



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RENATA QUENCA BASSAN

**O PERFIL IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Presidente Prudente – SP
2019



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RENATA QUENCA BASSAN

**O PERFIL IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira

373
B317p

Bassan, Renata Quenca.

O perfil identitário profissional de docentes da educação superior privada no contexto da reorganização do trabalho. / Renata Quenca Bassan. -- Presidente Prudente, 2019.

94 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

Bibliografia.

Orientadora: Maria Eliza Nogueira Oliveira

1. Ensino superior privado. 2. Precarização. 3. Trabalho docente 4. Identidade profissional 5. Mercantilização. 6. Neoliberalismo I. Título.

RENATA QUENCA BASSAN

**O PERFIL IDENTITÁRIO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 22 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Dedico esta pesquisa ao meu amado pai, Claudinei Bassan, um homem honrado que nunca mediu esforços em prol da família, por sempre nos transmitir segurança, apoio e amor, meu exemplo de vida e dedicação. À minha amada mãe, Angela Maria Q. Bassan, guerreira e pilar da família, que com seu amor e carinho sempre nos ajudou a encontrar a paz e o equilíbrio para continuar. Amo vocês eternamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Maria Santíssima por serem minha fonte de força nos momentos difíceis, especialmente quando “desistir” se torna um caminho tão fácil, mas que com fé e foco a “superação” abre espaço para uma grande e linda jornada.

Aos meus queridos pais, Claudinei Bassan e Angela Maria Q. Bassan, por me ensinarem o valor da luta, do amor e da perseverança, sou eternamente grata por sempre estarem ao meu lado e por me ensinarem a superar os desafios, não me deixando desistir e por me acolherem sempre que a insegurança chegava até mim. Ter vocês na minha vida, torcendo sempre por mim na primeira fileira, me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

Ao meu esposo Paulo Eduardo, companheiro e amigo. Agradeço por me apoiar em todos os momentos, desde o início desta trajetória e, também, por ser o meu leitor e ouvinte cada vez que eu precisava revisar o texto da dissertação, além de me acompanhar e me incentivar nas minhas decisões pessoais, na minha trajetória acadêmica e profissional. Ao nosso amado filho, Luís Otávio, a quem aguardamos ansiosamente, mas que já acompanhava a mamãe desde o momento da qualificação.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Nogueira Oliveira, que oportunizou a realização desse sonho, acreditando no meu potencial e no desenvolvimento desta pesquisa. Seus ensinamentos, sua confiança e seu acolhimento foram valiosos para a continuidade desta trajetória.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da Unoeste, sou grata pelos conhecimentos compartilhados e por todos os ensinamentos que me fizeram amadurecer profissional e cientificamente. Em especial, agradeço à Prof^a. Dr^a Érika Porceli e Prof^a Dr^a Raimunda Abou Gebran, pelo companheirismo nas viagens de ida e volta ao Mestrado e pela troca de conhecimentos que muito me enriqueceram.

Por fim, agradeço aos colegas do Programa que tornaram essa jornada mais leve e a todos aqueles que contribuíram e torceram para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

O perfil identitário profissional de docentes da educação superior privada no contexto da reorganização do trabalho

Esta dissertação de Mestrado se desenvolveu no âmbito da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O objetivo geral da pesquisa é analisar o perfil identitário profissional de docentes do ensino superior privado no contexto da reorganização do trabalho. Nesse sentido, adotou-se uma perspectiva crítica, analisando o fenômeno considerando, sobretudo, os aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos de modo que o contexto investigado não fosse tratado de forma isolada, mas relacionado a uma totalidade. Em relação ao perfil identitário do profissional docente, a presente pesquisa se fundamenta nos estudos de Claude Dubar. Para a consecução deste objetivo, optou-se por uma pesquisa qualitativa e empírica, realizada em uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada em um município de médio porte do estado de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores. Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se a análise de conteúdo com base no levantamento das categorias relacionadas ao perfil identitário desses docentes, cujo resultado demonstrou um processo de intensificação e precarização do trabalho, revelando mutações na identidade profissional ocasionada por momentos de tensão e insatisfação.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Precarização. Trabalho docente. Identidade profissional. Mercantilização. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The professional identity profile of private higher education teachers in the context of the reorganization of work

This dissertation was developed within the scope of the Research Line "Public Policies in Education, Formative Processes and Diversity", of the Post-Graduation Program in Education of Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). The general objective of the research is to analyze the professional identity profile of private higher education teachers in the context of the reorganization of work. In this sense, a critical perspective was adopted, analyzing the phenomenon considering, above all, the socio-historical, political and economic aspects so that the investigated context was not treated in isolation, but related to a totality. Regarding the identity profile of the teaching profession, this research is based on the studies of Claude Dubar. In order to achieve this objective, a qualitative and empirical research was conducted at a Private Higher Education Institution located in a medium-sized municipality in the State of São Paulo. The data were obtained through semi-structured interviews with five teachers. After transcription of the interviews, content was analyzed in which categories related to the identity profile of these teachers were raised, whose result showed a process of intensification and precarization of work, revealing mutations in the professional identity caused by moments of tension and dissatisfaction.

Keywords: Private higher education. Precariousness. Teaching work. Professional identity. Mercantilization. Neoliberalism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das IES de 1995 até 2002	47
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas nas IES de 1995 até 2002	48
Gráfico 3 - Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil de 2003 até 2016	52
Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil de 2003 até 2016	53
Gráfico 5 - Evolução do número de Polos a Distância do Ensino Superior no Brasil de 2009 até 2016	54
Gráfico 6 - Evolução do número de matrículas na Educação a Distância do Ensino Superior no Brasil de 2009 até 2016	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados da pesquisa	65
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de IES no Brasil e número de matrículas por categoria administrativa de 1995 até 2002	47
Tabela 2 - Evolução do número de IES e matrículas no Ensino Superior presencial no Brasil por categoria administrativa	52
Tabela 3 - Evolução do número de Polos e Matrículas no Ensino Superior a Distância no Brasil por categoria administrativa	53

LISTA DE SIGLAS

BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	– Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	– Constituição Federal
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	– Conselho Nacional de Educação
Cofins	– Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CSLL	– Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EaD	– Ensino a Distância
ES	– Ensino Superior
Fepesp	– Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FHC	– Presidente Fernando Henrique Cardoso
Fies	– Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
GTRU	– Grupo de Trabalho para Reforma Universitária
IES	– Instituição de Ensino Superior
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	– Imposto de Renda Pessoa Jurídica
MEC	– Ministério da Educação
OMC	– Organização Mundial do Comércio
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PIS	– Programa de Integração Social
Prouni	– Programa Universidade Para Todos
SEB	– Sistema de Ensino Brasileiro
Sinaes	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unoeste – Universidade do Oeste Paulista

USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	26
2.1	Do taylorismo ao fordismo	27
2.2	O toyotismo e neoliberalismo	34
3	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL	42
3.1	O contexto da educação superior privada a partir dos anos 1990	44
4	O PROFISSIONAL DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	60
4.1	A identidade profissional na perspectiva de Claude Dubar	60
4.2	Condições de trabalho docente na educação superior privada	67
4.2.1	Remuneração e valorização docente	68
4.2.2	Controle rígido em relação ao trabalho docente	71
4.2.3	Vida pessoal e trabalho	72
4.2.4	Autonomia docente	74
4.3	A identidade profissional dos docentes na educação superior privada	76
4.3.1	Identidade estável ameaçada	77
4.3.2	Identidade bloqueada	78
4.3.3	Identidade responsável por sua promoção	81
4.3.4	Identidade autônoma e incerta	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	94

1 INTRODUÇÃO

A crise do Estado de Bem-Estar Social dos anos 1970 e a ascensão do neoliberalismo econômico provocaram modificações significativas na condução das políticas sociais e econômicas que impactaram diretamente o modo de organização das mais diversas instituições, em que se incluem as Instituições de Ensino Superior, que passaram a funcionar com o objetivo de consolidar o novo pacto econômico, assentado nos princípios do lucro, da meritocracia e da competitividade. Nesse contexto, abriu-se espaço para a privatização e para a emergência de novas empresas privadas e grupos econômicos que impulsionaram o avanço do sistema capitalista em escala global e cujos representantes passaram a ocupar cargos estratégicos nas instâncias de poder e a influenciar as ações do Estado com vistas à supressão dos direitos sociais, transformados em mercadorias, e à flexibilização das leis por meio de reformas que favoreceram o mercado e impactaram diretamente a classe trabalhadora. Segundo Lima e Lima (2017), a crise em questão se deu em decorrência do esgotamento do modelo taylorista-fordista e do sufocamento do Estado de Bem-Estar Social, que não conseguia mais conter as revoltas operárias que lutavam por melhorias. Com isso, uma nova reestruturação econômica emergiu, provocando maiores desregulamentações e flexibilizações, conduzida pelo fenômeno da globalização e da tecnologia.

Nessa perspectiva, o Estado passa a se tornar uma figura mais reguladora, no sentido de determinar diretrizes e políticas que devem ser seguidas e, ainda, a flexibilizar a economia sob a condução da iniciativa privada. Sendo assim, o Estado deixa de dar suporte direto às questões sociais e trabalhistas.

Um elemento geral e permanente da política neoliberal que atende ao interesse do conjunto da burguesia e do imperialismo é a política de desregulamentação do mercado de trabalho, de redução de salários e de redução ou supressão de gastos e direitos sociais. (BOITO, 2006, p. 272-273).

Desse modo, a classe trabalhadora que, progressivamente e por meio de muitas lutas, conquistou direitos de cunho social, sentiu o impacto dessa transformação de forma árdua, tanto no pagamento de encargos fiscais e trabalhistas, oriundos do seu próprio trabalho, quanto na esfera da competitividade, tendo que atuar nos moldes de intensificação e polivalência para ter espaço em um mercado de

trabalho cada vez mais restrito. Além disso, o modelo neoliberal proporcionou novos arranjos para as empresas e organizações econômicas, que passaram a adotar um modelo de gestão cujo objetivo é atuar para garantir maior controle orçamentário, via redução de gastos, aliado a uma mão de obra qualificada e barata. Segundo Bruno (2011, p. 556), “ser qualificado é, na perspectiva do capital, possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia”. Essa capacidade é, no capitalismo, uma mercadoria produzida socialmente por trabalhadores. Em outras palavras, o formato de gestão que essas empresas adotam tem como premissa fundamental empregar trabalhadores qualificados e polivalentes, exigindo deles o maior rendimento possível para que o lucro se mantenha muito acima do investimento necessário. Marilena Chauí (1999), ao tratar deste assunto, considera que esse contexto afeta diretamente o papel da Educação Superior, gerando a chamada “Universidade Operacional” voltada exclusivamente à qualificação para o mercado de trabalho que, segundo ela:

[...] está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Nesse contexto, a função da Educação Superior, considerada um negócio bastante promissor, altera-se significativamente, e ela passa a assumir a responsabilidade de qualificar os trabalhadores de acordo com a demanda do mercado, sob o pretexto da garantia da empregabilidade no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, via certificação em cursos de curta, média e longa duração, formando assim o chamado mercado profissional.

No período da Ditadura Militar, na década de 1970, houve uma predominância do ensino superior privado, objetivando a sua expansão como forma de reduzir os investimentos na educação por parte do Estado. Chaves e Amaral (2015, p. 99) destacam que:

Nos dez primeiros anos do regime militar, de 1964 a 1974 aconteceu a maior expansão privada no país. Em 1964, o sistema era composto por 243 IES privadas e 129 IES públicas, passando, em 1974, para 645 IES privadas e 215 públicas, um crescimento percentual de 66,7% de IES públicas contra 165,4% das instituições privadas.

A década de 1980 representou um período político de redemocratização do Brasil e pouco investimento público no setor educacional, ocasionando um período de estagnação do ensino superior. Houve uma demanda reprimida de acesso tanto no ensino superior público como no privado. Segundo Durham (2019), a demanda reprimida estava ligada aos altos índices de reprovação e evasão no ensino básico. A partir disso, considera que uma proporção pequena da população conseguia atingir o nível médio e menos ainda conseguia completá-lo. Com isso, a taxa de matrícula no ensino superior se tornou muito baixa, causando uma desproporção entre o número de vagas ofertadas e o número de vagas preenchidas, até mesmo quando comparada à entrada de alunos no ensino médio.

Esse momento também foi marcado por processos de fusões e incorporações das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas com outras Instituições como forma de se manterem atuantes no mercado e, assim, poderem se recuperar da crise e da estagnação de matrículas que estava em pauta.

Na década de 1990, com o modelo político e econômico adotado pelos governos Collor e FHC, respectivamente, houve uma intensificação da expansão das instituições privadas, conforme será analisado no segundo capítulo desta dissertação que aborda a expansão das IES Privadas no Brasil. O Governo FHC, em atendimento às exigências dos Organismos Internacionais, fundamentadas em princípios neoliberais, teve como uma de suas ações a privatização da educação superior, demonstrando aproximação maior com as Instituições Privadas. A esse respeito Minto, (2006 p. 16) destaca que:

Visto sob a ótica do público e do privado, as reformas do ensino superior nos anos 90 vêm ratificar algumas das práticas já consagradas – bem como criar novas – na educação brasileira, cujo objetivo é beneficiar o setor privado de ensino. A estas práticas denominamos aqui, genericamente, de as estratégias da privatização.

Tendo como objetivo a expansão do capital, instalou-se uma lógica mercantil nos governos de FHC que favoreceu as IES Privadas, como afirmou Sugahara (2017), por meio da ampliação da privatização, que direcionou os recursos públicos aos setores privados, incluindo os recursos da educação. Com isso, o ensino superior privado passou por transformações que levaram ao fortalecimento do empresariado da educação e daqueles que estão ligados ao ramo educacional, utilizando-se de um modelo mercantil baseado na lógica de mercado que pouco se

preocupa com a esfera da qualidade. Ainda nessa perspectiva, Mancebo *et al.* (*apud* LIMA; LIMA, 2017, p. 4) salientam que:

[...] no Brasil, mais particularmente a partir dos anos 1990, busca-se reestruturar as políticas educacionais, conforme as exigências internacionais e as necessidades do mercado. Tais medidas trazem repercussões graves para a educação, tais como: deterioração das condições de trabalho dos professores; subordinação do trabalho docente à mercantilização do conhecimento; desprestígio das atividades de extensão; e introdução de um modelo avaliativo que prioriza a quantidade, gerando incentivos à competitividade.

A partir de 2003, no governo Lula, a situação das Instituições Privadas não se tornou tão diferente, pois o governo continuou seguindo as diretrizes de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, e permaneceu incentivando as IES Privadas. Conforme salientam Chaves e Amaral (2015), a expansão do ensino superior teve continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 até 2010. Nesse contexto, também foi instituído o Programa Universidade Para Todos (Prouni), que muito fortaleceu as IES Privadas, além da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) que continuou favorecendo o setor.

Apesar de se verificar uma expansão das Instituições Privadas, houve um diferencial do governo Lula em relação aos anteriores no que diz respeito à ampliação do acesso à educação superior para as camadas mais pobres da sociedade brasileira, por meio de programas de financiamento como o Fies e o Prouni, além do processo de expansão do ensino público.

Vale lembrar que, em 2004, também foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a proposta de regular o sistema de educação superior na busca pela qualidade do ensino, englobando o desempenho dos estudantes, a avaliação dos cursos e das instituições. Embora não avalie diretamente o professor, cumpre destacar que a política desse processo avaliativo acaba impactando o docente e gerando sérias consequências para a sua atuação como profissional, conforme destacam diversas pesquisas científicas sobre o assunto (RIBEIRO, 2012; ASSIS, 2016; NASCIMENTO, 2016). Atualmente, as Instituições buscam um resultado positivo nos processos avaliativos do Sinaes, para conquistarem índices satisfatórios, e o docente tem que se adequar a esses objetivos, que são almejados pela Instituição, tornando-se uma peça fundamental para conquistar esses

resultados. Hoje, pode-se concluir que esse processo avaliativo reafirma o ideário neoliberal, que é a busca pelo resultado e pela competitividade, em que o docente acaba restringindo a sua atuação para incorporar práticas que atinjam os índices objetivados pela IES, convivendo com a burocracia e com a pressão.

Retomando as considerações a respeito do contexto histórico de expansão das IES Privadas, ressalta-se a sua intensificação após a oferta de incentivos e isenções fiscais, concedidas pelo Estado ao ensino privado, que resultaram em fusões e aquisições, criando grandes grupos educacionais, entre eles o que será utilizado como fonte de dados para o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme indicam dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por Gaspar e Fernandes (2014), em 2009, as matrículas no ensino superior privado representavam mais de 75%, ou seja, mais da metade dos matriculados no ensino superior como um todo. Ainda segundo dados extraídos pelos autores, em 2005, esse número expressava apenas 19%, demonstrando uma rápida evolução dessas IES.

Por sua natureza, as Instituições de Ensino Superior Privadas adotam um modelo de gerenciamento semelhante ao aplicado em empresas e organizações econômicas. Conforme destaca Sugahara (2017), o objetivo das instituições privadas levou em consideração a competitividade e a busca pela liderança de mercado. O aluno passou a ser visto como um cliente e a IES como um “negócio” lucrativo, já que essa área se manifestava como uma boa opção de mercado. Sguissardi (2008) salienta que existem poucas diferenças entre o empresário do mercado financeiro e do mercado educacional, e que a competitividade e a empregabilidade dos alunos/clientes constituem uma das preocupações que norteiam esse ramo. O dado apresentado pelo Inep e as considerações de Sugahara (2017) e Sguissardi (2008) demonstram a mercantilização do ensino superior privado e o crescimento que tem obtido ao longo do tempo, desencadeando um processo de fortalecimento deste setor que, além de projetos de expansão e fusão, passou a fazer parte do mercado de ações para melhorar a sua rentabilidade. A partir disso, a gestão dessas Instituições se adequa à realidade do mercado e aos interesses dos acionistas para obtenção de lucros, tornando-se este o principal objetivo de atuação das IES Privadas. De acordo com Lima e Lima (2017):

Partimos do pressuposto de que o trabalho docente e o papel que a universidade vem ocupando nas últimas décadas estão em total sintonia com as exigências impostas pelo ordenamento do capital a partir do novo modelo de acumulação flexível e dos valores subjacentes a um tipo de universidade que Chauí (1999) denomina de operacional, uma vez que passa a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, totalmente voltadas às necessidades do mercado em detrimento aos valores pautados no conhecimento, na reflexão, na formação, no questionamento e no desenvolvimento de um senso crítico e transformador da realidade social. (LIMA; LIMA, 2017, p. 2).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o perfil identitário profissional¹ de docentes do Ensino Superior Privado no contexto da reorganização do trabalho.

No âmbito social e educacional, tanto a IES quanto o professor deveriam exercer a função social de oferecer uma formação científica. Para que isso ocorresse, seria necessário que os docentes detivessem maior reconhecimento, suporte e ferramentas suficientes para cumprir o seu papel social. Todavia, o modelo de atuação das IES Privadas torna o profissional docente alvo dessa perspectiva econômica e orçamentária. Em virtude das políticas neoliberais instaladas no Ensino Superior, a atividade docente passou a caminhar conforme os interesses financeiros. De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 233):

[...] as profundas transformações por que passou o capitalismo nas últimas décadas – que impuseram profunda reestruturação produtiva e a constituição de um novo cidadão, com novas competências e uma nova sociabilidade produtiva –, trouxeram consequências para o trabalho e profissões em geral, assim como para o trabalho e prática universitária.

Ainda nessa perspectiva, Bruno (2011) também entende que os profissionais da educação passam a ter sua força de trabalho equiparada aos trabalhadores produtivos. Assim como relatam Sguissardi e Silva Júnior (2009), um novo cidadão surge e, no caso dos profissionais da educação, emerge um trabalhador polivalente, vivenciando a intensificação do trabalho.

Os profissionais que exercem a carreira docente no ensino superior privado como campo de atuação têm vivenciado momentos de grande instabilidade. Em decorrência de um cenário de expansão das Instituições Privadas, o maior campo de trabalho dos professores tem destaque neste setor, conforme demonstram os dados

¹ Nesta pesquisa, as terminologias utilizadas como “formas identitárias e perfis identitários” podem ser entendidas como sinônimos que se referem à identidade profissional de docentes tratadas por Dubar (2005).

extraídos do Censo Superior e que poderão ser identificados no capítulo 2 desta pesquisa.

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade em decorrência do avanço do capitalismo acabam gerando uma reconstrução dos sujeitos e conseqüentemente das profissões. Nesta pesquisa, a identidade profissional é analisada com base nos estudos desenvolvidos por Claude Dubar (2005), em que o autor a considera parte de uma construção social que reúne vários fatores que incidem nas representações que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre suas funções, sob influência dos discursos que circulam na órbita cultural e social.

Muito embora outros autores, assim como Tardif e Lessard (2005), Pimenta e Anastasiou (2002) e Nóvoa (2017), também levantem fatores da identidade docente, a escolha por Claude Dubar (2005) se deu em virtude de seus estudos específicos envolvendo a identidade profissional, atrelando-a ao contexto organizacional do ambiente de trabalho dos empregados e, também, ao movimento político e econômico. Importante esclarecer, que embora o estudo seja feito especialmente com Claude Dubar (2005), há um equilíbrio entre os autores no que diz respeito à identidade como um processo em constante construção e reconstrução que incide diretamente no trabalho efetuado por este profissional, em que os saberes e as práticas se desenvolvem dialeticamente mediados pelas relações sociais mais amplas. Neste sentido, não é possível falar de identidade profissional, sem relacioná-la à dinâmica social que se desenvolve e se reproduz no seio da sociedade capitalista gerida e controlada pelos detentores dos meios de produção e, em consequência, do poder econômico.

Neste sentido, o problema desta pesquisa se resume na seguinte indagação: Qual o perfil identitário do profissional docente das instituições de ensino superior privadas no contexto do processo de reorganização do trabalho?

Atrelado a isso, a pesquisa visa demonstrar o impacto das políticas neoliberais na carreira docente, ao considerar que, nesse processo, o perfil identitário desse profissional vai se alterando na medida em que as Instituições de Ensino Superior se reorganizam para atender as demandas econômicas, que impõem constantes transformações nos processos de reorganização das forças de trabalho para obtenção de lucro.

Conforme destaca Dubar (2005, p. XXVI), “o emprego, por ter se tornado raro, condiciona a construção das identidades, e, ainda, por passar por mudanças, o

trabalho obriga a transformações identitárias delicadas”. Nessa perspectiva, a pesquisa também busca identificar quais aspectos vêm operando na construção do novo perfil profissional docente e de sua identidade, em virtude da intensificação do trabalho nas IES Privadas.

Sob a hipótese de que os princípios neoliberais geram forte impacto sobre a profissão docente, outro objetivo consistiu em analisar como os professores visualizam a relevância da própria profissão, quais perspectivas eles têm construído acerca de suas funções, quais os principais desafios enfrentados tanto na vida pessoal como na vida profissional, e quais estratégias e recursos eles têm utilizado para se dedicar efetivamente à profissão diante das novas demandas.

Com o advento das políticas neoliberais, a profissão docente tem adquirido novos sentidos ancorados em um conjunto de demandas cada vez mais complexas que, de maneira geral, os profissionais não estão preparados para atender, seja por lacunas no processo formativo, seja pelas condições precárias de trabalho a que estão submetidos.

Tomando-se por base o cenário vivenciado pelos professores no contexto atual, faz-se necessário investigar o trabalho docente e seu perfil identitário, especialmente na educação superior privada, visto que se trata de um campo do ensino que atua em conformidade com as necessidades do mercado e, em especial, por se encontrar em processo de expansão.

Inicialmente, para justificar a relevância do estudo, foi realizado um levantamento da quantidade de trabalhos que já foram publicados a respeito da temática, considerando as teses e dissertações contempladas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, foram utilizados os descritores “ensino superior privado”, “trabalho docente” e “identidade profissional”, estabelecendo um recorte temporal de 2013 a 2017. Após a busca, foi realizada uma leitura dos resumos para o levantamento de quantos estudos se referiam à identidade profissional docente, tendo Dubar como um de seus referenciais e, em especial, quais desses estudos abordavam, de alguma forma, as condições do trabalho docente.

No primeiro momento, a busca avançada da BDTD encontrou 23 pesquisas nesses parâmetros, das quais três estavam ligadas ao estudo da identidade profissional e, também, abordavam os aspectos das condições de trabalho docente.

Porém, dois estudos adotaram o estudioso Claude Dubar como um dos referenciais, sendo: Pereira (2013) e Silva (2015). Cabe destacar que os trabalhos abordaram outros elementos principais de construção do perfil identitário, não elegendo as condições de trabalho como eixo central da pesquisa. Diante disso, este estudo pretende se pautar nas condições de trabalho como elemento principal da construção da identidade profissional.

No que diz respeito ao filtro “trabalho docente”, “ensino superior privado” e “mercantilização”, uma pesquisa recente de cunho bibliográfico promovida por Sugahara (2017), e que muito se assemelha ao conteúdo a ser abordado pela presente pesquisa, aponta 26 trabalhos entre teses e dissertações, em um recorte temporal de 2006 até 2016, que procuram levantar aspectos da organização do capital e suas implicações aos trabalhadores docentes. Em todas as pesquisas, os professores foram os sujeitos principais. Segundo o autor, os anos de 2008 e 2015 foram aqueles que apresentaram maior número de trabalhos, muito em decorrência do avanço do processo de fusão e aquisição das IES privadas no Brasil. Complementa ainda, que embora seja um objeto recente de pesquisa, o trabalho docente vem sendo um importante campo de análise, e que está despertando pesquisas não somente na educação, mas também na sociologia do trabalho, psicologia social, psicologia escolar, dentre outras (SUGAHARA, 2017).

Tal levantamento demonstrou que há poucas pesquisas envolvendo especialmente as condições de trabalho com os aspectos da identidade profissional, sobretudo quando se relaciona com Claude Dubar (2005). Diante disso, esta pesquisa não pretende esgotar o assunto sobre o tema, e procura atrelar as condições de trabalho à construção da identidade profissional e, ainda, busca contribuir com os estudos que analisam as interferências do sistema neoliberal e das reformas por ele implementadas na Educação Superior e, de modo mais específico, na docência.

Para atender ao questionamento central desta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, que se mostrou a mais adequada ao estudo, pois, segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13):

A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Em outras palavras, a abordagem qualitativa permitirá compreender a realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista que a ideia principal é apresentar um estudo crítico sobre o tema, refletindo sobre as mudanças que impactam diretamente no trabalho docente e na construção do seu perfil profissional no contexto do neoliberalismo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa empírica, cujos dados foram coletados em uma Instituição de Ensino Superior Privada localizada em município de médio porte no interior do estado de São Paulo, pertencente a um grande oligopólio do ensino superior privado, contendo características importantes para a esfera de análise da pesquisa, pois se trata de uma instituição que atua de forma expressiva no contexto de mercantilização, fusão e expansão do Ensino Superior, sendo, portanto, relevante para a construção desse trabalho científico.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Na pesquisa documental, a dissertação se pautou no Censo da Educação Superior Privada disponibilizado pelo Inep. Esse documento se mostrou relevante por contribuir no processo de levantamento de dados referentes à expansão das IES.

Com relação às entrevistas, foram aplicadas no formato de entrevista semiestruturada, com base em roteiro planejado, procurando identificar, por meio de perguntas pré-selecionadas, qual a percepção dos professores a respeito de suas condições de trabalho e como isso afeta sua vida pessoal e profissional. Segundo Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem campo de investigativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se retém as respostas do informante.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados, inicialmente, cinco docentes, cuja escolha pautou-se nos seguintes critérios: tempo de atuação na Instituição e, ainda, curso de atuação, visto que a entrevista procurou abranger professores de diferentes cursos da IES. Cabe destacar que todas as entrevistas foram realizadas com a autorização da Instituição e dos professores entrevistados, sendo todas gravadas e transcritas, além de terem ocorrido em dias e horários marcados.

A análise dos dados seguiu a perspectiva de Bardin (1977), tendo como apoio Franco (2012) e Szymanski (2011). As categorias de análise foram levantadas por meio da análise descritiva, que permitiu identificar as significações a respeito do fenômeno investigado e cotejá-los com o referencial teórico em que se baseia este estudo. O processo de categorização permitiu identificar quais aspectos têm impactado mais fortemente a construção do perfil do docente da IES analisada. Os aspectos identificados foram convertidos em categorias específicas que foram analisadas no capítulo final desta dissertação. À luz dos estudos teóricos inscritos em uma perspectiva crítica, analisou-se o conjunto dos dados sintetizados em cada categoria, buscando relacioná-lo ao contexto mais amplo.

Esta dissertação de mestrado está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo – “Introdução” – apresenta a contextualização e fundamentação da pesquisa, os seus objetivos e a sua estrutura.

O segundo capítulo, denominado “O contexto da reorganização do trabalho”, traz uma caracterização das mutações no campo trabalho, em virtude do momento político e econômico vivenciado pelos trabalhadores e, conseqüentemente, pelo profissional docente.

O terceiro capítulo, intitulado “Expansão da educação superior privada no Brasil” aborda o contexto do segmento privado no Brasil e sua expansão frente aos moldes políticos e econômicos, buscando compreender com maior ênfase esse processo de expansão a partir da década de 1990.

O quarto capítulo – “O profissional docente do ensino superior privado” – analisa o contexto do professor diante das mutações ocorridas no mundo do trabalho, procurando identificar suas condições de trabalho e, em especial, quais são os impactos desses fatores no perfil identitário do docente.

Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais do estudo.

2 O CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

De forma geral, ao longo da história, é possível identificar que as estruturas políticas e econômicas incidiram diretamente na vida do trabalhador e na gestão da força de trabalho, isto porque, à medida que o capitalismo se expande, as formas de organização e planejamento do processo de trabalho sofrem mutações para se adequar às necessidades produtivas. Atrelado a isso, as políticas sociais voltadas aos trabalhadores também sofrem transformações para se ajustarem ao processo de acumulação do capital.

Discorrer sobre as formas de organização do trabalho, portanto, faz-se relevante pela importância do trabalho na vida do ser humano, pois, conforme considera Saviani (1998), o trabalho é o que diferencia o homem dos outros animais, pois, a partir dele, o homem produz a sua existência, transformando a natureza, por meio de ações intencionais e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, humanizando-se, num processo contínuo de produção de conhecimentos que são transmitidos historicamente de geração para geração, colocando o mundo em constante processo de transformação.

Além disso, o campo do trabalho também exerce grande influência na composição das classes sociais e no perfil do indivíduo. A esse respeito, Pinto (2007, p. 9) afirma que:

[...] o trabalho não apenas se manteve, como se mantém até hoje, como base de sobrevivência humana, o ato primário e pressuposto de toda nossa história. Assumindo novos papéis, não apenas na apropriação da natureza e no desenvolvimento de uma concepção racional sobre ela, o trabalho consolidou a cultura dos povos e a diferenciação política interna de suas comunidades, assumindo, por fim, no âmbito da sociedade atual, o papel central na constituição das classes sociais que a compõe, sendo que, no interior destas, está a base de formação da identidade de seus indivíduos.

Nessa conjuntura, pode-se identificar alguns momentos principais que impactaram o mundo do trabalho e sua forma de organização. Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho desde a emergência dos modelos Taylorista/Fordista de produção até os dias atuais.

2.1 Do taylorismo ao fordismo

Cabe destacar, inicialmente, que os modelos de organização do trabalho apresentados nesta pesquisa se relacionam com a produção capitalista, e o modelo taylorista foi o primeiro a se desenvolver, tendo como objetivo fragmentar o processo de trabalho, organizando e dividindo as funções de cada trabalhador na esfera da produção, em que cada um seria responsável por uma determinada atividade, e o trabalho era desempenhado de acordo com padrões rigorosos envolvendo o tempo e o movimento.

A origem dessa forma de operacionalização do trabalho surgiu com Frederick Wislow Taylor, sendo denominada pelo autor de “administração científica”, formalizando o seu funcionamento, a partir de 1911, por meio da publicação de sua obra *Princípios de Administração Científica*. O método de racionalização dos processos de trabalho desenvolvido por Taylor foi aplicado no interior das fábricas, pois ele entendia que a atuação da gerência ou do supervisor deveria estar concentrada em despertar habilidades nos demais trabalhadores, com o intuito de obter o aumento da produtividade.

O controle em relação ao trabalho, um dos lemas do modelo taylorista, era exercido por meio de instruções rígidas e, caso o trabalhador não atuasse em conformidade com as regras estipuladas, ele poderia receber uma punição ou, caso estivesse dentro dos padrões estabelecidos, poderia receber em contrapartida um apoio financeiro. Segundo Faria (1987 *apud* TRINDADE, 2004, p. 39):

Para atingir seus objetivos, a administração científica vai trabalhar tanto com sanções punitivas quanto com sanções positivas, isto é, vai punir aqueles que se destoarem das regras fixadas e recompensar, nesse caso específico do taylorismo, financeiramente aqueles que colaborarem com as metas estipuladas.

Com o passar do tempo, o taylorismo passou a ser disseminado em vários setores. Telles (1982) explica que o setor terciário também sofreu impacto da expansão da taylorização, tendo em vista a semelhança do trabalho terciário com a indústria. Em sua pesquisa, esclarece que o setor terciário abrange segmentos tais como os assalariados, comércio, transportes, telecomunicações, correios, bancos, seguros, organizações financeiras, hotéis, restaurantes, serviços públicos, sistema escolar, etc. Explicou, ainda, que a expansão do taylorismo no setor terciário

transformou o trabalho em execução de tarefas parceladas, aumentando a monotonia e o trabalho repetitivo.

A expansão do taylorismo para outros segmentos tinha como intenção a mecanização do processo para maior exploração por intermédio do ritmo de trabalho, adquirindo mais rentabilidade.

De acordo com Braverman (1987, p. 82-83),

A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refrataria no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição "natural". Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência.

O objetivo de Taylor era eliminar a ociosidade durante o período de trabalho e garantir a produtividade e, para isso, acreditava que impor uma sucessão de regras chegaria ao resultado esperado pelas indústrias. Desse modo, o trabalhador sofreu inúmeras pressões para se adequar a esse sistema rígido de controle do tempo no trabalho.

A fragmentação do trabalho proposta por Taylor afastou o trabalhador da atividade intelectual/cerebral e abriu espaço para o trabalhador mecânico, tendo em vista que o trabalhador passou a atuar em conformidade com regras predeterminadas e em pequenas parcelas da atividade, já que ele não desempenhava mais o trabalho na sua totalidade, mas apenas parte dele. Além disso, a partir desse cenário, surge também a figura do supervisor/gerente que tem como função fiscalizar se o trabalhador está cumprindo as regras impostas no sistema de produção. Segundo Pinto (2007, p. 26-27),

Assim, se a apropriação do conhecimento dos trabalhadores, tendo como fim desenvolvê-lo para elevar a regularizar a produtividade e a qualidade, foi apontada por Taylor como suas motivações principais na formulação desse sistema, fica claro que tais preocupações estiveram muito mais associadas ao controle do ritmo de trabalho e à sua intensificação, de modo a propiciar às gerências a identificação de possibilidades de aumentar a extração da

mais-valia aos trabalhadores (Fleury; Vargas, 1983, p. 19), inclusive dentro de uma argumentação supostamente “técnica” e “imparcial”. (PINTO, 2007, p. 26-27).

Nas palavras de Braverman (1987, p. 106):

Não apenas o capital é propriedade do capitalista, mas o próprio trabalho tornou-se parte do capital. Não apenas os trabalhadores perdem controle sobre os instrumentos de produção como também perdem controle até de seu trabalho e do modo como executa. Este controle pertence agora àqueles que podem “arcar” com o estudo dele a fim de conhecê-lo melhor do que os próprios trabalhadores conhecem sua atividade viva.

É possível observar, por um lado, o início da intensificação e da precarização do trabalho. O trabalhador passou a ser mais controlado e a desempenhar tarefas mais simples, como a de execução. O intelecto e a capacidade de concepção vão se distanciando do trabalhador. De acordo com Braverman (1987), a separação entre concepção e execução também promove a separação entre lugares e grupos de trabalhadores. Ainda segundo o autor, “a separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 113).

Por outro lado, o Fordismo, assim denominado por Gramsci (2008), instalou-se a partir de 1914, tendo como mentor Henry Ford, que também teve como base os ideais do taylorismo, aperfeiçoando a filosofia de Taylor. Ford reinventou o perfil do trabalhador quando colocou em prática o novo modelo de produção em massa que gerou grandes impactos para as indústrias. O que ocorreu neste período foi uma reestruturação produtiva, contribuindo com o aumento da produtividade e com a acumulação do capital por meio da produção e do consumo em massa possibilitados pela padronização e automação da produção. O trabalhador passou a vivenciar os desafios da tecnologia, visto que a automatização proporcionou às indústrias maior controle da força de trabalho e maior intensidade do ritmo e fluxo de trabalho.

O modelo taylorista/fordista tinha como premissas a produção em larga escala e a redução dos custos da produção, de forma que a maioria das pessoas pudesse adquirir um automóvel, objetivando o consumo em massa. Nesse processo, os trabalhadores foram submetidos a técnicas de mecanização, sendo forçados a atuar conforme o ritmo da esteira. Em outras palavras, a forma de atuação do trabalhador passou a ser controlada pelo ritmo da máquina. A mecanização de todo

o processo desprovia o trabalhador de qualquer conhecimento, pois o que interessava era acompanhar o ritmo programado pela esteira. Segundo Pinto (2007, p. 33), a ideia do sistema taylorista/fordista:

[...] é elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se efetivamente um “apêndice da máquina” (tal como fora descrito, ainda em meados do século 19, por Karl Marx, ao analisar o avanço da automação na indústria da época) repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto.

Certamente, os trabalhadores promoveram resistência a esse novo modelo de intensificação e flexibilização do trabalho, as taxas de absenteísmo e rotatividade no trabalho se tornaram elevadas, além de sabotagem e movimentos de greve. Pinto (2007, p. 35) relata que “os funcionários qualificados se uniram, recusando-se a trabalhar sob tais normas, mas Henry Ford demitiu a todos, anunciando, na porta da fábrica, no dia seguinte, salário elevado para qualquer trabalhador que se candidatasse aos cargos abertos”. Dessa forma, a estratégia política adotada no período para minimizar essa resistência foi a oferta de altos salários, a participação nos lucros e resultados, além de transmitir uma filosofia de que a prosperidade e a felicidade só poderiam ser alcançadas por intermédio do trabalho. Segundo Ford (*apud* BRAVERMAN, 1987, p. 132), “O pagamento de cinco dólares por uma jornada de oito horas era uma das mais refinadas manobras de redução de custos que jamais fizemos”.

Além disso, adotou-se um discurso de “moralização”, com a finalidade de preservar o operário para o trabalho. O discurso e as ações consistiam em incentivar hábitos de vida que fossem compatíveis com o ritmo de trabalho, de forma que nada atrapalhasse o desempenho do operário na fábrica. Com isso, os trabalhadores estariam mais conscientes sobre o trabalho e, ao mesmo tempo, participavam do consumo.

Harvey (2008) esclarece que, em 1916, Ford enviou milhares de assistentes sociais para as casas dos trabalhadores com a finalidade de se certificarem de que o novo homem produtivo tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade para o consumo de forma prudente ou não alcoólico.

Pode-se considerar que a implementação e o desenvolvimento dessa conjuntura denominada de taylorismo/fordismo estavam associados à expansão capitalista mundial, com grande elevação durante o Estado do Bem-Estar Social ou período também chamado de keynesiano²/fordista.

No Brasil, essa forma de operacionalizar a política e a economia se deu de modo limitado no governo militar e, tanto a política fordista quanto a de bem-estar social, não se constituíram em modelos sólidos na política brasileira neste período. Todavia, pode-se dizer que os princípios dos modelos taylorista-fordista e fordista-keynesiano influenciaram o modelo político em vigor na realidade brasileira. Draibe (1990 *apud* SILVA, 2011, p. 30-31), destaca alguns vestígios do Estado de Bem-Estar Social no Brasil em um período antes e depois da Constituição Federal de 1988: “no campo previdenciário (IAPS – Instituto de Aposentadorias e Pensões); trabalhistas (instituto do salário mínimo e criação do Ministério do Trabalho), e sindicais (consolidação das leis trabalhistas – CLT)”.

No cenário mundial, é importante destacar que o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* se pautou no ideal keynesiano. Após a crise de 1929, resultado da queda na Bolsa de Vares de Nova Iorque, houve um declínio econômico derivado da superprodução e da falta de demanda efetiva, gerando um aumento expressivo do desemprego e da pobreza, que tomaram o cenário mundial, intensificando as atividades sindicais em busca de soluções para a classe trabalhadora. Diante desta crise, o modelo político keynesiano de regulação da economia colocou o Estado como precursor das políticas sociais e garantidor de direitos, como o pleno emprego, que assegurassem qualidade de vida mínima para a população.

Em nível mundial, o Estado, ao adotar os moldes políticos keynesianos, procurou implantar ações sociais que garantissem à população mais pobre serviços de saúde, educação, entre outros benefícios sociais à classe trabalhadora. Com essa nova oferta social, o movimento do trabalhador foi enfraquecido. A intenção das políticas públicas era minimizar a insatisfação e afastar o desemprego.

² De acordo com Silva (2011), o precursor da política keynesiana foi John Maynard Keynes, que em sua obra (1936) se posiciona a favor da ação reguladora do Estado face à crise do capital, já que considerava não haver equilíbrio natural no capitalismo. Ainda segundo Silva (2011), Keynes compreendia muito bem o papel do Estado. O que ocorreu foi um pacto entre o capital e o trabalho com a mediação do Estado, chamado também de “pacto keynesiano”, em que houve a institucionalização de políticas sociais e a consolidação do Estado de Bem-Estar Social face à crise enfrentada pelo capital, em 1929, e também em razão da Guerra Mundial.

No entanto, o Estado de Bem-Estar Social enfrentou uma crise na década de 1960 e 1970, que levou o capitalismo a se remodelar, sob o viés do programa neoliberal e da mínima intervenção do Estado. Antunes (2009, p. 31-32) indica alguns fatores que levaram à crise desse modelo político e econômico, entre esses fatores estão:

1. queda da taxa de lucro, provocada entre outros fatores pelo aumento do preço da força de trabalho, que foi resultado das conquistas dos trabalhadores durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais que emergiram nos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou à redução dos níveis de produtividade do capital, e, conseqüentemente, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
2. incapacidade do sistema de padrão de acumulação taylorista/fordista de produção de responder à retração do consumo que se acentuava como consequência do desemprego estrutural que então se iniciava;
3. priorização do capital financeiro para especulação, dando início a uma nova fase do processo de internacionalização, culminando com a hipertrofia da esfera financeira em função da relativa autonomia que os capitais financeiros passaram a usufruir;
4. maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas
5. crise do estado de bem-estar social ou Welfare State e de seus mecanismos de funcionamento, acarretando com a crise fiscal do Estado capitalista e com a retração dos gastos públicos e sociais;
6. intensificação das privatizações, das desregulações e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

O fim do regime fordista-keynesiano culminou na redução do papel do Estado na oferta de direitos sociais (saúde, educação, segurança, entre outros), e num processo de reestruturação da produção e do trabalho. Com isso, um novo homem estava emergindo e os impactos dessa estrutura no mundo do trabalho estavam confeccionando um novo perfil de trabalhador. O perfil do trabalhador seria alcançado por intermédio da educação, proporcionando ao capitalismo mundial um trabalhador do e para o sistema produtivo. Visto isso, esse novo modelo de trabalho e produção avançou para além das indústrias, trazendo impactos para o mundo educacional e conseqüentemente para a docência, transformando o profissional docente em um trabalhador a serviço do capital, seguindo ordens predeterminadas com o objetivo de formar um trabalhador técnico. Segundo Gentili (2005, p. 49-50):

[...] a escola se constituía, assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a

capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2005, p. 49-50).

De forma geral, o profissional docente se equiparou aos demais trabalhadores, e não mais como um profissional diferenciado, ficando submerso ao cenário financeiro.

Com relação ao Brasil, Vieitez e Dal Ri (2011) explicam que, nos anos 1950 e 1960, os professores ainda compunham uma das poucas categorias de assalariados que conservavam um controle significativo sobre o processo de trabalho, condição completamente atípica depois da introdução do taylorismo nas indústrias no início do século XX.

No que diz respeito ao ensino superior, Vieitez e Dal Ri (2011) salientam que, na década de 1960, as universidades eram majoritariamente públicas, e que os professores do setor público tinham estabilidade e um salário muito diferenciado das outras categorias de ensino. Esclarecem, ainda, que a burguesia necessitava que eles estivessem bem integrados à ordem social, realizando a contento a tarefa que lhes fora designada de forma que conseguissem realizar a transmissão da concepção burguesa de mundo aos alunos. Dessa forma, esses profissionais tinham uma situação diferenciada e privilegiada.

A partir da década de 1970, esse cenário para o profissional docente começa a mudar e essa alteração também está ligada à implantação de políticas neoliberais na educação. Segundo os autores,

[...] em conúbio com o imperialismo, a ditadura militar antecipou, no plano trabalhista, educacional e social, algumas das políticas neoliberais. As escolas privadas superiores receberam diversos tipos de incentivos públicos e tornaram-se amplamente majoritárias. (DAL RI, 2014, p. 76).

O fenômeno da reorganização da classe trabalhadora docente foi ao encontro dos acontecimentos de nível nacional e mundial. Os docentes, que antes eram profissionais diferenciados, começaram a se identificar com as demais classes trabalhadoras e se valer de sindicatos para representar seus interesses.

Segundo Martins (2013), alguns autores (CONTRERAS, 2002; GUIMARÃES, 2004, 2006; LESSA, 2007; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002, 2005) consideram que o professor é um profissional que não se enquadra nas chamadas

profissões “tradicionais” (médicos, advogados, engenheiros etc.), pois sua função se apoia num corpo de saberes, normas e valores próprios, de atributos específicos, reconhecimento social.

Porém, esse ideal profissional do “ser professor” passou a ser remodelado de acordo com os interesses do capital. Esse processo de proletarização do trabalhador docente vai se tornando cada vez mais presente a partir do momento em que o professor vai perdendo a sua autonomia, padronizando o ensino, recebendo baixos salários, entre outros aspectos, tornando-se uma peça-chave na venda de uma mercadoria, que é o ensino. O professor se torna um trabalhador como qualquer outro, suas funções vêm sendo tecnicizadas e o trabalho intelectual se torna afetado.

2.2 O toyotismo e neoliberalismo

A partir do declínio do regime fordista/keynesiano, em meados da década de 1960 e 1970, em virtude da crise do petróleo e da crise fiscal aliada ao surgimento de novas tecnologias, outras configurações de trabalho foram emergindo para suprir as necessidades do capital. Para essa nova configuração foi necessária a reorganização do Estado, adotando medidas de privatização e menos intervenção na garantia dos direitos sociais.

No contexto mundial, procurava-se um novo modelo que fosse capaz de suprir essas novas transformações de forma a minimizar o contexto da crise: o sistema toyotista. Desenvolvido no Japão a partir de 1950, tendo como coordenação o engenheiro Taiichi Ohno, da Toyota Motor Company, o modelo administrativo toyotista surgiu em um cenário de economia lenta, após a II Guerra Mundial, quando os japoneses se viram em busca de um novo modelo que mantivesse as empresas japonesas na competitividade. De acordo com Antunes (2009), o que ocorreu nesse período foi a reestruturação produtiva.

Diferente do modelo taylorista/fordista, o sistema toyotista levou o trabalhador a operar diversas máquinas no mesmo posto de trabalho. Dessa forma, o trabalhador passou a desempenhar diversas tarefas diferentes no mesmo local de trabalho. Isso ocorreu por causa de um período de demissão em massa que ocorreu na fábrica da Toyota em 1949, resultado de uma crise financeira. Então, era necessário utilizar a

menor quantidade possível de trabalhadores ao mesmo tempo que precisava de um resultado de produção satisfatório. Pinto (2007, p. 57) ressalta que:

[...] a operação de várias máquinas por um mesmo trabalhador já havia sido implantada com êxito, Ohnoperseguiu o objetivo de agregar no mesmo posto de trabalho máquinas de diferentes finalidades, o que lhe permitiria, por conseguinte, concentrar no mesmo local diferentes funções de trabalho, ates limitadas a departamentos distintos no espaço da fábrica pelo sistema taylorista/fordista.

A partir disso, o que se construiu foi um perfil de trabalhador multifuncional e polivalente. O trabalhador passou a ter como função a operação de três a quatro máquinas simultaneamente. O sistema da Toyota conseguiu eliminar uma grande quantidade de trabalhadores, por meio de um processo avançado de automação no interior da fábrica que possibilitou uma nova forma de trabalho, ao mesmo tempo que conseguiu produzir pequenas quantidades de diversos produtos de acordo com a demanda.

Esse sistema adotava como filosofia a expressão “*just in time*” ou “no tempo certo”. Além disso, tinha como característica a terceirização de determinados serviços, o processo de produção não era realizado na totalidade no interior da fábrica, mas apenas uma parcela, ao passo que a outra era transferida para terceiros.

Em 1970, considerando a competitividade, esse modelo de trabalho e produção passou a ser seguido por países que precisavam se reerguer da crise que ocorria naquele momento. A partir daí, mergulhava-se no período da força de trabalho flexível. Várias formas de contratação surgiram, como, por exemplo, o trabalho temporário e terceirizado. Para melhor entender a flexibilização, Harvey (2008, p. 140) explica que a flexibilização do trabalho foi derivada do processo de acumulação flexível, que:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços.

Nesse mesmo contexto, tem-se o avanço do neoliberalismo, que redesenhou as competências do Estado, tornando possível a privatização, a desregulamentação e a flexibilização. Para Gentili (1995), o neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. Destaca, ainda, que a crítica neoliberal ao *Welfare State* implicava descartar de vez a centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais.

O ideário neoliberal foi estabelecido, sobretudo na Inglaterra, por meio dos governos de Margareth Thatcher, em 1979, e nos Estados Unidos, em 1980, no governo de Ronald Reagan. Uma das principais medidas instauradas foi a diminuição da participação do Estado na economia, ampliando a participação das empresas. Conforme esclarece Perry Anderson (1995), essa expansão do neoliberalismo ocorreu posteriormente em países como a Alemanha, em 1982, Dinamarca e França, em 1983, Bolívia, em 1985, de 1990 até 1998 em países como Peru, Suécia, Itália, Brasil, México, Argentina e Venezuela, assim como ocorreu também em outros países da Europa Ocidental e América Latina. No Brasil, especificamente, o neoliberalismo avançou na década de 1990. De acordo com Antunes (2011, p. 47),

[...] foi a partir dos anos 1990 que se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, processo que vem se efetivando mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores.

Cabe destacar que, na década de 1980, a situação econômica da maioria dos países da América Latina, inclusive do Brasil, estava em um contexto de grave crise, resultante de fatores como as altas taxas de juros, a alta do preço do petróleo, entre outros aspectos que desencadearam na dívida externa que afetava, de certa forma, os interesses dos países capitalistas em desenvolvimento, especialmente dos Estados Unidos. Como forma de dar rumo a essa situação, em 1989, os países em desenvolvimento, bancos e instituições financeiras promoveram um encontro com a finalidade de traçar ações governamentais aos países devedores com o objetivo de estabilizar a economia dessas nações. Esse encontro, conhecido como Consenso de Washington, foi o estopim para a implementação das políticas neoliberais nos países da América Latina. Bandeira (2002) esclarece que:

A adoção de tais medidas, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior pelos países da América Latina constituiria condição fundamental para que pudessem renegociar a dívida externa e receber qualquer recurso das agências financeiras internacionais. Assim eles passariam a depender sempre de financiamentos do BID ou do BIRD para a execução de obras públicas, tendo de sujeitar suas respectivas políticas econômicas e decisões de investimentos à fiscalização internacional, por meio de condicionalidades, que ameaçavam atingir igualmente a política de defesa, com a fixação de limites para os gastos militares. Ao mesmo tempo, a liberalização do comércio exterior, promovida unilateralmente pelos países latino-americanos, permitiria que os Estados Unidos, sem mais privilegiar os interesses do setor bancário na questão da dívida externa, atendessem à pressão dos exportadores norte-americanos e transformassem em superávit seu déficit comercial com a região. (BANDEIRA, 2002, p. 135-136).

No Brasil, como afirma Silva (2011, p. 156):

O discurso neoliberal do Brasil começou a se afirmar após as eleições presidenciais de 1989, com o discurso “liberal-social” (de inspiração mexicana) do presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), que encontrou o país ainda atolado no problema inflacionário, que parecia insolúvel, mas ao mesmo tempo esperançando com os avanços contidos na Constituição Federal promulgada um ano antes.

No sistema educacional, Mancebo (2010) e Chaves (2010) observam que, entre as recomendações, destaca-se um documento publicado pelo Banco Mundial que contempla o incentivo à expansão do setor privado, a busca de fontes alternativas de financiamento, o discurso da eficiência em mecanismos de gestão, a criação de um sistema avaliativo da qualidade do ensino e a diversificação das instituições de ensino. Essa medida, de certa forma, teve como objetivo reduzir o envolvimento do Estado com a educação. Desse período para frente, o que se viu acontecer foi um processo de intensificação da mercantilização do ensino superior. De acordo com pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior (2009), de 1994 a 2000 o setor privado cresceu 86%, em contraste com o crescimento de 28% do setor público, e nas Instituições de Ensino Superior (IES) não universitárias o crescimento das matrículas foi de 53%.

Esse crescimento do neoliberalismo consolida um processo de hegemonia política. Uma das premissas desse modelo político é ampliar os privilégios da iniciativa privada, numa escala nacional e internacional, aumentando o lucro das grandes empresas por meio de uma manobra política assentada na reforma fiscal que reduz a cobrança de impostos a esses agentes produtivos. Atrelado a isso, o Estado passou a reduzir os seus gastos nas questões sociais, ficando cada vez mais

distante do estado de bem-estar social. A participação do Estado na economia também foi reduzida, abrindo espaço para as empresas, até mesmo promovendo ações públicas de modo a fortalecer o setor privado. Não se pode deixar de destacar que a globalização também foi peça-chave para o avanço do neoliberalismo/capitalismo, que possibilitou o livre mercado e o acesso entre países na economia. Certamente, essa estratégia garante o avanço econômico das grandes potências ao mesmo tempo que enfraquece e torna os demais países dependentes desse cenário.

Esse processo de cooperação internacional da iniciativa privada resulta na redução da soberania de alguns Estados, pois as ações governamentais, muitas vezes, precisam ser direcionadas de forma a atender aos interesses das instituições financeiras, grandes empresas e potências.

O lado negativo desse cenário recai sobre a população de forma geral que, cada vez mais, vê-se recoberta pelas sombras da desigualdade e, claro, sobre o mundo do trabalho. O mercado e a economia passaram a conduzir as relações de trabalho e o cenário trabalhista dos países de Terceiro Mundo passou a ser construído de acordo com as demandas capitalistas. O caso brasileiro é ainda mais preocupante, pois o Brasil compõe o grupo dos países vulneráveis, de economia dependente, em situação de desvantagem frente a outras forças econômicas, levando o trabalhador a se subordinar às condições rígidas de trabalho impostas pelas empresas, sob a ameaça de completo desemprego.

Silva (2011) explica que diversas ações governamentais, que tinham como propósito a abertura comercial, a flexibilização de monopólios e privatizações, foram realizadas. Destaca-se, ainda, que tais ações estavam em consonância com os princípios constitucionais contemplados na Constituição Federal de 1988, que desdobrou tais temas em um título específico denominado “Da Ordem Econômica e Financeira”, especificamente no Título VII. Esse mesmo texto constitucional faz menção ao valor social do trabalho e a princípios fundamentais de amparo à pessoa humana e ao trabalhador.

Porém, cumpre destacar que, para o trabalhador, os direitos sociais se tornaram ainda mais mitigados. Nos governos sequenciais ao de FHC (Governo Lula de 2003-2010; Governo Dilma de 2011-2016; e Governo Temer de 2016-2018) não houve um cenário diferenciado para a classe trabalhadora que continuou a ser prejudicada pelo avanço da flexibilização.

O que ocorreu foram tentativas de ajustar os direitos trabalhistas ao contexto neoliberal. O caminho foi abrir espaço para a autonomia das partes, que, juridicamente, chama-se de “negociação coletiva” realizada entre os sindicatos da classe trabalhadora e os sindicatos patronais. Ocorre que, quando se está diante desses dois sujeitos, fica clara a condição de vulnerabilidade da classe trabalhadora em face da patronal. Várias tentativas ocorreram para fazer prevalecer a autonomia das partes em relação à norma legal, mas em caráter oficial, o Ministério do Trabalho publicou a Portaria nº 42/2007, que, nas palavras de Silva (2011) concedeu a possibilidade, por acordo ou convenção coletiva, de diminuição para menos de uma hora o horário de intervalo intrajornada.

Recentemente, procedeu-se a reforma trabalhista aprovada pela Lei nº 13.467/2017, publicada em 14/07/2017 e em vigor desde 11/11/2017. Essa nova legislação alterou de forma significativa vários dispositivos da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), enfraquecendo o movimento sindical dos trabalhadores ao determinar que a contribuição sindical é opcional, e também quando fez a convenção coletiva/acordo coletivo se sobrepôr à norma legal, ao tratar de algumas condições de trabalho, tais como: jornada de trabalho, intervalo intrajornada, banco de horas, trabalho intermitente, entre outros.

Outros temas pertinentes podem ser encontrados de forma vantajosa para as empresas na atual reforma trabalhista, como, por exemplo, a terceirização, férias e, ainda, o trabalho temporário. Por mais que a Constituição Federal de 1988 contemple dispositivos de cunho social, o que vivenciamos no presente é um retrocesso desses direitos à medida que o ordenamento jurídico está inserindo dispositivos legais que beneficiem a lógica neoliberal, dando oportunidade para contradizer as normas constitucionais. Certamente, estamos presenciando um momento em que a lógica político-econômica transcende o âmbito jurídico.

O conteúdo encontrado na nova lei trabalhista afronta diversos princípios de cunho constitucional de proteção ao trabalhador, desencadeando um retrocesso de direitos que foram arduamente conquistados pelos trabalhadores ao longo de nossa história. Para a classe trabalhadora, de forma geral, especialmente a classe docente, o impacto dessa nova forma de reorganização do trabalho será ainda mais degradante para as condições de trabalho. No que diz respeito ao direito material, o juiz e colunista Jorge Souto Maior (2017) elenca algumas manobras dessa nova legislação, tais como:

Ampliar o banco de horas; ampliar o trabalho temporário; autorizar a terceirização da atividade-fim, com responsabilidade apenas subsidiária do tomador, prevendo “quarteirização”; criar o trabalho intermitente, para qualquer atividade e sem garantia sequer do recebimento do salário mínimo; autorizar a jornada 12x36 por acordo individual – com possibilidade, ainda, de realização de horas extras, suprimindo DSR e feriados. (SOUTO MAIOR, 2017).

Ainda nas palavras de Souto Maior (2017), a Lei nº 13.467 “visa colocar os trabalhadores de joelhos. Trata-se de uma lei ilegítima porque fere os princípios trabalhistas, o requisito específico do diálogo social, e o pressuposto democrático do processo legislativo”.

Em recente reportagem vinculada à *Revista Ensino Superior*, a colunista Marleine Cohen (2017, p. 46) traz discussões sobre a nova lei trabalhista, fazendo menção às críticas que foram direcionadas à reforma, uma delas foi em relação ao trabalho temporário que, de acordo com a reportagem, “permite aos estabelecimentos de ensino e aos professores a possibilidade de celebrarem contratos de trabalho por seis meses, com possibilidade de renovação [...]”. A Fepesp argumenta que o professor corre o risco de ser contratado por semestre, sem garantia alguma da convenção coletiva de trabalho, sem férias e 13º salário. E ainda, “[...] com a possibilidade de poder repartir suas férias em até três períodos”, e também, “transformar feriados prolongados, datas comemorativas e festas de final de ano em férias” (COHEN, 2017, p. 46).

O trabalho terceirizado também é uma das temáticas polêmicas dessa reforma, José Roberto Covac, diretor jurídico do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), explica que a nova lei permite a terceirização da atividade-fim. Diante disso, a terceirização de professores será algo legal no processo de contratação do ensino superior privado (COHEN, 2017).

Ao final do ano passado, as mídias jornalísticas compartilharam notícias de que grandes instituições privadas promoveram demissões em massa de docentes, tendo justificado como determinante a reestruturação da base de professores e a reestruturação pedagógica. Ao somar os registros divulgados, aproximadamente 2000 mil professores foram demitidos entre o final de 2017 e início de 2018 e, entre as Instituições divulgadas, estão: Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Universidade Metodista de São Paulo, UniRitter, Faculdade Anhembí Morumbi.

Entende-se que esses acontecimentos estão associados a um novo ciclo de reorganização do trabalho do profissional docente, que vem enfrentando esse contexto de forma muito negativa. O profissional docente, em especial, vem modelando a sua atuação nesse contexto de precarização e, mais ainda, sujeito a uma estrutura de mercado que criou diversas condições trabalhistas para a forma de operar da iniciativa privada, possibilitando o avanço da flexibilização do trabalho.

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL

Conforme apresentado no capítulo anterior, os rumos da educação, seja qual for a sua modalidade, têm sido definidos de acordo com as influências dos contextos político e econômico. No caso do ensino superior privado, em nosso país, sua expansão se deu a partir da década de 1960, período em que a formação em nível superior passou a ser ampliada, diante da emergência de se formar profissionais capacitados para a indústria. Naquele período, a demanda do ensino superior não estava sendo suprida pelo poder público em razão de uma série de ações que incluía a publicação do Decreto nº 16.782, em 1925, que fixava um número limite de vagas no ensino superior, amplamente rechaçado pelos movimentos estudantis, que ocorriam com intensidade nesse período, em busca de melhores condições de acesso ao ensino superior. Vieira e Nogueira (2017) complementam que, com base nos anseios de modernização, a reforma universitária representaria uma pressão para o aumento de vagas e, ainda que com a industrialização em ascensão, o ensino superior passa a ser buscado com maior intensidade.

A Reforma Universitária de 1968 veio consolidar o avanço da privatização do ensino na educação superior. Minto (2005) destaca que, neste período, o governo brasileiro contratava os próprios norte-americanos para diagnosticar os problemas do ensino superior brasileiro e nos dizer como organizá-lo. Essa parceria, firmada em 1965 por meio do acordo MEC-USAID, tinha como finalidade dar sugestões para toda a base educacional e administrativa do sistema de ensino. Uma das ideias que emergiram dessa parceria foi a adoção de um modelo de gestão empresarial por parte do ensino superior. Nas palavras de Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 49),

A reforma da educação superior em curso orienta-se pela mesma matriz teórica e política a reger a reforma do Estado brasileiro, que se origina no trânsito do fordismo ao presente do capitalismo, e sua expressão no Brasil. O fordismo pode ser brevemente caracterizado pela sua rigidez produtiva e econômica, legitimado por uma cultura com grande influência da dimensão política, em face da centralidade ocupada pelo Estado de Bem-Estar Social.

As propostas de mudanças também caminhavam para o pretendido enfraquecimento do movimento estudantil. Minto (2005) elenca também importantes fatores que foram levantados para a reforma de 1968:

Gestão das universidades e autonomia; O financiamento do ensino superior; Formação e Currículo, pretendendo aqui um ensino voltado para o mercado de trabalho; Regime de Trabalho Docente: o objetivo era colocar fim na estabilidade empregatícia dos professores e, por fim, controlar e reprimir o movimento estudantil. (MINTO, 2005, p. 118-121).

Como forma de colocar em prática a proposta levantada, foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) que procurou aplicar algumas demandas. De acordo com Saviani (2010, p. 9),

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Vale destacar que a legislação aprovada para a Reforma não previa uma ênfase para a expansão do ensino privado, mas destacava tão somente a existência de institutos isolados em caráter excepcional. Porém, o que se viu na prática foi o inverso. A expansão tão aclamada pelo movimento estudantil se deu por meio da abertura de instituições isoladas de cunho privado. Em outras palavras, Saviani (2010) destaca que a autorização para a abertura dessas instituições se deu de forma indiscriminada pelo Conselho Federal de Educação, contrariando a demanda estudantil e até mesmo o texto da lei.

Minto (2005) lembra, ainda, que a expansão do ensino superior em moldes “flexíveis” era uma demanda do setor privado, que se aproveitava da escassez de vagas como forma de promover um ensino barato, rápido e muito lucrativo. Esse progresso do ensino superior privado levou o poder público a dispensar mais recursos para esse campo, visto que precisava atingir a camada de alunos com menor renda. Segundo Rigotto e Souza (2005), o número das instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, ao passo que o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos.

De acordo com o relatório da série história do Censo (1980-1998) produzido pelo Inep em 2000, os estabelecimentos isolados apresentam maior evolução no número de instituições comparado às demais. Entre os anos de 1980 e 1984, as instituições privadas representavam uma média de 630 IES contra 240 IES de cunho

municipal, estadual e federal. Por volta de 1988, o número de instituições privadas estava em 73% comparado a 27% entre instituições federais, estaduais e municipais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Apesar da década de 1980 ter sido um período representado pela desaceleração da expansão do ensino superior por causa da crise inflacionária, do aumento do desemprego e, ainda, do congelamento da abertura de novos cursos, as instituições privadas continuaram prevalecendo em relação às públicas e procuraram outros métodos para se reerguer nesse cenário de instabilidade. Por mais que a qualidade do ensino privado tenha sido alvo de críticas por diversos segmentos, ainda é possível vislumbrar a hegemonia do setor.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, o artigo 207 possibilitou às universidades gozarem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal possibilidade instigou o ensino superior privado a ampliar seus horizontes no contexto das universidades em busca de expansão e realocação do mercado. Além disso, a CF 88 deixou claro que o ensino estava livre para a iniciativa privada desde que cumpridos todos os requisitos e normas.

O cenário de expansão da educação superior privada no Brasil atinge o seu ápice a partir da década de 1990. Nesse sentido, cumpre esclarecer que este capítulo tem por finalidade demonstrar aspectos de expansão da educação superior privada, sobretudo no citado período, visto que se trata de um momento em que o ensino superior passa a caminhar sob fortes influências da econômica internacional e do neoliberalismo.

3.1 O contexto da educação superior privada a partir dos anos 1990

O período da década de 1990, no Brasil, é marcado pela expansão do mercado globalizado e pela emergência de profissionais capacitados para atender a demanda que se instalou no país, o que vai gerar uma grande fonte para o ensino superior privado. Nas palavras de Ourique de Ávila (2010, p. 92-93):

A intensificação da privatização ganha espaço, no contexto brasileiro, a partir de 1990, com a implementação de políticas de ajuste neoliberal. Esse processo de ampliação do setor privado faz-se presente tanto nas

atividades do setor produtivo, como também na esfera social. No setor educacional, mais especificamente na educação superior, os sucessivos governos eleitos (como tem ocorrido também em outros países) vêm executando uma reforma estrutural através de violento processo de privatização, tendo como estratégia as campanhas de desqualificação dos serviços públicos e a valorização dos serviços privados. (OURIQUE DE ÁVILA, 2010, p. 92-93).

A implantação de ações em conformidade com o ideário neoliberal foi possível a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990 até 1992), que possibilitou a abertura da economia nacional para o capital estrangeiro. De acordo com Sugahara (2017), o governo Collor alinhou-se com países europeus e norte-americanos por meio de órgãos financiadores, como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para conduzir um amplo processo de reformas do Estado.

A seguir, no governo FHC (1995 até 2002), as mudanças políticas, econômicas e educacionais seguiram os profundos moldes do neoliberalismo, conforme as orientações dos organismos internacionais.

Cabe salientar que, nos períodos de 1989 a 1998, ocorreram grandes encontros que promoveram uma forte influência na economia e na educação de países da América Latina, especialmente do Brasil. Entre esses eventos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Superior, cujo objetivo se direcionou para a construção de uma agenda global para a educação superior de acordo com as demandas do novo milênio.

No Brasil, à época governado por FHC, as políticas públicas se estruturavam em torno de três eixos: privatização, descentralização e focalização (TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT, 2011). O ensino superior adotou a modalidade de gerenciamento e, ainda, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, ocorrida em Paris no ano de 1998, demonstrou afinidade com a reorganização da educação voltada à esfera produtiva. Lima (2011) destaca que os organismos internacionais – BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, mais particularmente a Organização Mundial do Comércio (OMC) – vêm orientando um conjunto de políticas que acarretam reformas em diversos países, entre eles os que se encontram na periferia do mundo capitalista.

O objetivo da política neoliberal implementada no Brasil consistia em privatizar alguns setores, afastando o poder público de certas atividades que a iniciativa privada poderia realizar, entre elas, a educação. Todo esse cenário

educacional está articulado ao modelo flexível, no qual o Estado intensifica seu papel como regulador das políticas e não mais como fornecedor direto.

Com isso, o ensino superior privado conquistou mais espaço e adotou uma lógica mercantilista e empresarial, atendendo às necessidades do capital, propagando a competitividade e, ainda, tornando o aluno cliente de um serviço que segue os padrões de mercado e transformando a educação, antes concebida como um direito social e individual subjetivo, em um serviço, uma mercadoria (FRIGOTTO, 2009).

Ainda nessa perspectiva, Silva Júnior e Sguissardi (2000) explicam que toda essa estruturação política ocorrida em meados dos anos 1990 representou para a educação um processo de reformas em todos os níveis de ensino. Esclareceram, ainda, que a meta era a reorganização desse espaço social segundo a lógica do mercado, modificando a natureza das instituições universitárias, de maneira que elas passassem a atuar em conformidade com as demandas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa, com prejuízos evidentes para sua natureza e identidade tradicionais.

Para contribuir com a expansão do ensino superior privado, em 1999, foi instituído pelo governo federal o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que se trata de um auxílio financeiro aos estudantes matriculados em IES Privadas, o que demonstra um vultoso investimento do setor público em instituições privadas, com o objetivo de fomentar a iniciativa privada.

Aliado aos fatores expostos, pode-se identificar um crescimento expressivo da educação superior privada no Brasil. Enquanto no período de 1980 havia em torno de 128 instituições de cunho privado, ao final do governo FHC, em 2002, o número de instituições privadas representava 1442 Instituições, obtendo em torno de 2.428.258 matrículas, ao passo que, nas instituições públicas, esse número representava 1.051.665 matrículas de acordo com o Censo da Educação Superior.

Ainda em relação ao Censo de 2002, cabe destacar o aumento do corpo docente. Segundo o Censo, é possível perceber que o número de funções docentes, em exercício, cresceu de 204.106, em 2001, para 227.844, em 2002 e, ainda, deste acréscimo de 23.738 docentes, 21.032 ingressaram no setor privado, em consonância com a sua expansão de instituições, cursos e matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Sguissardi (2008) assevera que, na distribuição das IES públicas e privadas, considerando o número de IES e o percentual de matrícula, constata-se a predominância das IES Privadas, conferindo ao Brasil o maior índice de privatização entre os países da América Latina e um dos cinco mais altos no mundo. Essa expansão ocorrida no governo FHC pode ser observada pela Tabela 1, ilustrada nos Gráficos 1 e 2.

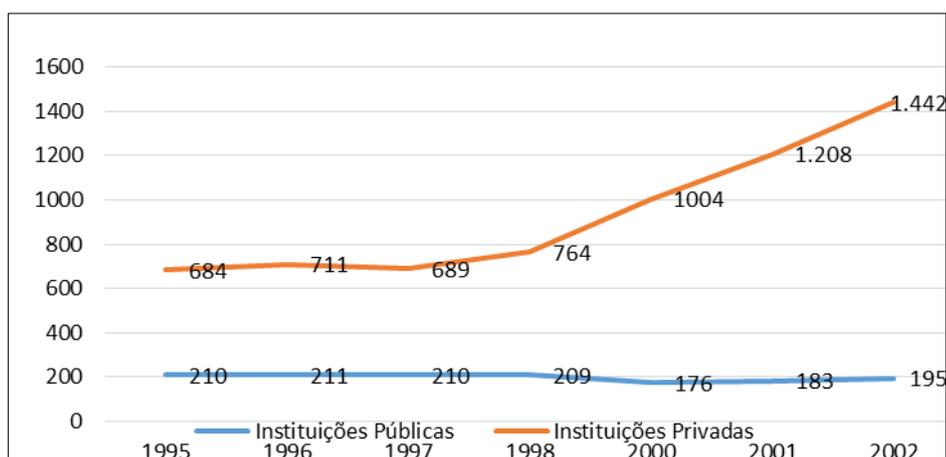
Tabela 1 - Evolução do número de IES no Brasil e número de matrículas por categoria administrativa de 1995 até 2002

Ano	Instituições Públicas	Instituições Privadas	Matrículas Públicas	Matrículas Privadas
1995	210	684	700.540	1.059.163
1996	211	711	735.427	1.133.102
1997	210	689	759.182	1.186.433
1998	209	764	804.729	1.321.229
2000	176	1.004	887.026	1.807.219
2001	183	1.208	939.225	2.091.529
2002	195	1.442	1.051.655	2.428.258

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborada pela Autora com base no Censo da Educação Superior/Inep/MEC (1995-2002).

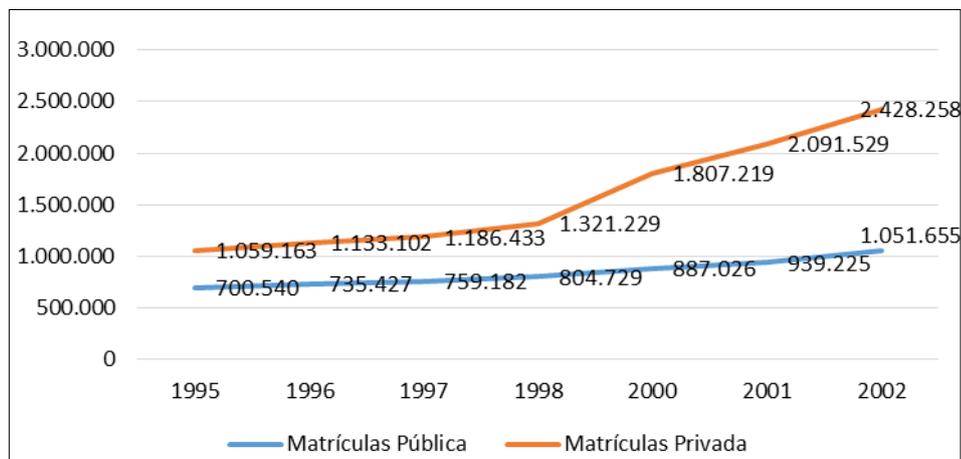
Gráfico 1 - Evolução das IES de 1995 até 2002



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborada pela Autora com base no Censo da Educação Superior/Inep/MEC (1995-2002).

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas nas IES de 1995 até 2002



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

No mandato do governo FHC, a quantidade de instituições privadas aumentou de forma significativa e, conseqüentemente, o número de matrículas no ensino superior privado também evoluiu. Com isso, é possível observar que o trajeto político absorvido pelo governo brasileiro nos últimos tempos flexibilizou a economia e intensificou a participação da iniciativa privada no segmento educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação superior. Para Ferreti e Silva Júnior (2000, p. 61):

[...] na transição do fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno.

Nos governos sequenciais dos ex-presidentes petistas Lula (2003 até 2010) e Dilma (2011 até 2016) não se identificou um cenário reverso ao descrito acima. Na verdade, o que se constatou foi uma permanência e evolução das políticas a favor da iniciativa privada. Em relação ao período que se estende do Governo Collor ao Governo Lula, Boito Jr. (2006, p. 272) ressalta que:

No interior do bloco no poder, a primeira coisa a destacar é a hegemonia política do grande capital financeiro, hegemonia política que se mantém ao longo de todo período neoliberal, do governo Collor ao governo Lula. Isso significa dizer que a política econômica e social do Estado brasileiro ao longo das décadas de 1990 e 2000, atende, prioritariamente, os interesses

dos investidores internacionais e dos bancos e fundos de investimentos nacionais, articulando e subordinando os interesses das demais frações burguesas aos interesses das finanças. (BOITO JR., 2006, p. 272).

Costa (2018) esclarece também que as instituições particulares contaram com a isenção de alguns tributos, como por exemplo o Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), quando da adesão ao Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 com a finalidade de conceder bolsas integrais ou parciais para estudantes da educação superior privada com ou sem fins lucrativos.

Traina-Chacon e Calderón (2015) relatam que, em 2010, havia aproximadamente 473 mil bolsas em utilização, ou seja, 473 mil pessoas matriculadas no ensino superior privado com subsídios governamentais, impostos e contribuições que o Estado deixa de receber do setor privado para financiar bolsas de estudo. Ainda segundo os autores:

No ano de 2004, ano de criação do PROUNI o total de alunos matriculados em IES privada era de 2.985.405 e nenhum aluno bolsista do PROUNI. No final do governo de Lula em 2010, o número de alunos em instituições privadas de ensino superior passou para 3.987.424 matrículas no setor privado, sendo 473.000 bolsistas do PROUNI. Ou seja, em 2010 houve um aumento de 1.002.019 matrículas no ensino superior privado se comparado com o ano de 2004, dos quais 47% foi proporcionado [sic] pelo programa de bolsas do PROUNI. (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 92).

Além disso, cabe mencionar que a reforma universitária ocorrida no governo Lula pretendia continuar incentivando a privatização do ensino, a competitividade no setor, a gestão por metas, a valorização do ensino a distância e, ainda, tecnificar o ensino. Taffarel (2004) afirma que as abordagens e estudos sob diversos prismas encontram pontos em comum que permitem identificar as medidas do governo Lula, sintonizadas com as proposições do FMI, BM, OMC. Segundo Leher (2018, p. 1-2):

O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo com o FMI, o país "flexibiliza" a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender as condicionalidades inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação. Em continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de aliviar a

pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do conseqüente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais.

Outro ponto instituído no governo Lula foi o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema de avaliação tem como finalidade avaliar três eixos: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Embora o governo tenha propagado essa forma de avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, o que esse sistema propõe é um método de ranqueamento das IES baseado seus resultados. Nas palavras de Fernandes, Oliveira e Borges (2019, p. 614):

Os rankings produzidos pelos órgãos de avaliação divulgados nos diversos meios de comunicação de massa (televisão, redes sociais, rádios e sítios eletrônicos), ampliam a visibilidade dos cursos e das IES, provocando uma grande corrida por resultados, que consiste em preencher os requisitos estabelecidos no próprio instrumento de avaliação onde se definem o currículo, baseado em competências e habilidades, e, conseqüentemente, o modo de organização do trabalho pedagógico.

Segundo Maués (2004), a lógica efficientista e produtivista permanece nesse novo modelo de avaliação, contribuindo para a efetivação das diretrizes que norteiam a reforma universitária. O autor esclarece, ainda, que a punição e a premiação são a tônica desse sistema, dentro de uma filosofia meritocrática. Para Saviani (2010) a expansão aprofunda a tendência do ensino superior como mercadoria, em que se tem a estrutura de uma mantenedora provendo uma instituição de ensino, dependendo dela para se manter. Ressalta, ainda, que a mercantilização e o direcionamento da educação para o mercado de trabalho, seguindo a lógica da teoria do capital humano, alinham-se com a gestão econômica, cuja regulação e publicidade são conduzidas pelos números.

Convém ressaltar que, nesse período, também é possível observar a intensificação da Educação a Distância (EaD) com a oferta de cursos integralmente a distância e, ainda, com a inserção de disciplinas *on-line* nos cursos presenciais, autorizado pela Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogada posteriormente pela Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que prevê a oferta de 20% de disciplinas *on-line* nos cursos presenciais. A expansão do ensino privado também é prevalente na educação à distância e, muito embora essa

modalidade de ensino já tenha vestígios desde a década de 1990, ganhou um espaço mais atenuante a partir de 2000, visto que o Decreto nº 5.622/2005 possibilitou a oferta de cursos a distância em todos os níveis.

Araújo, Castro e Souza ([2018?]), em uma análise mais criteriosa, consideram que a modalidade de EaD faz parte do processo de reestruturação produtiva, conforme defendido pelas organizações internacionais como a CEPAL, a UNESCO, bem como a opinião do Banco Mundial a respeito da utilização da EaD como estratégia na expansão da educação superior. Segundo os referidos autores,

[...] constata-se o grau de importância dado a EaD pelas agências internacionais na medida em que essa modalidade de educação permitiria maior acesso à educação superior. Percebe-se também que na lógica desses organismos internacionais, a EaD reduziria o custo desse nível de ensino, tornando possível a oferta pelo setor privado e, conseqüentemente desobrigava mais o Estado de um investimento maior. (ARAÚJO; CASTRO; SOUZA, [2018?], p. 6).

Pode-se atrelar a intensificação do ensino a distância com a preocupação do Banco Mundial em reduzir os gastos públicos com educação, uma vez que a EaD possibilita um preço acessível e a abrangência do ensino àqueles que não possuem renda o suficiente para manter um curso presencial. Araújo, Castro e Souza ([2018?]), relatam que as políticas neoliberais e a conseqüente redução dos gastos públicos com educação certamente favorecem e reforçam esse ciclo. Nas palavras de Queiroz e Conceição (2013), durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve um crescimento do ensino a distância no Brasil, sendo apresentado como alternativa para a questão de acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, a quem esta modalidade de ensino, em especial, se destina.

Esse desfecho também pode estar associado com o objetivo de massificar o conhecimento em prol de um contexto neoliberal e capitalista de lucratividade.

A seguir, é possível observar o progresso das instituições privadas tanto no ensino presencial quanto na educação a distância durante os governos Lula e Dilma, conforme demonstrado na Tabela 2, ilustrada nos Gráficos 3 e 4; e na Tabela 3, ilustrada nos Gráficos 5 e 6, respectivamente.

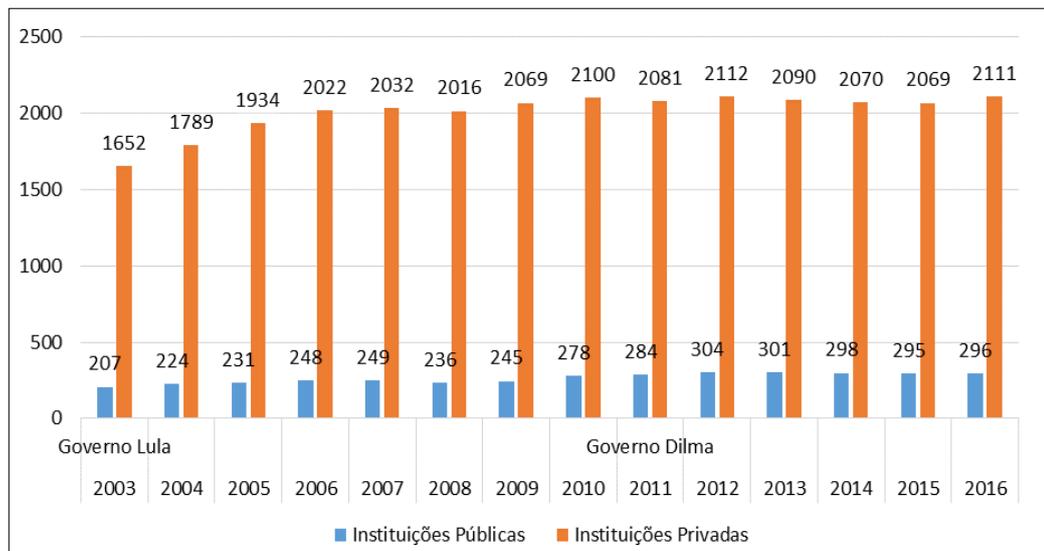
Tabela 2 - Evolução do número de IES e matrículas no Ensino Superior presencial no Brasil por categoria administrativa

Ano	Governo	Instituições Públicas	Matrícula IES Pública	Instituições Privadas	Matrícula IES Privada
2003	Governo Lula	207	1.136.370	1652	2.750.652
2004		224	1.178.328	1789	2.985.405
2005		231	1.192.189	1934	3.260.967
2006		248	1.209.304	2022	3.467.342
2007		249	1.240.968	2032	3.639.413
2008		236	1.273.965	2016	3.806.091
2009		245	1.351.168	2069	3.764.728
2010		278	1.461.696	2100	3.987.424
2011	Governo Dilma	284	1.595.391	2081	4.151.371
2012		304	1.715.752	2112	4.208.086
2013		301	1.777.974	2090	4.374.431
2014		298	1.961.002	2070	5.867.011
2015		295	1.823.752	2069	4.809.793
2016		296	1.867.477	2111	4.686.806

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborada pela Autora com base no Censo da Educação Superior/Inep/MEC (1995-2002).

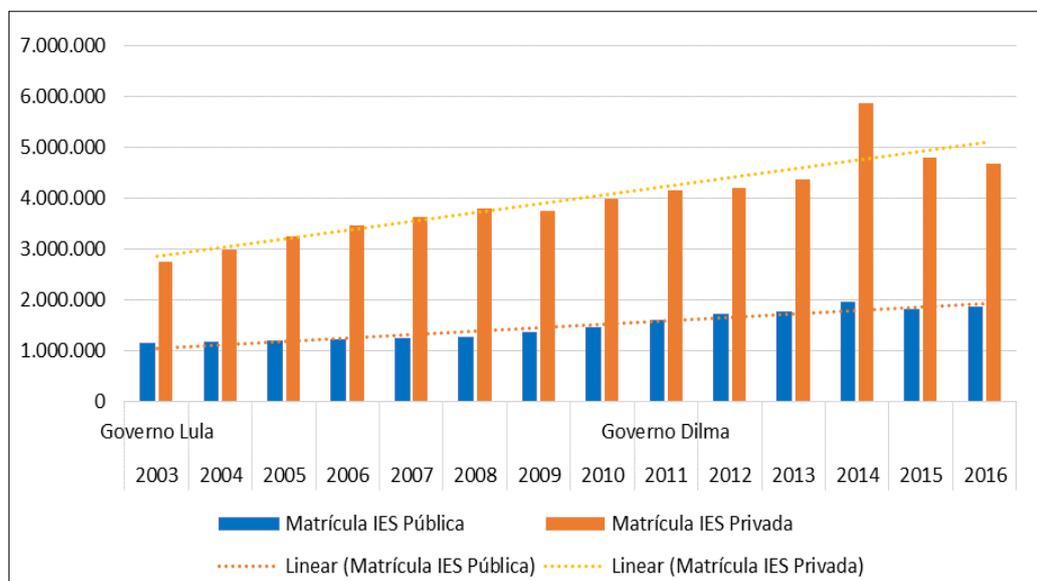
Gráfico 3 - Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil de 2003 até 2016



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil de 2003 até 2016



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

Apesar dos dados apresentarem um crescimento no número de IES Privadas em detrimento das IES Públicas, é possível observar que, quando comparado ao governo FHC, existe uma ampliação no número de IES Públicas e Privadas tanto no Governo Lula quanto no Governo Dilma.

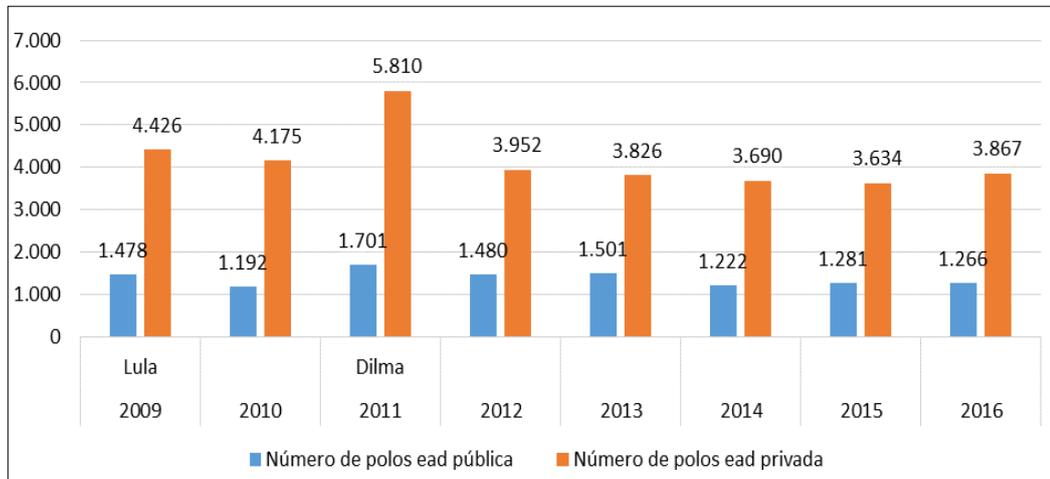
Tabela 3 - Evolução do número de Polos e Matrículas no Ensino Superior a Distância no Brasil por categoria administrativa

Ano		Número de polos EaD pública	Matrículas em cursos EaD pública	Número de polos EaD privada	Matrícula em curso EaD privada
2009	Lula	1.478	172.696	4.426	665.429
2010		1.192	181.602	4.175	748.577
2011		1.701	177.924	5.810	815.003
2012		1.480	181.624	3.952	932.226
2013	Dilma	1.501	154.553	3.826	999.019
2014		1.222	139.373	3.690	1.202.469
2015		1.281	128.393	3.634	1.265.359
2016		1.266	122.601	3.867	1.371.817

Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborada pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

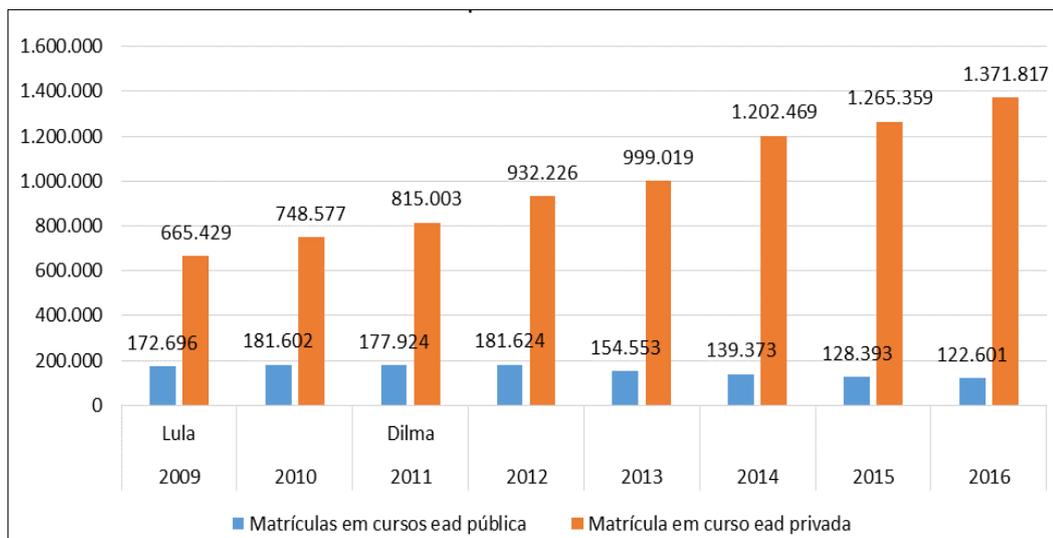
Gráfico 5 - Evolução do número de Polos a Distância do Ensino Superior no Brasil, de 2009 até 2016



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

Gráfico 6 - Evolução do número de matrículas na Educação à Distância do Ensino Superior no Brasil, de 2009 até 2016



Fonte: A autora (2019).

Nota: Elaborado pela Autora com base no Censo da Educação Superior (1995-2002).

A partir de 2009, a sinopse do Censo da Educação Superior já começa a trazer dados detalhados sobre a quantidade de polos e matrículas da EaD na categoria de instituição pública e privada. Porém, em pesquisa realizada por Araújo, Castro e Souza ([2018?]), os autores constataram que, em 2003, 3.887.022 (98,7%) alunos estavam matriculados na modalidade presencial, ao passo que 49.911 (1,3%) estavam matriculados na modalidade EaD. Além disso, apresentaram um gráfico de

evolução de matrículas entre os anos de 2003 até 2013, constatando uma evolução da EaD neste período.

Conforme se observa nos gráficos apresentados, destaca-se o ensino superior privado como hegemonia nas modalidades de ensino presencial e a distância, números que se apresentam estáveis e em crescimento, o que vai ao encontro dos pressupostos da política neoliberal e também dos organismos internacionais.

Em comparação aos governos anteriores, constata-se, nos governos Lula e Dilma, expansão significativa das Instituições Públicas e elevação no número de matrículas na educação superior privada tanto no presencial quanto no ensino a distância. Observa-se, também, que a EaD tende a ocupar um lugar de destaque, visto que o número de matrículas começa a evoluir nesse setor.

A partir dos anos 2000, o mercado educacional brasileiro passa a promover estratégias de abertura do capital e oferta pública de ações. Cabe destacar que foi nos governos Lula e Dilma que houve um salto nas fusões e aquisições no ensino superior, que levaram ainda mais a educação privada a conquistar o seu espaço absoluto no setor educacional. Além disso, nesse período, ampliou-se a participação do capital internacional no setor educacional, que possibilitou novas estratégias de expansão do ensino superior.

De acordo com o ordenamento jurídico, a legislação que regulamenta as aquisições e fusões é a Lei nº 6.404/76 que dispõe sobre as Sociedades por Ações. Segundo Leite (2012), a fusão é uma operação societária que envolve duas ou mais empresas que unem seus patrimônios para formar uma nova sociedade comercial, o que as leva a não existir mais individualmente. No tocante à aquisição, o referido autor esclarece que se refere ao patrimônio total de uma empresa de menor porte que passa a ser controlado total ou parcialmente por uma de maior porte, por meio do pagamento de valor negociado aos controladores da empresa-alvo. Dessa forma, a aquisição representa a inexistência da empresa comprada que passa a ter a mesma personalidade jurídica da empresa compradora.

Piza (2010, p. 40) afirma que “a principal motivação da fusão seria a possibilidade de realizar lucros superiores aos obtidos na área de atuação da companhia se as oportunidades de investimento se tornassem limitadas dentro da indústria”.

Pelo fato das IES Privadas terem um cunho mercadológico, as estratégias de fusão e aquisição também tomaram conta do setor educacional, como forma de manterem a rentabilidade e a liderança no mercado.

Gaspar e Fernandes (2014) explicam que esses arranjos institucionais foram motivados pelas vagas ociosas ofertadas pelo ensino superior. Salientam, ainda, que o problema para as empresas que atuam na área da educação é que as vagas ociosas significam capital ocioso e transtornos à acumulação. Por esta razão, o ritmo desigual no crescimento de oferta e demanda instaurou, desde meados dos anos 2000, uma crise no setor de ensino superior – uma típica crise setorial.

Arelado a isso, aquelas Instituições com maior produtividade adquiriram suas concorrentes que estavam praticamente na falência, possibilitando que as compradoras chegassem ao *ranking* de maior número de alunos, representando, assim, uma concentração do capital. Para Gaspar e Fernandes (2014), esses processos de fusão e aquisição podem gerar consequências devastadoras para o mundo educacional, tais como: instituições financeiramente mais frágeis (fechadas ou incorporadas pelas maiores); estudantes sujeitos a procedimentos educacionais pasteurizadores (apostilas, EaDs etc.); e docentes expostos ao rebaixamento salarial, precarização das condições de trabalho, desvalorização profissional.

Segundo os autores supracitados, com essa brusca ascensão dos investimentos capitalistas no setor, as grandes empresas de educação se tornaram, então, sociedades anônimas e passaram a negociar suas ações em bolsas de valores, contando com a participação de bancos e grupos de investimentos nacionais e estrangeiros em sua composição acionária. Cabe destacar que a Instituição lócus desta pesquisa também pertence à bolsa de valores, negociando o seu capital em forma de ações como estratégia de investimento e maximização de lucros.

Essas estratégias comerciais foram possíveis em decorrência de uma política neoliberal e de um mercado globalizado, levando as instituições educacionais a se tornar grandes grupos econômicos, consolidando a sua fortaleza no ensino superior, tendo como foco a geração do caixa, a liderança no mercado e a expansão.

Agra (2015) relata que as empresas pioneiras nessa nova conformação do mercado foram a Anhanguera Educacional S.A. (de São Paulo), a Estácio Participações (Rio de Janeiro), a Kroton Educacional (Minas Gerais) e o Sistema

Educacional Brasileiro S.A. (SEB - São Paulo). A autora destacou, ainda, que a entrada do capital internacional neste segmento do mercado brasileiro teve início com o grupo norte-americano Laureate, primeiro a se tornar sócio da universidade brasileira Anhembi-Morumbi. A partir de então, vários grupos internacionais passaram a atuar no setor educacional brasileiro, tornando-os os maiores acionistas das instituições educacionais.

Vale ressaltar que esses grupos internacionais também são investidores em outros ramos da economia, tendo participação em grandes redes de mercado, restaurantes, mercado imobiliário, entre outros. A forma de operar e gerenciar adotada pela educação superior privada no Brasil pode ser equiparada a outros ramos que visam ao lucro e à liderança, buscando adequar o seu orçamento e seus custos em busca de resultado e alcance das metas.

Ainda em relação aos processos de fusão e aquisição, Oliveira (2015) destaca que foi no governo Dilma, entre os períodos de 2011 e 2014, que mais ocorreram fusões, sendo realizadas 69 no total, sendo 21 delas no ano de 2011 e 16 em cada um dos anos consecutivos.

Segundo notícia veiculada na reportagem do G1, em março de 2018, a Kroton Educacional, empresa de educação superior privada no Brasil, faturou US\$ 5,54 bilhões no ano de 2017, representando um lucro de 12,9% em relação ao ano anterior (G1, 2018). Em notícia publicada na *Revista Exame*, em maio de 2018, a Estácio apresentou, em abril do mesmo ano, uma alta em seus principais indicadores operacionais para o primeiro trimestre. O lucro cresceu 62% em face do mesmo período de 2017, e a margem Ebitda subiu 9,1%, para 35,3%.

O *ranking* dos grandes grupos educacionais foi demonstrado em uma reportagem da *Folha de S. Paulo*, publicada em junho de 2018, tendo como base uma fonte da Consultoria Hoper Educação, conforme segue: em 1º lugar a Kroton (principais marcas: Anhanguera, Unopar e Pitágoras); 2º lugar a Estácio; 3º lugar a Unip; 4º lugar a Laureate (principais marcas: FMU, Anhembi Morumbi, UniRitter); 5º lugar a Cruzeiro do Sul Educacional (principais marcas: Universidade Cruzeiro do Sul, Colégio Alto Padrão); 6º lugar a Ser Educacional (principais marcas: Uninassau e Univeritas); 7º lugar a Uninove; 8º lugar a Anima (principais marcas: São Judas e UniBH); 9º lugar a Unicesumar; e 10º lugar a Adtalem Global Education (principais marcas: Damasio, Ibmecc, Wyden). Tais informações demonstram a expansão do

setor privado e, sobretudo, a concentração da educação superior em grandes grupos educacionais que dominam o campo.

Atualmente, as atuações desses grandes grupos educacionais representam os chamados oligopólios do ensino. Sobre o assunto, alguns pesquisadores (PEREIRA, 2007; LIMA, 2013; CHAVES, 2010 *apud* AGAPITO, 2017, p. 135) entendem que:

[...] as novas configurações do ensino superior brasileiro estão alicerçadas nos seguintes aspectos: na desnacionalização da educação, no estabelecimento de leis que favorecem a entrada do capital privado especulativo, na formação de oligopólios das empresas educacionais, nas condicionalidades impostas pelos organismos internacionais, na substituição das faculdades integradas por centros universitários, centros de educação tecnológicos e faculdades tecnológicas. Além do sucateamento das IES públicas federais, na desvalorização do trabalho docente e na lógica de qualificação da força de trabalho para atender as necessidades de manutenção da acumulação do capital financeiro internacional.

Ainda relacionado à prática de expansão e oligopólios, Mancebo (2015, p. 5) registra que “o crescimento desse setor aprofunda as tendências de transformação da educação num grande ‘negócio’ a ser comercializado no mercado capitalista e de constituição dos estudantes em clientes-consumidores”. Dessa forma, as utilitaristas, distanciam cada vez mais a educação superior da reflexão crítica e científica. Essas características também se refletem no corpo docente, que acaba atuando em conformidade com o modelo de gerenciamento mercantilista dessas instituições, gerando consequências de várias esferas que serão analisadas no capítulo seguinte.

Considerando todas essas mudanças nos rumos da educação, é possível afirmar que a educação superior privada, hoje, tornou-se uma tendência graças à redução do papel do Estado na oferta do ensino. Desse modo, a IES Privada assume a função de postular um ensino cada vez mais alinhado às exigências do mercado capitalista, passando a conquistar cada vez mais espaço no setor por meio dos incentivos dos órgãos públicos.

O Censo da Educação Superior demonstra que, em 2017, já no governo de Michel Temer (maio/2016-2180), que ocupou o cargo da presidência em virtude do *impeachment* de Dilma Rousseff, as IES Privadas continuaram a expandir, elevando-se de 2.111 para 2.152, ao passo que as IES públicas permaneceram com o mesmo número de 296 instituições. Quanto ao número de matrículas, a IES privada contempla 4.649.897 e a pública 1.879.784. Na EaD, o ensino privado registrou 5.656 polos em 2017, o que representa um aumento de 46% quando

comparado a 2016. Esse aumento na EaD vai ao encontro da publicação do Decreto nº 9.057/2017 que flexibilizou a criação de polos EaD pelas próprias instituições.

Em reportagem divulgada em julho de 2018 pela *Folha de S. Paulo*, o novo decreto concede autonomia para que às instituições criem seus polos, antes condicionados à visita *in loco* do Ministério da Educação. Além disso, podem também se credenciar na modalidade EaD independente da oferta de cursos presenciais. Apesar do MEC condicionar a criação de polos ao cumprimento de alguns parâmetros de qualidade, está evidente que a política está caminhando para o incentivo dessa modalidade de ensino. Sabemos que essa modalidade de ensino é uma indicação dos organismos internacionais para a educação brasileira.

Analisando toda a conjuntura política de expansão do ensino superior privado, pode-se identificar uma grande afinidade dos governos em incentivar e ampliar o acesso à educação superior via privatização. Esse rumo torna o setor hegemônico, podendo trazer grandes consequências para a democratização do ensino e para o profissional docente em termos de campo de trabalho e formas de atuação. A mercantilização da educação superior privada e a sua forma empresarial de operar submete a educação ao mercado e, conseqüentemente, todos os atores que estão ligadas a ela.

4 O PROFISSIONAL DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

4.1 A identidade profissional na perspectiva de Claude Dubar

O estudo da identidade profissional docente é um campo importante de ser investigado em virtude das diversas mutações que a carreira vem desenvolvendo, em decorrência das transformações de cunho político e econômico que afetam diretamente o campo de atuação dos profissionais no mercado de trabalho.

Conforme identificado nos capítulos anteriores, o mundo do trabalho passou por diversas mudanças ao longo de nossa história que afetaram diretamente e negativamente o trabalhador, incluindo, nesse campo, o profissional docente. Os contornos políticos e econômicos de cunho neoliberal afetaram sobremaneira a concepção de educação e sua forma de condução. Especialmente no ensino superior privado, foi possível identificar os aspectos mercadológicos em que a educação superior se insere, além da hegemonia do setor, que continua em processo de expansão. Nesse sentido, adentrou-se no profissional docente, dessa categoria de ensino, que atua mediante uma política empresarial competitiva, mercadológica e hegemônica advinda desse contexto.

A identidade profissional do docente no ensino superior privado será abordada com base na perspectiva sociológica de Claude Dubar, um sociólogo francês que se dedicou a estudar a construção da identidade profissional mediante as relações sociais, levantando fatores externos ao indivíduo, como os fenômenos da coletividade e os fenômenos de ordem cultural, política e econômica que perfazem a trajetória de construção de sua identidade profissional. Porém, cabe ressaltar, que a subjetividade também é, na visão sociológica, um aspecto importante na concepção da identidade, mas a mesma é tratada como uma conexão com o processo de socialização. Nas palavras de Faria e Souza (2011, p. 36):

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

Nesse mesmo sentido, os autores ainda reforçam que: “para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 36).

Dubar perpassou por diferentes estudiosos para construir um entendimento sobre o caráter identitário social e profissional, entre eles: Piaget, Hegel, Habermas, Marx, Weber, Mead, Berger e Luckmann. E, muito embora a identidade seja um território complexo de ser estudado em virtude de sua abordagem por diferentes ângulos – sociais, psicológicos, filosóficos, entre outros –, na concepção de Siqueira (2006 p. 114), ao visitar as obras de outros autores que também estudam sobre a temática, pode-se concluir que: “existe um aspecto em que os autores estão em sintonia: a identidade se constrói”.

Ao tratar da socialização das identidades sociais e profissionais e, especialmente, ao tentar esclarecer a construção da identidade, Dubar (2005) explica que a conceituação de identidade trabalhada em sua obra não teria como base a distinção entre a identidade individual e coletiva, e salientou também que a noção de identidade em uma abordagem sociológica não poderia se limitar a um contexto, que em suas palavras,

[...] é fenomenológica da relação interindividual Eu-outro ou a uma abordagem psicanalítica redutora que considera o Ego elemento de um sistema fechado em relação a dinâmica, mas “interna” com o ID e com o Superego, jogando para o “entorno” o conjunto das instituições e das relações sociais. (DUBAR, 2005, p. 135).

O pesquisador prossegue destacando que a construção da identidade em uma abordagem sociológica é possível “se restituirmos essa relação identidade para si/identidade para o outro ao interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização” (DUBAR, 2005, p. 136). Com base nesse esclarecimento, Dubar (2005, p. 136) acrescenta que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Ainda em relação à perspectiva de Dubar, Alves *et al.* (2007) ressaltam que:

Os estudos deste autor, realizado por décadas, elucidam os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida, o que nos permite analisar as modalidades de identificação profissional de docentes, como essas formas identitárias se constituem, como se articulam frente às crises que atravessamos atualmente em nosso país. (ALVES *et al.*, 2007, p. 273).

Cabe ressaltar, conforme relembra Dubar (2005), que o fenômeno da “crise das identidades” é uma situação muito comentada, tanto no campo sociológico quanto em outros campos das ciências, e, para ele, os contextos de crise econômica e, em especial, “a incerteza quanto ao futuro”, acabam se sobressaindo nas tentativas de “reconstrução de novos padrões sociais: os de ontem já não convêm e os de amanhã ainda não estão estabelecidos” (DUBAR, 2005, p. XXXV).

Num aspecto ainda mais profundo, Dubar (2005) segue relatando que a identidade é aquilo que temos de mais valioso e, sua perda, pode ocasionar uma série de situações negativas para a pessoa, tais como “alienação, sofrimento, angústia e morte” (DUBAR, 2005, p. XXXV). Afirma, ainda, que a identidade não se constrói sozinha a partir do nascimento, mas que ela é constituída na infância e reconstruída no decorrer de sua trajetória de vida e profissional. Além disso, explica também que a identidade é um produto das socializações, ou seja, é a forma como o indivíduo expressa o mundo interno dele e a convivência entre os outros.

No aspecto profissional, o autor vai esclarecer que o trabalho e o campo profissional adquirem grande importância na construção da identidade dos indivíduos, isto porque o emprego se tornou um bem raro e condiciona a constituição da identidade social e, ainda, por sofrer constantes transformações, obriga o indivíduo a transformar-se.

Com base nos estudos de Berger e Luckmann (1966, 1986), Dubar (2005) aponta duas modalidades de construção social da identidade, sendo elas: a socialização primária e a socialização secundária. A primeira diz respeito à fase inicial do indivíduo, o momento da infância, em que a criança internaliza os valores gerais passados pela família e até mesmo pela escola como se fosse o único mundo existente e possível, transmitido como “modelos predefinidos e condutas típicas” (DUBAR, 2005, p. 121), chamado também de saberes básicos. No que diz respeito à socialização secundária, o autor explica, ainda, que, de acordo com os estudiosos Berger e Luckmann, esse tipo de socialização não pode ser posto única e exclusivamente como uma mera reprodução dos saberes básicos constituídos na socialização primária, esclarecendo que o surgimento da socialização secundária pode até ter origem daquilo que se experienciou ou viveu durante a socialização primária, mas que, a partir do momento em que se vive essa segunda etapa, o indivíduo se depara com novas possibilidades. Entende-se que, na fase adulta, o indivíduo adquire saberes específicos que Dubar chama de “saberes profissionais”,

que ocorrem quando a pessoa inicia a sua carreira, adentra em uma profissão e, assim, em um determinado ambiente específico e social.

Convém esclarecer que os estudiosos entendem que a socialização secundária pode até ser uma continuidade dos saberes básicos, a partir do momento em que os seus conteúdos estão em harmonia, no sentido de continuar praticando algo que esteja em sintonia com aquilo que você interiorizou no início de sua vida. Porém, pode ocorrer também o que chamam de “ruptura”, momento este em que o indivíduo se vê em uma realidade diferente daquela que lhe foi transmitida na socialização primária. Para o melhor entendimento da questão, Berger e Luckmann (1986, p. 146 *apud* DUBAR, 2005, p. 122) trazem um exemplo relacionado a essa ruptura:

[...] quando a criança de mais idade acaba reconhecendo que o mundo representado por seus pais, esse mesmo mundo que anteriormente ela havia considerado predeterminado é, na verdade, o mundo das pessoas sem educação, das classes inferiores.

Os autores até sinalizam que, para ocasionar essa ruptura, são necessários muitos “choques biográficos” para distanciar aquilo que foi interiorizado na infância. Quando esse distanciamento entre a socialização primária e secundária aumenta, acontecem as transformações da identidade.

Vale ressaltar que Dubar (2005, p. 124) levanta algumas possibilidades para esse tipo de acontecimento que são emanadas dos estudos de Berger e Luckmann: “a primeira é que a socialização primária fracassou por diversas razões (acidente biográfico) e a socialização secundária acaba construindo, então, uma identidade mais satisfatória”. Nesse sentido, Dubar (2005, p. 125) alerta que, em um contexto de fortes transformações, especialmente no campo do trabalho, a transformação da identidade não está mais relacionada ao fracasso da socialização primária, mas sim “pelas fortes pressões exercidas sobre os indivíduos para modificar suas identidades e torná-los compatíveis com as mudanças em curso”.

É possível perceber que, quando isso acontece, ocorre uma hierarquização dos saberes, “provocando crises de legitimidade dos diversos saberes e transformações possíveis dos mundos legítimos” (DUBAR, 2005, p. 136).

Avançando em seu estudo, Dubar (2005, p. 140) reforça que essas transformações identitárias acontecem a partir das relações com o outro e, ainda,

esclarece que a ruptura da identidade ocorre mediante “o modo de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos”. Esclarece, ainda, que a forma como o outro te define e que tem como objetivo dizer quem você é chama-se “atribuição” e quando o sujeito se identifica com as atribuições e adere a elas chama-se “pertencimento”. Por outro lado, quando o indivíduo se esbarra com as atribuições que lhe são concedidas e que não condizem com as suas filosofias próprias, gera uma tensão, e nessa tensão ele pode negar essas atribuições ou negociá-las. Esse processo de negociação é que vai ser um dos elementos importantes na constituição de sua identidade profissional. Se essa negociação não for possível, ocorre um distanciamento que pode ocasionar em rompimento/ruptura e crise.

Com base nesse panorama e levando em consideração os aspectos de continuidade e ruptura do indivíduo em relação à sua atividade profissional, um dos estudos de Dubar (2005) em relação às formas identitárias nas empresas em processo de modernização, tendo como público-alvo os trabalhadores da indústria, constituiu as seguintes modalidades: “identidade estável ameaçada”, “identidade bloqueada”, “identidade responsável pela sua promoção”, e “identidade autônoma e incerta”.

Em relação a essas formas identitárias, a primeira configuração denominada de “**identidade estável ameaçada**” diz respeito aos profissionais que não buscam novas formações e desenvolvimento de novas competências, mas se subordinam àquilo que lhe é atribuído e ao que será útil para o local de trabalho. Nas palavras de Dubar (2005, p. 257), “aceitam perfeitamente a ideia de uma formação como obrigação interna e coletiva ligada, por exemplo, à introdução de novas máquinas, mas as formações “inovadoras” não entram nesse contexto”. Relata, igualmente, que esse tipo de sentimento é travado em virtude de as inovações não serem acompanhadas de uma contrapartida financeira, então elas se limitam apenas àquilo que será satisfatório para sua atuação na empresa. Nesse sentido, explica que esses indivíduos atuam em uma perspectiva do uso da força de trabalho em troca de um salário. São dotados de saberes práticos e resistentes às novas formações e demandas que vão além do ambiente de trabalho.

Quanto à **identidade bloqueada**, os indivíduos mantêm sua atividade no trabalho por intermédio da execução de tarefas de forma repetitiva e mecanizada. Na explicação de Dubar (2005),

[...] seu cargo atual é o termo de um percurso profissional ligado à sua especialidade mas cuja definição mudou e, no qual, portanto, eles já não se sentem à vontade. Assim, todos se dizem bloqueados em sua situação profissional e inquietos com seu futuro: suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de organização do trabalho e de gestão do emprego, e eles não veem nenhuma perspectiva de futuro nas formas de polivalência que lhes são propostas. (DUBAR, 2005, p. 275).

Além disso, procuram resistir a tudo aquilo que deve ser realizado fora do horário de trabalho, pois esse tipo de investimento não representará qualquer perspectiva. Por isso, “não vêem a utilidade das formações inovadoras que são propostas pela empresa e que privilegiam, sob diversas formas, a formação geral.” (DUBAR, 2005, p. 276). Nesse sentido, Lastree (1989 *apud* DUBAR, 2005, p. 276) esclarece que muito embora o percurso tenha mudado, eles não podem simplesmente abandonar aquilo pelo qual já haviam se identificado, isso porque as novas regras lhe parecem obscuras e até mesmo ameaçadoras. E conclui que seguirão desdobrados no caminho em continuar acreditando em uma progressão, ao mesmo tempo que vão defender sua identidade de ofício, sem saber exatamente o que ganharão com isso.

Em relação à **identidade responsável pela sua promoção**, Dubar (2005) esclarece que se trata daqueles profissionais que são detentores de saberes práticos e teóricos e, em especial, que se identificam com a empresa. Trata-se de uma relação entre a identidade para si e para o outro, e baseada em novas mudanças, procura propor negociações em busca da melhoria de suas atividades.

No que diz respeito à última configuração, denominada por Dubar (2005, p. 304) de **identidade autônoma e incerta**, está relacionada ao tipo de profissional, que nas palavras do autor “tem origem não operária, entretanto a maior parte deles ocupa empregos de execução”. Segundo o autor, eles possuem a percepção de que valem mais do que o trabalho que exercem e, ainda, que são diferentes daquilo que a empresa oficialmente os define. Além disso, a empresa também acredita que esse grupo de profissionais não almejará um futuro nela, sobretudo porque acreditam não pertencer àquele espaço. Nos estudos de Dubar, ele esclarece que esses profissionais procuram relatar suas formações e seus projetos exteriores que não são vinculados diretamente em prol do seu trabalho. Em suas palavras, “revelam, às vezes nas entrelinhas, frequentemente por antífrases, sempre depois de ter adquirido confiança no entrevistador, o projeto que acalentam ou que já realizam fora da empresa” (DUBAR, 2005, p. 306). Por outro lado, percebeu que esse tipo de

revelação pode até ser um tipo de desejo de evoluir na empresa, de certa forma, mas desde que esta lhe ofereça oportunidades interessantes. Segundo De Terssac (1992 *apud* DUBAR, 2005, p. 306), “O que elas desejam é ser responsáveis por si próprias, não mais trabalhar na produção, não mais estar submetidas à dependência hierárquica. Sua aspiração é a autonomia”.

As formas identitárias suscitadas acima demonstram níveis de precarização quando se atrela isso ao contexto do profissional docente e se relaciona com as categorias de análise desta pesquisa: remuneração e valorização; controle rígido em relação ao trabalho docente; vida pessoal e trabalho; e autonomia docente. As Instituições de Ensino Superior Privadas trabalham e atuam em uma perspectiva própria, sendo de aspecto econômico e mercadológico. Os princípios e valores dessas Instituições muitas vezes já estão descritos em seus próprios documentos, Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), entre outros. Logicamente que as atribuições demandadas ao professor têm como base os princípios embutidos nestas Instituições. Quando o professor trabalha dentro de um contexto que esbarra com a sua perspectiva inicial, haverá momentos de tensão, podendo ocasionar no distanciamento do docente da sua perspectiva inicial da carreira e até o rompimento de sua identidade, que acaba sendo reconstruída em virtude das novas demandas econômicas e do mundo do trabalho, ainda mais quando traçamos uma trajetória do contexto político e econômico em que o mundo do trabalho está cada vez mais se distanciando das garantias sociais do trabalhador, quando as relações de força e poder estão presentes e, ainda mais, quando nos deparamos com um campo de trabalho hegemônico para o docente no ensino superior.

Diante do exposto até o momento, o estudo de Dubar (2005) frente à construção da identidade profissional se mostrou de grande valia para auxiliar na identificação do perfil identitário do profissional docente no ensino superior privado. Dubar procura relacionar a identidade profissional com as quatro formas identitárias supracitadas quando ele retoma elementos de pesquisas realizadas anteriormente em seis grandes empresas privadas francesas que passavam por transformações, muito em decorrência das situações políticas e econômicas. As pesquisas que embasaram seus estudos tiveram como sujeito pesquisado o trabalhador/ assalariado acerca das situações vividas no trabalho. O autor acreditava que o trabalho ou a privação dele poderia causar grande sofrimento na vida de uma pessoa, ocasionando uma ferida identitária ou até mesmo a perda da relação com o outro.

4.2 Condições de trabalho docente na educação superior privada

As transformações emanadas no campo político, econômico e trabalhista culminaram em diversos desafios para o docente, tornando-o um sujeito trabalhador equiparado aos trabalhadores das indústrias, cuja função está rodeada de diversos obstáculos, como a perda de sua autonomia como docente e a desvalorização do seu trabalho marcada pela perda de direitos e garantias sociais. Esses desafios têm afetado sobremaneira a construção da identidade desses professores, especialmente aqueles atuantes no ensino superior privado.

Tendo como base esse cenário de mudanças no mundo trabalho, optou-se por realizar a pesquisa com docentes de uma grande Instituição de Ensino Superior Privada, que atua em diversas localidades do Brasil e cuja atuação se operacionaliza de acordo com as premissas econômicas e mercadológicas. Além disso, a Instituição participante da pesquisa atua fortemente no cenário de expansão, procurando otimizar seus lucros. Sua caracterização é de sociedade por ações, tendo sido administrada por grandes grupos econômicos.

Com relação às entrevistas, todas foram realizadas mediante agendamento prévio com a concordância do docente, totalizando cinco entrevistas, sendo encerradas em virtude da repetição da fala dos sujeitos. Foram entrevistados professores de várias áreas do campo de atuação da IES – saúde, direito, gestão e licenciaturas –, com o objetivo de analisar as condições de trabalho desses professores com base no estudo sobre identidade profissional desenvolvido por Dubar (2005).

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados da pesquisa

PERFIL DOS ENTREVISTADOS									
Entrevistado	Gênero	Idade	Titulação	Área de Formação	Tempo de atuação na profissão docente	Tempo de atuação na IES	Atuação em apenas uma IES	Atuação em mais IES	Outros ofícios além da docência
A	Feminino	34 anos	Doutorado	Licenciatura	11 anos	09 anos		X	
B	Feminino	42 anos	Mestrado	Saúde e Gestão	09 anos	09 anos	X		
C	Masculino	37 anos	Mestrado	Jurídica	11 anos	11 anos		X	X
D	Masculino	50 anos	Doutorado	Licenciatura	13 anos	12 anos		X	X
E	Masculino	38 anos	Doutorado	Saúde e Licenciatura	08 anos	08 anos	X		X

Fonte: A autora (2018).

Conforme se pode observar no Quadro 1, todos os professores apresentam idade acima de 30 anos, perfazendo um total de 40% do gênero feminino e 60% do gênero masculino. Quanto à titulação, todos os entrevistados contemplam titulação *stricto sensu*, sendo 60% com título de doutorado e 40% mestrado.

Em relação ao campo de atuação, verifica-se que a maioria concentra suas atividades em mais de uma Instituição. Outro dado importante, é que o mesmo se aplica àqueles que estão se dedicando a outros ofícios além da docência. Os ofícios mencionados no Quadro 1 estão relacionados à carreira pública em funções administrativas e profissional liberal. Esse fator está associado à instabilidade na carreira docente, levando os sujeitos entrevistados a buscar outras alternativas de trabalho para evitar o desemprego e manter suas responsabilidades familiares.

Todos os entrevistados possuem mais de 8 anos de registro na Instituição pesquisada, o que evidencia a vivência e o acompanhamento dos docentes nas intercorrências e mudanças da IES nos últimos anos. Com as entrevistas buscou-se compreender a rotina de trabalho dos professores, a sua satisfação em relação à profissão, os desafios encontrados no ensino superior privado, levantando aspectos de remuneração, autonomia em relação à sua força de trabalho, condições de trabalho, motivação e valorização e, ainda, sua perspectiva quanto à carreira docente.

Diante dos aspectos levantados acima e também considerando o método adotado por esta pesquisa, optou-se, primeiramente, por categorizar os elementos de precarização docente advindos da fala dos sujeitos, sendo: “remuneração e valorização”, “controle rígido em relação ao trabalho docente”, “vida pessoal e trabalho”, e “autonomia docente”. Posteriormente, esses elementos foram atrelados ao contexto das formas identitárias levantadas por Dubar (2005): “identidade estável ameaçada”, identidade bloqueada”, “identidade responsável pela sua promoção”, e “identidade autônoma e incerta”.

Antes de adentrar na dinâmica das formas identitárias propostas por Dubar (2005), optou-se por analisar as categorias individualmente, levando em consideração os dados coletados nas entrevistas.

4.2.1 Remuneração e valorização docente

De forma geral, os docentes relataram que adentraram na educação superior privada por convite da Instituição ou indicação de algum colega e, que neste momento, identificaram uma oportunidade de complementar sua renda e de ser mais valorizado na profissão. Além disso, buscavam um avanço na carreira a partir do ensino superior, visando se dedicar ao ensino, à pesquisa e à extensão e, também, transmitir os conhecimentos emanados de sua formação. A esse respeito, destaca-se o relato dos Professores A, D e E:

[...]. Durante a graduação, trabalhando com pesquisa, algumas pessoas que me viam trabalhar em grupos de estudos, apresentar trabalhos essas coisas, elas trabalhavam em faculdades particulares e aqui na Instituição tinha uma ex-professora minha que saiu e me indicou para a vaga dela. [...] queria trabalhar com pesquisa, queria trabalhar com conteúdo intelectual mais severo, mais pesado, porque na escola não permitia isso. (Professor A)

Inicialmente, quando me formei eu sempre tive uma tendência à pesquisa e à leitura e alguns questionamentos, então isso foi me motivando a uma direção voltada ao ensino superior [...]. No ensino superior privado foi um convite que recebi para integrar o curso da Educação Física que estava em processo de construção, então esse convite veio em um momento que eu estava terminando o mestrado. Na minha época para que eu pudesse ter uma remuneração melhor o ensino superior direcionava para isso. Isso motivou eu estar seguindo e continuar nessa linha. (Professor D)

Eu entrei por indicação e por buscar uma ascensão na carreira profissional. (Professor E)

Atualmente, a percepção dos professores quanto a remuneração, valorização e ascensão profissional na carreira docente foi alterada em virtude das transformações ocorridas na Instituição. Os professores enfatizaram a alteração da Instituição para sociedade por ações, em que ela passa para o projeto de expansão e para a participação de grandes grupos econômicos na composição acionária, provocando intensas mudanças orçamentárias e até mesmo no método de ensino, procurando uniformizar suas operações e formas de atuação. A fala dos entrevistados também foi muito marcada pela entrada das disciplinas *on-line* nas matrizes curriculares; entendem que essa modalidade de ensino oportuniza a diminuição dos custos na Instituição, mas, por outro lado, diminui o campo de trabalho do professor, reduzindo significativamente os salários por causa da redução do valor da hora/aula para esta modalidade de ensino.

Quando indagados a respeito da remuneração ser compatível à carreira e ao título e, também, quanto à valorização docente na Instituição, alguns professores doutores informaram que ainda não estavam recebendo de acordo com a titulação e, outros, que demoraram algum tempo para receber como tal e, de forma geral, todos os entrevistados afirmaram que a remuneração oscilava a cada semestre em virtude da entrada de disciplinas *on-line* que antes eram presenciais e também de algumas atividades que antes eram pagas e que agora estavam tendo o seu custo reduzido, como é o caso da orientação de TCC.

[...] eu defendi meu doutorado faz um ano e meio e eu recebo como mestre desde quando entrei na faculdade há 10 anos. [...] Não me pagam pela titulação. Falaram que está em processo e eu fui informada que esse mês iria mudar essa titulação, mas eu preciso ver no final do mês se realmente mudou essa titulação, mas até então eu não recebia como doutora, então eu acredito que a remuneração de doutora eu acho que ela é boa eu considero uma remuneração boa desde que ela seja feita, então que o doutor receba como doutor realmente. [...] eu acho que o descaso, por exemplo com titulação, ele é enorme, de um professor estudar, terminar o mestrado, terminar o doutorado, e não conseguir a remuneração que ele tinha que receber, então isso não é valorizar o docente. (Professor A)

[...] cada semestre é uma emoção. Então tem semestres que você consegue muitas aulas e tem semestres que você tem poucas aulas, e isso faz com que sua remuneração total oscile muito. [...] se você for pensar em remuneração total, tem semestre que eu ganho bem e tem semestre que eu ganho mal. [...] várias disciplinas que eu dava se tornaram on-line hoje em dia, não tem mais presencial [...] Essa disciplina não tem mais, então reduziu. (Professor B)

[...] Na verdade, a instituição hoje investe muito mais na EaD do que no presencial, não há nenhum interesse em manutenção do curso presencial e isso impacta em todo o trabalho da gente, o número de aulas diminuiu enormemente: eu, por exemplo, cheguei a ter 38 horas de sala de aula na instituição, hoje eu tenho 8. [...] A orientação de TCC, por exemplo, eles pagaram um semestre só e depois nunca mais pagaram. Fiquei 3 semestres orientando TCC e eles não pagaram. [...] Acho que contenção de despesa, alguma coisa assim. [...] Professor como um todo é desvalorizado, tanto na privada quanto na pública, ele não tem a valorização que ele merece. (Professor C)

[...] Passei a receber hoje pela titulação, demorou uns 06 meses para que eu pudesse receber pelo meu título, mas ouvi dizer que haviam outros colegas que estavam há mais de 02 anos sem receber pelo título. [...] A orientação de tcc tinha um momento que até recebíamos, e dependendo do número de alunos nós recebíamos um valor de hora aula para conseguir orientar, mas isso acabou e não recebemos mais. (Professor D)

[...] Hoje que eu recebo pela minha titulação depois de mais de 1 ano de luta para conseguir ajustar minha hora-aula. Eu tirei o título de doutor e só depois de 1 ano que consegui receber por isso. Quanto às atividades, numa situação dessa de TCC, eu tenho um monte de trabalhos para corrigir e ganho apenas 2 horas para isso, e acaba afetando demais o psicológico. (Professor E)

O sistema mercadológico, impregnado nas IES, ocasiona estratégias orçamentárias que afetam a vida e a carreira docente, gerando forte impacto no sentimento de valorização e pertencimento. Acerca disso, destaca-se uma fala muito marcante de um dos professores entrevistados:

Eu tinha uma carga horária de aulas muito interessante e essa carga horária diminuiu drasticamente de um semestre para o outro, meu salário diminuiu mais da metade e eu cheguei a pensar em desistir de ser professor. Pensei, sim, em procurar outras profissões, porque eu tinha contas a pagar e uma família para sustentar, e o salário que eu tinha não estava suprindo isso. Sabe, por tudo que eu me dediquei, fazendo doutorado e tudo mais, quando me vi doutor eu achei sinceramente que estaria em uma situação diferente e que seria muito valorizado. De repente, minha carga horária caiu pela metade, a minha hora-aula não foi reconhecida de acordo com a minha titulação, então foi nesse momento que busquei outros trabalhos, entregando currículos em outros lugares, foi uma situação de desespero mesmo que eu achei que nunca fosse passar depois de cursar um doutorado. Achei que depois de estudar tanto e buscar aprimoramento não fosse me faltar um salário digno. (Professor E)

Essa desvalorização torna a identidade profissional docente alvo de instabilidade. O sentimento de reconhecimento e pertencimento faz parte da construção da identidade dos indivíduos, e quando se entra em choque com aquilo que se esperava e aquilo que é, acontece um distanciamento da identidade profissional, desencadeando uma crise. Dubar (2009), em seu estudo sobre a crise das identidades, propõe-se a apresentar uma crise identitária permanente aos trabalhadores quando explicada dentro de um processo de racionalização capitalista. Valendo-se disso, faz as seguintes provocações:

Que acontecerá então com sua identidade profissional, parte mais ou menos central de sua identidade pessoal? Será que se tornará, para a maioria, uma história imprevisível, incerta, incessantemente retomada: Será ela, para eles, uma série indefinida de crises a serem superadas, a serem geridas? Uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise? (DUBAR, 2009, p. 153-154).

Foi possível observar, nos capítulos anteriores, que o processo de expansão e o cunho mercadológico das Instituições Privadas se tornou muito intenso a partir do momento em que o Brasil adentrou na economia globalizada e neoliberal. O capital financeiro dessas Instituições está atrelado à Bolsa de Valores e, diante disso, elas operam com o objetivo de racionalizar custos e otimizar os recursos.

Um dos protagonistas dessa forma de operar é o docente, que se vê atuando em uma profissão de grande instabilidade, em um mercado competitivo cujos salários não são valorizados, atuando em um campo de trabalho hegemônico que é a educação superior privada. Questões como estas geram uma profunda crise na identidade profissional, visto que as identidades anteriormente incorporadas perdem sua legitimidade perante uma nova demanda profissional, tornando-o um profissional precarizado e polivalente.

4.2.2 Controle rígido em relação ao trabalho docente

O perfil dos grandes oligopólios da educação superior privada é a padronização do seu modelo de ensino. Isto porque o ensino superior privado passou a vender um produto. Diante disso, precisa assegurar ao mercado e ao cliente que esse serviço seja concluído. O modelo de ensino padronizado garante que as aulas e os conteúdos a serem seguidos sejam os mesmos, independente do professor que os assuma.

Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimentos. (FORSTER; FAGUNDES, 2006, p. 1).

Essa padronização do ensino também foi recorrente na fala dos entrevistados, que se mostraram desconfortáveis e desmotivados. Ressaltaram os planos de ensino, os conteúdos curriculares, o lançamento de frequências e conteúdo dentro do prazo e até mesmo as avaliações padronizadas, acompanhados da cobrança para o cumprimento dos processos.

[...] É mais valorizado o professor que lança presença no mesmo dia da aula, que não deixa um dia sequer, do que o professor que dá uma aula maravilhosa, do que o professor que faz o aluno aprender. [...] então é valorizado esse professor que cumpre processos e não necessariamente é valorizado o professor que dá a boa aula. (Professor A)

[...] as provas já vêm prontas. Na verdade, a instituição tenta controlar o conteúdo que o professor dá por meio das provas, então essa prova já vem pronta: o professor apenas organiza as questões, mas as questões estão prontas. Na verdade, a grande ideia é fazer com que o professor não dê provas difíceis demais

que o aluno não passe, e provas fáceis demais que não meçam o conteúdo. Então a autonomia do professor organizar provas hoje no ensino privado é bem pequena. (Professor C)

Implanta-se um sistema que se entende bom, e o professor que se enquadre nesse sistema. Não há um desenvolvimento pensando na figura do professor, o professor hoje ele recebe o conteúdo pronto e ele tem que trabalhar aquilo, não importa se ele concorda ou não concorda com aquilo. Então, na verdade, quando eu comecei, o professor era uma figura central na sala de aula, o professor tinha liberdade para trabalhar conteúdos, ele tinha liberdade para fazer o que ele quisesse na sala de aula para mostrar, impor o seu conhecimento aos alunos, para dar aos alunos o seu conteúdo que ele estudou e se preparou para fazer. (Professor D)

Os demais entrevistados da pesquisa também apontaram negativamente essa forma de operar, pois entendem que a atuação do professor se torna engessada, impedindo até mesmo de aplicar metodologias alternativas. A padronização curricular e normativa na Instituição revela o processo de reestruturação do trabalho no ensino superior privado.

4.2.3 Vida pessoal e trabalho

Atualmente, muito se discute sobre as complicações pessoais que o trabalho vem ocasionando na vida dos trabalhadores, e o mesmo não poderia ser diferente com o profissional docente. Ao fazer a pergunta sobre as implicações da carreira na vida pessoal, os entrevistados mencionaram que as oscilações de aula e a instabilidade profissional geram um grande impacto no emocional. Segundo Dubar (2005), a incerteza sobre o futuro é um dos fatores primordiais para a crise da identidade profissional.

[...] todo final de semestre eu tenho muita enxaqueca, eu tenho problemas muito sérios, no ano passado eu fiquei internada por uma semana testando medicações para ver se eu conseguia dormir porque a enxaqueca era tão forte que eu não conseguia. [...] Quando a gente termina o semestre, aí o professor entra de férias. Nesse momento que ele entra de férias ele não sabe como vai ser para quando ele voltar. Então quando o professor sai de férias ele já fica com uma insegurança “ah agora eu posso descansar, mas eu não sei como que vai ser no próximo semestre”. Então ele não sabe se vai continuar empregado, ele não sabe se ele vai ter aula, ele não sabe quais serão as mudanças que serão feitas, se vai diminuir mais a carga horária dele, então apesar de todo o estresse para a carreira docente, quando a gente está nas instituições particulares, a gente também tem associado a esse estresse da sobrecarga de trabalho o estresse da insegurança da profissão. (Professor A)

[...] Eu tive um problema sério de saúde de hipertensão e acho que isso contribuiu, eu estava vivendo um pico alto de stress. [...] De certa forma todo final de semestre a gente fica tenso, final do ano passado eu me senti pior porque veio o discurso de que a economia mudou e que as instituições seriam reformuladas e que o professor com mais tempo de casa talvez não ficaria porque ganha mais. (Professor D)

[...] Eu temo muito pelo futuro, nunca sei o que vai acontecer no outro semestre. Se vamos ter aula, se vamos ter um salário digno para viver ou sobreviver. Isso impacta muito no meu emocional, eu tenho duas crianças pequenas e diversos compromissos, e isso me deixa aflito. Sempre me pergunto se quero continuar a ser professor, porque está difícil ter um sustento digno com essa profissão. (Professor E)

Além disso, de forma unânime, os sujeitos entrevistados relataram suas experiências nas salas de aula superlotadas, afirmando que se trata de uma realidade frequente na Instituição. Informaram que a sala de aula costuma ter uma média de 60 a 100 alunos e que a carga de trabalho nessas turmas é muito intensa, exigindo ainda mais do professor. Destacaram que essa quantidade de alunos ocasiona exaustão e estresse docente, implicando até uma menor troca de conhecimentos entre professor e aluno, visto que a qualidade fica comprometida em virtude do número de alunos em sala.

[...] As minhas turmas elas têm em torno de 60 a 70 alunos e isso é muito ruim. Eu já tive turmas com 110 alunos, que não cabiam na sala, não cabiam nas carteiras, os alunos atrasados tinham que pegar carteiras de outras salas e não entravam essas carteiras na sala porque não cabia esse número. (Professor A)

[...] o que tem impactado é o número de alunos em sala, algumas questões de pressão de cumprimento de metas, diminuição de carga horária que gera instabilidade, nossa carga horária oscila muito, como temos uma carga horária semestral ela oscila muito, não é a mesma coisa o ano inteiro. Isso é muito preocupante! Não apenas pelo lado financeiro, mas pela organização, a didática e a metodologia que você quer adotar para o tipo de aluno. [...] já cheguei a ter disciplinas com 90 alunos e 85 alunos. O problema também é em relação às aulas práticas, é muito difícil você dar aulas práticas com 85 alunos, isso é humanamente impossível! Principalmente em relação à qualidade da aula, por mais boa que seja sua aula, por mais top que seja, a troca de conhecimento fica muito prejudicada. (Professor D)

A identidade profissional também é atingida pelo sentimento de frustração. A relação professor/aluno é o momento mais importante da carreira profissional, pois é o momento de troca de conhecimento, experiência, de aprendizado, de aprimoramento da didática e, sobretudo, do ser professor.

[...] o formato que eles acabam exigindo da gente é o formato de aula palestra, aquele ensino tradicional. Para esse formato é trabalhoso simplesmente pelo

volume de alunos, volume de conversa, volume de provas a serem corrigidas, mas ele não permite a nossa aproximação com o aluno. [...] esse volume muito grande de alunos não permite que a gente tenha essa aproximação com esses alunos no processo de ensino pela metodologia que a gente tem que trazer de ser simplesmente o da aula expositiva. (Professor A)

Segundo Nóvoa (1999, p. 22),

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal, elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.

Ainda segundo o autor, os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades (NÓVOA, 1999, p. 29). As condições de trabalho afetam o percurso das identidades profissionais. Os professores se veem limitados de desempenhar a sua própria formação e profissão em decorrência do modelo aplicado pela Instituição, que visa à padronização e ao controle dos custos e orçamento.

4.2.4 Autonomia docente

As condições de trabalho docente estão muito ligadas ao quanto o professor tem autonomia para exercer com liberdade o ato de ensinar e educar. Por meio das entrevistas realizadas foi possível perceber vários elementos de precarização docente que desencadeiam na crise da identidade profissional, levando a um processo de distanciamento da identidade, podendo causar sua ruptura.

Esse tópico agrupa todos os fatores levantados anteriormente e, ainda, considera também alguns registros importantes das entrevistas quanto à indicação da própria carreira docente apontada pelos entrevistados.

A autonomia docente tornou-se desestabilizada, abrindo espaço para um modelo econômico dominante. O professor passou a ser equiparado ao modelo operário da fábrica, sendo um mero executor de tarefas e cumprindo ordens e modelos predeterminados em prol de um mercado hegemônico. Apple e Jungck (1990), citados por Nóvoa (1992), entendem que:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE; JUNGCK, 1990 *apud* NÓVOA, 1992, p. 12).

Nessa perspectiva, Contreras (2002) também aborda teorias sobre a autonomia docente, explicando que o professor detém uma autonomia ilusória, pois ele atua em sala de aula valendo-se de um conhecimento teórico e técnico que já está previamente disponível, tratando-se de um professor que executa aquilo que já está posto.

Essa realidade trazida por Contreras reflete também a forma de atuação do ensino superior privado no que diz respeito aos instrumentos que o professor utiliza para disseminar o conhecimento. As Instituições adotam um sistema de ensino padronizado, e o professor tem que atuar em conformidade com esses pacotes educativos que já foram formulados e produzidos. Tomando-se por base essas reflexões, é possível observar que a autonomia docente também está abalada pela lógica neoliberal instalada nas instituições de ensino, pois a atuação do professor está restrita ao que é determinado pela IES.

Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre a indicação da própria profissão para a sociedade, responderam negativamente. Esse elemento nos faz refletir sobre uma grande crise e decadência da profissão docente, especialmente no ensino superior. A disseminação da profissão está sendo apontada negativamente pelos próprios membros da carreira, tornando a identidade profissional ainda mais instável e incerta. A perspectiva de futuro da profissão está em pauta e causa uma enorme frustração. Também foi possível perceber que os docentes que já estão na carreira, apesar de tudo, ainda possuem apreço pela profissão, contudo, buscam aprimoramento como forma de realização pessoal e não profissional. Alguns informaram, ainda, que não têm mais interesse em buscar uma formação continuada porque entendem não haver contrapartida por parte da Instituição. E, por mais que reconheçam o cenário de instabilidade, se aventurar totalmente para outras profissões pode parecer ainda mais incerto.

Quanto à questão da formação, conforme dito anteriormente, os professores que buscaram ou buscam um aprimoramento ou continuidade no *stricto sensu* o fazem por uma realização e motivação pessoal. Embora alguns tenham comentado que a Instituição já ofereceu e oferece subsídios para docentes em nível de mestrado e doutorado, foi mencionado que esse incentivo diminuiu gradativamente com o passar do tempo. Além disso, relataram também que a Instituição oferece subsídios para participação em congressos e eventos externos. Porém, a procura por esse subsídio parece ser menos frequente na IES atualmente.

Tem professores que fizeram mestrado e doutorado com bolsa da própria Instituição. As bolsas diminuíram muito de 2 ou 3 anos para cá, tinha mais bolsas, maior quantidade. Obviamente em razão das questões econômicas que a gente comentou que as bolsas diminuíram bastante. [...] Eu estou fazendo o doutorado esse ano. Na verdade, o que me motivou foi mais uma satisfação pessoal do que por questões financeiras. Eu sempre gostei da docência e o doutorado pode abrir outras portas a não ser a graduação. Meu interesse no doutorado foi mais pessoal e para dar aulas na pós-graduação. Eu vejo que na graduação hoje não compensa você fazer doutorado para dar aula só na graduação. (Professor C)

Os docentes reiteram o valor que sua profissão deveria ter, mas a crise da identidade se apresenta como um indício de “conformismo” do professor quando se depara com as imposições das novas mutações da carreira. Os docentes criticam o sistema, mas não o enfrentam, muito pelo fato do medo de estar desempregado e da competitividade que a carreira emana. O espaço de trabalho para o docente está cada vez mais acirrado, sobretudo porque os métodos encontrados em outras Instituições de Ensino caminham para o mesmo método mercadológico e de intensificação.

Em face desses elementos, é possível estabelecer uma relação com as formas identitárias levantadas por Dubar (2005) e, ainda, atrelar essa perspectiva a uma tendência identitária profissional que a carreira docente no ensino superior privado vem apresentando.

4.3 A identidade profissional dos docentes na educação superior privada

A análise das categorias e condições de trabalho dos docentes entrevistados possibilitou identificar algumas características que se relacionam com as formas identitárias apontadas por Claude Dubar (2005): Identidade Estável Ameaçada;

Identidade Bloqueada; Identidade Responsável por sua Promoção; Identidade Autônoma e Incerta.

4.3.1 Identidade estável ameaçada

Segundo Dubar (2005), essa identidade está relacionada àqueles trabalhadores que tendem a ser resistentes ao novo em virtude das novas demandas que surgem ao profissional, ocasionando o distanciamento de sua identidade. Adentram na profissão internalizando uma estabilidade quanto à sua forma de atuar, que está totalmente ligada aos saberes práticos, porém, quando se deparam com novas aptidões ou com a polivalência, se sentem ameaçados. Ao serem demandados de formações teóricas ou extras dentro e fora do ambiente de trabalho acabam tendo sua identidade dilacerada, pois entendem que já não são suficientes para o ambiente, e isso gera uma grande crise porque os trabalhadores dessa forma identitária mantêm uma relação forte de dependência com o superior e a empresa. Nas palavras de Alves *et al.* (2007, p. 280):

Reconhecem que não atendem mais aos desejos e expectativas dos superiores, mas não têm dentro de si a busca por outras posições e funções. Não são passivos, no sentido de se distanciarem das mudanças e exigências, mas reagem se defendendo e resistindo às mudanças, pois já se percebem excluídos.

Muito embora a maioria dos professores tenha manifestado interesse, até mesmo de cunho pessoal, em buscar uma formação continuada e aptidões extras por meio de congressos, seminários e pesquisas, uma característica marcante que pode se relacionar com a identidade estável ameaçada é a polivalência exigida do professor, polivalência esta que pode não estar ligada diretamente à sua formação inicial e à carreira docente, tornando a identidade ameaçada quanto às novas polivalências emanadas da profissão, que não estão relacionadas com o “ser professor”, mas sim com o “ser executor” e, por isso, acabam criticando o novo sistema de educação.

Diretamente, os professores entrevistados não apresentaram resistência concreta quanto à aquisição de novos saberes, não adentrando, portanto, completamente nesta forma identitária. Alguns docentes relataram, até mesmo, que a Instituição oferece subsídios para participação em eventos e congressos fora da

Instituição, sinalizando isso como um ponto positivo da IES Privada. O Professor A relatou: *“Toda vez que a gente apresenta trabalho em evento a gente tem, além de ser dispensada as aulas, a gente não recebe falta por isso. [...] a gente recebe um incentivo a apresentação desse evento”*. O Professor B também mencionou a mesma característica: *“Várias vezes que eu fui apresentar trabalhos, congressos, fiquei uma semana fora tranquilamente, nunca tive problema em relação a isso”*. Diante disso, os docentes do ensino superior privado não são resistentes às novas formações e novos conhecimentos.

Por outro lado, quando se trata de quais exigências estão sendo demandadas do “novo profissional professor”, pode-se levantar características que esbarram na “identidade estável ameaçada”. A polivalência exigida do professor no contexto atual está fortemente ligada à execução e ao cumprimento de aptidões administrativas, e esse tipo de “saber” demandado do professor contemporâneo faz o docente se tornar ameaçado e resistente frente a essas exigências. A fala do Professor A corrobora essa perspectiva: *“A valorização por processo e não pela educação me irrita muito. Por exemplo: aqui a gente tem quanto o professor está dentro do processo de ensino, o quanto ele adere ao processo de ensino”*.

4.3.2 Identidade bloqueada

No que se refere a essa forma identitária, Dubar (2005) esclarece que os profissionais que adentram nesse perfil são aqueles que se tornam executores de tarefas e, por esse motivo, atuam de forma mecânica. Neste caso, a transação objetiva (novo ser) acaba superando a transação subjetiva (perspectiva anterior e os valores internos). Por mais que este profissional se torne insatisfeito e não realizado com o novo profissional, ele entende que não há nada que possa ser feito para reverter a nova demanda. Diante disso, ele incorpora-se às necessidades da empresa, cumprindo as tarefas de forma automática. Quando se está diante dessa forma identitária, os profissionais estabelecem uma relação de continuidade, eles seguem em frente sem maiores perspectivas a curto prazo. De acordo com Alves *et al.* (2007, p. 281):

Professores nesta condição administrariam seu espaço de trabalho de uma forma estruturada sem mudanças, e embora sendo um executor polivalente, não se sente reconhecido em sua individualidade pelos pares, apesar de

ser reconhecido pela escola como um professor que alcança bons resultados. Porém, nas transações subjetivas, não se sente realizado apenas por ser cumpridor dos programas e isso o leva a perder a identidade própria, fundindo-se com a escola. (ALVES *et al.*, 2007, p. 281).

De acordo com Dubar (2005), esses profissionais se dizem bloqueados em sua situação profissional e inquietos com seu futuro. Ainda segundo o autor, “Suas perspectivas anteriores são questionadas pelas novas formas de organização do trabalho e gestão do emprego, e eles não veem nenhuma perspectiva de futuro nas formas de polivalência que lhes são propostas” (DUBAR, 2005, p. 275).

Apesar de se tornarem trabalhadores mecanizados nesse tipo de identidade, Dubar (2005) esclarece que começar do zero com um novo tipo de identidade parece um tanto ameaçador para esses profissionais, essa ameaça diz respeito a se desvincular e abandonar totalmente sua transação subjetiva (valores anteriores), então, por mais que não se sintam satisfeitos, seguirão em frente, tentando acreditar que um dia a realidade será diferente, mas sem saber ao certo o que poderão ganhar com isso.

Essa forma identitária está fortemente associada ao perfil dos professores da educação superior privada no contexto da reorganização do trabalho. A fala dos entrevistados demonstra com clareza os aspectos produtivos que levaram o docente a se tornar um trabalhador mecânico. Foi possível observar, nas entrevistas, de forma unânime, que os professores atuam com base em modelos predeterminados, vinculando à maneira como devem agir e ministrar suas aulas. É evidente também que todos se sentem insatisfeitos com essa forma de trabalhar, porém, a maioria deles ainda expressa o seu interesse em continuar sendo professor.

A forma mecanizada como atuam pode ser observada a partir da fala dos entrevistados:

Aqui é essa cobrança diferente, e não é uma cobrança do tipo “você tem que vir trabalhar” porque a gente gosta de vir trabalhar, de dar aula, mas é uma cobrança do tipo “você lançou sua presença hoje?”, “você deu esse conteúdo?”. Ou, “o conteúdo de hoje é esse, o conteúdo de amanhã...”. Os planos de ensino já têm o que a gente tem que dar diariamente, só que às vezes eu discordo de um conteúdo da disciplina, ou às vezes eu acho que um conteúdo tem que ser mais aprofundado. Com essa sistematização a gente não tem essa flexibilização, além disso, as provas, por exemplo, elas são feitas totalmente “provas no papel”, formalizadas, e a gente sabe que no processo de avaliação a gente tem que avaliar o aluno por trabalho, por seminário, por teatro, pelos mais variados métodos de avaliação a gente precisa fazer. (Professor A)

Hoje a gente não tem mais liberdade para dar a nossa aula, o nosso conteúdo, conduzir do jeito que a gente quer. Se pensar em uma estrutura “da IES”, que é uma estrutura nacional [...] Hoje a gente tem que seguir uma metodologia padronizada, nacional, onde aula 1 você dá isso, nos quinze minutos você faz isso inicial, na outra meia hora você faz isso, o que eu acho extremamente difícil – eu não consigo me adaptar muito a isso.

*Então o que ele fala que o aluno tem que estudar na aula 1 eu tenho que dar na aula 1 também, ou seja, amarrou tudo né nem escolher o texto, o artigo, que eu quero dar para aquele aluno, vou ter que dar o texto, o artigo que a “IES” determinou. **Eu acho que isso acaba fazendo do professor um mero reprodutor de conhecimento.** (Professor B. Grifos da autora)*

[...] Mas hoje, não só na instituição que a gente trabalha, mas em todas as instituições privadas hoje é mais ou menos assim: o curso é formatado, ele é enlatado. As grandes redes de ensino enlatam o curso e ele é seguido à risca desse jeito, o professor tem pouquíssima autonomia para se mover dentro do curso. (Professor C)

[...] às vezes nos esbarramos no modelo, porque nós temos um modelo de ensinar que tem que ser seguido, então por questões da própria instituição temos que seguir isso. Isso compromete um pouco, e conversando com os outros professores, os conteúdos e as metodologias que são impostas por esse modelo algumas vezes não condizem com as necessidades da realidade. Não só do professor como do aluno, então temos que ter um jogo de cintura para atender o modelo e atender o aluno, além de você ter que lidar com o que de fato produzir de conhecimento. (Professor D)

Eu me sinto chateado de não poder explorar mais os alunos, porque o grande número de alunos afeta a qualidade da aula, e eu como professor me sinto chateado com isso. Em relação à autonomia, que você perguntou antes, eu entendo que até existe autonomia, mas claro que temos que ter um bom senso hoje em dia porque não é tudo do jeito que a gente quer. Temos que sempre tentar o equilíbrio, favorecer o seu papel e favorecer a Instituição ao mesmo tempo. (Professor E)

Diante disso, pode-se assimilar a identidade bloqueada ao perfil identitário do docente no ensino superior privado, visto que ele tem atuado com base em modelos predeterminados, fruto do sistema produtivo, empresarial e mercadológico no setor educacional.

Quanto à permanência na profissão, apesar de internalizarem uma insatisfação íntima em relação à carreira, observa-se uma relação de continuidade.

Eu continuaria sendo uma professora porque eu não sei não ser uma professora. Então, apesar de problemas que possam ter na carreira docente, eu gosto muito da carreira docente e não consigo me imaginar sendo qualquer outra coisa. (Professora A)

Ah eu gosto muito da profissão, acho que não devemos abandonar o cargo.. [...] É uma luta constante. É uma luta em tentar dar um mínimo de formação para esses

alunos, tentar subverter o sistema e colocar no mercado um profissional com um mínimo de qualidade, é isso que a gente tenta! Não é isso que o sistema pretende, o que o sistema quer é colocar profissionais no mercado aos montes, mas na verdade temos que tentar melhorar um pouco nossas aulas para que esse profissional tenha mais qualidade. Então resumo o professor hoje como alguém na luta constante contra o sistema. (Professor C)

Diante disso, é possível observar que o professor vive uma dualidade entre os seus valores e a imposição do sistema, prevalecendo um em detrimento do outro. Porém, o professor decide continuar e manter essa relação, permanecendo em seu íntimo com aspectos de sua transação subjetiva na esperança de uma progressão.

4.3.3 Identidade responsável por sua promoção

Nesta forma identitária, o profissional encontra no local de trabalho uma relação plena de continuidade no que se refere à sua transação subjetiva e objetiva. São aqueles professores que possuem um forte sentimento de pertencimento à Instituição e ao local de trabalho. Os aspectos identitários advindos da sua transação subjetiva (valores internos) com aqueles advindos da transação objetiva (adquiridos no espaço de trabalho) estão em harmonia. Executam as tarefas tanto com satisfação para si como também para a empresa com a intenção de colher sucesso e os frutos dentro dela.

A partir de uma reflexão sobre o contexto atual e a fala dos entrevistados, não foi possível relacionar o docente do ensino superior privado com a forma identitária em questão, visto que os docentes apresentaram uma relação de continuidade, mas com sentimento de frustração e não de pertencimento. Foi perceptível que a identidade está em crise, justamente pela falta de harmonia entre a transação subjetiva e a transação objetiva.

4.3.4 Identidade autônoma e incerta

Neste perfil identitário, pode-se enquadrar aqueles profissionais que não mantêm uma relação de pertencimento com a empresa/instituição, ocasionando um distanciamento ou até mesmo ruptura da sua identidade. São profissionais que sabem do seu valor e procuram promover a continuidade de sua formação e de seus saberes, porém, quase sempre, desvinculados da própria empresa. Procuram

aprimorar sua formação como parte de um investimento pessoal, mas não pensando diretamente na empresa. Conforme destaca Dubar (2005) esses profissionais têm consciência de que valem mais que o emprego que ocupam e de que são diferentes daquilo que os define oficialmente na empresa.

Alguns profissionais apresentam até maior afinidade com seus trabalhos paralelos do que com aquele desenvolvido oficialmente na empresa/instituição.

Pode-se atrelar essa forma identitária com os docentes que demonstraram interesse em dar continuidade ao mestrado e doutorado por questões de realização pessoal, assim como acontece no investimento da carreira. Outro fator que se enquadra neste perfil diz respeito aos professores que revelaram atividades exteriores à Instituição, como o investimento no cargo público ou como profissional autônomo, destacando, até mesmo, satisfação em estar se dedicando atualmente a essas atividades que são totalmente inversas à carreira docente.

Os docentes que se enquadram nesse perfil consistem nos profissionais que realizam aprimoramento externo como realização pessoal, pois sabem que não conseguirão aplicar esses novos conhecimentos no ambiente de trabalho. Por mais que busquem uma capacitação ou um aprimoramento que melhorem sua prática profissional, sabem que existem barreiras e métodos predeterminados pela Instituição que estarão em desacordo com o aprimoramento e a capacitação buscados e realizados por eles.

Percebe-se que a fala dos entrevistados também se relaciona com esse perfil identitário:

Isso é algo que eu tenho pessoal, que eu não posso passar um semestre sem fazer um curso ou sem ir a algum evento de atualização. Então eu consigo sim estudar, me aperfeiçoar. Eu gosto muito de estudar realmente em vez de fazer um curso.
(Professor A)

Eu quero fazer um doutorado não só pela Instituição, mas por mim mesmo. Eu gosto muito de estudar, quero fazer o doutorado para poder dar uma continuidade dentro do tema que eu estudei no mestrado [...]. Se eu pensar pela Instituição, será que está bom como mestre? Está bom como mestre! Talvez até muito mais seguro eu ser mestre hoje em dia dentro de uma instituição privada do que ser doutor, porque ser doutor antigo ainda de casa talvez eu custe muito para a instituição.
(Professor B)

Eu estou fazendo o doutorado esse ano, na verdade o que me motivou foi mais uma satisfação pessoal do que por questões financeiras. Eu sempre gostei da docência e o doutorado pode abrir outras portas a não ser a graduação. Meu interesse no doutorado foi mais pessoal e para dar aulas na pós-graduação. Eu

vejo que na graduação hoje não compensa você fazer doutorado para dar aula só na graduação. (Professor C)

Hoje o pouco que eu tenho estou tentando investir na minha outra carreira como autônomo, que não é na docência. Até porque eu preciso ter outra profissão também, porque só a de docente não está segura! (Professor E)

Quando questionados sobre a indicação e relevância da profissão docente, os docentes responderam de forma negativa, característica que também se relaciona com essa forma identitária, visto que eles não apresentam sentimento de pertencimento e pouco acreditam no futuro da profissão, demonstrando um sinal de alerta quanto à ruptura da identidade:

Eu não indico a docência para as pessoas. Eu tenho muitos alunos que, de alguma forma, têm uma impressão que professor de ensino superior vai ganhar bem, fez mestrado, fez doutorado vai ficar rico, e pra muitos deles e pra maioria deles eu falo o seguinte: a maioria dos meus amigos doutores e as pessoas mais inteligentes que eu conheço hoje estão desempregadas.

*Por mais que alguns deles não sejam pobres, **eles têm que ter consciência que é um processo falido, uma profissão falida**, mas que precisam de boas pessoas. Então as pessoas que fazem isso e, não pela remuneração, elas têm que ser encorajadas a continuar nessa carreira sim. (Professor A, grifo da autora)*

*[...] Conversando com uma aluna da graduação, ela veio me falar que quer muito fazer o mestrado, porque o sonho da vida dela é ser professora de faculdade, dar aula. Então eu conversei muito com ela que achava que ela deveria sim investir na carreira docente, porém não abandonasse a profissão na empresa, que ela conseguisse levar as duas coisas até que ela realmente percebesse que valeria a pena abrir mão de uma delas, porque em alguns momentos a gente fica se perguntando, eu já passei muito por isso, será que eu fiz a escolha certa? Por que eu escolhi ser professor? Olha o que eu tenho que passar? Olha as condições que eu me coloquei sendo professora, eu não precisava passar por isso. [...] **Então, por diversos momentos você se amargura e pensa ‘por que me coloquei nessa situação? Por que eu estou nessa profissão? [...] Eu disse para ela repensar e caminhar em duas canoas.** [...] Hoje eu escolheria ser professora? Não sei. Estou nela, sou apaixonada por ela, pela minha profissão, mas se eu pudesse escolher novamente eu não sei se seria apenas professora como eu sou hoje.*

***Quando eu vou fazer um cadastro em algum lugar, por exemplo, as pessoas me perguntam ‘profissão?’ eu falo “psicóloga”, não falo professora.** (Professor B, grifo da autora)*

[...] eu sempre digo que se a pessoa tiver o olhar para profissão pelo status de ser professor no ensino superior e que vai ganhar mais e muito dinheiro eu sempre falo que é um equívoco. Eu sempre digo que se for uma coisa pessoal de querer estar no meio científico eu indico. Sempre faço dois paralelos, porque às vezes as pessoas acham que financeiramente a nossa situação é melhor, mas não é bem por aí.

Não quero ser aquele professor que ensina as disciplinas, mas não passa outros valores, nossa responsabilidade é muito amor que não se limita a formas apenas alunos para a profissão. Não é algo fácil e que conseguimos da noite para o dia.

Muitas vezes me perguntei será que sou mesmo professor de ensino superior?! (Professor D, grifo da autora)

No momento atual eu não recomendo para as pessoas, porque é uma profissão muito insegura. Você poder estar bem hoje, mas pode não estar bem no próximo semestre. Não tem estabilidade e segurança. (Professor E, grifo da autora)

Com base nessas informações, também é possível atrelar essa identidade ao perfil docente no ensino superior. Conforme explicita Dubar (2005), o sentimento, a angústia e a frustração são fatores que levam ao distanciamento da identidade, podendo ocasionar em sua ruptura, que é a perda total da identidade profissional.

Essa ruptura se torna cada vez mais presente quando o profissional passa a se questionar pela escolha da própria profissão e a exteriorizar isso, e isso acontece porque a identidade que faz hoje não é a mesma construída por meio dos valores, do *status* e do campo que se tinha antes, levando o professor seguir em busca de outras profissões e abandonar a carreira docente como a sua principal, colocando em pauta o futuro da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo do trabalho foi alvo de grandes mutações em decorrência do contexto político e econômico, afetando de forma intensa os trabalhadores, que se depararam com a intensificação do trabalho e a polivalência em virtude da reestruturação produtiva. O Brasil passou por fortes mudanças na esfera política e econômica a partir da década de 1990, ocasionando também grandes transformações para a educação e para o profissional docente.

Em um contexto de fortalecimento do neoliberalismo no país, a educação superior privada obteve muitos incentivos da esfera pública, desencadeando o fortalecimento e a expansão do setor, que caminha na perspectiva de mercantilização e na formação de grandes oligopólios do ensino. A educação superior privada, vista como um negócio, adota uma política de gestão mercantil que fragiliza o trabalho docente. Em outras palavras, a educação é entregue para a educação superior privada e isso precariza o professor, a remodelação neoliberal nas IES Privadas repercute na profissão docente.

As entrevistas aplicadas aos professores, neste estudo, permitiram identificar elementos de precarização do trabalho que geram impactos na identidade profissional. A análise prévia possibilitou identificar dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito a autonomia docente, insegurança na permanência do emprego, salas de aula superlotadas, diminuição das aulas em decorrência das disciplinas *on-line*, pagamentos e salários em desacordo com a titulação, intensificação do trabalho, incerteza e insatisfação quanto ao futuro da profissão e, ainda, adoecimento ocasionado pela precarização.

Diante do cenário de precarização docente, a identidade profissional passa por mutações. O professor tem sua autonomia reduzida e se depara com regras predeterminadas que devem ser seguidas, trabalhando de forma mecanizada. Além disso, os momentos de instabilidade no trabalho e a baixa remuneração geram a desvalorização profissional, que também se trata de um elemento importante na constituição da identidade, gerando o descontentamento e o sentimento de fracasso na profissão, levando até mesmo esses profissionais a não ter orgulho da profissão e a disseminarem a não indicação da carreira.

A identidade profissional do docente no ensino superior privado está emergindo em um cenário de educação que opera nas condições de mercado e

economia, em que o aluno é visto como cliente e a sua lógica operacional caminha nas relações de custo e benefício. Além disso, em um campo de trabalho hegemônico, o docente acaba “aceitando” as condições impostas para não se deparar com a perda do emprego.

Dessa forma, entende-se que essas situações de precarização se constituem como elementos de transformação do perfil identitário, visto que a forma de operar da Instituição Superior Privada impõe uma nova constituição dos sujeitos.

Com base na dinâmica entre as categorias de análise com as formas identitárias trazidas por Dubar (2005), verificou-se uma forte tendência dos professores da educação superior privada estarem adentrando no perfil identitário relacionado à “identidade bloqueada” e também à “identidade autônoma e incerta”. Ambas as configurações adentram em um contexto de crise da identidade profissional, a primeira delas, por mais que se apresente como uma relação de continuidade, o profissional trabalha intimamente contra os seus próprios valores internos, tomado pelo sentimento de frustração, desenvolvendo suas atividades de forma mecanizada porque para ele é difícil se desvincular totalmente da profissão, então “aceita” ou se “conforma” com a situação atual na esperança muito particular de dias melhores. Na segunda, o professor sabe exatamente o quanto deveria ser valorizado, mas sabe que o contexto atual não permite uma progressão, então procura se aperfeiçoar mais por questões pessoais do que profissionais, além disso, investe em carreiras paralelas e questiona a escolha da própria profissão docente, podendo acarretar na ruptura da carreira.

Essa tendência identitária advém de um modelo econômico dominante que está afetando a carreira profissional do docente, precarizando as condições de trabalho e colocando em questionamento o futuro da profissão.

Esta pesquisa não pretende esgotar seus estudos nesta análise e nesses questionamentos, mas sim desenvolver um processo de continuidade em relação aos impactos da atual reforma trabalhista na carreira docente do ensino superior privado, que acarretou novas configurações de trabalho ao professor desse setor. A carreira docente não pode ser pautada no “conformismo” das políticas e tampouco na operacionalização mercadológica do ensino, mas é preciso dar voz às frustrações como forma de continuar lutando pela valorização e dignidade da profissão.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, A. P. F. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017.
- AGRA, N. G. **Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.
- ALVES, C. da S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/viewFile/166/176>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, N. G.; CASTRO, A. M. D. A; SOUZA, A. S. **O acesso ao Ensino Superior via Educação a Distância (EaD) no Brasil: uma análise entre os anos de 2003 a 2013**. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Nataniel-Araujo-et-al_-O-acesso-ao-Ensino-Superior-via-Educacao.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.
- ASSIS, L. M. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **RBPAAE**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 527-548 mai./ago. 2016.
- BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135-146, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOITO JR, A. As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil. *In*: CAETANO, G.; MAYA, M. L. **Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 271-296.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez. 2011.

CHAUI, M. A atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça esvaziar a instituição universitária: a universidade operacional. **Folha on line**, São Paulo, maio. 1999. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm. Acesso em: 05 mar. 2018

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr. 2015.

COHEN, M. Em campos opostos. **Ensino Superior**, São Paulo, ano 20, n. 223, p. 46-47, out. 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. L. O. Políticas públicas, expansão do ensino superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional S.A. 2017. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, p. 33-51, out./dez. 2018.

DAL RI, N. M. O golpe militar e a educação: o impacto da legislação e das políticas da ditadura no ensino superior, continuidades e rupturas. *In*: VIEIRA, R. de L. (org.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 59-81. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/ecos-da-ditadura_ebook.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 146, p. 351-367, 2012.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sócias e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, E. R. **O ensino superior privado no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPES/USP, 2019. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004. Acesso em: 08 out. 2018.

FERNANDES, C.; OLIVEIRA, M. E. N.; BORGES, R. M. Implicações do Sinaes na gestão da educação superior: análise micropolítica. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 611-636, maio./ago. 2019.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

FORSTER, M. M. S.; FAGUNDES, M. C. V. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática /resistência ao ethos regulatório? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Alínea, 2006. p. 59-71. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 mar. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber, 2012.

FRIGOTTO, G. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 11, n. 22, p. 155-158, 2009.

G1. **KROTON tem lucro 12,9% maior, de 2,2 bilhões, em 2017**.G1.com 16 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-tem-lucro-129-maior-de-r-22-bilhoes-em-2017.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2018.

GASPAR, R. F.; FERNANDES, T. C. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2014.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 1995.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GUIMARÃES, V. S. (Org.) **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da Universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 set. 2017.

LEHER, R. **Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**, 2018. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/popup/Reforma_universit_governo_LULA.htm. Acesso em: 09 ago. 2018.

LEITE, B. H. F. C. **Fusões e aquisições – geração de valor no Brasil**: um estudo de evento com base no período de 2003 a 2011. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, D. G.; LIMA, R. L. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 27, n. 60, p. 86-99, 2017.

LIMA, K. R. S. ouza. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luís Teixeira de. (Orgs.). Serviço Social e educação. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. *In*: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JUNIOR, J. dos R. (org.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. v. 37.

MARTINS, P. F. M. Profissão e carreira docente: um debate necessário no processo de melhoria da qualidade da educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, XI., 2013. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9076_5672.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

MAUÉS, O. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 33, p. 22-31, 2004.

MINTO, L. W. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MINTO, L. W. O sentido histórico das reformas do ensino superior brasileiro nos anos 90. **Navegando na História da Educação Brasileira**, Campinas, v. 1, p. 1-28, 2006.

NASCIMENTO, C. M. V. **As políticas públicas de avaliação do ensino superior e o trabalho docente no centro de educação da Universidade Federal do Espírito**

Santo: sinais da ditadura ou a ditadura do Sinaes. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 02 mar. 2019.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, I. S. A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 56, p. 72-83, 2015.

OURIQUE DE ÁVILA, S. F. **Mercantilização do ensino superior**: as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PEREIRA, L. D. Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 2007. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, S. R. **A constituição identitária do educador corporativo nas empresas**: o significado da experiência e da formação pedagógica para essa constituição. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

QUEIROZ, V.; CONCEIÇÃO, T. F. F. O ensino a distância na educação superior brasileira: democratização ou mercantilização? *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, VI., 2013, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFM, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadededucacao/oensinoadistanciaaeducacaosuperiorbrasileira-democratizacaooumercantilizacao.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/USer/Downloads/278-1033-2-PB.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

PIZA, J. M. T. **Fusões e aquisições**: um estudo de caso de dois processos envolvendo empresas de *Catering* aéreo. 210. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção Mecânica). Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876> Acesso em: 5 ago. 2015.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. O impacto da mercantilização da educação superior. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 19, mar. 2000. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/19/r19a09.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SILVA, M. D. C. V. D. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada**: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente. 2015. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2015.

SILVA, R. G. **Do Welfare ao Workfare ou da política social keynesiana / fordista à política social schumpeteriana / pós-fordista**. 2011. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SIQUEIRA, T. C. A. **O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUTO MAIOR, J. L. Impactos do golpe trabalhista (a Lei n. 13.467/17). **Blog**, 29 ago. 2017. Disponível em: <https://www.jorgesoutomaior.com/blog/impactos-do-golpe-trabalhista-a-lei-n-1346717>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SUGAHARA, U. T. **O trabalho docente no contexto de fusão e aquisição de Instituições de Ensino Superior Privado**: um olhar a partir da revisão bibliográfica (2006-2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara: UNESP, 2017.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAFFAREL, C. Z. Morte anunciada: educação superior pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.14, n. 33, p. 9-12, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TAVARES, M. G. M.; OLIVEIRA, M. A. A. ; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.

TELLES, L. C. S. **Processo e organização do trabalho**: origem, funções e questionamento atual do taylorismo-fordismo. 1982. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1982.

TRAINA-CHACON, J.-M.; CALDERÓN, A.-I. La expansión de la educación superior privada en Brasil. Del gobierno de FHC al gobierno de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

TRINDADE, F. E. **Administração científica de Taylor e as “novas formas” de organização do trabalho**: possibilidades de coexistência? um estudo de caso na indústria têxtil catarinense. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, p. 13-28, 2017.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. *In*: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Eudfma, 2011. v. 1, p. 133-165.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Por que você escolheu ser professor do ensino superior? O que motivou a busca pelo ensino superior privado?
2. Como você avalia suas condições de trabalho? (Infraestrutura física, suporte às aulas quanto a equipamentos, quantidade de alunos em sala, ensino híbrido/*on-line*, autonomia docente)?
3. Você desenvolve na Instituição atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão? Além dessas, a IES lhe atribui outras atividades extras? Quais? Recebe por todas elas? Quanto à sua remuneração na IES, você acredita ser adequada para as suas atividades dentro e fora de sala de aula?
4. Quais as implicações da profissão docente na sua rotina pessoal e na sua saúde? A docência atrapalha sua vida pessoal ou ocasiona alguma consequência a sua saúde? De que forma isso acontece?
5. É possível se dedicar às atividades voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização da profissão docente? A Instituição incentiva esse aperfeiçoamento? O professor é liberado para fazer cursos durante o período letivo?
6. Em relação à sua formação, você tem interesse em investir na sua carreira docente fazendo cursos *stricto sensu*? Mestrado ou Doutorado?
7. Você se sente valorizado pela Instituição? Se sente seguro quanto à sua estabilidade de trabalho na IES?
8. Você indicaria a profissão docente para outras pessoas? Por quê?