado, reconcilia e relaciona outros sentidos, constituindo, por fim, seus ordenamentos e suas regras de realização. É neste movimento, no qual o discurso privilegiante se apresenta a outros como desestruturado, sem bordas, que se torna possível, pela própria falta de sentidos, ou pelo contrário, por estar prenhe de sentidos, tornar-se consensual, legítimo, mesmo que, de forma instável e provisória.

No mesmo sentido, quando diferentes interesses, em determinado momento institucional se articulam em torno de interesses considerados mais importantes, acabam-se constituindo em consenso, tudo passa a ser naturalizado.

Com referência à interpretação dos cenários e perspectivas mercadológicas no setor de ensino superior, a partir dos estudos realizados pelos/as docentes coordenadores/as e pelos dados disponibilizados pela empresa de consultoria, o conjunto de coordenadores pode constatar uma tendência de estabilização da demanda anual de alunos para a graduação, assim como de diminuição da demanda anual de alunos para o ensino básico (fundamental e médio). Do mesmo modo, um aumento da demanda anual de alunos para a educação permanente e continuada, após a graduação; crescimento da procura por cursos técnicos; diversificação, ainda maior, no perfil do público para o ensino básico e superior; mudanças no ambiente competitivo; consolidação significativa do setor privado sentido estrito; inserção significativa das tecnologias de informação e comunicação na relação ensino-aprendizagem.

Com relação à diversidade do alunado, os estudos demonstraram: ser o/a primeiro/a da família a possuir um diploma de curso superior, seja ele qual for, realizado no local mais conveniente, da forma mais rápida, fácil, objetiva e que ele/a possa pagar; desejoso/a de obter um diploma de curso superior na área que atua profissionalmente, com o objetivo de garantir sua empregabilidade e, se possível, galgar níveis maiores em sua carreira profissional; interessado/a em realizar um curso superior em área diferente da que atua profissionalmente, tendo em vista inserir-se, futuramente, em uma carreira ou em uma profissão promissoras.

No mês de setembro de 2008, a Reitoria apresentou oralmente os dados finais do relatório da empresa contratada. Segundo o documento, naquela ocasião, 26% das vagas disponibilizadas pelo Ensino Superior privado encontravam-se ociosas. No segundo semestre de 2008, a Universidade havia apresentado uma perda de 11% das matrículas, em relação ao semestre anterior¹³.

O levantamento referente ao corpo docente evidenciava um percentual de 25% de docentes superior ao necessário. Sobre as propostas curriculares dos cursos, as mesmas excediam em 8.395 horas às determinadas como mínimas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Frente a essas constatações, a Universidade precisou tomar algumas medidas, tais como: na tentativa de sanar o *déficit* financeiro, os cursos foram essencializados, o que significa oferecer cursos com

¹³ Considera-se que o número de vagas ociosas traduz a diferença entre a quantidade de vagas com autorização do Ministério da Educação a serem ofertadas em cada IES e o número efetivo de ingressantes nessas mesmas instituições, em cada ano.

carga horária total, compatível com o mínimo exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Para isso, adotou um calendário acadêmico de 20 semanas semestrais, com 15 horas, por semana, de aulas presenciais. Conforme os/as docentes

[...] a carga horária mínima sugerida pelo MEC foi tomada como lei, ocasionando uma série de demissões de professores (Fernando).

[...] Chegou-se em 2008 com cortes de carga horária, mudanças curriculares que, em minha opinião visaram a redução questionável da folha de pagamento dos professores (Beatriz).

Essencializar, para os gestores educacionais, significava oferecer o mínimo exigido pela legislação. Para alguns/mas, essencializar significava a manutenção, nas propostas curriculares, do máximo de espaços viáveis para não se tornarem docentes dispensáveis. Para outros/as, essencializar significava um verdadeiro perigo, pois se traduzia na necessidade imperiosa de uma definição exata do profissional que se pretendia formar, considerando tanto aspectos relativos a conhecimentos indispensáveis ao exercício profissional competente quanto pertinentes com uma atuação social baseada em pressupostos éticos.

Ao tomar-se a essencialização como central nas políticas curriculares institucionais, é importante analisar como esse significante foi sendo traduzido em demandas, aglutinando diferentes sujeitos. E, assim foi acontecendo. Era preciso garantir, nas propostas curriculares das diferentes formações profissionais, as disciplinas religiosas. Estas eram intocáveis, apesar das reivindicações discentes. Do mesmo modo, determinadas disciplinas de responsabilidade de determinados/as docentes, tinham que compor as grades curriculares, indiferentemente dos cursos nos quais seriam oferecidas.

As determinações, acima citadas, remetem aos estudos de Bourdieu (1983). Nas lutas no interior do campo, os agentes ou grupo de agentes concorrentes, desenvolvem estratégias: de “conservação”, “exclusão”, ou então de “subversão” de acordo com suas posições. Visam, em última análise, defender ou conquistar uma determinada posição dominante, nas hierarquias construtivas do campo, expressa no poder de definir os critérios legítimos de uma área ou de uma determinada atividade científica (BOURDIEU, 1983, p. 136-140). As estratégias de conservação foram levadas a efeito pelos ocupantes de algumas posições dominantes no interior do campo: os/as representantes da igreja.

Essencializar currículos também resultou, aos docentes, um aumento no número de dias de trabalho em sala de aula e, paradoxalmente, a diminuição de seus salários, pois, antes, sendo o calendário acadêmico composto por 17 semanas, a carga horária semanal das disciplinas era superior. Por outro lado, a transformação das Escolas em Centros ensejou a dispensa de funcionários, bem como oportunizou um número maior de disciplinas comuns a diferentes cursos, pertencentes ao mesmo Centro, formando turmas de até 70 alunos. Como resultado, aumentou, significativamente, o percentual de professores/as dispensáveis.

Corroboram, neste sentido, as declarações feitas pelos docentes:

[...] o que se sucedeu com a reformulação curricular foi terrível. Sobrecarregou o trabalho dos professores (basta ver o número de disciplinas que você tem que dar conta), o número de alunos por sala de aula, as áreas com as quais juntam os alunos, a redução da carga horária que faz com que você fique menos tempo em sala de aula (quer queira, quer não, se diminui isso). E para o próprio aluno a reformulação ficou muito pesada. Tem cursos com oito a nove disciplinas num semestre. Isso é pedir para que ele não faça nada direito. É muita coisa que leva as disciplinas a serem mera superficialidade (Cláudio).

[...] É importante lembrar que para dar mais fôlego à estrutura, é preciso demitir, aumentar a carga de trabalho e reduzir salário. E isso foi feito com uma palavrinha cunhada por essencialização (Luiz).

Quanto à formação de turmas com número excessivo de alunos, responde a uma das estratégias previstas na racionalidade do novo modelo implantado: *estratégia de ensalamento*. Esta estratégia consiste em administrar adequadamente, a distribuição dos alunos nas salas de aula, visando sempre à ocupação máxima. Neste sentido, impacta nesse processo a estratégia de compartilhamento de disciplinas, os chamados *pools* (GARCIA, 2006, p. 120).

A assessoria contratada demonstrou aos coordenadores/as que os/as discentes pagam pelas disciplinas, estágios supervisionados e orientações de trabalhos de conclusão de curso. Portanto, não pagam por atividades de extensão, nem de pesquisa. Assim, os/as docentes passaram a ter menores possibilidades de atividades extensionistas e a pesquisa ficou restrita aos professores/as doutores/as, integrantes dos Programas de Pós-Graduação, em nível *stricto sensu*. Aos demais, esta possibilidade deixou de existir.

Observa-se, portanto, uma reorganização das relações de poder e uma nova distribuição de capital específico deste campo. A pesquisa e os méritos dela advindos

passam a ser acumulados por poucos/as, na forma de capital científico. Por sua vez, os/as docentes dedicados/as apenas ao ensino, seguem um processo gradativo de perda de espaço institucional e importância simbólica.

Com o propósito de melhorar a qualidade dos processos formativos, as horas destinadas às atividades complementares, conforme as diretrizes curriculares de cada curso, passaram a ser oferecidas pela própria Universidade. Desse modo, os/as estudantes fazem suas escolhas dentre a gama de atividades que lhes são proporcionadas, tais como: estudos em língua estrangeira, estudos em cinema, literatura, musicalidade, WEB 2.0, raciocínio lógico e resolução de problemas, participação em projetos de extensão, oficinas de desenvolvimento de raciocínio lógico, produção textual e outras.

A formação profissional passou a ser pensada como forma de produção e serviço, sob a regência do mercado. As especificidades dos processos formativos que, até então, pressupunham uma necessária interação humana, tendem a ser prescindidas. Boa parte da prática do ensino-aprendizagem foi subordinada à exterioridade, a partir da utilização de um suporte material. Sobre isto, Ball comenta: “as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas” (BALL, 2004, p. 1117).

No transcorrer desse processo, no qual somente poucos/as foram escolhidos/as a participar, tomando, aos poucos, conhecimento parcial do que, anteriormente, já estava definido pela Reitoria e Empresa Consultora, os/as demais docentes foram calando, entristecendo, tornando-se cautelosos/as, desconfiados/as, temerosos/as. A Associação dos Docentes, promoveu vários encontros com a finalidade de discutir o processo vivenciado na Universidade. Entretanto, não obteve conquistas.

Não houve, portanto, forte oposição, nem resistência coletiva. Conforme Heller (1994) os estados de apatia e de aborrecimento frente à situação vivida expressam a contradição entre fim almejado e condições objetivas, interferindo na ação dos sujeitos e desencadeando um novo e contraditório sentido para sua ação¹⁴.

A Universidade aderiu, pragmaticamente, à tese de que, em não se podendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si, tornando-se empreendedora.

¹⁴ Ferretti analisa a capacidade de enfrentamento dos trabalhadores, no contexto do contrato social pós-fordista, assegurando: “[...] muito do que se denomina de negociação, nas atuais relações de trabalhadores e empresários, nada mais é do que constrangimento e subordinação sob a aparência de respeito e participação” (2002, p. 114).

Com respeito ao clima instaurado na instituição, os/as docentes esclarecem:

[...] os docentes passaram a enxergar seus colegas de trabalho como concorrentes. Passou-se a ter uma dissimulada maneira de disputar carga horária e funções que aumentassem os salários (Rosa).

[...] O ambiente da sala dos professores ficou carregado de mágoas e ressentimentos. Nem acho que seja o medo da demissão que pese sobre as nossas cabeças. Mas a desvalorização e a desconsideração (Violeta).

[...] Paira um medo silencioso na universidade. Não há diálogo entre as partes (nem com alunos, professores e funcionários). Na realidade, as demissões assustaram os demais (que já não falavam) os outros ficaram refém da carga-horária (Luiz).

O final do ano de 2008 chegou e, com ele, as demissões. Da mesma forma, instalou-se a incerteza, a desconfiança, a competição. Conforme Beatriz

[...] é uma pena que atualmente o ambiente de trabalho está muito pesado, pelo motivo da instituição estar efetuando demissão de professores admitidos há muito tempo, desvalorizando professores experientes e com prática docente. As demissões visaram apenas demonstrar a incompetência acadêmica da gestão da universidade e revelar o seu autoritarismo desmedido.

Para os/as demitidos/as se fez presente uma significativa indagação: por que eu? A verdadeira resposta não foi dada, pois os critérios foram os mais variados, conforme demonstra o relato abaixo.

Nesta tentativa de enxugar gastos, as demissões eram inevitáveis, para se manter era importante reduzir, e todos nós sabíamos que sofreríamos isso. Mas o 'como' foi feito, isso sim foi sofrível. Passamos a votar por problemas e pela demissão de professores que nem sequer conhecíamos. Não sabíamos o porquê de fato este ou aquele deveria sair. Ao pedir informações aos diretores, colocávamos em uma condição difícil de justificar frente a pessoas distantes, para não dizer estranhas, o porquê de estar sugerindo a demissão daquele colega. O mesmo ocorria quando não concordávamos com a decisão do diretor do Centro, pois eu como integrante do conselho, fui eleita pelos colegas, e eles acreditavam em mim para defender seus interesses frente à direção. Muitas vezes fui voto vencido, pois quem iria contrariar a defesa do diretor? Não estou dizendo que eu estivesse certa e o diretor errado, apenas que estávamos pensando diferente e a voz da direção sempre tem um peso maior, principalmente quando as pessoas não conhecem o problema do outro curso inteiramente. Essas reuniões para mim foram terríveis e me renderam horas de tristeza, culpa, dúvida e incerteza. Eu estava ali, participando de um ato 'serio', denso com uma discussão superficial que definiria em poucos minutos intensamente a vida de colegas. Por vezes fui criticada por colegas de outras áreas por pedir explicações sobre o porquê da demissão. Não no sentido de expor meu colega, mas queria a justificativa da demissão. Em contrapartida os outros professores também se sentiam constrangidos por eu estar instigando, como se eu quisesse saber as falhas desses colegas, e era muito ao contrário (Dalva).

Frente ao exposto, percebe-se a utilização dos Colegiados como espaço de legitimação das decisões superiores, demonstrando um movimento de constrangimento, cooptação e de responsabilização dos/as docentes. Os espaços de participação, criados para atender requisitos dos processos avaliativos institucionais, não raras vezes, servem a propósitos nada democráticos. Servem para dar a impressão, aos participantes, de fazerem parte como sujeitos do processo, sem os/as mesmos/as perceberem seu comprometimento e responsabilização por decisões previamente definidas. No entanto, se sentem presentes, fazendo parte da rede detentora do poder, sem ter clareza suficiente de que isto é uma manobra, uma parte do convencimento sobre a necessidade do processo de reestruturação. Nada lhes era escondido, os dados eram disponibilizados, entretanto, somente a intenção não era revelada.

Os/as docentes discordantes e questionadores das decisões, de certa forma, não eram bem vistos pelos/as colegas, conforme a declaração da docente sobre o fato de sofrer críticas dos/as colegas por solicitar explicações referentes aos motivos para as demissões. Essas interpelações, de certa forma, significam um constrangimento e uma convocação ao não questionamento do discurso posto como legítimo. Neste movimento, as regulações são postas em atividade, por diferentes arranjos discursivos e as fabricações começam a ser produzidas.

Conforme foi possível identificar, os espaços de discussão propostos pela Associação também foram contaminados por movimentos de cooptação e de legitimação das vontades da Reitoria, demonstrando como os fios escolhidos para constituírem a rede de poder foram se tornando mais fortes, após o processo de convencimento operado pela Consultoria contratada.

Sobre as demissões, um docente esclarece:

[...] para a associação de docentes, a argumentação da Reitoria sempre foi a de que nunca partiu dela a demissão dos professores – ao menos a definição de quem seria demitido. Segundo a Reitoria eram os Coordenadores de curso que decidiam quem seria cortado, sempre que houvesse necessidade (Guilherme).

Os gestores institucionais, ao convidar os/as docentes a assumirem as Coordenações de curso, alcançaram seu objetivo, qual seja: de responsabilizar os/as Coordenadores pelas demissões. Os gestores deixaram de salientar, para o representante da Associação, que, na verdade, quem determinava a necessidade era a Reitoria e não os/as Coordenadores/as.

Um docente ao escrever sobre os efeitos, em si, de sua demissão, esclarece:

[...] Durante vários anos aprendi a conviver com os alunos me chamando de professor. Quando os alunos passavam por mim, me diziam: e aí professor! Tudo bom, professor? Agora quando encontro algum aluno sempre me vem à cabeça que já não sou mais professor. Não que eu tenha deixado de gostar de ser professor, mas não posso mais ser (Leonardo).

O registro acima pode ser analisado à luz dos estudos de Hall (2006) sobre identidade. As identidades são, constantemente, construídas e reconstruídas ao longo de discurso, práticas e posições, norteadas pela ressignificação dos sentidos, atribuídos pelo sujeito ao seu fazer, ao modo como se enxerga na realidade, na qual intervém e ao modo como enxerga essa mesma realidade. Assim, pela declaração do docente, o mesmo ao conviver com suas diferentes identidades – de homem, de trabalhador, de provedor familiar, etc., agora, sofre um processo de desconstrução de sua identidade *professor*, visto já não ocupar esta posição, nem tampouco necessitar desenvolver estratégias capazes de lhe atribuir sentido.

Na análise do processo de demissões, também, colabora o seguinte depoimento:

Era dia 22 de dezembro. Fui chamada às pressas para uma reunião do Colegiado do Centro para legitimar mais uma demissão. Como estava próximo do natal, a secretaria estava com dificuldades de formar o quórum necessário. Depois que passamos para a sala de reuniões, não demorou 10 (dez) minutos e mais uma vida tinha sido definida. Como disse o diretor: pessoal é rapidinho, é só para formalizar (Antônia).

O depoimento dessa docente, chamada às pressas para compor um *quorum* legítimo, demonstra nitidamente a existência na instituição de um processo de naturalização das demissões. Esses processos são muito perigosos, conduzindo as pessoas a pensar: se não sou eu..., ou pior, se é preciso demitir alguém, melhor ser outra pessoa e não eu.

A política de demissões adotada não tinha critérios acadêmicos, ou seja, docentes bem conceituados/as pelos/as discentes, titulados/as e comprometidos/as com seu trabalho, foram demitidos. As demissões eram comunicadas por telefone ou por funcionários do Setor de Recursos Humanos – SRH, sem lhes serem dadas as devidas e reais justificativas. Segundo o relato da docente Beatriz:

[...] presenciei um colega chegar para o início das aulas e ao assinar o ponto ser informado pelo funcionário da sala dos professores de que era aguardado no SRH para assinar sua demissão.

Os/as docentes demitidos/as, assim narram a respeito de suas demissões:

[...] quando ao final do segundo semestre de 2008 fui chamada pela coordenação do curso, sabia o que ouviria. Suas palavras foram as seguintes: com muito pesar, já que precisava cortar horas docentes, havia julgado que eu estava há muito tempo na universidade, já aposentada da previdência, já criara minhas filhas, era muito cara (pelos quadriênios e titulação incorporados) e, a não ser eu, seriam outros dois ou três colegas. Ainda, julgava que eu teria estrutura psíquica para segurar uma demissão, enfim critérios que só se destinavam a mim (Beatriz).

[...] No dia em que fui avisado pelo funcionário do SRH como sendo meu último dia na universidade, ao ingressar na sala de aula me deparei com um professor que já ministrava a aula. Fazendo uma cara de espanto e um olhar escárnio me perguntou o quê eu estava fazendo ali. Sorri, dei um abraço em cada aluno e desejei sorte a ele que, continuando sentado, então me disse: 'estou aqui para poupá-lo de um constrangimento maior' (Fernando).

[...] Por telefone, me foi dito que não havia mais espaço para mim. Na verdade as disciplinas foram todas repassadas para outros professores. Junto comigo foram demitidos 60 professores. Eu, particularmente, fiz até curso de mestrado para me dedicar à carreira docente (Carlos).

Aos docentes as demissões foram apresentadas de uma forma que não lhes permitiu, nem ao menos, compreender seus critérios, possibilitando-lhes dar-lhe uma forma e lugar na história de suas vidas, ficando a bruta frase interior: "eu não sou bom o bastante" (SENNETT, 2009, p. 158). De igual forma, constata-se, por parte dos/as docentes, empenho e desejo de dedicação à carreira docente.

De acordo com Sennett (2009), na atualidade, o fracasso, além de um fenômeno social, é o grande tabu moderno, sendo uma experiência difícil e confusa de ser vivenciada. A solução para enfrentá-la precisa ser coletiva, pois é através das experiências compartilhadas, são encontradas saídas de enfrentamento.

As disciplinas eram redistribuídas entre os/as docentes, antes mesmo dos/as demitidos/as terem conhecimento das suas demissões, demonstrando-lhes, por um lado, facilidades e rapidez em suas substituições. Por outro, a existência de um/a colega ávido/a, pronto/a, para, sem qualquer cerimônia, tomar seus lugares, ou melhor, tomar suas cargas horárias e, ainda, mostrar-se confiável a quem lhe confiou o segredo da troca. De acordo com Rosa: "[...] passou-se a ter uma dissimulada maneira de disputar carga horária e funções que aumentassem os salários".

Portanto, no caso de Fernando, já relatado, não era necessário ao seu substituto, a demonstração de espanto, nem tampouco o questionamento ao colega, acerca dos motivos de sua presença em sala de aula, se, ao final, lhe disse estar ali para poupá-lo de um constrangimento maior. Isto tudo feito na presença de alunos/as.

Assim, aos poucos, em uma instituição responsável pela formação de um grande número de profissionais, em várias áreas do conhecimento, naturalizaram-se formas de convivência nas quais somente são válidos os interesses e as necessidades individuais, fazendo predominar como padrão ético, o *cada um por si* e, acirrando o individualismo e a competição. Mais ainda, essas práticas evidenciam que os/as docentes são descartáveis, podendo ser trocados/as a qualquer instante. Esta realidade incentiva o processo social de desqualificação docente.

A existência de docentes prontos/as para assumirem lugares de outros/as, igualmente, se evidencia no relato de Carlos. Conforme afirma, suas disciplinas já haviam sido repassadas para outros/as docentes. Assim, só parecia restar um telefonema a ser dado.

O fato de alguém poder contar com uma aposentadoria não é motivo para demissão, nem tampouco o de ter filhas criadas. Entretanto, na avaliação dos gestores, os fatos mencionados, aliados ao elevado número de anos trabalhados na instituição, pareciam ser boa justificativa. Colocar para a docente que, em seu lugar, poderiam ser demitidos/as dois ou três, na tentativa de sensibilizar seu sentimento de solidariedade é, no mínimo, paradoxal, pois a instituição, apesar de sua natureza católica, não demonstrava preocupação alguma com os/as demitidos/as, visto a forma escolhida para realizar as demissões.

No decorrer do ano, silenciosamente, muitos/as docentes movimentaram-se em busca de oportunidades de emprego em instituições públicas, através de concursos públicos, conforme evidencia o relato de Rosa:

Minha decisão de sair da Universidade tomou corpo quando fui demitida do trabalho de Extensão. Vi que 20 anos de trabalho sério, comprometido e voltado para a sonhada transformação social pouco significavam para uma Universidade, que se dizia comunitária. Foi nesse momento que repensei toda minha vida profissional e comecei a ver que as constantes demissões de colegas me faziam muito mal. Vi que a qualquer momento eu também poderia estar na lista das pessoas a ser demitidas. [...] Hoje, embora longe da minha terra e das minhas origens, estou em um lugar seguro e que me permite exercer minha profissão com autonomia e onde o fantasma do desemprego não mais me assola.

Digo, de forma silenciosa, porque nenhum/a docente falava a respeito de sua decisão. O ambiente era hostil, não havia, por parte dos/as docentes, coragem em dividir qualquer decisão com seus pares. Todo cuidado era pouco. As pessoas não sabiam mais em quem confiar. Conforme Rosa: “[...] concorri com 25 candidatos e

fui classificada em primeiro lugar. Compartilhei esse fato somente com meus filhos e amigos de extrema confiança”. Os/as docentes, igualmente, não confiavam mais na instituição, como se pode constatar na fala de Dalva: “[...] como investir tempo, ausência na família, estudo, qualificação num ambiente como esse?”

A decisão de Rosa foi, em muito, determinada pela angústia frente à instabilidade de seu emprego, pelo medo de ser, de uma hora para a outra, demitida. Conforme suas palavras:

[...] o receio de perder o trabalho, a constante pressão sofrida no cotidiano profissional, o desmantelamento de um quadro docente lúcido, aguerrido e comprometido me obrigou a vislumbrar novas perspectivas.

Na continuidade de seu escrito, se percebe como os/as demais docentes e, também, os gestores lidavam com o fato de um/uma docente procurar alternativa ao seu fazer e à sua vida pessoal.

Quando saiu a nomeação em Diário Oficial, tive que comunicar a Coordenadora de meu Curso sobre o meu desligamento. Marquei hora e pedi que a Universidade me demitisse. A reação da Coordenadora foi de extrema surpresa. Ela quis saber o motivo: mostrei a minha nomeação no Diário Oficial. Ela disse: Universidade Federal? E tu vais aceitar? Repondi que sim. A partir daí a notícia se espalhou nos corredores. Alguns colegas realmente manifestaram alegria. Outros perguntavam: mas é mesmo uma Universidade Federal? Não foi aceita a minha solicitação de demissão, assim tive solicitá-la. Meus alunos todos fizeram homenagens, meus colegas apenas alguns compareceram ao jantar de despedida, não somente meu, mas de outros colegas que também haviam sido aprovados em instituições públicas.

Sobre o modelo de gestão adotado pela Universidade, os/as docentes, assim avaliam:

Para mim são infundáveis as críticas a esse novo modelo. Sinto-me cansada desses enfrentamentos, de discutir temas que já têm resultados pré-determinados. Jamais, pensaria em deixar o professor entrar numa sala de aula com esse sentimento de falência sobre sua cabeça. Pois é isso, tudo é feito sobre a espada da falência. E como não fazemos parte das decisões, não acreditamos nas soluções propostas. Não se cria parceiros sem compartilhar os problemas e possíveis soluções. A Universidade criou um exército de profissionais incrédulos e os manda para a batalha exaustos, sem equipamentos, sem perspectivas, desarmados, principalmente, de brio pela profissão (Dalva).

Caótica é a minha impressão sobre a nova/velha forma de gestão da universidade, nem buscando a qualidade acadêmica nem a sobrevivência financeira da universidade e, muito menos, a competitividade no mercado (Beatriz).

Conforme Luiz,

[...] o que restou foi de um lado a Universidade acreditando nesse novo modelo, sem conseguir entender que deveria pensar o problema financeiro, que era sério, a partir da sua missão, e de outro, o professor, que não via mais na universidade como o local onde passaria e investiria sua vida. Passou a ser um horista, preocupado em se manter, somando horas ou buscando novas possibilidades. Fazendo do emprego na universidade um bico e, procurando concursos públicos para se livrarem dessa barganha da hora/aula.

De acordo com Pedro: “[...] antes a Universidade era mais acadêmica, agora, muito mais empresarial”.

A essencialização dos currículos ocorreu em um período institucional no qual os/as Coordenadores/as de cursos estavam sendo seduzidos, cooptados/as e co-responsabilizados/as. Os/as demais docentes, preocupados em garantir a legitimidade de seus espaços.

No momento em que um grupo, desde uma determinação institucional, é posto na posição de decidir por um determinado processo formativo, a decisão fecha todo o conjunto de outras possibilidades. Deste modo, ao criar um sentido acaba com todos os outros. Em consequência, em um movimento intitucional generalizado, prehe de relações e disputas de poder em sua tessitura, foram legitimados um conjunto de rastros, traços e concepções sobre o conhecimento necessário para as mais diversas formações e atuações profissionais, sem entretanto, ser considerado que os processos formativos, além da formação profissional específica, implicam em projetos de vida. E é justamente nisto que se encontra a sua dimensão política.

De acordo com os estudos de Sennett (2009), a nova ordem social concentra-se na capacidade imediata, não leva em conta o fato de a acumulação dar sentido e direito às pessoas. Disto decorre a preferência pelos mais jovens, por serem mais adaptáveis às formas flexíveis de trabalho.

Corroboram com as afirmações de Sennet, os comentários de Dalva

[...] é importante falar do meu sentimento com relação a este ‘novo mercado acadêmico’. Parece-me que atualmente ser professor de graduação se tornou para vários egressos, uma ótima opção de emprego.

Com a proliferação das faculdades por todo o país oferecendo cursos presenciais e não presenciais, com a proliferação dos cursos de pós-graduação, surgiu esse grande mercado no qual os estudantes saem dos seus cursos e vão direto para mestrados e doutorados, na seqüência, consideram-se extremamente ‘qualificadas’ para atuar neste ‘mercado’, cheios de informações e pouco conhecimento e sabedoria.

Então, aos 25 ou 26 anos são jovens pretensos professores. Entram nas salas de aula com pouca experiência de vida, de relações humanas, de noção do real papel de um professor. Logicamente que existem grandes e lindas exceções. Mas é um quadro que me preocupa. As discussões nas salas dos professores são recheadas de cálculos matemáticos de quantos congressos e artigos apresentaram, até aquele momento, e o quanto trabalham, o quanto sofrem, o quanto são explorados. Esta fragilidade dos argumentos e disposição em se mostrarem atribulados coloca o real problema da exploração do tempo de trabalho do professor nas mãos desse jovens 'especialistas'. Sim porque só sabem tratar do seu problema de mestrado e doutorado. O formato de sala de aula vem carregado de características das salas de aula da pós-graduação, sendo que na nossa frente temos alunos cada vez mais jovens, trabalhadores, cansados e, ainda, com pouca base para absorver a informação a partir desses modelos.

A gestão, o mercado e a performatividade, em seu conjunto, produziram aumento das pressões e do estresse emocional relacionados com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação das atividades e alteração das relações sociais (BALL, 2001, p. 110).

Por intermédio de processos formativos a instituição buscou, de forma mais efetiva, a transmissão da cultura da performatividade, com vistas à constituição de docentes mais produtivos/as, eficientes, assertivos/as e pró-ativos/as. As artimanhas da formação de coordenadores/as gestores/as, os materiais disponibilizados, trabalhos, estudos e levantamentos solicitados, endereçaram formas de identidade, ao tratarem as pessoas nos termos das identidades dos discursos da performatividade. Pela competição, eficiência e produtividade, novas formas de disciplina e novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (BALL, 2001, p. 546-547).

Frente ao mercado, as políticas e diretrizes orientadoras da referida instituição, apontadas para a promoção de educação de qualidade, fundamentada na solidariedade e na qualidade das relações interpessoais, foram esquecidas. Do mesmo modo, o compromisso institucional de organizar-se como comunidade solidária e fraterna.

No contexto de mercantilização do ensino superior confessional comunitário, o modelo de gestão adotado utilizou-se de um tipo de poder performativo, de uma tecnologia, representando um modo de regulação e de controle do trabalho docente, no qual importa o vendável e o eficiente. Ao tomar como base a identificação dos/as docentes com um determinado valor como, por exemplo, o da qualidade, os/as torna responsáveis pelo seu autocontrole e auto-regulação, tal qual a um fiel, identificado

com o valor da salvação eterna. Ao reconhecer suas falhas, culpas e fragilidades ajoelha-se em um confessionário, tornando-se responsável pela expiação de seus pecados, pelo cumprimento da penitência determinada e, finalmente, pela sua salvação eterna, ou não.

O funcionamento do poder foi garantido pelo controle constante da performatividade. Para tanto, a instituição lançou mão de estratégias de gestão em nome de um plano de cumprimento de metas, a partir da maximização do desempenho de seus quadros docentes e administrativos e, do enxugamento de custos operacionais, mesmo em rota de colisão com questões de ordem ética, profissional e humana.

A universidade reestruturada evidenciou suas contradições. Por um lado, o envolvimento dos/as docentes/coordenadores/as na mobilização das subjetividades e no engajamento ao projeto de reestruturação. De outro o controle institucional sobre o trabalho exercido por esses/as e, desses/as sobre o trabalho dos/as demais.

No momento inicial deste estudo, a Universidade contava com um total de 406 (quatrocentos e seis docentes), sendo que destes/as, 25% (vinte e cinco) era considerado desnecessário. Na etapa final deste estudo, pude constatar que a Universidade, desde demissões e de adesões, por parte dos/as docentes ao Plano de Demissão Voluntária – PDV, já alcançou, em 2010, o percentual de 21% (vinte e um) de dispensas docentes.

Após ter narrado sobre a adesão oficial da Universidade à lógica do mercado, a partir de um processo de reestruturação administrativa e acadêmica, no capítulo seguinte trato de suas implicações nas condições de trabalho docente.

5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Há duas maneiras de matar: uma, que se designa abertamente com o verbo *matar*; outra, aquela que fica subentendida habitualmente sob este eufemismo delicado: 'tornar a vida impossível'. É a modalidade de assassinato lento e obscuro, que requer uma multidão de cúmplices invisíveis (GRAMSCI, 2001, p. 98 c 14).

Construir um texto implica em uma série de operações articuladas, em que vai se traçando na página uma trajetória, desenhando palavras que se transformam em frases, em um sistema de idéias, em um artefato com marcas próprias. Entretanto, o presente texto é construído desde diversas e diferentes falas, que trazem em suas construções e características, marcas da subjetividade de outras pessoas, residindo aí a dificuldade em compô-lo.

Nesse sentido, a tarefa do pesquisador, agora escritor, em apreender e expor o conjunto de idéias descrito, não se constitui em uma tarefa fácil, pois a apreensão realizada representa o resultado de uma interpretação própria e seletiva, a partir dos elementos descritos. Esta tarefa compara-se com um tentar compor matizes e nuances a partir de tintas dadas. Porém, a cada tentativa, surge um novo modo de compô-las, de misturá-las, combinadas com um modo particular de segurar o pincel que, a cada momento, resulta único. É preciso, portanto, tentar criar um terreno comum, com uma linguagem comum, modos comuns de raciocínio para relacionar conceitos aparentemente díspares, assim como, inversamente, para analisar, decompor, intuir, descobrir diferenças essenciais entre conceitos aparentemente semelhantes. Mas, como bem coloca Gramsci (2001), no curso da polêmica, multiplicam-se as dificuldades de compreender e de explicar.

Com base no exposto, dedica-se, o presente capítulo, à apresentação e discussão dos dados referentes às condições de trabalho docente no contexto do ensino superior confessional comunitário e à análise de como os/as docentes percebem essas condições. Para isso, utilizam-se, como fontes, os dados coletados, junto aos docentes envolvidos/as neste estudo, referentes ao tempo de trabalho no magistério superior; sexo; formação inicial; atividade principal; cursos,

nos quais exercem a docência; disciplinas e número de alunos/as; carga horária de trabalho semanal, disponibilizada e remunerada pela instituição à docência; outras possibilidades de renda; responsabilidade ou não pelo sustento familiar; experiências administrativas no ensino superior; atividades em pesquisa e extensão. De igual forma, os depoimentos dos/as docentes acerca das condições institucionais nas quais realizam a docência, a luz da racionalidade empresarial proposta no processo de reestruturação administrativa e acadêmica da Universidade.

A reestruturação institucional constitui-se em um processo. Desta forma, a análise aqui realizada procura identificar as implicações dos primeiros passos desse processo nas condições de realização do trabalho docente.

5.1 Esclarecimentos iniciais

Considero importante, inicialmente, tecer algumas explicações necessárias.

Na Universidade objeto desta análise, a carga horária oficial, registrada no Plano de Atividades de cada docente, ao início de cada semestre acadêmico, e, portanto, garantida até o final do semestre, é composta pela soma de carga horária de cada disciplina e da adição do percentual de 20% sobre a mesma, sob a denominação de hora paga para preparação de aula. As dedicadas a atividades de extensão e de pesquisa podem, a qualquer momento, serem retiradas dos Planos de Atividades. Quanto ao número de horas, necessário para a realização das atividades de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, como para as de Orientação e Supervisão de Estágio Curricular, não há um critério universal. Para cada curso, uma carga horária, não determinada pelos seus colegiados, mas sim, pela Reitoria. Ainda, as horas necessárias para a participação em reuniões de curso, de colegiado de curso e de centros, assim como as convocadas pelas Pró-Reitorias ou pelo Reitor, não são pagas, ou seja, representam o trabalho docente não pago.

No decorrer deste capítulo, quando me refiro à carga horária disponibilizada para as disciplinas e demais atividades acadêmicas, não estou, de forma alguma, tecendo qualquer juízo de valor quanto à sua adequação, ou não, ao tipo de atividade realizada, apenas evidencio aquelas definidas pelos gestores como legítimas e necessárias e, portanto, passíveis de remuneração.

Como parte da *essencialização* dos currículos, as cargas horárias das disciplinas ficaram assim determinadas: de 3 (três) ou de 1,5 (uma e meia)

horas/aula semanais. Deste modo, nos cursos oferecidos em um só turno, em cada dia da semana os/as discentes têm aula de uma disciplina (de 3 h/a) ou de duas (de 1,5 h/a). Conseqüentemente, se o/a docente vincula-se a um curso, oferecido em um só turno, mesmo trabalhando todos os dias da semana com disciplinas de 03 (três) horas semanais, terá, ao final, o direito a receber por 15 (quinze) horas, acrescido o percentual de 20%, a título de preparação de aula.

No decurso do processo de reestruturação administrativa e acadêmica, no momento dedicado à nomeação dos Diretores de Centro evidenciou-se a força do prestígio acadêmico de determinados cursos, justificado pelo tipo de profissional que formam. Para o Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais foi nomeado um Diretor com formação em Direito, para o Centro Politécnico uma docente com formação em Arquitetura e Urbanismo, para o de Ciência da Vida e da Saúde um representante do curso de Medicina e, para o Centro de Educação e Comunicação um docente com formação em Comunicação Social. Este fato, de certa forma, auxilia na compreensão das diferentes possibilidades de organização e condições de realização do trabalho docente na instituição.

5.2 Caracterização dos/as docentes

Na fase de organização e análise dos dados os/as docentes foram situados em um território – Centros e Institutos Superiores, pois, além de permitir uma análise mais rica, possibilitou evidenciar que de acordo com o campo de conhecimento e de atuação profissional, as condições de trabalho são diferenciadas. Entretanto, aqui com vistas a preservar-lhes o quanto possível, o faço a partir de um quadro geral, sem distinções quanto a centros e institutos, o que permitiria sua identificação.

Quadro 1 – Docentes, segundo número de alunos, número de cursos em que atua, número de disciplinas, carga horária semanal dedicada à docência, tempo de magistério no ensino superior, outra fonte de renda e responsabilidade exclusiva pelo sustento familiar – 2010

Nome	Nº Alunos	Nº Cursos	Nº Disc.	C/H Semanal Docência	Tempo Magistério	Outra Renda	Responsabilidade Sustento Familiar
Cláudio	366	9	8	30,5	19 anos	Não	Sim
Bernardo	326	3	2	17,4	15 anos	Não	Sim
Otávio	280	2	3	22	16 anos	Sim	Sim
Vera	276	4	7	18	14 anos	Sim	Sim
Guilherme	190	3	1	14,5	17 anos	Não	Sim
Laís	187	7	8	20	15 anos	Não	Sim
Tereza	174	1	6	20	20 anos	Não	Sim
Pedro	150	1	2	28	9 anos	Sim	Sim
Antônia	140	1	6	30	45 anos	Sim	Não
Eduardo	135	1	5	20	3 meses	Não	Sim
Helena	130	1	7	22	12 anos	Sim	Não
Luiz	115	5	4	16	20 anos	Sim	Sim
Paulo	100	3	3	24	16 anos	Não	Sim
Paloma	108	3	8	22	26 anos	Sim	Sim
Renato	85	3	4	18	13 anos	Não	Sim
Júlia	83	2	3	10	16 anos	Sim	Não
Isabel	80	1	3	12	9 anos	Sim	Sim
Cássia	80	2	2	10	5 anos	Sim	Não
Raul	77	2	6	40	25 anos	Sim	Sim
Maria	76	2	6	17	20 anos	Sim	Sim
Leonardo	70	2	3	11	17 anos	Sim	Sim
Rita	70	1	2	16	14 anos	Sim	Não
Dalva	67	3	6	24	16 anos	Sim	Sim
Ricardo	65	1	5	18	20 anos	Sim	Sim
Marcos	60	2	7	12	38 anos	Sim	Sim
Gilnei	50	1	3	21	15 anos	Sim	Sim
Lívia	15	1	4	20	17 anos	Sim	Sim
Rubens	15	1	2	21	15 anos	Sim	Sim

FONTE: questionário dos/as docentes

Os dados apresentados evidenciam que os/as docentes, em sua maioria, pertencem ao sexo masculino (15 das 28 pessoas), com tempo de trabalho no magistério superior entre 3 (três) meses e 45 (quarenta e cinco) anos. Nove ingressaram na instituição por concurso público e 19 (dezenove) a convite.

Em relação ao tempo de trabalho, os homens, apresentam tempo entre 3 (três) meses e 38 (trinta e oito) anos, sendo, entre os 15 (quinze) e 20 (vinte) anos, a faixa mais representativa. Por sua vez, as mulheres apresentam um tempo entre 5 (cinco) e 45 (quarenta e cinco) anos, com faixa mais representativa, entre os 14 (quatorze) e 20 (vinte) anos.

Onze (11) atuam em um só curso, correspondente à sua área de formação inicial. Os/as demais atuam em mais de um curso de diferentes níveis ou modalidades, quais sejam: Programa de Pós-Graduação, em Nível *stricto sensu* e Curso Superior de Tecnologia. Entre os/as docentes, 6 (seis) são coordenadores/as de curso, portanto, além das atividades inerentes à docência, são responsáveis pela gestão de cursos.

Dos/as docentes com a docência como atividade principal, num total de 14 (quatorze), 8 (oito) são homens e 6 mulheres, demonstrando paridade entre homens e mulheres, neste contexto.

Entre o total de 14 (quatorze) docentes com outra atividade, como principal, 7 (sete) são homens e, igualmente, 7 (sete) são mulheres, evidenciando um avanço das mulheres em termos de trabalho e conquista de espaços antes visto como apenas masculino. Das 13 mulheres presentes nesta amostra, 7 (sete) alegam ser responsáveis pelo sustento familiar, sendo que destas, somente 2 (duas) não possuem outra renda. Já entre os homens, igualmente, todos (ou seja, 15 [quinze]) alegam ser responsáveis pelo sustento familiar, sendo que 4 (quatro) não possuiriam outra fonte de renda.

Os/as docentes com outra atividade como principal vivem seus cotidianos envolvidos/as em tarefas diversas e possuem alternativas de renda. Entretanto, este fato em nada desmerece a importância atribuída à docência. Quando se referem à atividade de ensinar, destacam ser a mesma prazerosa e estimulante, principalmente, com referência ao contato com os/as discentes. Os problemas, as insatisfações, o cansaço, a frustração relacionam-se mais às questões institucionais.

A esse respeito Cássia diz: “me gratifico muito sendo professora, a troca de experiências com os alunos é motivo de muita realização pessoal e profissional”.

Outra docente, que igualmente, não tem a docência como atividade principal, demonstra em seu relato o prestígio social e profissional proporcionado pela atividade acadêmica:

[...] tenho o privilégio de realizar a função docente em uma universidade que possui, em meio ao seu quadro de funcionários, pessoas renomadas intelectualmente. [...] além de remunerar satisfatoriamente, possibilita extensão das relações sociais (Júlia).

Para essa docente o trabalho na Universidade representa uma forma de amearhar capital social, determinado e dependente da extensão da rede de relações estabelecidas com agentes e/ou com um conjunto de agentes reconhecidos como de prestígio (BOURDIEU, 1999). De acordo com Bourdieu, para possuir capital social, um indivíduo precisa se relacionar com outros, e são estes – não o próprio – a verdadeira fonte dos seus benefícios (BOURDIEU, 1999).

Para alguns/mas docentes, a docência realizada em uma universidade, significa prestígio social e profissional, conforme se evidencia nas seguintes colocações:

[...] a sala de aula me incentiva, me motiva, me atualiza, me faz pesquisar. Sou hoje melhor profissional na profissão porque sou professora (Rita).

[...] Eu me sinto muito satisfeita com o meu trabalho docente, me sinto valorizada. [...] Eu diria que estar na Universidade é a antítese da estagnação (Helena).

No referente às exigências de qualidade impostas, Helena, afirma: “[...] vejo o meu trabalho como um desafio a ser vencido, na medida em que se busca uma qualidade de curso, muito difícil de ser conseguida”.

Com referência à formação inicial, 7 (seis) são bacharéis em Direito, tendo no exercício da advocacia sua atividade principal; 2 (dois) são Administradores de Empresas, não tendo a docência como atividade principal; 5 (cinco) Arquitetos, com atividade principal na área de formação; 2 (dois) são graduados em Serviço Social; 1 (um) é licenciado em História, 1 (um) em Ciências Sociais, 1 (um) em Ciências Contábeis, 1 (um) graduado em Engenharia Civil, 3 (três) licenciados em Pedagogia, 1 (um) licenciado em Matemática; 1 (um) bacharel em Geografia, 1 (um) licenciado em Filosofia, 1 (um) graduado em Comunicação Social e 1 (um) em Economia. Sobre estudos posteriores à formação inicial, 6 (seis) têm formação em nível de doutorado, 14 (quatorze) em nível de mestrado e 7 (sete) são especialistas.

Dos/as doutores/as, 3 (três) são homens e, igualmente, 3 (três) são mulheres. Entre os/as mestres, 8 (oito) são homens e 6 (seis) são mulheres. Dos/as especialistas, 4 são homens e 3 (três) mulheres e, apenas uma (1) docente é apenas graduada, demonstrando equilíbrio entre homens e mulheres.

Do total de docentes, os/as doutores representam somente 21% (vinte e um), enquanto os/as mestres representam 50%, isto é, 14 pessoas. Se somados o número total de mestres – 14 (catorze), aos de especialistas – 7 (sete), o percentual passa para 75% (21 pessoas). Em relação ao sexo se pode constatar que dos/as docentes doutores e mestres 39% (trinta e nove) são homens e 32% (trinta e dois) são mulheres.

Nesta amostra de docentes, dois estão cursando Pós-Graduação, em Nível *stricto sensu* – Doutorado, aliando, docência e qualificação profissional, demonstrando que, no contexto institucional, os/as mesmos/as, não se encontram somente comprometidos com a execução e com o êxito da reestruturação institucional na qual, são considerados/as como aliados/as. Igualmente, se encontram comprometidos com a sua qualificação que, não sendo decorrente de necessidades advindas da própria prática pedagógica não raras vezes caracteriza-se como uma forma de intensificação do trabalho. Esta qualificação é resultado exclusivo do interesse dos/as docentes. Neste caso, como exemplo encontra-se Bernardo. Este docente, apesar de ser responsável apenas por 2 (duas) disciplinas, as desenvolve em diferentes horizontes de formação: tecnólogo em gestão de turismo, pedagogia e enfermagem, impondo-lhe diferentes planejamentos, em acordo com a especificidade do profissional a ser formado e com o contexto de sua atuação.

Além de atender um universo de 326 (trezentos e vinte e seis) alunos/as e atuar em diferentes modalidades de ensino superior, Bernardo necessita deslocar-se da cidade uma vez por semana, para cumprir seu curso de doutorado. Quando escreve a este respeito, afirma: “[...] não é bem querer que seja assim, é preciso fazer assim. Se não faço?” Esta é uma realidade não só desse docente, mas de uma forma geral, de todo o professorado. Cada vez mais lhe é imposta a necessidade e a valorização do aprender por toda a vida, ou seja, aliar constantemente em suas vidas: trabalho e formação continuada.

O escrito de Bernardo sobre seu trabalho é o que se segue:

[...] fazendo uma paródia com uma música popular: 'tem dias em que a gente se sente como quem partiu ou morreu, a gente estancou de repente, ou foi o mundo então que parou? A gente procura ter voz ativa, mas eis que chega roda viva e carrega as certezas para lá'. Nesta perspectiva com relação ao meu trabalho docente, muitas vezes, é um desconforto. Parece que o destino nos reserva o monólogo, ou o silêncio. Diante do purgatório de nossas vidas cotidianas, tornei-me instrumento para fazer surgir imagens do Paraíso.

Foi identificada a permanência de docentes, já aposentadas, em outras carreiras do magistério e com um largo tempo de docência na universidade, mas que, por razões financeiras, optam por permanecer trabalhando. Outro aspecto, para além do econômico, é o fato de o local de trabalho se constituir em uma referência tão absorvente que os/as docentes não se satisfazem no espaço da vida privada e, portanto, têm dificuldades em desvincular-se do trabalho, apesar de suas condições de realização.

5.3 Relações de gênero e sobretrabalho

Na nossa sociedade, as relações de gênero têm atingido homens e mulheres de formas diferentes, mesmo estando sob ações subjetivadoras semelhantes. Os homens têm sido atrelados ao emprego da razão, justificando suas conquistas e seu sucesso. As mulheres são representadas mais vinculadas aos sentimentos.

Importantes análises e estudos no campo da educação têm proporcionado diferentes e profundas discussões sobre o tema gênero. Este conceito pode ser compreendido como uma construção social desigual a partir da hierarquia entre os sexos. A problemática de gênero está presente, seja na divisão do trabalho, seja no aspecto dado à diversidade, seja na imputação de prioridades a grupos vulneráveis. O conceito de gênero constitui uma ferramenta teórica significativa e oportuna por favorecer a análise dos diferentes lugares de poder ocupados por homens e mulheres no mundo do trabalho, devendo ser identificados para se compreender como o trabalho e a formação repercutem diferentemente nos aspectos da vida dos indivíduos, de acordo com o sexo (SCOTT, 1995).

Michael Apple (1987) define a categoria gênero como um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente. Para o autor, classe, sexo e ensino são indissociáveis. Assim, o fato de o professorado constituir-se de pessoas situadas num sexo específico tem importantes implicações para processos de

reestruturação do ensino, para a perspectiva de desqualificação de docentes, para a perda de controle e para a separação entre concepção e execução do trabalho docente. De acordo com o autor, em todas as categorias ocupacionais as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas, devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres e a forma pela qual o capital tem tirado proveito das relações patriarcais.

Nesse sentido, a categoria gênero é um elemento indispensável para a compreensão do trabalho docente. De acordo com Scott (1995), o gênero é nomeado e classificado dentro de uma cultura, tornando-o histórico e situado, por isso é parte de uma rede de relações de poder construídas pelos usos e significados desta categoria. Em acordo com tal abordagem, pode-se definir o gênero como uma construção social e histórica. Em decorrência, as práticas masculinizantes e feminizantes são estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade.

A mulher, na maioria dos casos, tem dupla jornada de trabalho, ou seja, além do trabalho profissional fora de casa tem também as tarefas domésticas e familiares.

A incorporação maciça da mulher na força de trabalho remunerado aumentou o seu poder de barganha vis-à-vis o homem, abalando a legitimidade da dominação deste em sua condição de provedor da família. Além disso, colocou um peso insustentável sobre os ombros das mulheres com suas várias jornadas diárias (CASTELLS, 1999, p.170).

Embora este estudo não esteja focado em questões de gênero, foi possível perceber que os comentários feitos acima, também, podem ser constatados entre as docentes entrevistadas. Ademais, atualmente, convive-se diariamente com problemas nos quais a separação de conflitos profissionais das questões pessoais seria imprescindível para o bom desempenho profissional. Infelizmente, essa é uma tarefa difícil de ser realizada, ainda mais quando se trata da profissão docente, conforme explicita Antônia: “[...] às vezes até consigo separar, mas nem sempre, porque sempre levo trabalho para casa, aí fica difícil, mais tento na medida do possível”. Por sua vez, Maria esclarece sobre suas dificuldades de articular as questões familiares com os compromissos de trabalho,

[...] principalmente nos finais de semana. Como não consigo dar conta das coisas da Universidade, no corre-corre da semana, deixo o fim de semana para isto. Mas tenho que dar conta da filha e das coisas de casa. Como durante a semana não dá, fica tudo adiado. Aí, eu é que me vejo da sala para a cozinha. Fora que tenho que levar a filha prá cá e prá lá. Quando chega segunda, já tô cansada e com alguma coisa, ainda por fazer. A semana recomeça e, tudo de novo.

Algumas das docentes afirmam realizar as atividades domésticas com a colaboração dos seus companheiros. Entretanto, outras contam somente consigo mesmas e com a ajuda de pessoas contratadas. Sobre tal assunto, os homens nada manifestaram.

5.4 Relação entre carga horária remunerada, número de alunos/as, de cursos e de disciplinas

Na análise acerca da relação entre carga horária remunerada, número de alunos/as, número de cursos e número de disciplinas, no Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, o docente com formação inicial em Serviço Social atua em 5 (cinco) cursos, é responsável por 4 (quatro) disciplinas, com um total de 115 (cento e quinze) alunos e disponibilidade de 16 (dezesesseis) horas semanais. Ao dividir-se o seu número total de horas, pelo número de disciplinas, obtêm-se um resultado de 4 (quatro) horas disponibilizadas por disciplina para se dedicar ao tempo de sala de aula, ao estudo, ao planejamento e às demais atividades inerentes à docência (Luis). Estes dados chamam a atenção, principalmente, se confrontados com os relativos ao docente dedicado, apenas, a uma disciplina de um mesmo curso, ou seja, Curso de Direito. Para tal, a instituição lhe dispõe 28 (vinte e oito) horas semanais, além das 8 horas dispensadas para a Coordenação do Curso de Direito. Proposto o mesmo cálculo anterior, constata-se que este docente, percebe no mínimo 7 (sete) horas por disciplina para dedicar-se ao mesmo conjunto de atividades. Isto, igualmente se percebe com o Docente Gilnei, ou seja: tem disponibilidade de 7 (sete) horas para cada disciplina, no Curso de Direito.

Esses dados se tornam mais relevantes se comparados aos de Maria que, como doutora responde por 6 (seis) disciplinas, distribuídas entre um curso de graduação e um curso de mestrado. O fato de compor o quadro de docentes de um Programa de Pós-Graduação, em Nível *stricto sensu*, implica em atividades de orientações de alunos/as. Para tanto, esta docente tem disponibilizadas 17 (dezesete) horas semanais, ou seja: um pouco mais de 2 (duas) horas para cada disciplina.

Frente a isso se pode, num primeiro momento, levantar a hipótese de que, muito embora a Universidade necessite de docentes qualificados e com boa produção acadêmica, em determinadas situações a qualificação não parece ser um

critério principal na distribuição de carga horária docente. Entretanto, ao verificar-se a carga horária de outro docente, também doutor e igualmente responsável por disciplinas em cursos de graduação e em um curso de mestrado (Paulo), percebe-se uma situação diferenciada da docente, anteriormente comentada: este, para o mesmo conjunto de atividades, porém em três disciplinas, justamente a metade do número das de Maria, tem disponível 24 horas semanais, ou seja: 6 (seis) horas para cada disciplina.

Os dados evidenciam critérios diferenciados na distribuição de disciplinas e pagamento de cargas horárias, no interior do mesmo Centro. Inicialmente, pode-se relacionar este fato à formação inicial do/a docente e ao curso ao qual se vincula.

Atualmente, os cursos de Direito têm se caracterizado como verdadeiras fábricas de ilusões, frente às possibilidades de empregos, por meio de aprovação em concursos públicos. Especificamente, o Curso de Direito desta Universidade conta com profissionais reconhecidos pela sua atuação no campo jurídico, garantindo de alguma forma, certo prestígio social e institucional. Como bem lembra uma docente: “[...] uma coisa é ser professora de cursos de licenciatura. Outra, muito diferente é ser professora do Direito, no qual determinados amigos da Igreja são professores” (Tereza).

A colocação dessa docente demonstra a importância deste campo de conhecimento. Além disso, pode-se pensar na existência de uma desvalorização social do campo que conduz ao ensino.

Essas alusões também indicam que a Igreja estaria par a par com as decisões acadêmicas. Elemento igualmente apontado nas observações de Beatriz, quando se refere à administração da Universidade e à prioridade das atividades de extensão dedicadas aos interesses da Igreja, sob as demais: “[...] a extensão deveria ser auto-sustentável e privilégio de programas da própria Igreja”.

Sobre a relação Igreja/Universidade, a docente, assim esclarece:

[...] Iniciei a trabalhar na Universidade em 1971. Algumas coisas mudaram, outras se mostram constantes como, por exemplo, as características de uma administração de leigos vinculados e subordinados à direção da Igreja que, periodicamente, deixam que seus desentendimentos afetem negativamente, tanto as atividades lá desenvolvidas como a imagem pública da Universidade (Beatriz).

Nas palavras de Antônia: “[...] na verdade, a Universidade sempre foi uma instituição católica familiar”.

De igual forma, os depoimentos dos/as docentes evidenciam que o ingresso, como a permanência na Universidade, muitas vezes se dá por intermédio de relações estabelecidas com a Igreja.

[...] Sendo filho de trabalhadores pobres (bombeiro hidráulico, encanador, enfermeira, costureira, doceira, dona de casa), com sete filhos. A palavra universidade parecia muito, muito distante. Entretanto, entrou em nossa família uma instituição muito forte, chamada Igreja Católica. Haja vista, que perto da nossa casa, havia alguns terreiros de umbanda. A opção familiar foi pela Igreja Católica. Foi a partir dela que tivemos o apoio e a formação ideológica. Claro, que assim como fomos beneficiados, beneficiamos. Parte da Igreja Católica gosta da pobreza. Sendo assim, sempre estive vinculado à Igreja, e foi através dela que fui parar na Universidade, o ano era 1979, por indicação do Padre [...]. (Luis).

[...] os professores que ficaram, embora tidos como especialistas, mestres e doutores, muitos são graduados e suas permanências se deram por motivo de serem próximos da Igreja e amigos dos superiores (Fernando).

Os diferentes critérios na distribuição de disciplinas e carga horária também são verificados no Centro Politécnico. Neste, somente 1 (um) docente atua em mais de um curso, sendo responsável por 7 (sete) disciplinas, além de desenvolver projeto de pesquisa. Para tanto, tem disponibilizada uma carga horária de apenas 12 horas semanais. Aqui explico: as horas referidas são, somente, para as disciplinas. O projeto de pesquisa, desenvolvido por este docente (Marcos) foi aprovado pela Comissão Científica da instituição, sem dispensa de carga horária para a sua execução.

Já Rubens e Lívia, responsáveis por um número bem menor de disciplinas e de alunos, têm uma carga horária semanal bem superior a de Marcos e muito próxima da de Helena. Enquanto Marcos recebe, em média, menos de 2 (duas) horas para cada disciplina, com um total de 60 (sessenta) alunos/as, Rubens, conta em média com 10 horas, para cada uma de suas duas disciplinas que, somadas, agregam um total de 15 (quinze) alunos/as.

Respeitadas as especificidades de cada disciplina e o fato de, talvez, implicarem a necessidade de um maior número de horas para atendê-las, se é este o critério, mesmo assim, é notável a diferença de disponibilização, por parte da instituição, de horas entre os/as docentes.

Paloma, além de exercer a docência em 3 (três) cursos, envolvendo-se com 8 (oito) disciplinas, é responsável pela orientação e supervisão de 3 (três) estágios

concomitantes, recebendo, para tanto, a disponibilidade e o valor equivalente a 22 (vinte e duas) horas semanais.

Cláudio é o que exerce a docência em um número maior de cursos, ou seja, em 9 (nove), sendo responsável por 8 (oito) disciplinas e, conseqüentemente, tem o maior número de alunos: 366 (trezentos e sessenta e seis). Atende, ainda, cursos oferecidos pela universidade em outro município.

Com referência ao seu cotidiano, Cláudio, relata: “[...] como trabalho em turnos diferentes, manhã e noite, significa que passo o dia à disposição da Universidade, além de uma viagem de 500 km, quase toda semana”. E, acrescenta: “[...] me sinto um carregador de piano, esgotado, cansado, estressado, a cada dia matando um leão e correndo atrás da máquina para dar conta da aula seguinte e torcendo para que não me chamem para nenhuma reunião a mais”.

O relato desse docente demonstra a invasão dos espaços de sua vida privada, lazer e descanso, por compromissos decorrentes do trabalho, evidenciando uma verdadeira colonização de seus tempos e espaços. Com respeito às implicações do processo de reestruturação administrativa e acadêmica, nas condições de trabalho docente, o referido docente afirma: “[...] sinceramente, é a doença deles jogada para cima de nós, para o nosso trabalho”.

Vera atende 4 (quatro) cursos, 7 (sete) disciplinas e 276 (duzentos e setenta e seis) alunos, com 18 (dezoito) horas semanais. Exerce a docência, também, em Cursos de Nível Médio, Modalidade Normal, da rede privada de ensino, no seu município de origem.

Dalva, além de ser responsável por 6 (seis) disciplinas, orienta e supervisiona 2 (dois) estágios curriculares, exerce a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, de Projetos Experimentais e de Projetos da Empresa Jr. Para o exercício destas atividades, recebe o valor equivalente a 24 (vinte e quatro) horas semanais. Conforme já explicado, a determinação da carga horária, avaliada como a necessária e adequada para as orientações de estágio e de Trabalhos de Conclusão de Curso, é diferenciada para cada curso.

A referida docente assim expressa seus sentimentos: “[...] é muito complicado falar sobre esse sentimento na Universidade. São vários os fatores que mexem com esta questão de ser professora e dessa relação com a minha Universidade”.

Laís desenvolve sua atividade em 7 (sete) cursos, sendo responsável por 8 (oito) disciplinas. Para tanto, dispõe de 20 (vinte) horas semanais. Pode-se, perfeitamente constatar-se a grande diferença em atribuição e pagamento de cargas horárias entre centros e cursos e, entre docentes.

5.5 Pesquisa e extensão

Quanto às atividades de pesquisa e extensão, 4 (quatro) docentes desenvolvem projetos de pesquisa aprovados pela Comissão Científica da Instituição e 2 (dois) desenvolvem projeto de extensão. Dois dos/as docentes envolvidos/as com projetos de pesquisa exercem a docência em Curso de Pós-Graduação, em Nível *stricto sensu*.

Conforme Beatriz

[...] embora se ouvisse uma pregação de que a universidade é sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, na prática o que se observou foi a banalização desta ideologia uma vez que, a pesquisa é exclusividade de um grupo seletivo de doutores e professores dos cursos de pós-graduação.

Por sua vez, Paloma expressa seu descontentamento quando afirma que, mesmo sendo qualificada para tal, pelo fato de não fazer parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação é impedida de ter horas para a pesquisa. Da mesma forma, seu registro traz a questão sobre a relação: qualificação docente/satisfação discente. Essa docente se considera mais amadurecida em relação aos seus conhecimentos, no entanto, não percebe o seu reconhecimento, seja pela instituição, seja pelo conjunto de alunos/as. Isto fica claro quando ela afirma: “[...] não significa que todos os alunos achem melhor, pois talvez o nível de exigência tenha aumentado”.

Os/as docentes envolvidos/as nas atividades de pesquisa e de extensão destacam que necessitam escrever e apresentar trabalhos em eventos científicos e, sempre que possível, e o possível é sempre, publicar artigos em revistas científicas qualificadas.

Nesse sentido, corroboram as palavras de Maria:

Eles acham que é fácil produzir. Produzir requer maturidade, requer tempo para reflexão, tempo para ler, alimentar o processo. Mas, isto não é considerado. Exigem produção, produção, e eu me pergunto: qual a qualidade do que está sendo produzido? Tenho lido publicações que são apenas um recorta e cola. Um mesmo texto replica-se em vários. É isto que se quer?

Em continuidade, Maria tece as seguintes considerações, quanto à docência nos cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu*:

Tenho no momento, quatro orientandos de mestrado, seis orientandos de trabalho de conclusão de curso, e seis disciplinas. Como pensas que faço para orientar meus alunos de mestrado? São diversos os temas, me exigindo diferentes leituras e aproximações teóricas. Como achas que dou conta de tudo isto? A minha vida é, simplesmente, um labirinto. Dá vontade de largar tudo, dar um pontapé no balde e azar. Mas não posso, ainda não posso.

Colaboram com as declarações de Maria, as de Paulo e Luis, sobre seu trabalho: “[...] o grau de exigência – em termos de compromisso e qualidade – extrapolou seus limites, obrigando o professor a cargas de trabalho incompatíveis com a manutenção da qualidade das atividades docentes” (Paulo); “[...] a relação pedagógica é prazerosa. Entretanto, tem se constituído extenuante. Não percebo a valorização do trabalho docente. Tudo está extremamente mercantilizado” (Luis).

O conjunto de falas dos/as docentes – Maria; Paulo; Luis e Beatriz – pode evidenciar a existência de um pacto de mediocridade entre todos/as os/as envolvidos/as, no qual há um faz de conta que ensino, um faz de conta que aprendo, um faz de conta que se fazem pesquisas inéditas e relevantes. Para os gestores, segundo os/as docentes, a preocupação está na receita e no oferecimento de cursos necessários ao mercado.

Na avaliação dos/as docentes fazem-se necessárias reflexões mais aprofundadas, diretamente relacionadas aos aspectos performáticos e níveis de produtividade dos/as docentes, decorrentes das modificações sofridas pela pós-graduação, nos últimos anos: a recomendação de cumprimento de cursos de mestrado em dois anos e, os de doutorado, em quatro anos.

Frente a isso, conforme os/as docentes há de se perguntar sobre a qualidade das pesquisas realizadas, assim como de seus resultados. A obtenção de um mínimo de qualidade impõe um comprometimento docente e discente, além de tempo. E, muitas vezes, o tempo é dependente do tema de estudo. Desta forma, independentemente do desejo docente e discente, o tempo se impõe e os resultados são medíocres. Conforme Maria: “[...] temos que cumprir com as metas de produtividade e as colocar no *lattes*, e no relatório Capes”.

Sobre as atividades de extensão, uma docente, informa

Quando nos propomos a pensar em cursos de extensão, logo desistimos. A gente elabora, preenche os formulários, faz os custos e, quando nos devolvem, os custos vêm com um acréscimo de 40% relativo a custos administrativos. O preço final fica incompatível com os demais que são oferecidos por aí.

Em relação aos custos administrativos, outra docente, relata

Há, mais ou menos cinco anos, organizo um encontro sobre educação com custo zero. Consigo tudo com o empenho das alunas e pelo meu próprio. Mesmo com custo zero, fico devedora de 40% do total de custo previsto. Eu te pergunto: vale a pena? Como sou teimosa e acredito que as alunas precisam desta experiência, dois anos seguidos, paguei os 40% do meu próprio bolso (Antônia).

No Centro de Educação e Comunicação, mais especificamente, nos Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, as atividades de pesquisa e de extensão foram esquecidas. Isto significa que, justamente na área dedicada à formação de professores, a necessária articulação, inerente à formação universitária, é inexistente.

5.6 Docência e coordenação de cursos

Tereza, que, além da docência é responsável pela Coordenação de seu curso, quando fala de seu trabalho afirma:

Chega um ponto que a gente não sabe nem o que dizer sobre como nos sentimos. É um misto tão grande de sensações! Gosto de ser professora. Fiz desta profissão a minha vida, tenho me dedicado aos estudos, a inventar formas dos alunos se interessarem, aprenderem, mas não sei expressar. É uma luta diária com a insegurança, com a falta de motivação. Porque, se hoje trabalhas que nem uma louca, amanhã isto não vale para nada. Não se acumulam créditos. A cada dia estamos devedores, temos que fazer mais, estar com a cara boa, alegre, satisfeita, agradar os alunos e, assim por diante. Todo semestre, um leque de disciplinas novas, cursos diferentes. E aí? Não vais dar conta do recado? Não tem outra possibilidade e, como se diz: a gente vai levando, a gente vai levando... Não sei até onde, nem para onde. Tanta esperança com 'já sinto mudanças no ar', mas [...] chegou e tudo continua igual (Tereza).

O trabalho docente, assim caracterizado, representa uma luta diária, na qual as atividades realizadas com êxito não servem como fonte de segurança pessoal, de reconhecimento e valorização institucional.

A cultura da performatividade se faz presente. A cada dia, Tereza, se impõe a necessidade de jogar o jogo performático, de renovar os créditos não acumulados, de agradar os/as alunos/as e, certamente, mostrar-se alegre e satisfeita, como afirma Ball (2004, p. 117), fazendo a gestão “das aparências”.

Conforme o psicólogo soviético Aléxis Leontiev (2004) em seus estudos sobre o psiquismo e a atividade humana, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do indivíduo, o conteúdo de sua ação ao seu motivo. Assim, o sentido depende do motivo. Com apoio nesse autor, podemos pensar que jogar o jogo performático a cada dia é comprometer-se, envolver-se com os rituais de performance, racionalizar a própria intensificação e correr o risco de experimentar uma total falta de sentido no que é feito.

Impor-se a execução de uma performance agradável aos discentes exige, no mínimo, um deslizamento de uma identidade docente construída, de certa forma, a partir dos referenciais obtidos pelas suas vivências pessoais e escolares (TARDIF, 2006), para uma identidade atrativa, animadora, sedutora, encantadora, ou seja uma identidade mercantilizada. Mas, por outro lado, não atentar a essa imposição é expor-se ao risco de, no próximo semestre letivo, ter sua carga horária docente reduzida, bem como seu salário. Ter salário flutuante significa a possibilidade de, somente, desenhar projetos de vida em curto prazo. E, projetos de curto prazo significam expectativas de curto prazo.

Corroboram, neste sentido, os estudos de Bauman (2001; 2005). Segundo ele, os atores sociais, individualmente situados, além de experimentarem uma nova temporalidade, uma nova concepção de tempo e de futuro, impeditiva de um delineamento minimamente inteligível de projetos de vida, são responsabilizados por suas escolhas ou trajetórias e, portanto, por suas conseqüências. A identificação propriamente individual, o caráter fluído das relações sociais e dos quadros da ação social, constitui, um dos eixos centrais da patologização psíquica contemporânea (BAUMAN, 2005). De acordo com Bauman (2005, p. 91), atualmente, o verdadeiro problema e a maior preocupação das pessoas é a incerteza quanto a qual “[...] identidade escolher e [...] por quanto tempo se apegar a ela?”

Tereza, no decorrer de sua fala, acrescenta:

Passo a maior parte dos meus dias na Universidade, respondendo processos de alunos, solicitações da Reitoria. Enfim, fazendo o necessário. Muitas vezes, quando chega às 10 da noite, estou cansada e me esqueço de registrar a presença dos alunos e o conteúdo que ministrei na aula da noite. No dia seguinte, a primeira coisa que vejo na minha caixa de email é uma mensagem dizendo assim: professor é necessário atualizar a frequência e o conteúdo da disciplina tal. Pôxa! Se não coloco, logo recebo outra mensagem. Sei como coordenadora que a Pró-Reitoria recebe estes dados. Pior, eu como coordenadora, recebo a notificação que a professora X, ou seja, eu, não registrou. O que faço comigo mesma? Qual a providência que devo tomar?

A fala da docente evidencia um contínuo controle e a naturalização de uma cultura de responsabilização, elementos indutores de performances. Deste modo, quando induzidos, os/as docentes ao exercitarem performances, dão início à fabricação de si próprios/as. A performance é, por definição e por prática provisória, em construção, processual. E, justamente no decorrer desta construção ocorre o que Ball chama de fabricação.

O fato de Tereza estar ciente de que os gestores vão tomar conhecimento de sua falha – falha que não deveria ocorrer, pois como coordenadora deveria ser a primeira a não falhar, corrobora com o que Bauman (2005) afirma sobre a produção de novos papéis e subjetividades. À medida que os/as docentes são transformados/as em produtores/as, fornecedores/as, empresários/as e administradores/as, ficam sujeitos/as à avaliação, a análises periódicas e comparações de desempenho (BAUMAN, 2005).

A docente questiona-se a respeito das providências a serem tomadas para consigo mesma. Em outras palavras, o que, por ela deve ser feito, para com ela. Como explica Ball (2005), a performatividade diz respeito a coisas que fazemos a nós mesmos/as. Mesmo julgando já fazer o necessário, considera o necessário, insuficiente. Encontra-se situada na posição de “[...] um profissional encalacrado entre o que deve fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos seus limites, entre a vitória e a frustração” (CODO, 1999, p. 13). Ainda, de acordo com Ball (2005) um alto grau de incerteza e instabilidade, nos torna, ontologicamente inseguros/as:

[...] sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, de ser excelente, de outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição (BALL, 2005, p. 549).

Para esse autor, o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação, penetrado em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade (BALL, 2005).

Sobre seu trabalho docente, Antônia expressa inquietações derivadas do fato de não conseguir realizar as atividades inerentes à coordenação de curso, com a tecnologia apropriada e, conseqüentemente, com a qualidade esperada pelos gestores institucionais: “[...] não adianta, eu não sei trabalhar com tabelas do Excel, e todas as tarefas e levantamentos têm de ser feitos no Excel”. Como solução para

atender as demandas, a docente aponta: “[...] como não tenho tempo, nem idade para aprender, resolvi pagar para uma aluna me fazer este serviço”. Embora tenha resolvido seu problema Antônia avalia: “[...] está na hora de me aposentar, essas coisas são para gente moça. Não consigo, não adianta”.

Antônia, além de coordenadora de curso, é responsável pela orientação e supervisão de diferentes estágios curriculares de seu curso. Isto significa: entrar em contato com as escolas, realizar reuniões com as suas direções e coordenações pedagógicas e, acima de tudo, visitar, no mínimo três vezes, cada aluno/a no decorrer de suas atividades de estágio, em escolas localizadas em diferentes pontos da cidade. Para tanto, esta docente recebe o equivalente a 1 hora/aula, para cada três discentes. Quanto às despesas de locomoção, as mesmas não são pagas pela Universidade. Como afirma Hargreaves (1998), ao se responsabilizar o trabalhador, perpassa um sentimento moral de pertença, fazendo-o assumir outras responsabilidades e atividades, muitas, não remuneradas.

Em outros cursos, a relação hora paga/discente é de um por um, ou seja: para cada aluno/a, uma hora. Em muitos casos, não há visita no local de realização de estágio.

Quanto à dificuldade em realizar as tarefas de acordo com os padrões solicitados, Rosa, assim se expressa:

[...] muitas das atividades que não sabíamos como fazer passaram a ser responsabilidade dos docentes. Fomos chamados para muitos treinamentos para ‘aprender’ a usar, de forma correta e habitual, o *sistema*, para registros de notas, conteúdos, liberação de textos e referências bibliográficas aos alunos. Não bastava preparar e dar aula, agora também se tinha que alimentar o sistema.

Os/as docentes devem se responsabilizar por uma série de novas aprendizagens necessárias ao seu fazer docente. Esta necessidade representa intensificação do processo de trabalho e colonização dos tempos e espaços de vida, visto que as habilidades e os conhecimentos, até então requeridos, não mais respondem às exigências do fazer docente. Para atender as exigências postas é preciso o envolvimento docente em processos de aprendizagem de novas competências, concebidas em uma perspectiva instrumental, limitam-se a um saber-fazer, a um desempenho. É um conhecimento situado, aplicável e em sintonia com dimensões cotidianas.

Sobre a diferença de número de horas pagas para a realização das atividades inerentes à Coordenação de curso, Pedro explica: “[...] um curso com um número maior de alunos exige mais da coordenação”.

Sobre isso, esclareço: indiferentemente do curso ao qual o/a docente exerça a coordenação, por maior ou menor número de alunos/as matriculados/as em cada curso, as atividades e responsabilidades são as mesmas: todos/as participam de reuniões e cursos; todos/as analisam planilhas financeiras, todos/as necessitam elaborar e entregar relatórios e tarefas nos prazos estabelecidos; responder processos; atender solicitações de análises de currículos, de aproveitamento e de dispensa de disciplinas; todos/as são responsáveis pela promoção de reuniões dos colegiados de seus cursos, enfim, nenhum/a Coordenador/a fica isento/a de executar qualquer tarefa. Todos/as têm as mesmas atribuições e as mesmas responsabilidades. Pelo visto, só não há igualdade na retribuição econômica.

Outras formas de realização de atividades compõem o cotidiano dos/as docentes. Os/as mesmos/as atendem demandas discentes, tais como: orientações referentes a trabalhos acadêmicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, artigos e teses, via *internet*. São *e-mails* lidos, respondidos e/ou a responder, sob pena de perda de prazos e de desagrado discente. Além disto, registros de conteúdos programáticos, frequência, provas, pareceres em processos, etc. Muitas dessas atividades são realizadas na madrugada, nos finais de semana, ou seja, fora do horário de trabalho contratado. Se não realizadas são passíveis de punição. Para tanto, os/as docentes devem manter-se conectados/as ao trabalho, vinte e quatro horas do dia. Enfim, os/as docentes vão fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. Tornam-se, portanto, trabalhadores *full-time*.

No cotidiano docente é estabelecida uma nova relação com o tempo, na qual se verifica não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo despendido pelo/a docente, com o trabalho. Muito embora tal dinâmica não seja nova e nem exclusiva ao trabalho docente, todavia tem-se intensificado. O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado, incessantemente, por atividades e exigências diversas, gera, ao mesmo tempo, mudanças na jornada de trabalho de ordem intensiva e extensiva, particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. E-mails e celulares garantem a companhia do trabalho, para além dos muros institucionais, nos espaços e momentos destinados ao descanso e ao lazer.

Períodos de interrupção do semestre letivo são aproveitados para “[...] botar as coisas em dia, preparar aulas, ler a bibliografia que irei utilizar”, conforme expõe Bernardo.

Há uma intensificação do trabalho para além dos muros institucionais, do número de turmas e de alunos/as a serem atendidos. Este processo implica na limitação ou, até mesmo, na inviabilização de outras possibilidades de sociabilidade dos/as docentes. Imersos/as, em um emaranhado de relações e de tarefas a serem cumpridas, os/as docentes correm o risco de viverem unicamente para o trabalho, seja atendendo suas demandas, seja constantemente qualificando-se.

O reconhecimento, por parte dos/as docentes, da situação atual vivida pelo professorado, converge com os estudos de Lawn (2001, p.120) quando afirma que alterações no trabalho do/a professor/a podem ser caracterizadas como “alterações fabricadas na sua identidade, como alterações técnicas nas competências de trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão”. Ainda, de acordo com Apple (1995), presencia-se a desqualificação docente, pois o professorado está deixando de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, provocando o esquecimento das habilidades essenciais para a realização dessas tarefas, autorefletivamente e de forma correta.

A performatividade facilita o monitoramento, muda significados, objetiva e mercantiliza o trabalho intelectual (BALL, 2004). Em relação às formas de controle sobre o trabalho docente, Luis, explica:

[...] são novas formas de controle, baseadas na auditoria e desempenho. Na auditoria, por exemplo, visualiza-se a sistematização de solicitações que abrangem relatórios de pesquisa, extensão, comprovação e atualização do currículo *lattes*, controle de conteúdos e comprovação de efetividade de trabalho, etc.

Em continuidade, Luis esclarece que, além dos/as professores/as serem constantemente monitorados/as, a universidade cumpre as determinações do SINAES, estabelecendo, a avaliação docente, por parte dos discentes. Em suas palavras: “[...] o que nos resta? Estamos nas mãos dos alunos e, para manter o trabalho, temos que satisfazê-los (os alunos)”.

Constato, considerando as análises tecidas por Dejours (2003) em seus estudos sobre a psicopatologia do trabalho e pelos depoimentos dos/as docentes, um paradoxo: o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório, suscitando, a

um só tempo, sobretrabalho e prazer; assujeitamento e captura acrítica dos/as envolvidos/as para as novas demandas colocadas para a Universidade, mas também espaço para invenções, pensamento e crítica.

Ainda, verifico uma rede de relações e produções constituída no âmbito institucional, por vezes, na direção do ajustamento à nova ordem institucional; mas, em certos momentos, buscando brechas e possibilidades de escape. Inúmeras vezes, produzindo assujeitamento, sofrimento; mas, em outras circunstâncias, favorecendo crescimento.

Ao término de seu relato, uma das docentes envolvidas neste estudo, declara:

Tudo isto posto, não têm o sentido de esmorecer o nosso compromisso com a construção do conhecimento, mas procurar refletir sobre esse processo e construirmos algumas formas de resistência, que só vai ser feito se conquistarmos este espaço de troca, de diálogo de conversa entre todos os envolvidos com o processo educacional, mas sobretudo com a sociedade, estamos apáticos, fechados dentro dos muros da universidade (Maria).

A despeito do exposto pela docente há um ressentimento generalizado em relação ao isolamento e ao esfacelamento das relações no interior da instituição, apontados como fatores importantes para a pequena resistência, no dia-a-dia, aos projetos institucionais. O trabalho extenuante, a falta de tempo, a ausência de propósitos mais amplos e a captura subjetiva também oferecem sua carga de contribuição para a aceitação, mesmo que crítica, do trabalho prescrito.

O engajamento político num projeto de mudança, capaz de dar novos contornos institucionais e delinear práticas docentes prazerosas e não reguladas pelo produtivismo, não se tem constituído, efetivamente, numa alternativa abordada com maior sistematicidade pelos/as docentes.

Os efeitos sobre o trabalho docente das políticas institucionais adotadas permitem destacar nas falas e depoimentos dos/as docentes, categorias como: performatividade, mercantilização, produtividade, competitividade e intensificação. Estas, muito próximas aos conceitos de uma Universidade cada vez mais empresarial, esvaecendo o seu caráter de instituição social, voltada para a formação, para a produção de conhecimentos inovadores e engajados na solução de problemas regionais.

Com respeito à relação docente/discente, igualmente, sofre influências do mal-estar sentido pelos/as docentes, conforme o escrito de Gilnei:

[...] os alunos percebem que estamos preocupados, sentem quando o professor está desanimado e sabendo que outros estão monitorando todos os seus passos. O pior de tudo é que no meio dos outros, estão nossos colegas. Eles vivem respondendo perguntas sobre cada um de nós.

Finalizando, faço os seguintes destaques permitidos pelos dados apresentados: não há, institucionalmente, um planejamento na distribuição de cargas horárias, nem clareza quanto aos seus critérios, parecendo depender dos Centros, cursos e, em alguns casos do/a docente.

Muito embora a composição da carga horária paga represente o resultado da carga horária das disciplinas, acrescida do percentual de 20% a título de preparação das atividades docentes, alguns/mas docentes têm sua carga horária comprometida quase que estritamente para o cumprimento das atividades de sala de aula. Portanto, lhes restando muito pouco, ou quase nada de tempo pago para se dedicarem à leitura, à pesquisa, ao planejamento, avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem dos/as alunos, assim como para qualquer ação orientada no sentido de auxiliar os/as alunos/as com quaisquer dificuldades em seu processo de formação profissional.

Isso chama mais atenção quando se sabe que hoje diferentes grupos sociais, antes alijados das possibilidades de freqüentarem o ensino superior, se fazem presentes neste contexto, exigindo talvez, por parte dos/as docentes a proposição de alternativas pedagógicas mais adequadas às realidades e às necessidades dos/as alunos/as.

A dominação e a instabilidade estão internalizadas a partir da ameaça constante de perda de carga horária e, conseqüentemente de redução salarial, gerando um clima de medo, desamparo, ansiedade e incertezas. Essa dominação toma o avanço tecnológico como um grande aliado, através do ponto eletrônico, das câmeras instaladas nos diferentes ambientes acadêmicos, dos relatórios preenchidos e enviados *on-line*, etc., buscando de todas as formas o controle dos/as docentes. Certamente, todas as circunstâncias vividas e aqui apontadas são geradoras de um desconforto.

A supervalorização do trabalho, como um instrumento de alcance do sucesso, coloca em plano secundário outras esferas da vida como a familiar e a social, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional, seja para admissão ou para permanência nos empregos, como bem aponta Harvey “[...] alguns podem ver-se

tentados a abandonar a visão relacional [...] e embrenhar-se no mundo do trabalho, de tal forma que não consigam tempo para desempenhar outras ações e papéis, inerentes à vida cotidiana” (HARVEY, 2004, p.163).

Os dados, assim como as falas e depoimentos dos/as docentes demonstram claramente a intensificação do trabalho docente no contexto pesquisado, a partir de diferentes estratégias: exigência por resultados, pelo acúmulo de atividades, pelo alongamento e fragmentação das jornadas de trabalho, evidenciando um maior dispêndio de energia intelectual e emocional, por parte dos docentes.

A exigência por resultados se expressa no atendimento às expectativas discentes, pelo bom desempenho acadêmico dos/as alunos/as, pela produção intelectual, pelo cumprimento em tempo hábil de tarefas, por exemplo, relacionadas a disponibilização de informações e registros no sistema acadêmico.

Do mesmo modo que as demais facetas da intensificação, o envolvimento emocional cumpre sua parte no processo de tornar o trabalho docente mais tenso. Os/as docentes convivem com a incerteza de estar produzindo o suficiente, no padrão de qualidade esperado (porém discutível), de estar satisfazendo os/as discentes (sem haver critérios explícitos sobre o que significa satisfazer um coletivo social), de estar em acordo com o perfil docente esperado pela instituição.

É claro que o discurso, a representação acerca de um docente ideal, baseado na competitividade e nas leis do mercado, fragiliza, tensiona, coloca em xeque, fratura as identidades docentes, até então construídas.

Por fim, trago uma referência. Em nota de rodapé do livro *O Capital*, Marx (1989) refere-se à questão do tempo de trabalho despendido pelos trabalhadores no Séc. XIX, bem como às condições inadequadas de trabalho, às quais os trabalhadores tinham de se submeter. Dadas as mudanças societárias, desse mundo chamado por alguns de pós-moderno, por outros de modernidade tardia, enfim pelo nome que se queira chamar, ainda se convive com o cenário descrito:

É por certo lamentável que uma categoria qualquer de pessoas seja obrigada a se esfalfar 12 horas por dia. Se computarmos o tempo das refeições e o tempo necessário para ir ao trabalho e voltar dele, chegaremos na realidade a 14 horas das 24 do dia [...] Pondo-se de lado o problema da saúde, ninguém hesitará, acredito, em admitir que, do ponto de vista moral é extremamente nefasto e profundamente deplorável essa absorção completa do tempo das classes trabalhadoras (MARX, 1989, p. 315).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar a docência no mesmo contexto institucional dos sujeitos de pesquisa, ao longo dos anos, fui aprendendo a observar, além do dizível, o não dizível pelos meus pares. Muitos/as, assim como eu, passavam na Universidade, uma grande parte de seus dias. Outros/as chegavam à Universidade, no horário compreendido entre 18h e 18h e 50 minutos. Era comum a verbalização de que estavam cansados/as, exaustos/as, pelo peso do dia. Além de o semblante demonstrar cansaço, ao sentarem nas cadeiras e nos sofás da sala dos professores, percebia que, na verdade não sentavam, mas sim, colocavam-se em posição de descanso. Postura igual ocorria nos horários de intervalo e no final da noite, até a passada de dedo no ponto digital. Este é o jogo entre o dizível e o não dizível como parte da mesma estrutura. A fala nem sempre reproduz o que o corpo expressa. Dito de outra forma, o corpo expressa, enquanto a fala não se permite ou emudece.

A partir dessa constatação inicial, sem pretender ser conclusiva, teço algumas considerações, julgadas, por mim, pertinentes, a partir da revisão bibliográfica realizada, dos objetivos propostos e das hipóteses apresentadas neste estudo e das informações coletadas junto aos docentes, sujeitos de pesquisa.

Sobre a pesquisa empírica, considero que os dados obtidos retratam uma realidade específica, podendo, no entanto, ser comparados a outros, resultantes de estudos similares. Apesar de se limitarem apenas à realidade de um grupo de docentes de uma universidade confessional comunitária, permitiram algumas constatações, referentes à adoção, por parte da Universidade, de uma cultura de gestão empresarial, com vistas a conformar-se, de forma sustentável, no mercado da educação superior e, igualmente, com respeito às implicações do modelo de gestão adotado, nas condições de realização do trabalho docente.

Os dados, além de corroborarem com as referências teóricas expostas na revisão bibliográfica, são esclarecedores quanto as consequências da utilização combinada das tecnologias de gerencialismo e de performatividade na organização e intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, avalio que os resultados da

pesquisa oferecem subsídios para uma discussão sobre as condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário, tema ainda pouco abordado nos estudos sobre a educação superior.

A Universidade, contexto desta pesquisa, organizada administrativa e academicamente nos moldes das instituições públicas, apresenta uma estrutura “pesada” em relação às instituições de sentido estrito, cada vez mais presentes nos mais diversos espaços do território regional de sua atuação, introduzindo uma mentalidade e uma disputa empresarial no ensino superior. Deste modo, com relação à competição no mercado educacional, não nego, nem tampouco posso deixar de considerar a necessidade institucional de procurar caminhos e estratégias administrativas e acadêmicas, na tentativa de conciliar seus princípios orientadores, com certo equilíbrio econômico, de forma a não comprometer a viabilidade, evolução e estabilidade institucional. Entretanto, constatei a inadequação da forma como esse caminho foi percorrido.

O processo de reestruturação significou o estabelecimento de outros valores, culturas, subjetividades e formas de disciplina, fragilizando o padrão de sociabilidade institucional, já construído. Os/as docentes passaram a perceber-se como concorrentes, a disputar espaços, prestígio e garantias de permanência institucional, além de ficar sempre atentos/as e incertos/as quanto ao fato de estar ou não, fazendo o suficiente, o certo. Para os/as docentes envolvidos/as nesse ambiente, tornou-se difícil a produção de um pertencimento coletivo. Em outras palavras, a instituição, ao admitir formalmente sua adesão às leis do mercado educacional, passou a tensionar e a tentar forjar novas identidades docentes, desde processos administrativos baseados no controle, no monitoramento e na responsabilização, encorajando o individualismo competitivo. Os espaços nos quais eram possíveis a reflexão e o diálogo foram sendo eliminados.

A política de reestruturação acadêmica e administrativa posta como um discurso legítimo, precisou construir seu sentido e sua lógica, considerando os efeitos de sentidos produzidos nas pessoas que com ele se deparam. Necessitou, portanto, de uma negociação. Assim, desde a afirmativa de que possibilidades pressupõem coligações, os/as Coordenadores/as de curso foram aproximados ao campo idealizador das reformas, compondo o campo recontextualizador. O discurso considerado legítimo, ao ser recontextualizado, apropria, realoca, reconcilia e relaciona outros sentidos, constituindo, por fim, seus ordenamentos e suas regras de

realização. É nesse movimento, no qual o discurso privilegiante se apresenta a outros, que se torna possível, pela própria falta de sentidos, ou pelo contrário, por estar preche de sentidos, tornar-se consensual, legítimo, mesmo que, de forma instável e provisória.

A constituição de um discurso como consensual e legítimo é fundamental para a criação de um contexto em que determinadas práticas sejam entendidas como importantes, necessárias e naturalizadas como a única possibilidade. No mesmo sentido, quando diferentes interesses, em determinado momento institucional se articulam em torno de interesses considerados mais importantes, acaba se constituindo em consenso, tudo passa a ser naturalizado.

Para tanto, os/as Coordenadores/as de curso foram cooptados e responsabilizados a exercerem sobre seus pares um poder performático, demonstrando eficiência e eficácia em suas ações gestoras e, portanto fiéis às racionalidades impostas pelo modelo de gestão adotado. Em decorrência, os cursos se tornaram campos recontextualizadores da política institucional e os/as Coordenadores/as passaram a ocupar posições de poder no interior de seus campos. No mesmo sentido, cada coordenador/a passou a ser controlado pelos gestores institucionais e por seus pares, sofrendo, portanto, pressões de controle e de regulação de outros campos e agentes de poder.

Neste horizonte a lógica do controle, do gerencialismo e da performatividade tentou de variadas formas induzir à fabricação de novas jeitos de conceber e de exercer a docência, desde um comportamento restaurado, baseado em relações de sedução, de encantamento e de satisfação dos/discentes, agora, explicitamente tratados/as como clientes.

O professorado, ciente de que permanentemente é foco de monitoramento por diferentes agentes, inclusive pelos/as discentes, por meio de instrumentos obrigatórios de avaliação disponíveis no sistema acadêmico, é constrangido ao exercício, ao ensaio, ao experimento das performances requeridas pelos abstratos conceitos de qualidade e de boas práticas. Além disso, devem estar atentos/as a práticas dirigidas à satisfação, à sedução e ao encantamento discente. Entretanto, postulo que para muitos/as docentes satisfazer, seduzir e encantar discentes ainda signifique um comprometimento e um envolvimento ético com processos de aprendizagem e de formação capazes de constituírem-se em reais experiências significativas, intensas e reflexivas.

Sobre as condições nas quais os/as docentes realizam seu trabalho, foi possível comprovar uma intensificação mais aguerrida do trabalho docente, seja por meio de aumento e fragmentação de jornadas, pela exigência de resultados, e, ainda, pelo maior dispêndio intelectual e emocional.

As condições de realização de trabalho além de serem intensificadas, colonizam os tempos/espacos e subjetividade dos/as docentes, tornando-os responsáveis, tanto pela solução das mazelas institucionais, como pela não diminuição de taxas de matrícula, se possível pelo seu aumento, pela melhoria de rendimento dos/as discentes, evidenciada nas avaliações realizadas pelo Estado.

Na procura por uma composição de carga horária paga mais compatível com suas necessidades, os/as docentes se tornam polivalentes: a cada semestre, novas disciplinas, demonstrando um não aprofundamento, nem tampouco espaço para uma reflexão sobre o planejado e realizado.

No mesmo sentido, avalio que, frente à competição do livre mercado educacional, a especificidade da orientação confessional da Universidade em questão em nada interfere de maneira positiva nas relações que estabelece, seja com docentes, seja com funcionários/as. Apesar de seu caráter confessional, age de forma semelhante às instituições comerciais. Dito de outra forma, os/as docentes são tratados/as como insumos de um processo, como recurso, como uma matéria prima qualquer, que se não evidenciam suas qualidades, fácil e rapidamente são substituídos/as por outra disponível no mercado.

Cabe destacar que, entre os/as docentes sujeitos deste estudo, me foi possível constatar que a maioria absorve e aprende com a cultura institucional proposta a partir da reestruturação administrativa e acadêmica, sem, entretanto ser fundamentalmente, transformados/as por ela. Agem dentro de um conjunto de confusões e dilemas situados, para os quais não existem soluções simples, únicas. Aprendem a conviver com a ambivalência e agir dentro da incerteza, arcando com as conseqüências. Entretanto, viver na linha maleável e estreita da incerteza, muitas vezes, conduz a possibilidades, a escapes, a olhar pelas frestas, a tentativas de movimentos de vida, por mais difícil que essas decisões possam ser.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Ensino superior privado atual: tentáculos e novas configurações de um velho ator. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, 31., 2008, Caxambu. 2008. 17p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-5004--Int.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.2 maio/ago. 2010. p. 37-55.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. La gestión como tecnología moral. In: BALL, Stephen J. (Comp.) **Foucault y la educación**. Disciplinas y saber. 2. ed. Madrid: Morata, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BAUER, Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, set./dez. 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 65-79.

BRASIL. **Decreto 2 207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 1996, e dá outras providências.

_____. **Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. **Decreto 3.806, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Lei 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário oficial de 15 de abril de 2004, p.3.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília/DF: Senado, 2001.

_____. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências.

_____. **Lei n. 11.509 de 20 de julho de 2007.** Altera o § 4º do art. 7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação externa das instituições de ensino superior, 2010.**

_____. **Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. **Decreto 6096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice geral de cursos da instituição – IGC, 2009** – Triênio 2007, 2008, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação – PDE.** Razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

CASAGRANDE, Ronaldo Vinícius. Gestão estratégica de cursos. In: **O coordenador como gestor.** Hoper Consultoria, CD, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura, vol.3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, Antonio Davi. **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** São Paulo: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley. **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRUZ, Marta Vieira. **A extensão universitária no Brasil**: um resgate histórico. São Cristovão: Editora UFS/Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho**: estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. **Rev. Brasileira de Educação**. [online]. 2005, n.28,pp. 164-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413>. Acesso em: 11 jun. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011. p. 161-182.

FERRETTI, Celso. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea), p.97-118.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária. Uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: SILVA, Enio Valdir da. **As funções sociais da universidade - o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 15-102.

GARCIA, Maurício. Elaborando o planejamento estratégico. In: GARCIA, Maurício (org.). **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior**. Brasil: Editora Hoper, 2006.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 4. Caderno 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. jul/dez. 1997. p. 15-46.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HEY, Ana Paula. Produção acadêmica em educação superior no Brasil: as relações do campo acadêmico com o campo do poder. In: **XIX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, Caxambu, Minas Gerais, 2005, p. 1-17.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez. 2001.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, 29., 2006, Caxambu. 2006. 16p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt11.Int.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MANCIBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Orgs). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. Trabalho docente: novos processos de trabalho e resistência coletiva. **Anais Associativismo e sindicalismo docente no Brasil**. Rio de Janeiro, 2009. 18p. Disponível em: <www.scielo.br/prc>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Universidade para todos: a privatização em questão. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.17, n.47, fevereiro, 2002.

_____. Privatização: a política do Estado autoritário para o ensino superior. **Cadernos Cedes**, n.5, p. 43-61, 1987.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Heloisa Helena. Pesquisa qualitativa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (volume 1).

MINAYO, Maria Cecília Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLJO, Carina. La historia oral y su relación com el trabajo social. In: **Serviço social & sociedade**. O enfrentamento da pobreza em questão. São Paulo: Cortez, ano XXI, n.63, p.94 -119, julho, 2000. Ano XXI.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, 27., 2004, Caxambu. 2004. 16p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1113.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Rio Grande do Sul: Interiorização e Modelos Regionais. In: MOROSINI Marília e LEITE, Denise (orgs.) **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992, p. 95-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; Assunção, Ada Àvila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, 2004, vol. 25, no. 88, pp. 727-756.

RISTOFF, Dilvo; GILOLO, Jaime. Introdução: A educação superior no Brasil: panorama geral. In: RISTOFF, Dilvo; GILOLO, Jaime. (Orgs.). **Educação superior brasileira 1991- 2004**. Brasília, DF: INEP, 2006.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2012.

SALLES, Paulo Eduardo Marcondes de. O futuro do planejamento estratégico nas IES. In: GARCIA, Maurício (org.). **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior**. Espírito Santo: Editora Hoper, 2006.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, n. 20 (2), p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd**, 26., 2003, Caxambu. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. (CD-ROM). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/textos/GT03/GT03-265--Int.rtf>>. Acesso em: 11 out. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Fundações privadas na universidade pública – a quem interessam? In: **Avaliação**, Campinas, v.7, n.4, p.43-72, dez. 2002.

_____. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. Reforma do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: São Paulo: Cortez, 2001.

SINPRO/RS. Educar, profissão de risco. In: **Jornal extra classe** – n.134 – Junho 2009 – Especial Saúde.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Ficha de Identificação dos(as) Docentes



CÓDIGO:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS(AS) DOCENTES

Solicito sua colaboração na pesquisa *Trabalho docente em Universidades Confessionais Comunitárias*, de meu curso de Doutorado em Educação. Gostaria de destacar que toda informação será utilizada de forma **anônima**.

Desde já, muito grata por sua colaboração, Maria Laura Brenner de Moraes

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO/A DOCENTE

1. Nome:
2. Data de nascimento: ___/___/_____ 3. Sexo: () M () F
4. Endereço:
5. Tempo de atuação no magistério superior: _____
6. Data de ingresso na Instituição:
7. Forma de ingresso: () concurso () convite
8. Você é sindicalizado? () sim () não
- 8.1 Quais as razões que justificam você ser ou não sindicalizado?
9. Formação superior:
10. Formação Pós-Graduação
- 10.1 Especialização em:
Instituição:
Data de obtenção do título: ___/___/_____
- 10.2 Mestrado em:
Instituição:
Data de obtenção do título: ___/___/_____
- 10.3 Doutorado em:
Instituição:
Data de obtenção do título: ___/___/_____
11. Cursos em que, atualmente, exerce a docência:
12. Disciplinas em que, atualmente, exerce a docência:
13. Qual a carga horária semanal remunerada pela Universidade para o exercício de atividades inerentes à docência?
14. Número total de alunos atendidos em sala de aula:
15. Você é responsável por outra atividade de ensino-aprendizagem?
() sim () não Qual(is):

16. Qual a carga horária semanal disponibilizada pela Universidade, semanalmente, para o exercício desta (as) atividade(s)?
17. Você desenvolve algum projeto de pesquisa aprovado pela Comissão Científica da Instituição?
() sim () não () o projeto envolve discentes
18. Qual o tema de pesquisa?
19. Você desenvolve algum projeto de extensão institucional?
() sim () não () o projeto envolve discentes
20. Quantas horas são disponibilizadas e remuneradas pela Universidade, semanalmente, para o desenvolvimento desta(s) atividade(s)?
22. Você exerce alguma atividade administrativa na instituição? () sim () não Qual(is):
23. Qual a carga horária semanal disponibilizada e remunerada pela Universidade, semanalmente, para o exercício desta(as) atividade(s)?
24. Você atua em outro nível ou modalidade de ensino? Qual?
25. Se atua, qual a carga horária de trabalho semanal: () 20horas () 30 horas () 40 horas () outra
26. Rede(s) de ensino: _____
27. Número de escolas em que atua: _____
28. Localização da(s) escola(a): () urbana () rural
29. Número aproximado de alunos: _____
30. Tempo de magistério nos demais níveis ou modalidades de ensino:
31. Você exerce alguma outra ocupação? () sim () não. Qual?
32. Você é o(a) principal responsável pelo sustento familiar? () sim () não
33. Além da renda obtida com o magistério, você possui outra fonte de renda? () sim () não
34. Abaixo, escreva um pouco sobre como você se sente em relação ao seu trabalho docente.

APÊNDICE 02 – Roteiro de Entrevistas



ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Questões norteadoras

1. Gostaria que falasses sobre o teu trabalho na Universidade. Como te sentes em relação a ele, como o percebes. Enfim, peço que fales à vontade sobre este tema.
2. Quando escreves no questionário, sobre teu trabalho, assim relatas: [...]. Podes aprofundar melhor tuas colocações?
3. O que tens a me dizer sobre o tempo que teu trabalho ocupa em tua vida? Nas demais atividades cotidianas?
4. A reestruturação administrativa e acadêmica, entre outras coisas, provocou uma essencialização curricular e, em decorrência, demissão de docentes. Como avalias esses processos? Qual foi a participação dos/as docentes?
5. Peço que me fales sobre “ser coordenador/a de curso”. Qual o papel dos/as coordenadores/as de curso? Quais são suas principais tarefas? Como é a relação dos/as coordenadores/as entre si, com os/as demais docentes, com os/as discentes e com a Reitoria?
6. Como participante de Colegiado de Centro, o que tens para registrar?
7. Podes relatar sobre o envolvimento e ações da Associação dos Docentes?
8. A partir dos anos de docência na Universidade, podes tecer alguns comentários sobre a atual gestão da mesma?
9. Faltou algum aspecto, não mencionado, que gostarias de citar e comentar?
10. Gostarias de retomar alguma coisa que não tenhas explicado bem, ou que avalies merecer algum comentário complementar?

APÊNDICE 03 – Solicitação de Depoimento



SOLICITAÇÃO DE DEPOIMENTO

Prezado/a ...

Solicito tua colaboração na pesquisa *Trabalho docente em Universidades Confessionais Comunitárias*, de meu curso de Doutorado em Educação. Para tanto, peço que escrevas um depoimento, tendo por base as questões abaixo. Entretanto, desejo que te sintas à vontade para escrever o que julgares mais pertinente e adequado.

Gostaria de destacar que toda informação será utilizada de forma **anônima**.

Desde já, muito grata por sua colaboração, Maria Laura Brenner de Moraes

Questões

1. Quantos anos trabalhastes na Universidade?
2. Quais as principais atividades acadêmicas e administrativas que realizastes, neste período?
3. Como foi teu ingresso na Universidade?
4. Quais os motivos apresentados para a tua demissão?
5. De que forma se deu a tua demissão?
6. Como avalias o processo de demissões?
7. Hoje, distante da Universidade, o que gostarias de comentar?

APÊNDICE 04 – Roteiro de Entrevistas



ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Questões norteadoras

1. Gostaria que falasses sobre o tempo de teu trabalho na Universidade. Como te sentias em relação a ele, como o percebias. Enfim, peço que fales à vontade sobre este tema.
2. Quais os motivos que te levaram a tentar outra possibilidade de trabalho? Podes me falar um pouco sobre esta tua decisão?
3. Como te sentes, atualmente?
4. Faltou algum aspecto, não mencionado, que gostarias de citar e comentar?
5. Gostarias de retomar alguma coisa que não tenhas explicado bem, ou que avalies merecer algum comentário complementar?