

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**QUEM É ESSA PROFISSIONAL? TRABALHO DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR PRIVADO E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO**

Jacqueline da Silva Figueiredo Pereira

Belo Horizonte
Fevereiro/2015

JACQUELINE DA SILVA FIGUEIREDO PEREIRA

**QUEM É ESSA PROFISSIONAL? TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como pré-requisito para obtenção do título de doutor em educação.

Professor Orientador: Prof. Dr. Fernando Fidalgo

Belo Horizonte
Fevereiro/2015

Dedico este trabalho às minhas colegas professoras do ensino superior privado.

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos/as professores/as que contribuíram para a realização deste trabalho, por fornecerem informações preciosas para um melhor entendimento da docência no ensino superior privado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Fidalgo, pelo apoio e compreensão dos problemas e desafios enfrentados no decorrer do trabalho; pelas considerações valiosas, pela generosidade, confiança e amizade. Por ter, ao longo da minha vida acadêmica, estimulado e aberto caminhos para novas buscas.

Às professores que compuseram a banca para a qualificação e a banca para a defesa, agradeço carinhosamente a leitura atenta, cuidadosa e crítica e as contribuições na construção deste estudo. É sempre um prazer aprender com vocês.

Às minhas colegas de doutorado pela amizade, solidariedade, parceria e por tornar este processo menos solitário e mais prazeroso.

Aos amigos/as que fazem parte da minha vida, nos momentos felizes e nos momentos de fragilidade, com muita leveza, carinho e humor.

À minha família, especialmente à minha mãe, irmãs e aos meus filhos Pedro e Bernardo, pelo desmedido apoio, carinho, pelo sorriso sempre pronto, pela solidariedade silenciosa, pela dedicação e pelo amor que me proporcionam um viver feliz.

RESUMO

A partir das últimas décadas do século XX têm ocorrido transformações significativas nas estruturas econômica, social e política em âmbito mundial, entre elas, o acirramento da globalização, a hegemonia do neoliberalismo e o avanço das tecnologias que vêm impactando os Estados/Governos. Mudanças importantes também têm sido observadas nos modos de objetivação das relações de trabalho. Estas mudanças no mundo do trabalho têm provocado transformações no modo como os/as trabalhadores/as se relacionam com o contexto do trabalho. As mutações do mundo do trabalho e suas consequências para as subjetividades dos/as trabalhadores/as atingem numerosas categorias de trabalhadores, sendo que a docência se constitui como mais um espaço de vivência dessas transformações. O ressurgimento do trabalho docente como foco de interesse de pesquisadores e de organizações representativas dos docentes sinalizam para uma precarização do trabalho docente e identificam uma crise de identidade vivenciada por esses/as profissionais, que tem influenciado a construção da identidade profissional dos/as professores/as. Esta investigação lançou um olhar para o ensino superior privado, buscando identificar e analisar os saberes produzidos, mobilizados e utilizados na prática cotidiana do trabalho docente pelas professoras que atuam no ensino superior privado e a construção da identidade profissional dessas docentes, tendo como categoria de análise as relações sociais de sexo. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, situada em um município que faz parte da Grande Belo Horizonte, há 10 anos. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicados questionários a professores/as da IES investigada. A IES estudada pertence a um grupo empresarial mineiro, que possui diversas IES e instituições de ensino, que ofertam a Educação Básica e profissionalizante, fundado na década de 60, período da primeira expansão do ensino superior via abertura, deste nível de ensino, à iniciativa privada. Essa rede de ensino está presente em mais de 100 cidades no Estado de Minas Gerais. A pesquisa revelou que no ensino superior privado ainda é marcado pelas desigualdades de gênero, precarização do trabalho docente no ensino superior privado, adoecimento e sofrimento no trabalho tanto por parte dos professores quanto das professoras, mas, que a vivência do prazer no trabalho é mais comum entre as professoras do que entre os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior Privado; Trabalho Docente; Relações de Gênero; Sofrimento e Prazer no Trabalho.

ABSTRACT

From the last decades of the twentieth century there have been significant changes in economic structures, social and policy worldwide, including the intensification of globalization, the hegemony of neoliberalism and the advancement of technologies that are impacting the States / Governments. Important changes have also been observed in the modes of objectification of labor relations. These changes in the workplace have led to changes in the way / the workers / as they relate to the work context. The changes in the world of work and its impact on the subjectivities of / the workers / the reach numerous categories of workers, and that teaching is constituted as another living space of these transformations. The resurgence of teaching as the focus of interest of researchers and organizations representing teachers signal for a precarious teaching and identify an identity crisis experienced by these / professional, that has influenced the construction of the professional identity of / the teachers / the. This research glanced at the private higher education in order to identify and analyze the knowledge produced, deployed and used in everyday practice of teaching by teachers who work in the private higher education and the construction of the professional identity of teachers, which the analysis category the social relations of gender. The survey was conducted in an institution of higher education, located in a municipality that is part of the Greater Belo Horizonte, 10 years ago. We conducted semi-structured interviews and questionnaires to teachers / the IES investigated. The IES study belongs to a mining business group, which has several IES and educational institutions that offer Basic and Vocational Education, founded in the 60s, during the first expansion of higher education via opening, this level of education, the initiative private. This school system is present in more than 100 cities in Minas Gerais. The survey revealed that in the private higher education is still marked by gender inequalities, precarious teaching in private higher education, illness and suffering at work by both teachers female and male, but the experience of pleasure at work is more common among female teachers than among male teachers.

KEYWORDS: Private Higher Education; Teaching Work; Gender Relations; Suffering and Pleasure at Work.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Evolução Ensino Superior Brasil – 1968 – 2013.....	77
TABELA 2 – Evolução Número de IES por Dependência Administrativa.....	78
TABELA 3 – Número de Docentes por Organização Acadêmica, sexo.....	109
TABELA 4 – Evolução Docentes por Sexo na IES Investigada.....	124
TABELA 5 – Composição de Docentes por Sexo e Área Conhecimento.....	126
TABELA 6 – Docentes da IES Investigada por Sexo e Faixa Étaría.....	135
TABELA 7 – Docentes IES Investicada por Estado Civil.....	139
TABELA 8 – Docentes IES Investigada por Titulação.....	141
TABELA 9 – Exercício de Outras Atividades.....	144
TABELA 10 – Exercícios em outros Níveis ou Modalidades Educação.....	145
TABELA 11 – Tempo de Exercício na Docência.....	145
TABELA 12 – Número de IES em que Trabalha.....	145
TABELA 13 – Número de Horas Dedicadas a Outras Atividades.....	148
TABELA 14 – Já Adoeceram no Trabalho?.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - DESAFIOS PARA A COMPREENSÃO E ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA INVISIBILIDADE DO TRABALHO DAS MULHERES	21
DO PRIVADO PARA O PÚBLICO – O TRABALHO DAS MULHERES NO CAPITALISMO.....	30
AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O ESTADO NEOLIBERAL.....	46
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS TRANSFORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	64
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO	74
PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI – A PORTA DE ACESSO PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO	96
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	101
CAPÍTULO III – QUEM É ESSA PROFISSIONAL	117
CAPÍTULO IV – TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO – ADOECIMENTO E SOFRIMENTO	156
CONDIÇÕES DE TRABALHO – SOFRIMENTO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	181
CAPÍTULO V – PERSEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA – O SER PROFESSOR/A NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E OS PRAZERES NA DOCÊNCIA	191
CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICE	237

INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX têm ocorrido transformações significativas nas estruturas econômica, social e política em âmbito mundial, entre elas, o acirramento da globalização, a hegemonia do neoliberalismo e o avanço das tecnologias que vêm impactando os Estados/Governos. Mudanças importantes também têm sido observadas nos modos de objetivação das relações de trabalho e, muitos autores, entre eles, Coutinho (2008) tem apontado para uma crise da sociedade do trabalho e o fim do trabalho como categoria fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade.

As teses que defendem o fim da centralidade do trabalho encontram seu contraponto em formas ampliadas e abrangentes de trabalho que contemplam as dimensões coletiva e subjetiva, tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo, tanto o trabalho material como o imaterial, bem como as formas de divisão sexual do trabalho e as novas configurações da classe trabalhadora, elementos que permitem dar concretude à tese de centralidade do trabalho, na atualidade (ANTUNES, 1999).

A discussão acerca da centralidade do trabalho e sua importância para constituição do sujeito trabalhador e de suas relações com o meio social é enfatizada por Lancman: (2008):

O trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto

fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade (p. 31).

Neste contexto, o trabalho tem se caracterizado por relações fluidas e vulneráveis que tem provocado alterações importantes no/a trabalhador/a, ao mesmo tempo em que são instituídas novas formas de inserção e de exclusão social. Estas mudanças no mundo do trabalho têm provocado mudanças no modo como os/as trabalhadores/as se relacionam com o contexto do trabalho. As mutações do mundo do trabalho e suas consequências para as subjetividades dos/as trabalhadores/as atingem numerosas categorias de trabalhadores, sendo que a docência se constitui como mais um espaço de vivência dessas transformações.

O trabalho docente, especialmente, no ensino superior público e privado vem passando por transformações profundas, em decorrência das mudanças no cenário econômico, nas formas de organização do trabalho e no atendimento às novas demandas da sociedade, devido à intensificação da economia de mercado global e ao surgimento e expansão de novas tecnologias, incorporando novas e contínuas exigências para o trabalhador/a docente (MANCEBO, 2003). Para a autora, ao se analisar as políticas públicas pós anos 90 para a educação superior, percebe-se que as reformas propostas para a educação superior refletem a implantação de um modelo gerencialista para as universidades que se consubstancia, sobretudo, nos seguintes aspectos: a)

racionalização de recursos que tem diminuído a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento para a esfera do mercado; b) adoção de avaliações gerenciais; c) flexibilização da gestão implicando em reformas curriculares, profundas modificações no trabalho docente e a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais asseguram a instauração e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e d) privatização dos sistemas educacionais que compreende a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas e a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior, com o estímulo de uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais, destinadas a substituir ou a complementar a responsabilidade do poder público em relação ao ensino superior.

A implantação do novo modelo gerencial adotado nas instituições de ensino superior (IES), conforme sinaliza Mancebo (2003), reproduz, no âmbito da educação superior, as características próprias do trabalho flexível, impondo uma nova lógica às rotinas acadêmicas e modificando o trabalho docente. Nesta nova configuração do ensino superior, o trabalho docente vem sendo precarizado, tendo em vista a deterioração dos salários, a perda dos direitos trabalhistas, a intensificação da jornada de trabalho e a submissão da docência, neste nível de ensino, à lógica produtivista, priorizada pelo mercado. Muitos autores, como Freitas (2007), Mancebo (2003), Léda (2009), dentre outros, tem se dedicado a compreender as conseqüências das reformas

educacionais pós anos 90 sobre o trabalho docente e sobre o professor(a). As transformações no ensino superior têm afetado, sobremaneira, os/as professores/as que atuam tanto no ensino superior público quanto no ensino superior privado, apesar de algumas diferenças inerentes à organização administrativa da qual fazem parte, esses/as profissionais, indiferentemente, estão sujeitos ao processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Tal como pode ser observado nas pesquisas que tem, como objeto de estudo, o mundo do trabalho nas quais são analisados os contextos de trabalho e os efeitos das referidas mudanças no trabalho e sobre o trabalhador homem, cujos resultados podem ser transpostos para as mulheres trabalhadoras; os dados coletados podem ser observados, também, em relação aos estudos que tratam, especificamente sobre o trabalho docente. Apesar da constatação de diferenças entre as condições de trabalho dos homens e das mulheres terem sido identificadas nessas investigações, evidenciou-se que as mulheres ocupam um número bem mais restrito de postos de trabalho, demoram mais a ascenderem na profissão e estão mais sujeitas ao processo de proletarização, do que os homens. A partir daí, indaga-se: essas assimetrias entre homens e mulheres se reproduziriam, também, no âmbito do trabalho docente?

Como vem sendo investigado, o/a trabalhador/a do setor terciário tem sofrido um processo de proletarização, conforme explicita Braverman (1987 apud HYPÓLITO, 1997) provocado pela racionalização, pela organização e pelo controle do trabalho, nos moldes do setor fabril. Em relação ao trabalho docente, pode-se constatar que o controle sobre o trabalho do/a professor/a se

traduz,principalmente, pela perda de autonomia e da noção de integridade do processo, tornando o/a professor/a um/a mero/a executor/a das atividades escolares. Hypólito (1997) ressalta que o/a professor/a exerce a docência em um contexto fragmentado, geralmente, sabendo, somente, o que ensina e não participando do processo de construção do saber, tornando-se alheio/a a essa construção, ou seja, avançando-se,assim, para um processo de desprofissionalização. Dessa forma, o trabalho já não pertence mais ao/à trabalhador/a docente, e isso caracteriza o processo de alienação. Lemos (2006, p. 3) afirma que “o trabalho alienado torna estranho ao homem seu próprio corpo, a natureza fora dele, sua essência espiritual, sua essência humana”.

A fim de buscar compreender o trabalho das mulheres em outros espaços sociais, o ensino superior privado será o *lócus* desta pesquisa. Isso porque, na atualidade, a evidente precarização do trabalho e o surgimento de novas relações sociais de trabalho não afetaram apenas o trabalho dos operários ou o setor produtivo. O ressurgimento do trabalho docente como foco de interesse de pesquisadores e de organizações representativas dos docentes sinalizam para uma precarização do trabalho docente e identificam uma crise de identidade vivenciada por esses/as profissionais, que tem influenciado a construção da identidade profissional dos/as professores/as. Brzezinski e Garrido (2001) enfatizam os seguintes aspectos que podem estar levando ao o arrefecimento dessa temática: a) ambiguidade do trabalho docente no atual contexto social, b) falta de reconhecimento social do professor, c) polissemia

em relação à formação dos professores e d) exigência do domínio de um novo conjunto de saberes.

Os processos de proletarização e profissionalização dos professores não são antagônicos, pois dizem respeito a realidades e contextos diferenciados e, para maior compreensão desses processos, torna-se necessária, a realização de pesquisas que se proponham a compreender uma realidade mais complexa que vá além dessa alternativa binária. Neste sentido, Fidalgo (1996) chama a atenção para a necessidade de ampliação de estudos que evidenciem a heterogeneidade dessa categoria ocupacional, uma vez que o professorado não se constitui como uma classe homogênea, ao contrário, apresenta vários segmentos: gênero, classe, étnico, de níveis de ensino, setor público e privado. Ribeiro (1994) complementa, mencionando que “é preciso desvelar as relações sociais travadas pelos homens, meios e objetos de trabalho, para podermos melhor caracterizar o processo de trabalho em uma determinação específica e atual, ou seja, na forma de processo de trabalho capitalista” (p. 48).

O processo de profissionalização pode ser compreendido como um conjunto de fenômenos relacionados à dinâmica da estrutura de uma ocupação, já o processo de proletarização corresponderia à lógica da estrutura social e da constituição das classes sociais, sendo, assim, mais amplo e complexo (Fidalgo, 1996). O autor destaca duas dimensões constituintes do processo de profissionalização, ou seja, a profissão compreendida como trabalho, como o

valor e a venda da força de trabalho e a profissão enquanto carreira, que se refere ao *status* e ao prestígio social de uma ocupação.

Para Marx (1985), o processo de trabalho transforma, dialeticamente o objeto, o trabalhador e suas condições de trabalho. Compreendido desta forma, o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador. Schawrtz (1997) enfatiza que " a experiência viva do trabalho ocasiona sempre um drama do uso de si mesmo, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)" (p. 7). No tocante ao trabalho docente, Hypólito (1997, p. 92) destaca que:

Profissionalização tem um significado preso à formação de qualidade, à condição de trabalho que favoreça um trabalho reflexivo, ao controle sobre os processos de ensinar e aprender e à democratização da organização escolar. A luta pela profissionalização tem sido uma das estratégias adotadas pelos movimentos docentes, para contestar e resistir às formas de controle, tanto técnico quanto ideológico, que historicamente têm significado uma negação da autonomia profissional.

Portanto, a profissionalização do(a) docente proletário/a, segundo Hypólito (1997) parte do ponto de vista do/a professor/a como um trabalhador/a assalariado/a, que passa por um processo de desqualificação, caracterizado pela perda de controle sobre o processo de trabalho e peculiarizado por um processo crescente de desprestígio social.

O Censo do Ensino Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Ministério da Educação - INEP/MEC em 2003 demonstra que em 1997, o Brasil possuía 211 escolas de

ensino superior públicas e 689 IES privadas; em 2003, a rede pública contava com 207 instituições de ensino superior e a rede privada com 1.652 instituições. Estes dados são condizentes com o processo de expansão do ensino superior, especialmente, privado, ocorrido a partir da década de 90. Muitos estudos a partir de então, têm se dedicado a compreender o processo de proletarização e de profissionalização dos docentes. Dados do IBGE de 2005 demonstram o crescimento da participação feminina na docência no ensino superior que, na época, correspondia a 80% do total de professores, neste nível de ensino. Fontana e Tumolo (2005, p. 34) ao fazer uma análise da produção acadêmica sobre os estudos produzidos sobre a temática feminização e proletarização do magistério, constataram que “a entrada da mulher no magistério provocou mudanças no imaginário social e na constituição profissional da categoria”.

Esta investigação lançou um olhar para o ensino superior privado, buscando identificar e analisar os saberes produzidos, mobilizados e utilizados na prática cotidiana do trabalho docente pelas professoras que atuam no ensino superior privado e a construção da identidade profissional dessas docentes, tendo como categoria de análise as relações sociais de sexo. Além disso, pretende compreender a natureza desses saberes e mapear o perfil profissional das professoras que atuam neste nível de ensino. Em quais condições, sob quais pressões, com a ajuda de quais recursos as docentes realizam a docência? Se e de que forma, o processo de socialização recebido para a vida doméstica interfere no trabalho realizado pelas professoras, ou seja, como a qualificação

tácita das docentes, adquirida na socialização para o trabalho doméstico e para a maternagem, assim como sua execução cotidiana interferem no trabalho docente e até mesmo na profissionalização das professoras? Qual a relação das professoras com o processo de produção de conhecimento no ensino superior? Esses são, também, questionamentos que perpassam este estudo.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior, situada em um município que faz parte da Grande Belo Horizonte, há 10 anos. A IES estudada pertence a um grupo empresarial mineiro, que possui diversas IES e instituições de ensino, que ofertam a Educação Básica e profissionalizante, fundado na década de 60, período da primeira expansão do ensino superior via abertura, deste nível de ensino, à iniciativa privada. Essa rede de ensino está presente em mais de 100 cidades no Estado de Minas Gerais, contando com uma universidade e uma rede de Faculdades Isoladas de Educação e Estudos Sociais, atendendo cerca de 60 mil estudantes. A escolha por essa rede de ensino e pela unidade investigada se deu pela representatividade, pois, está presente em muitos municípios mineiros. A unidade pesquisada é classificada como faculdade isolada e oferece seis cursos de graduação nas áreas de educação (licenciaturas), gerenciais e de saúde e um curso de pós-graduação lato sensu na área de educação. Fazem parte do corpo docente desta IES, 31 professoras e 27 professores, totalizando 58 docentes. Foram aplicados 47 questionários e participaram da pesquisa 17 professores e 20 professoras. Entre a amostra de professoras, três são, também, coordenadoras de curso. Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas com dois professores e

três professoras, sendo que uma das professoras ocupa, também, o cargo de coordenação de curso. A IES conta, ainda, com uma diretora acadêmica, um diretor administrativo-financeiro, um diretor geral e três coordenadores de curso. Os dados coletados foram analisados, tendo como base as seguintes categorias analíticas: gênero e docência, significado do ser docente, condições e ambiente de trabalho, sofrimento e prazer na docência. Esta última categoria foi estabelecida, a partir da análise dos dados.

O processo de coleta de dados foi demorado e precisou de adaptações para viabilizar a realização deste estudo. Diante das condições e das relações de trabalho caracterizadas pela precarização e pela vulnerabilidade, os/as professores/as se mostraram temerosos/as e reticentes em participar do estudo. Os questionários foram, em muitos casos, enviados e respondidos por meio eletrônico. Poucos/as professores/as mostraram-se dispostos a ter seus depoimentos registrados por meio de entrevistas, mas, as informações coletadas por meio deste instrumento, foram valiosas e forneceram dados relevantes para melhor compreensão da docência no ensino superior privado e sobre as relações de gênero que se fazem presentes neste nível de ensino.

As entrevistas representaram, para os/as docentes, momentos de reflexão sobre a construção da identidade profissional, sobre as condições de trabalho e sobre as mudanças em curso no trabalho docente. Para muitos/as, representaram momentos de profundo pesar pela situação dos/as docentes que atuam no ensino superior privado, uma vez que, encontram poucos

espaços para discutir e compartilhar as dificuldades e os desafios enfrentados e, o próprio fato de falar e discutir sobre as dificuldades, questionamentos, descontentamentos e desafios implica em dar-lhes vida, em dar-lhes concretude, torná-los visíveis. Para outros/as, as entrevistas se revelaram como momentos de desabafo, momentos de partilha, conferindo certo alívio aos/às depoentes.

CAPÍTULO I

DESAFIOS PARA A COMPREENSÃO E ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA INVISIBILIDADE DO TRABALHO DAS MULHERES

O ressurgimento do trabalho docente como foco de interesse de pesquisadoras/es e de organizações representativa do professorado revela a ocorrência de processos de proletarização e precarização do trabalho docente, a perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho e evidenciam uma crise de identidade, vivenciada pelas professoras e pelos professores. Os processos de proletarização e profissionalização¹ do professorado, reitera-se, não são antagônicos, dizem respeito a realidades e contextos diferenciados e, para maior compreensão destes processos é necessária a realização de pesquisas que se proponham a compreender uma realidade mais complexa que vai além dessa afirmativa binária.

Neste sentido, Fidalgo (1996) chama a atenção para a necessidade de ampliação dos contextos dos estudos sobre os processos de proletarização e profissionalização dos/as docentes, uma vez que estes/as não se constituem como uma classe homogênea, ao contrário, apresenta vários segmentos: gênero, classe, etnia, níveis de ensino, setor público/privado, etc. Complementando, Ribeiro (1994) afirma ser “preciso desvelar as relações

¹ HIPÓLITO (1994), NUNÊS e RAMALHO (1997), CHAKUR (1994), VILLA (1998), FIDALGO (1995) e outros.

sociais travadas pelos homens, meios e objetos de trabalho, para podermos melhor caracterizar o processo de trabalho em uma determinação específica e atual, ou seja, na forma de processo de trabalho capitalista” (p. 48).

Assim, para maior abrangência das discussões e debates sobre o trabalho docente este estudo busca compreender e analisar o processo de profissionalização das professoras que atuam no ensino superior privado. Carvalho (1996) afirma que são quase inexistentes estudos que se referem à composição majoritariamente feminina do magistério e que os poucos trabalhos produzidos sobre o trabalho docente e a docência são desenvolvidos a partir de matrizes teóricas que não incorporam determinações de gênero. Segundo a autora, os estudos sobre o trabalho docente “tendem a se utilizar de categorias sexualmente cegas, incapazes de revelar as possíveis conseqüências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres” (p.78). Pode-se afirmar, portanto, que a feminização do magistério iniciada, no Brasil, nas primeiras décadas do século 20 com a entrada maciça das mulheres no magistério no ensino primário teve efeitos diversos sobre a educação escolar, sobre o trabalho docente e sobre as condições de trabalho das professoras e professores.

As diferenças existentes entre os sexos indicam diferentes significados na construção da identidade profissional de professores e professoras. Dada a rápida expansão do ensino superior privado a partir da última década do século passado e dos poucos estudos sobre o trabalho docente, profissionalização e

gênero neste nível de ensino, cabe perguntar: De que forma as transformações em curso no mundo do trabalho e na sociedade e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos têm afetado o desenvolvimento do processo de profissionalização das professoras que atuam neste nível de ensino? Quem são as professoras que atuam nas instituições privadas de ensino superior? Em quais condições, sob quais pressões, com a ajuda de quais recursos as docentes realizam a docência?

Para maior compreensão do trabalho docente, tendo como foco o processo de profissionalização das professoras que atuam no ensino superior privado, será necessário situar esta discussão no campo das relações sociais. As relações sociais não são neutras, são conflituosas, remetem a relações de poder e à divisão social do trabalho e uma de suas dimensões é a relação de gênero. A divisão sexual do trabalho que ocorre nos vários espaços sociais, inclusive no magistério superior, pode ser analisada a partir de duas categorias: as relações sociais de sexo vinculadas à sociologia do trabalho na França, e gênero, categoria de análise proposta pela americana Joan Scott.

As primeiras estudiosas feministas tinham como objetivo principal a denúncia da opressão vivida pelas mulheres. Essa denúncia implicava transpor uma reflexão sobre a mulher para chegar a uma análise da realidade social que as mulheres vivem, mostrando que não há uma essência, ou uma constância feminina, mas um grupo social que é sobrecarregado com certo tipo de tarefas, designadas pela divisão social e sexual do trabalho, daí a necessidade de

mostrar seu aspecto histórico e social, portanto, arbitrário e reversível (FERRAND, 2005). Para a autora, buscava-se mostrar que a constatação de uma diferença biológica entre os sexos não implicava em si uma relação de dominação de um sexo sobre o outro, nem a exclusão, para cada um dos dois sexos, das potencialidades oferecidas pelo outro.

Foi através de pesquisadoras feministas francesas nos anos 80, entre elas, Daniëlle Kergoat, que utilizou pela primeira vez a expressão relações sociais de sexo (*rappports sociaux de sexe*) para nomear a categoria analítica na qual se embasariam os estudos sobre a inserção e atuação das mulheres no mundo do trabalho, que a questão foi alcançando novas dimensões. Para Kergoat (1996), o conceito de relações sociais de sexo leva a uma visão sexuada dos fundamentos e da organização da sociedade, ancorada materialmente na divisão sexual do trabalho, num esforço para pensar de forma particular, mas não fragmentada, o conjunto do social, já que as relações de gênero existem em todos os lugares, em todos os níveis do social. Esta abordagem deve estar integrada em uma análise global da sociedade e ser pensada em termos dinâmicos, pois repousa em antagonismos e contradições. As relações sociais de sexo são antagônicas, pois se traduzem em relações de força que opõem homens e mulheres, um procurando manter a dominação e o outro buscando a liberdade; são transversais uma vez que não se limitam a uma esfera da sociedade; são dinâmicas e historicamente construídas e se bicategorizam ao atribuir posições distintas para homens e mulheres na sociedade. Compreender como este conceito legitima e constrói as relações sociais

possibilita entender como as relações de sexo delineiam as relações sociais ao mesmo tempo em que estas edificam o próprio gênero. Com isso abandona-se a idéia de uma causa ou origem única e universal para a dominação masculina, enfatizando a complexidade e heterogeneidade das relações sociais.

Em um primeiro momento, houve uma estranheza em relação ao conceito de gênero enquanto “sexo social” por parte das pesquisadoras francesas. Isto se dava pela polissemia em relação ao termo e por sugerir uma eventual complementaridade entre o masculino e o feminino. Ferrand (2005) ressalta que “o emprego do termo *gênero* como equivalente de “sexo social”, no masculino e no feminino, remetia essencialmente ao cultural, podendo dar a entender que o sexo biológico era um dado “primeiro”, não cultural, existindo antes do social, imutável, inatingível” (p.13).

Com os mesmos propósitos, a historiadora e feminista norte-americana, Joan Scott cunhou o termo *gender* (gênero). Para a historiadora, gênero “não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998, p.115). A definição de gênero é composta por duas proposições. A primeira refere-se ao gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.86), com quatro elementos inter-relacionados: símbolos que evocam representações; conceitos normativos; concepção de política e referência às instituições e à organização social que incluem parentesco, mercado de

trabalho, educação e sistema político; e identidades subjetivas que permitem compreender como as identidades de gênero foram construídas. A segunda proposição define gênero como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, P.88).

Com base na definição de desconstrução proposta por Derrida², Scott (1998) defende a “necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (p.84). Ao invés de aceitar a oposição binária homem/mulher como real e natural, deve-se reverter e deslocar sua construção hierárquica. A autora tem como foco as linguagens e o papel das diferenças entre os sexos na construção de todo sistema simbólico. Recorrendo a Foucault, Scott propõe que todas as relações sociais são relações de poder percebidas como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de forças’ sociais’ e não como algo “unificado, coerente, centralizado” (1995, p. 86).

² Para Derrida, o pensamento metafísico, por ele denominado de logocêntrico, jamais se desvinculou de uma abordagem que identifica pares de oposição: razão e sensação, espírito e matéria, identidade e diferença, masculino e feminino, dentre outros, estabelecendo a primazia do primeiro sobre o segundo. Em um primeiro momento, a desconstrução visa inverter a hierarquia dos conceitos, propondo pensar o segundo termo como principal e originário. Na relação entre causa e efeito, este é tradicionalmente entendido como secundário e derivado daquela. Em nossa experiência, primeiramente constatamos a manifestação do efeito, para então remetermos a sua causa. Assim concebido, o efeito é que deveria ser originário, pois, é por causa dele que um fenômeno pode ser concebido como causa. Exemplificando, a condição masculina só é concebível em relação àquilo que não é. A idéia de homem só pode ser pensada enquanto tal, na medida em que estiver em oposição às idéias de mulher (VASCONCELOS, 2003).

As relações sociais de sexo e gênero, enquanto categorias de análise, representam enorme avanço nos estudos sobre as desigualdades sociais existentes entre homens e mulheres proposto pelas teorias naturalistas baseadas no determinismo biológico e reforçadas por argumentações oriundas da medicina e das ciências biológicas que tentam justificar a caracterização entre homens e mulheres como seres qualitativamente distintos. Não há, portanto, uma essência das mulheres e uma subjetividade feminina ligada ao corpo, à natureza, à reprodução, à maternidade, à produção, à virilidade para os homens, segundo Scott (1995), há subjetividades, masculinas e femininas, criadas em determinado contexto histórico, cultural e político.

As relações sociais de gênero e a divisão sexual do trabalho são duas proposições indissociáveis que formam um sistema, sendo que a noção de relações sociais de sexo é, ao mesmo tempo, anterior e posterior à reflexão em termos de divisão sexual do trabalho. Ela é preexistente, pois foi uma aquisição do feminismo, por meio da emergência da categoria sexo como categoria social e por mostrar que os papéis sociais de homens e mulheres são construções sociais (KERGOAT, 1995). Os estudos sobre divisão sexual do trabalho que partem desta abordagem ampliam suas análises para além da relação homem/mulher no mundo do trabalho. Complementando esta afirmação, a autora afirma que:

Os comportamentos humanos, coletivos ou individuais, só podem adquirir sentido referido a um conjunto de relações sociais, pois é este conjunto, sua configuração e sua *mouvance* que constituem a trama da sociedade. Chega-se assim, a outro ponto essencial da problemática da divisão sexual do trabalho: a

vontade de não pensar isoladamente, de não imperializar uma relação social, mas, ao contrário, esforçar-se para pensar conjuntamente em termos de complexidade e de co-extensividade as relações sociais fundamentais: de classe e de sexo. (p. 84).

A noção de divisão sexual do trabalho tem sido uma importante categoria para a compreensão do processo de constituição das práticas sociais a partir de uma base material. O uso de práticas sociais aqui é usado como uma noção indispensável que permite a passagem do abstrato ao concreto; poder pensar simultaneamente o material e o simbólico; restituir aos atores sociais o sentido de suas práticas, para que o sentido não seja dado de fora por puro determinismo (KERGOAT, 1996).

A divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, é construída como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas na indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas. A subordinação de gênero, a assimetria nas relações de trabalho masculinas e femininas manifesta-se não apenas na divisão de tarefas, mas nos critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina do trabalho. A divisão sexual do trabalho não é tão somente uma consequência da distribuição do trabalho por ramos ou setores de atividade, senão também o princípio organizador da desigualdade no trabalho (LOBO, 1991).

A divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe

também nas outras esferas do social. Portanto, a divisão sexual do trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente articulação entre trabalho de produção e reprodução. O mundo da casa, o mundo privado é para a mulher o seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino (BRITO e OLIVEIRA, 1998, p.252).

Uma análise mais abrangente do mundo do trabalho, sobre os processos de proletarização, precarização, sobre as formas de exploração a qual a classe trabalhadora está exposta dificilmente seria possível sem a apreensão da dimensão sexuada do mundo do trabalho. Além disso, gênero, classe e raça são categorias co-extensivas - no dizer de Kergoat - e devem ser consideradas nos estudos sobre a divisão sexual do trabalho. Antunes (2005, p.109) enfatiza que:

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho.

As relações de gênero revelam uma preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biológicas acerca das relações sociais construídas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Esta categoria parte da premissa que o processo de socialização interfere na forma como homens e

mulheres se relacionam, na escolha das profissões, na maneira de agir e reagir diante de diversas situações. Isto implica que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (SAFFIOTI, 1997). Assim, a utilização desta categoria analítica permite a análise da docência e dos aspectos a ela relacionados para além das constatações que envolvem as diferenças biológicas e a divisão do trabalho a ela associadas.

Do Privado para o Público: o trabalho das mulheres no capitalismo

O processo de industrialização e de urbanização caracteriza-se pela forte separação entre a esfera pública e privada. Com a paulatina separação entre a esfera doméstica e a esfera do trabalho, realizada no espaço público, o trabalho passou a ter valor de uso para os outros e tornou-se atividade paga e remunerada; por outro lado, as atividades de reprodução tornaram-se cada vez mais circunscritas ao espaço privado da família, definidas como trabalho doméstico reservado às mulheres e não reconhecido socialmente (TARTUCE, 2000).

Carvalho e Vianna (1994) apontam que esse não foi um atributo presente de modo unívoco em todas as sociedades em todos os tempos, até mesmo nas sociedades contemporâneas essa polaridade entre vida pública e vida privada

não é rígida, o público e o privado opõem-se, excluem-se, interpretam-se e se combinam de diferentes maneiras. Mas, o problema das condições de produção da invisibilidade (histórica, econômica e teórica) do trabalho das mulheres tem vindo a ser denunciado cada vez mais insistentemente pelas ciências sociais, particularmente pelos estudos sobre as mulheres, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, seja no que se refere ao exercício do trabalho produtivo pago e não pago, como o exercido na esfera privada. A incompatibilidade funcional das esferas pública e privada que constituiu tópico principal dos estudos acerca do trabalho das mulheres no passado, deu agora lugar a novas questões, assistindo-se a um deslocamento teórico, da questão da exclusão para a formulação de um conjunto de objetos de investigação, que tomam por horizonte a dupla inserção das mulheres na vida familiar e no mercado de trabalho, nomeadamente através da aferição dos custos da divisão familiar do trabalho (NOVOA, 1991), do chamado “trabalho dual” das mulheres que prestam trabalho no mercado de trabalho, e que são simultaneamente membros de um agregado familiar na condição de mães e donas de casa e o processo de profissionalização das mulheres.

Tomando por referência HIRATA (2002), a mulher já e integrara ao processo de trabalho, desde a fase pré-capitalista, mas, para Scott (1994, p. 443), “somente no século XIX ela (a mulher trabalhadora) foi observada e documentada, com atenção sem precedentes, quando seus contemporâneos debateram a convivência, a moralidade e até a legalidade das suas atividades assalariadas”. Nesta época, as questões levantadas sobre o trabalho feminino

se restringiam a compatibilização entre os encargos domésticos e as atividades remuneradas.

Kergoat (1996) ressalta a importância de se compreender o trabalho das mulheres para além da dicotomia entre esfera privada e esfera pública, uma vez que, as relações sociais de gênero adentram nos campos de classe, sexo, raça, entre outros e “permite pensar o conjunto das relações sociais na sua simultaneidade” quebrando assim “a hegemonia entre um tal lugar e uma tal situação social: a relação entre os sexos não se esgota na relação conjugal, mas é ativa no lugar do trabalho, enquanto relação entre classes não se esgota no lugar de trabalho, mas é ativa, por exemplo, na relação com o corpo ou na relação com as crianças” (p.46).

Também de forma importante WALBY (1986 e 1990), respectivamente em obras como *Patriarchy at Work – Patriarchal and Capitalism Relations in Employment* e em *Theorizing Patriarchy*, ao revisitar o debate feminista acerca do trabalho das mulheres e na defesa da sua teoria do “sistema dual alternativo”, a fim de explicar a segregação ocupacional das mulheres, sustenta que na estruturação das relações de gênero no trabalho há uma interdependência entre as diferentes estruturas e relações que operam na “expropriação” e “segregação” do trabalho das mulheres – trabalho de casa e trabalho pago, que variam segundo a sociedade, o momento histórico e o espaço regional (IDEM, 1990). A autora considera, ainda, que apesar da centralidade das estruturas patriarcais presentes na família, no trabalho doméstico, na sexualidade, no estado e na violência masculina, numa

sociedade em que o modo de produção capitalista é dominante, há uma articulação particular do capitalismo com o modo de produção patriarcal. Assim, o trabalho pago, numa sociedade de capitalismo tardio, perspectiva-se como uma das mais importantes esferas para explicar a divisão sexual do trabalho, na medida em que o capitalismo usa particularmente e explora em seu próprio proveito, material e ideologicamente, as desigualdades sociais, relações, estruturas de gênero e naturalizações, existentes na família, sexualidade, etc.³

A divisão social do trabalho é composta por várias outras modalidades, uma delas é a divisão sexual do trabalho que atravessa e é atravessada por todas as demais modalidades, sendo a relação entre classe e gênero a mais expressiva entre elas (HIRATA, 2002). Trabalhar a partir do princípio de que a divisão sexual do trabalho é resultado de um processo histórico permite a desconstrução do conceito de trabalho.

Em sua acepção moderna, fruto da revolução industrial, trabalho remete a uma dupla definição (HIRATA e ZARAFIAN, 2000). De um lado, a antropologia o define como uma característica da ação humana sendo um instrumento de humanização e de transformação da natureza, representado como uma manifestação da individualidade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual se

³O que esta autora traz de diferente com a sua teoria da segregação ocupacional na explicação da situação de desigualdade das mulheres no trabalho e na família é a centralidade da esfera do trabalho no atual contexto capitalista, diferentemente das teses da centralidade da família e do trabalho doméstico na situação de subalternidade das mulheres em todas as esferas. A tese da segregação ocupacional explica também a persistência da maior taxa de desemprego feminino em relação ao masculino e a diferenciação de salário.

realiza a verdadeira sociabilidade, tendo ainda a capacidade de construir o mundo (IDEM, 2002). Por meio do trabalho, o homem tem a capacidade de transformar a natureza exterior e de modificar a sua própria natureza (MARX, 1985). Assim, o trabalho é, de forma genérica, em sentido ontológico, o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. O trabalho é o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Ao trabalhar, enquanto um agir de forma intencional e consciente sobre a natureza com a finalidade de transformá-la, os seres humanos se diferenciam dos animais, dessa forma, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produzem cultura, idéias, crenças, valores, enfim, conhecimento acerca da realidade. É nesse sentido que o homem se apresenta no contexto da sua produção enquanto ser humano, ser social tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos.

Nesta perspectiva, se o trabalho é integrador, fonte de riqueza e uma atividade criadora, no modo de produção capitalista, ao se tornar trabalho remunerado/assalariado limita-se a um meio para a satisfação das necessidades e, não uma satisfação em si mesma (MARX, 1985). Compreendido desta forma, para Marx, a determinação social do homem enquanto membro de uma classe social tem, no trabalho, na sua forma de inserção nas diversas relações sociais de produção o seu ponto central. Além disso, para maior compreensão da estrutura social e do processo de

constituição das classes sociais perpassa a questão da divisão do trabalho da qual faz parte a divisão sexual do trabalho. A segunda definição de trabalho reinterpreta a primeira reafirmando que as mudanças entre o homem e a natureza se produzem sempre em condições sociais determinadas. O trabalho assalariado passa, então, a ser controlado pelos interesses do capitalismo.

Essa dupla definição permite a discussão homem/natureza e homem/homem, mas, ainda é insuficiente, pois, parte de um modelo assexuado de trabalho. O sujeito do trabalho, o homem, é tido como universal. Além disso, o trabalho precisa ser compreendido na teia formada pelas relações sociais na sua complexidade na qual se inserem os homens - e as mulheres – de tal modo que o trabalho, produto de um homem – e de uma mulher – historicamente considerado, que a todo instante se transforma na relação que estabelece com outros homens – e mulheres – (DIAS, 2006 *apud* GRAMISCI, 1995). Sendo o trabalho o resultado de uma ação humana que se realiza de forma consciente, já que se materializa a partir de opções presentes no cotidiano das atitudes deste homem – e desta mulher – ocupa lugar central em sua própria existência (IDEM, 1995).

O trabalho reconhecido e valorizado era/é o trabalho produtivo, sinônimo de trabalho assalariado, coletivo, fabril, realizado por homens, na esfera pública (HIRATA, 2002). Estudiosas da divisão sexual do trabalho propõe o trabalho doméstico, o não remunerado e o informal passam a serem considerados da mesma maneira que o trabalho assalariado. Deste modo, trabalho assalariado

e trabalho doméstico, produção e reprodução, salário e família, classe social e gênero são considerados categorias indissociáveis (HIRATA e ZARAFIAN, 2000, HIRATA 2002). Nas palavras de Hirata (1995):

A primazia do econômico, que fazia da força de trabalho um conceito-chave na análise marxista clássica das relações de dominação, cede lugar – com a tese da ‘coextensividade’ das relações de classe e de sexo – ao conceito de sujeito sexuado inserido em uma rede de relações intersubjetivas. E esta passagem da primazia do econômico e das relações de exploração à afirmação de indissolúvel entre opressão sexual (e de classe) e exploração econômica (e de sexo) que permite, em minha opinião, reconceituar o trabalho, torná-lo dinâmico, a partir da introdução de uma subjetividade atuante, ao mesmo tempo ‘sexuada’ e de ‘classe’. (p.40)

Essa nova abordagem para o conceito de trabalho considerando a subjetividade do trabalhador e da trabalhadora permite articular o fazer e o ser presente nas relações de trabalho, assim como nas demais formas de relações sociais, como relações sexualizadas. Segundo a autora:

Este pleno reconhecimento do lugar do indivíduo e da subjetividade no trabalho é a pré-condição que permite captar os movimentos e as relações de paixão nas relações de trabalho; que permite trabalhar as formas de passagens do fazer ao ser; que permite, por fim, distinguir as modalidades sexuadas da relação como o espaço, o tempo e a sociabilidade. ((HIRATA, 2002, p. 41))

As relações sociais de gênero, como todas as relações sociais, têm uma base material e exprimem-se pela divisão social do trabalho entre os sexos, caracterizada, segundo Kergoat (1995), pela separação entre esfera reprodutiva, determinada às mulheres, e a esfera produtiva, destinada aos homens, sendo esta associada às funções mais valorizadas e reconhecidas social, cultural e historicamente. Esta forma de divisão social organiza-se sob dois princípios: o princípio da separação – trabalho de homens e trabalho de mulheres – e o princípio da hierarquização – o trabalho dos homens valem

mais que o trabalho das mulheres. O processo de legitimação destes princípios reduz as práticas sociais aos papéis sexuais e as coloca como destino natural de cada sexo. Discutir o trabalho a partir da divisão sexual do trabalho permite analisar, compreender, refletir, discutir as práticas sociais como construção social resultante das relações sociais. Não sendo, portanto, um dado rígido e imutável, ou seja, ainda que os princípios sejam os mesmos, suas modalidades (concepção de trabalho reprodutivo, lugar reservado às mulheres no mercado de trabalho, dentre outros aspectos) variam no tempo e no espaço. Isto quer dizer que uma mesma tarefa, especificamente feminina em uma sociedade, pode ser considerada tipicamente masculina em outra(s) (KERGOAT, 1995).

Souza-Lobo (1991) amplia a discussão ao afirmar o caráter determinado da divisão sexual do trabalho para além das justificativas técnicas, pois, pode ser modificada segundo eventualidades conjunturais e os interesses econômicos e empresariais. A divisão sexual do trabalho se constrói como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e femininas, ora criando modalidades de divisão sexual das tarefas. Rodrigues (1992), em sua pesquisa sobre a imagem da mulher trabalhadora no processo de trabalho industrial, constatou, nas empresas pesquisadas, a existência de uma rígida separação entre atividades masculinas e femininas. No entanto, esta separação era válida apenas para uma mesma empresa. Em função das práticas sociais existentes em cada organização e os interesses do capital e dos empresários, as tarefas masculinas e femininas sofriam diferenciações bem demarcadas em cada empresa pesquisada.

A imagem da mulher trabalhadora modificava, como mostra Rodrigues (1992), a contratação da mão de obra feminina variava de acordo com as habilidades requeridas para o exercício de determinada função. Em alguns casos, as mulheres casadas e com filhos eram mais valorizadas por serem consideradas mais responsáveis, assíduas, honestas e até mais produtivas. Em outros, as jovens e solteiras tinham preferência na contratação por aceitarem melhor as condições de trabalho, de mais fácil treinamento e mais disponíveis para atender às necessidades da função e da organização.

A ideologia de domesticidade justificava a ocupação das mulheres em empregos de baixos salários e de pouca especialização. Apesar desta concepção, Scott (1994) acrescenta que o trabalho doméstico ainda não era/é considerado trabalho, pois não se vincula a uma atividade econômica. Dessa maneira, as mulheres que trabalhavam no espaço reprodutivo não eram/são consideradas trabalhadoras, mesmo aquela que ganham dinheiro realizando tarefas dentro de casa. Essa invisibilidade do trabalho realizado pelas mulheres, tanto na vida privada quanto na pública, foi e é um procedimento geral utilizado ainda hoje por muitas organizações diante da diminuição de postos de trabalho e da elevação do nível formal de escolarização da população (VIANNA, 2001).

Ao se analisar as formas assumidas pela divisão sexual do trabalho nas sociedades ao longo do tempo, mas, principalmente, com o advento do

capitalismo, diversos foram os discursos que tiveram o papel de criar e reforçar a divisão sexual do trabalho, baseados sempre no questionamento acerca da relação entre feminilidade e sua incompatibilidade com o trabalho assalariado. O discurso que o trabalho dos homens devia ser o suficiente para a manutenção da família e de que o salário das mulheres seria uma renda complementar, reforçava a idéia do homem como provedor e da mulher como dona de casa (SCOTT, 1994).

Às mulheres, na esfera pública, eram reservados espaços específicos caracterizados pela inferioridade hierárquica, pelos salários menores e por atividades adaptadas a suas capacidades consideradas inatas, desenvolvidas e aprimoradas pelo exercício do trabalho doméstico e zelo com a família. Tarefas que requeriam dedos ágeis e delicados, resistência, paciência e atenção aos detalhes. Pesquisadoras como Kergoat (1995), Hirata (2002) e Rizek e Leite (1998) chamam atenção para o fato da qualificação atribuída às mulheres ser definida pela educação informal, pelos atributos da 'natureza feminina' e não pela educação formal e conhecimento técnico. O que se traduz em desvalorização e não reconhecimento das atividades femininas no setor produtivo bem como na esfera privada.

Marry (2003), a partir de uma pesquisa comparativa realizada entre França e Alemanha, afirma que nestes países, assim como em outros, as clivagens sexuadas nos estudos e nos empregos perduram (profissões da área das ciências humanas, principalmente, educação e saúde) e especialidades do

terciário (atendimento ao público e atividades burocráticas) ainda são privilégio das mulheres, já as ciências exatas e as técnicas industriais, dos homens. Segundo a autora essas desigualdades remetem-se: “a mecanismos de interiorização/imposição da dominação masculina ou à antecipação refletida e ponderada de seu destino mais provável, o de esposa e mãe, que deve conciliar vida profissional e vida familiar” (IDEM, p.89). Para a autora, a formação profissional das mulheres obtida através de cursos superiores se constituiu, sob a ótica da preparação para as funções de mãe/esposa (docência, trabalhos manuais, trabalho doméstico, assistência aos doentes e às crianças), e sua profissionalização (aperfeiçoamento dos conhecimentos gerais e técnicos). A associação do trabalho das mulheres às atividades desempenhadas na esfera privada tem como consequência o não reconhecimento social e salarial das mulheres enquanto trabalhadoras no mundo do trabalho.

Desta forma, as profissões tipicamente femininas, como por exemplo, a docência, a enfermagem, a assistência social, dentre outras, representam um aperfeiçoamento técnico das tarefas historicamente destinadas à mulher. Por este fato, tais profissionais não possuem igual *status* perante os que se encontram nas profissões masculinizadas, sendo assim desvalorizadas socialmente. A desigualdade entre os sexos ainda vai mais além da divisão sexual entre as profissões. Mesmo quando homens e mulheres exercem a mesma profissão, existe na grande maioria das vezes, a tendência aos cargos de chefia (ou todos aqueles que requerem um poder maior de decisão), serem

assumidos por profissionais do sexo masculino. São oferecidas aos homens mais oportunidades de “carreira” do que às mulheres.

Em uma pesquisa realizada no setor bancário, já no capitalismo contemporâneo baseado na flexibilização e na precarização do trabalho, Segnini (1998) constatou que os estereótipos sexistas que atribuem maior capacidade de comunicação, solidariedade, habilidades verbais e de relações humanas, atenção aos detalhes entre outras, no contexto de racionalização do trabalho e aumento da produtividade, revelam-se como uma forma nova de utilizar a força de trabalho feminina, uma vez que “vivenciar o espaço privado e as tarefas domésticas passa a ser não mais uma fato limitador para a mulher, mas um elemento qualificador frente à possibilidade de ter adquirido socialmente habilidades requeridas para a realização do trabalho flexível” (p. 174).

Percebe-se, portanto, que no atual estágio do capitalismo, as habilidades adquiridas pelas mulheres na esfera privada passaram a ser valorizadas e reconhecidas no serviço bancário e em uma empresa do setor automobilístico conforme apontam Segnini (1998) e Pereira (2004), o que tem propiciado às mulheres certa ascensão profissional. Isto não quer dizer, no entanto, que as tensões, conflitos e desigualdades existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho tenham/venham se modificando substancialmente a favor das mulheres. Estes estudos sinalizam novas formas de exploração da força de trabalho feminina, uma vez que as empresas têm se utilizado das

competências adquiridas pelas mulheres no exercício das tarefas exercidas na esfera privada e, que tem sido requeridas pelo trabalho flexível tais como o comprometimento e a polivalência, mas, que por não serem formalizadas na esfera pública são menos valorizadas, o que implica em menores salários e maior intensificação do trabalho para as mulheres.

Alguns estudos, dentre os quais Pereira (2004) e Itaboraí (2003) apontam para uma evidente ampliação do trabalho feminino na produção (profissões ditas masculinas, cargos de chefia, etc.) e mudança de atitude ou de criação de estratégias por parte da mulher trabalhadora visando a inserção no mundo do trabalho e a realização pessoal e profissional (redução do número de filhos, adiamento do casamento e da maternidade, investimento em educação, dentre outras). Em seu artigo “Gênero e família nos países desenvolvidos”, Pinnelli (2004) afirma que nos países desenvolvidos é evidente e crescente a dedicação das mulheres ao trabalho o que tem garantido e consolidado sua inserção no mundo do trabalho. A autora constatou que as mulheres têm atuado em diversos setores (produção, política, religião) e investido em educação (aumento do número de matrículas de mulheres no ensino superior) o que “permitiu que elas extrapolassem os muros do trabalho caracterizado como somente reprodutivo” (IDEM, p.10). Itaboraí (2003) complementa esta afirmação ao dizer que, embora haja um ‘empoderamento’ das mulheres nos países de capitalismo avançado, não se pode generalizar estes dados em função das disparidades no mundo do trabalho, principalmente entre países centrais, emergentes e pobres e devido ao aumento e ampliação da

participação da força de trabalho feminina no mercado de trabalho “não ser suficiente para definir uma situação de maior equidade de gênero, mas é um aspecto importante de avanço da categoria feminina em busca de maior reconhecimento social e profissional” (p.27). Kergoat (1998) também registra aumento da participação feminina no que a autora denomina ‘profissões executivas e intelectuais superiores’ na França no período de 1982 a 1998, mas ressalta que a maioria das mulheres está sujeita a empregos mal remunerados e sem perspectivas de desenvolvimento profissional (carreira). Sobre isto, Nogueira (2004) aponta que o capitalismo atua como criador de determinadas condições para a emancipação feminina, emancipação sempre parcial, ao mesmo tempo em que acentua a exploração da força de trabalho feminina, ou seja, é de interesse do capital estabelecer “relações de aparência harmônica entre a precarização e a condição feminina” por meio da criação de “formas diferenciadas de extração de trabalho excedente” (p. 27).

A maior precarização do trabalho feminino quando comparado ao trabalho masculino está diretamente relacionado ao duplo papel da mulher na sociedade. A mulher trabalhadora realiza uma dupla jornada de trabalho, dentro do espaço doméstico – atividade não considerada como trabalho produtivo, ou seja, que não gera valor e lucro – e na esfera pública. A mulher trabalhadora é, portanto, duplamente explorada pelo capital: no espaço público do trabalho produtivo e na vida privada exercendo trabalho não diretamente mercantil. Para as autoras Degraf e Anker (2004, p. 170):

Devido á multiplicidade de tarefas das mulheres (p. ex., esposa, mães e cuidadoras, além de trabalhadoras), elas estão mais propensas que os homens a entrar e sair do mercado de trabalho,

a realizar trabalho familiar não remunerado com mais frequência, a produzir principalmente para consumo doméstico, mais que para a venda, e não se dedicar ativamente à procura de trabalhos formais.

Ainda sobre a dupla exploração do trabalho das mulheres pelo capital, Antunes (2005) ressalta o importante trabalho das mulheres na esfera privada para a reprodução do capital, o que acarreta para a força de trabalho feminina realizar sua atividade de trabalho duplamente. Nas palavras do autor:

(...) no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos, filhas e de si própria. Sem essa esfera da reprodução não-diretamente mercantil as condições de reprodução do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas. (ANTUNES, 2005, p. 109).

Ao analisar a divisão sexual do trabalho no mundo globalizado, Hirata (2002) propõe que a tecnologia, as mudanças e inovações tecnológicas que caracterizam o capitalismo atual não tem as mesmas conseqüências para homens e mulheres. Além disso, a autora afirma que de serem eles ou elas provenientes de países altamente industrializados ou em desenvolvimento não interfere nas conseqüências de tais mudanças sobre os trabalhadores e trabalhadoras; tampouco importa para isto, o local que ocupam – de acordo com seu nível de qualificação – na divisão técnica e social do trabalho. Para a autora, existe ainda no seio da divisão do trabalho social e sexual, uma apropriação da esfera tecnológica pelo poder masculino. Deste modo defende ser impossível uma abordagem das relações de trabalho sem perceber que existe uma apropriação histórico-social da tecnologia pelos homens, pois:

Em diversos postos de trabalho, os homens se apropriam da tecnologia enquanto conceito, desenvolveram tecnologias de produção específicas que reivindicaram como direito deles, e que defendem como domínios masculinos (...) E a partir da apropriação da esfera tecnológica pelos homens há uma construção social do feminino como incompetente tecnicamente. (COCKBUN, 1983 citada por HIRATA, 2002, p. 199)

Em seu estudo realizado no Japão, França e Brasil, Hirata (2002) constatou que a inserção de novas tecnologias é acompanhada por um movimento de ocupação masculina dos cargos qualificados, e pela exclusão feminina dos postos que passam a exigir uma maior qualificação. Assim as operárias carregam um estigma de mão-de-obra não qualificada, por serem destinados a esses cargos hierarquicamente inferiores.

Ao se analisar o mundo do trabalho em sua dimensão sexuada fica evidente a forte imbricação entre esfera privada e pública no trabalho das mulheres no mercado de trabalho assalariado, uma vez que, mesmo adentrando no mundo produtivo, as mulheres ainda são responsáveis pela realização do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. Tal fato coloca a mulher trabalhadora em situação mais vulnerável que a força de trabalho masculina no âmbito do trabalho.

Com o processo de reestruturação produtiva, constata-se que a exploração do trabalho feminino se intensificou. A força de trabalho feminina tem sido absorvida no mercado de trabalho, principalmente no setor de serviços e através de contratos por tempo determinado, com jornada de trabalho parcial, trabalho em domicílio, estratégias do novo modelo de organização do trabalho

com o objetivo de reduzir os custos das empresas e os encargos contratuais de proteção social. Essas condições se constituem nos novos espaços de confinamento da força de trabalho feminina. No contexto da produção flexível, a precarização do trabalho e a proletarização do trabalhador têm atingindo toda a força de trabalho, mas, principalmente, a força de trabalho feminina. (ANTUNES, 2000; HIRATA, 2002)

Um dos guetos de atuação da força de trabalho feminina, o magistério, tem ganhado relevância do contexto atual no qual a educação é tida como fator preponderante ao desenvolvimento industrial, tecnológico, ambiental e para a maior competitividade entre as nações e indivíduos. Como dito anteriormente, os debates sobre o trabalho docente têm ganhado relevância, uma vez que é perpassado por mudanças importantes em curso do mundo do trabalho e pela significativa redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação.

As transformações no mundo do trabalho e o Estado Neoliberal

As transformações em curso decorrentes de um conjunto de alterações - o fenômeno da globalização, a formação de blocos econômicos, a liberalização dos mercados, a emergência de novos países industrializados, o conseqüente acirramento da concorrência e o enfraquecimento do Estado de Bem-estar Social – têm repercutido sobremaneira no modelo de organização capitalista, na ordem social e nas relações de trabalho (CASTEL, 2001). O modelo taylorista/fordista de produção que propiciou a expansão econômica até

meados do século 20 entrou em decadência a partir dos anos 60 - 70 do século passado. Caracterizado pela produção em massa e pela coerência entre intensificação do trabalho, produtividade, rentabilidade, organização e integração do trabalho, o fordismo⁴ representou um novo modo de se viver em sociedade (DIAS, 2006).

Neste modo de produção, o/a operário/a realizava apenas tarefas fragmentadas onde repetia inúmeras vezes a mesma função e assim obtinha uma maior destreza e deste modo propiciava ao longo do tempo uma maior produtividade em um menor espaço de tempo. Deste modo o/a trabalhador/a dominava somente uma etapa restrita da produção, diferente da produção manual que exigia o domínio de todo o processo de produção. Apesar da exploração da mão de obra, o/a trabalhador/a podia ter condições de existência com o mínimo de conforto, propiciadas pela estabilidade no emprego o que garantia maximização da produção e aumento do consumo de forma a manter o sistema ativo.

Sob este enfoque, Harvey (1989) afirma que o fordismo representou um modo de vida a que passou a estar sujeito o homem - e a mulher - do pós-guerra, envolto na teia da padronização do produto e do consumo de mercadorias. Assim, novas 'atitudes educativas' são incorporadas ao trabalho assalariado a

⁴ “Na prática o taylorismo/fordismo passou a funcionar como grandes princípios orientadores de modelos e correntes de organização e administração de empresas e, por essa via, penetraram fortemente nos sistemas de educação média e superior. Escolas de engenharia, de administração, de técnicos de nível médio e de formação de trabalhadores qualificados adotaram em grande parte os seus princípios e, em conseqüência, a visão neles contida sobre o trabalho e o trabalhador” (LEITE, 1996 *apud* ASSIS, 1996, p. 66).

partir da combinação da coação com a persuasão, auto-disciplinando os trabalhadores e trabalhadoras pela oferta de melhores salários e meios de vida (DIAS, 2006). Sobre as novas 'atitudes educativas', Martins (2002) aponta o papel importante da escola para a formação do/a trabalhador/a, pois, para a formação da mão-de-obra que executa movimentos repetitivos característicos do modo de produção fordista, não exigia aprofundamento de conhecimentos apenas treinamento para que o/ trabalhador/a pudesse desempenhar de forma mecânica o seu papel na fábrica, sem opinar, participar e refletir. A formação deste/a trabalhador/a estava associada a uma escolarização conteudista, baseada na memorização, o que demonstra a articulação sempre existente entre o capitalismo e a educação:

(...) a taylorização do trabalho educacional institucionalizado foi apontado como um dos principais elementos – senão o principal – de absoluta ausência da participação dos professores e alunos nos processos decisórios acerca do que e como se ensina, constituindo uma cultura de transmissão de conhecimentos e de cuidados assistenciais com as gerações custodiadas. Saliente-se que as análises realizadas sobre o currículo oculto têm apontado que as escolas vêm ensinando, historicamente, são habilidades relacionadas à obediência e submissão à autoridade. (MARTINS, 2002, p. 73)

Ressalta-se que foi no âmbito do fordismo e do Estado keynesiano que a Teoria do Capital Humano produziu a concepção de que cada indivíduo deve investir em sua formação educacional, para assegurar uma melhor inserção e remuneração no mercado de trabalho. Mas, Gentili (2002) lembra que foi no toyotismo, mais precisamente nas décadas de 80 e 90, que tal concepção deslocou a ênfase do papel da escola como *lócus* de formação para o emprego

e fortaleceu o papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas, o que será discutido mais adiante.

Diante da crise do fordismo, o capitalismo, ao desenvolver as significativas transformações em suas bases produtivas e em suas relações de produção (estas últimas definidas no sentido estrito das relações de produção do processo de trabalho e como o conjunto de relações sociais), à medida que evolui, intensificam-se as contradições a ele inerentes (toma-se como exemplo as transformações que se evidenciam entre forças produtivas e relações de produção). Estas transformações, que afetam todo o conjunto das relações sociais, assim como o quadro institucional da sociedade, lançam bases para distintas possibilidades de reorganização social, podendo-se também levar a transformações mais profundas bem como à origem de um novo modo de produção. Conforme Dias (1998), desde seu início, o capitalismo teve que, permanentemente, revolucionar-se sem cessar e expropriar os/as trabalhadores/as, não só em relação aos instrumentos de produção, mas também no que diz respeito ao conhecimento e à identidade; expropriando-os na sua própria condição de existência enquanto classe, confirmando assim que a história do sistema capitalista é a história da 'reestruturação produtiva' (DIAS, 1998, .p.46).

Muitos estudiosos têm buscado compreender as transformações no mundo do trabalho, bem como as mudanças em seu campo ideológico. Entre estes Antunes (1998 e 2000), Fidalgo (1994), Hirata (2002), Frigotto (1998), Gentili e

Silva (1994) e Harvey (1992). Estes estudos têm apontado que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho são oriundas das profundas transformações na estrutura produtiva do capitalismo, em sua materialidade; bem como em seu campo mais subjetivo, político, ideológico, em seu ideário que orientam suas ações práticas e concretas; apresentando uma acentuação de sua lógica destrutiva. A crise predominante fez com que o capital impusesse um amplo processo de reestruturação em busca da recuperação de seu ciclo de reprodução, impactando fortemente o mundo do trabalho. Esta acentuação da lógica destrutiva, segundo Antunes (1999, p. 19), pode ser reconhecida sob dois aspectos fundamentais:

1. O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; e
2. o modelo de regulação social democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.

Portanto, a crise do modelo taylorista/fordista foi acompanhada pelo surgimento de um novo modelo de produção, a especialização flexível. Para Nunes e Soria (1996):

(...) fundamental é a renovação tecnológica e organizacional do processo de produção, com a introdução da microeletrônica e das novas formas de organizar o trabalho e a produção, visando ao incremento da produtividade e à qualidade. Mudança que permitirá produzir produtos diferenciados em séries curtas para atender a uma demanda cada vez mais personalizada cada vez mais variável no tempo, que não pode ser mais satisfeita pelo velho paradigma industrial da produção em massa, o desemprego tornou-se estrutural, formas atípicas de emprego começaram a proliferar. (p.256)

Esse novo modelo, também conhecido como toyotismo, produção enxuta ou ohnonismo, tem como princípio básico “combinar novas técnicas gerenciais com máquinas cada vez mais sofisticadas para produzir mais com menos recursos e menos de mão-de-obra (...) começa com a eliminação da hierarquia gerencial substituindo por equipes multiquualificadas” (RIFKIN, 1995, p. 78). A especialização flexível alterou o padrão de concorrência vigente até então mediante a diferenciação de produtos. Para Prado (1999), tal mudança exigiria uma estrutura produtiva mais flexível devido à diversidade de produtos com diferenciais estéticas e funcionais.

Em relação à força de trabalho, conforme ressalta Hirata (2002), esse novo modelo seria representado, no campo da organização da produção, pela fábrica flexível; no terreno da qualificação, pelo/a operário/a não especializado/a e com visão global do trabalho; e, no plano da mobilidade dos/as trabalhadores/as, pelo trabalho temporário, isto é, pela possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das necessidades. Neste contexto, evidencia-se uma fragmentação da classe trabalhadora, bem como sua maior complexificação e heterogeneização. Por um lado, em menor escala, criou-se o trabalhador polivalente e multifuncional – geralmente do sexo masculino (HIRATA, 2002) - da era informacional, com capacidade para operar máquinas mais sofisticadas, exercitando com maior intensidade sua dimensão intelectual. E por outro lado, origina-se uma massa de trabalhadores/as desqualificados, precarizados e sujeitos/as a uma diversidade de relações de trabalho: contratos temporários, *part time*, terceirização, etc.

Além destas alterações no setor produtivo e nos requerimentos para a força de trabalho, as transformações de forma mais intensa a partir das últimas décadas do século passado, refletiram significativamente sobre as relações de trabalho e impactaram fortemente as relações que configuraram o Estado de Bem-estar Social que foram reordenadas sob a lógica de regulação de mercado.

Neste cenário, a elevação das taxas de desemprego apareceu aliada a outras inseguranças: no emprego, da renda, nas formas de contratação e representação do trabalho (MATTOSO, 1998). A insegurança no emprego refere-se à redução do emprego industrial, de empregos estáveis e permanentes das empresas e da maior subcontratação de trabalhadores/as temporários, eventuais, em tempo parcial, trabalho à domicílio, aprendizes e outros; a renda é tida como resultante do distanciamento da relação salário/produzividade favoreceu o movimento instável e sem garantias dos rendimentos no trabalho e, a reestruturação do setorial do emprego, disparidades salariais, maior desigualdade entre trabalhadores permanentes e periféricos e redução das provisões da seguridade social; a insegurança na contratação está relacionada a adoção de formas mais individualistas, em contrapartida às tendências anteriores de coletivas e de proteção; o enfraquecimento das organizações dos/as trabalhadores/as de suas práticas de conflito e negociações estão relacionadas à insegurança na representação do trabalho (IDEM, 1998, p.63).

A intensificação da internacionalização das economias capitalistas em virtude da enorme capacidade de mobilização do capital financeiro compromete o controle nacional sobre o padrão de acumulação (DIAS, 2006 *apud* LARANJEIRA, 1999). Sampaio Jr. (1998) complementa tal afirmativa ao dizer que:

o estágio atual da transnacionalização do capital representa uma mudança qualitativa no padrão de desenvolvimento capitalista. A lógica não é no sentido de internacionalizar os mercados internos (em que as empresas transnacionais operavam dentro de um circuito bem delimitado de regras institucionais e, por isso, exigiam uma clara ancoragem da reprodução ampliada do capital nos limites do Estado). A lógica agora é a da mundialização dos mercados em que o capital internacional uma ancoragem muito mais ampla e complexa que tende a se cristalizar em torno de grandes blocos econômicos. A partir disso, tem-se a exigência de ajustes que abarcam todas as dimensões da economia e da sociedade, tanto no plano interno quanto no internacional, começando com a necessidade de uma completa reorganização do mundo do trabalho e culminando com o imperativo de uma profunda reafirmação da própria noção de identidade cultural que caracteriza a sociedade nacional. (p.24)

Neste sentido, a busca constante por mercados leva à estratégia da flexibilização cujo objetivo maior é a racionalização do capital, deslocando-o para onde houver melhores condições de mercado, estratégias que estabelecem novas relações de trabalho, uma vez que para que as empresas possam competir de forma mais eficaz é preciso que sejam capazes de alterar rapidamente as características da produção (DIAS, 2006). Neste contexto, as organizações passam a demandar novas competências e habilidades dos trabalhadores e trabalhadoras e uma nova organização do trabalho é imposta.

A flexibilização, segundo Castel (1997), se traduz em exigências tanto no sentido da flexibilidade interna à empresa que impõe a adaptabilidade da força

de trabalho a essas novas situações e que expulsa os/as trabalhadores/as que não são capazes de se prestar a essas novas regras, quanto no sentido de subcontratar, mas, em geral, sob condições mais precárias e com menos direitos. O que mudou em relação ao fordismo que vinculava proteção ao trabalho, assegurando estabilidade ao conjunto da sociedade foi o processo de precarização. Assim, esse processo afigura-se como o grande fenômeno que atinge o mundo do trabalho, no sentido de sua remercantilização e de soluções da ordem do mercado, com efeito particular do processo de globalização (IDEM, 1997).

O processo de precarização está sustentado em quatro pilares, sendo eles: a flexibilização do tempo de trabalho; a intensificação do trabalho; a flexibilidade interna nas empresas marcada por mudanças constantes e imprevisíveis e que retiram dos trabalhadores e das trabalhadoras a possibilidade de antecipação de um itinerário profissional e de projetos futuros e, a ameaça sempre presente da demissão, faz com que os/as trabalhadores/as, como ressalta o autor, além de não oferecerem resistência à deterioração das condições de trabalho, aceitem a aceleração dos ritmos de trabalho e a pressão contínua por produtividade (ARAÚJO, 2001). A precarização do trabalho impacta a sociedade como um todo, não apenas as populações ou grupo de trabalhadores e trabalhadoras considerados vulneráveis – embora de forma mais intensa neste segmento -, o que não significa atribuir efeitos idênticos a todos os segmentos sociais (CASTEL, 1998). Diversos estudos⁵ constataram

⁵ HIPÓLITO (1994), NUNÊS e RAMALHO (1997), CHAKUR (1994), VILLA (1998) e outros.

que o novo padrão de acumulação flexível acarretou evidente fragmentação da classe trabalhadora e que seus efeitos são mais intensos sobre a força de trabalho feminina.

A especialização flexível propiciou a integração da força produtiva feminina no mundo do trabalho. De maneira geral, as trabalhadoras consideradas mais submissas aceitavam mais facilmente as condições precárias de emprego e salário. Deste modo, acentuou-se a divisão sexual do trabalho na qual os trabalhos de menor qualificação e os da área de produção, são sempre destinados às mulheres sempre com os menores salários; e as áreas de maior concentração do capital, maior qualificação e tecnologia ficam reservadas aos homens que recebem melhores salários (ANTUNES, 1999). A análise da divisão do trabalho entre os sexos nos países de capitalismo avançado, assim como a comparação internacional da divisão sexual do trabalho, mostram que estes modelos teóricos do atual modo de produção partem de um modelo de trabalhador: qualificado, polivalente, criativo. Portanto, o trabalhador industrial masculino dos países centrais é o símbolo deste novo paradigma de produção (HIRATA, 2002).

Diversos estudos, entre eles de Hirata (2002), apontam que a modernização tecnológica produziria, no processo de trabalho, dois setores polarizados: de um lado todo um pequeno setor de trabalhadores e trabalhadoras altamente qualificado; de outro, uma massa de trabalhadores/as desqualificados. Esta situação se agravaria com a introdução de novas tecnologias nos setores

produtivos ao reforçarem o delineamento da divisão do trabalho. Apesar de todo o incremento tecnológico e da adoção de novas formas de organização do trabalho produtivo, algumas constantes podem, ainda, serem percebidas no mundo do trabalho: a atribuição do trabalho manual e repetitivo às mulheres, principalmente, e os trabalhos que requerem conhecimentos técnicos à força de trabalho masculina; o reconhecimento, por parte dos empregadores, das qualidades próprias à mão de obra feminina sem reconhecer e traduzir estas qualidades em qualificações profissionais, contrariamente ao que acontece com os homens e, a persistência da divisão sexual do trabalho conjugada a uma extrema variabilidade nas políticas de pessoal adotadas pelas empresas (HIRATA, 2002, p. 54).

Em relação às políticas de gestão da mão de obra, a autora afirma que, embora se constate a existência de uma diversidade de políticas de gestão da força de trabalho adotada pelas empresas, o que causa surpresa é a ocorrência de semelhanças, de continuidades, de constantes na divisão sexual do trabalho em regiões e países com níveis de desenvolvimento econômico e tecnológico diferenciados. Isto não quer dizer, no entanto, que oportunidades de deslocamentos e até mesmo rupturas na divisão sexual do trabalho não possam ser constatadas, “nada é irreversível quando se tratam de relações sociais, das relações antagônicas homens-mulher, das quais a divisão sexual do trabalho é um *enjeu social*” (HIRATA, 1995, p. 46).

O aumento progressivo dos requisitos de qualificação no novo paradigma produtivo, associado ao aumento do desemprego, levou à criação do conceito de empregabilidade (LEITE, 1997). Segundo a autora, em torno da noção de empregabilidade tem transcorrido parte do debate mais recente sobre a qualificação versus a desqualificação. Tal noção representaria um deslocamento da idéia de que o desemprego se daria pelo descompasso entre a população economicamente ativa e a oferta de trabalho. Desta forma, o desemprego representaria, por conseguinte, o resultado das inadequações desta população às exigências deste novo modo de produção. A oferta de trabalho estaria garantida para toda a população economicamente ativa, conquanto houvesse uma adaptação às impostas pela nova situação (IDEM, 1997).

É importante destacar que a noção de empregabilidade, conforme apontam diversos estudos, transfere toda a responsabilidade para o/a trabalhador/a por sua situação de desemprego. Quando se coloca sobre os ombros do trabalhador e da trabalhadora a responsabilidade de se tornar empregável, justificar-se, a partir desta concepção, a sua exclusão do mercado de trabalho pelo fato de ser inadequado/a quanto às demandas de qualificação exigidas (ANTUNES, 1999).

A crise estrutural do capitalismo e as estratégias adotadas para superá-la possibilitaram o retorno ao discurso liberal conforme constata Paulani (2005):

Como se vê, em meio a esse quadro, não foi preciso nenhum grande esforço das idéias neoliberais engavetadas há trinta anos para que saíssem do mutismo desse mundo e ganhassem a esfera ruidosa e concreta da circulação capitalista. O mundo finalmente lhes prestava as devidas referências. Objetivamente, o Estado ia se retirando de cena, as privatizações iam acontecendo no mundo desenvolvido e no não-desenvolvido, os mercados iam se desregulando, as políticas monetárias iam se arrochando, os gastos públicos iam minguando, etc. (p.135)

Assim, o Estado deveria reduzir seu controle sobre a economia, privatizar suas empresas, enxugar seus quadros e suas despesas e transferir para o setor privado a tarefa de gerir a economia sem muita regulamentação que impossibilitasse o trânsito econômico. Em relação ao que seriam as ações sociais do Estado, principalmente em relação à mão de obra, deveria imperar a lógica de mercado. (ANTUNES, 1999). Tornando-se mais leve, o Estado poderia investir de fato em suas verdadeiras responsabilidades, ou seja, o Estado neoliberal deveria concentrar seus esforços na área social, principalmente na educação.

Neste corolário de mudanças no setor produtivo e social retomam-se os debates sobre o lugar dos trabalhadores e das trabalhadoras, sobre os processos de qualificação e desqualificação, sobre o que se esperaria da força de trabalho e como se dariam suas formas de inserção neste novo modelo de produção. Não se pode esquecer que este novo modo de produção passa a explorar de forma mais intensa o potencial intelectual dos/as trabalhadoras.

Diante de mudanças drásticas e rápidas no setor produtivo, nas formas de organização do trabalho, nas relações de trabalho e do perfil de trabalhador/a requerido pelo novo paradigma produtivo, Castel (1998) aponta que uma nova

questão social relevante diante desse cenário é sobre a função integradora no trabalho na sociedade, em virtude do desmantelamento de um sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização da ordem do trabalho que impacta diferentes setores da vida social para além do mundo do trabalho. Para o autor, a identidade do/a trabalhador/a parece perder-se, apesar de existirem vários níveis para a construção da identidade coletiva: profissão, modo de vida, família, grupo social, porém, o trabalho, o mundo industrializado, o mundo salarial tem representado um papel principal que atravessa todos esses campos sendo “um princípio, um paradigma, algo enfim que se encontra nas diversas integrações sem fazer desaparecer as diferenças ou os conflitos” (IDEM, p. 532)

O conhecimento tácito ou adquirido em instituições formadoras pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras passa a ser venal para as organizações. Assim, A educação passa a ser considerada a mola mestra que irá propiciar o desenvolvimento das nações e a redução das desigualdades sociais. A formação de trabalhadores/as altamente qualificados demandados pelo novo paradigma produtivo justificaria a intensificação de investimentos em educação e a reformulação dos sistemas educacionais, principalmente, nos países em desenvolvimento (ANTUNES, 1999).

A correspondência das transformações do processo produtivo na educação e formação profissional através das mudanças na forma de produção exigiram alterações perfil do/a trabalhador/a; de tal forma que o processo produtivo à medida que modifica e evolui de uma base mecânica para uma base eletrônica,

passa a exigir modificações também na formação do/a trabalhador/a quanto a seus conhecimentos e técnicas para atender esse processo produtivo.

Hirata (2002) afirma que não obstante tais exigências de um novo perfil de trabalhador/a mais polivalente, mais participativo/a e envolvido/a no processo de controle de qualidade e produtividade em seu ambiente de trabalho, mais flexível e versátil conquistado com uma sólida formação profissional e cultural não garantem trabalho e salários mais elevados. Nesta mesma linha, Gentili (1998) apresenta um debate acerca da escola como entidade integradora⁶. Segundo o autor, as transformações sofridas pelas economias do atual mundo capitalista marcaram de modo significativo o rumo e a natureza das políticas educacionais:

(...) o processo de 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. (...) a natureza economicamente integradora da escola obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas no setor. (GENTILI, 1998, p. 83)

O ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica uma vez que se refere a uma redefinição global do campo político institucional e das relações

⁶ Sobre a escola como entidade integradora, Gentili (1998, p.84) ressalta que “essa idéia da escola como processo integrador, apresenta-se como possibilidade concreta em um contexto que articulou três fatores fundamentais: a configuração definitiva do *Welfare State*, o avanço tecnológico e o aumento acelerado dos níveis de educação. Foi essa configuração histórica que permitiu que esse processo integrador da escola tornasse necessidade para as seguintes instâncias: mercado de trabalho (demandava trabalhadores qualificados para incorporá-los a uma atividade produtiva de alcance limitado); Estado (não apenas para contratação e promoção do emprego, mas também para como um fator de desenvolvimento); empresas (pela intensidade e rapidez das mudanças tecnológica); sindicatos (para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental os mecanismos de negociação e gestão); e das pessoas (cujo investimento em capital humano permitiria a médio e longo prazo traduzir-se num incremento substantivo da renda individual.”

sociais como afirma Soares (1999). Ao analisar as mudanças promovidas pelos governos neoliberais no campo educacional é possível relacioná-las com as dinâmicas organizacionais, presentes na sociedade atual, fruto das novas formas de produção. Chanlat (1999, P. 37) citado por Esteves (2004) afirma que a partir da perspectiva organizacional, os princípios que foram originados na empresa privada, tais como produtividade, eficácia, *performance*, competência, empreendedorismo, qualidade total, cliente, produto, *marketing*, desempenho, excelência, reengenharia, foram incorporados entre outras instituições, pelas instituições de ensino superior sejam elas públicas ou privadas. Cabe ressaltar que, resguardadas as diferenças e a intensidade das mudanças impetradas pelas IES, os impactos sobre o trabalho e o/ profissional docente foram sempre estarrecedoras.

Nesse sentido, o local de trabalho na contemporaneidade cada vez mais se configura como um espaço complexo e heterogêneo, constituído a partir da relação dos atores sociais, dotados de subjetividade, com a complexidade das dinâmicas organizacionais e suas estratégias de gestão (SATO, 2002), que indicam a forma como as realidades são construídas, produzidas. Torna-se, assim, de fundamental importância observar a distribuição dos níveis hierárquicos, as relações de poder, a competitividade, a cultura e o clima organizacionais, considerando a presença do conteúdo subjetivo do/a trabalhador/a na realização do seu trabalho. Isto porque a competência do/a trabalhador/a constitui um dos ativos intangíveis, essenciais para o

funcionamento da organização, uma vez que não é possível entendê-la sem os seus atores sociais (SVEIBY, 1998).

Desse modo, as transformações em curso não dizem respeito apenas ao mundo do trabalho. Trata-se, também, de uma redefinição, em âmbito mundial, do campo político institucional e das relações sociais. Isso não significa, entretanto, que essas mudanças têm ocorrido da mesma forma, na mesma intensidade e produzidos os mesmos efeitos em todos os países, regiões, nos setores da economia e afetado da mesma maneira os/as trabalhadores/as.

Partido do pressuposto que são os/as trabalhadores/as, como afirmam Davel e Vergara (2001), o diferencial das diversas organizações, inclusive das IES, que as singularizam no processo de inserção no mundo do trabalho. Os/as trabalhadores/as são responsáveis por dar movimento e vitalidade às atividades destinadas ao cumprimento dos objetivos organizacionais. Através da sua criatividade e inovação, são capazes de reestruturar contextos e situações, direcionando-as para o estabelecimento de novas relações com clientes, fornecedores, com vistas a possibilitar que a organização na qual trabalha se posicione como competitiva e diferenciada no mundo do trabalho. Independente das novas formas e relações de trabalho, presentes nos contextos organizacionais atuais, as estratégias de gerenciamento, por serem um processo de construção social, têm como pressuposto uma visão particular tanto da organização, como dos indivíduos que nela atuam (DAVEL & VERGARA, 2001). Neste sentido, para se compreender o trabalho docente no

ensino superior privado e as relações de gênero que o constituem se faz necessário compreender as transformações vivenciadas pelo setor educacional brasileiro, focalizando no ensino superior.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS TRANSFORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As transformações no mundo do trabalho: o contexto brasileiro a partir de 1990, o Estado Neoliberal e as políticas educacionais

No Brasil, os anos 90 foram marcados por um intenso processo de reformas tanto no setor econômico quanto educacionais em todos os níveis e modalidades do ensino. Estas transformações operacionalizadas na educação estão diretamente relacionadas com o processo de reestruturação da produção, com a adoção de novos modelos de gestão e reforma do Estado, principalmente, na redefinição do papel do Estado na Educação. Em um mundo globalizado, o ajuste estrutural adotado como estratégia para a sobrevivência do sistema capitalista, representou para a América Latina o desencadeamento de um conjunto de mudanças por meio de políticas ‘liberalizantes, privatizantes’ e de mercado, em grande parte proposto/imposto por organismos internacionais (SOARES, 1999; ANDRADE, 2004).

No papel de agências financiadoras, os organismos internacionais entre eles o Banco Mundial estipularam um conjunto de diretrizes para as reformas educacionais para a América Latina. Entre as diretrizes, três são de fundamental importância para se compreender a reforma educacional

implementada no Brasil pós anos 90 e a importância da educação diante do novo paradigma econômico, sendo elas: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento sócio-econômico; a adoção de um modelo de gestão da educação descentralizado, abertura do sistema educacional e o estabelecimento de novas parcerias e, melhorar a qualidade do ensino por meio da instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular (CASASSUS, 2001).

Para o setor econômico, o programa imposto aos países periféricos tem como principais objetivos: racionalizar a participação do Estado na economia, abertura das economias nacionais a fim de obter maior grau de competitividade de suas atividades produtivas, a desregulação dos mercados, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas, corte nos gastos sociais e controle do *déficit* público (SOARES, 1999). É interessante perceber que as medidas impostas aos países periféricos não diferem das medidas tomadas pelos países centrais anos antes para superar a crise estrutural do capitalismo.

No Brasil, ao final dos anos 80, os debates em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação ganham notabilidade, mas, cabe ressaltar que esta temática já estava colocada nos países de capitalismo desenvolvido desde a década de 70 (FOGAÇA, 2001, p. 55). A autora afirma que, as transformações nos processos de produção e organização do trabalho,

desencadearam estudos, entre eles, estudo divulgado pela UNESCO e realizado na França em 1979, que apontavam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado em vias de se globalizar – destacando a exigência de novos perfis ocupacionais e novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional. Assim:

[...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional. [FOGAÇA, 2001, p. 55]

Como o processo de redemocratização do país ocorrido nos últimos anos da década de 1980, o Brasil se encontrava fragilizado política e economicamente para combater e/ou enfrentar as medidas de ajuste que se impunham neste período. Outro problema era a falta de mão-de-obra qualificada, principalmente, no contexto da reestruturação da produção que passou a demandar um novo perfil de trabalhador/a e a importação de tecnologia, de maneira geral o processo de industrialização brasileiro era marcado pela sua condição de dependência dos países centrais (XAVIER, 1990). Os anos 90 foram marcados pela desestruturação do mercado de trabalho e por um novo desemprego estrutural desencadeado pelas políticas econômicas no governo Collor de Melo (a abertura do mercado brasileiro, a difusão de inovações organizacionais e tecnológicas) (POCHMANN, 1998). Com o acirramento da globalização dos mercados que aumentou a concorrência entre os países, o processo de reestruturação produtiva se intensifica. As principais mudanças observadas no

interior das fábricas foram a redução de postos de trabalho, principalmente daqueles relacionados a tarefas auxiliares; a utilização do trabalho em grupo ou células de produção, reagrupamento e rotação de tarefas. Estas mudanças representaram para os/as trabalhadores/as maior intensificação e controle do trabalho. Além destas mudanças, a estratégia de redução de custos que mais se difundiu entre as empresas foi a terceirização da produção. A transferência de parte da produção para ser realizada fora das fábricas resultou em maior exploração da força de trabalho à medida que implica em contratos precários, aumento da exploração de trabalho a domicílio, aumento desmedido da jornada de trabalho, exploração de trabalho infantil etc., o que, em última instância, intensifica a extorsão de mais-valia absoluta. (IDEM, 1998).

No início dos anos 90, essa condição salarial brasileira se fragiliza em virtude do projeto de desregulamentação assumido. Desde então, iniciam-se mudanças estruturais nas políticas relacionadas à rede de proteções sociais havendo uma queda crescente de financiamento público para sustento dessas políticas. Esta política governamental, encaminha o processo de privatização das empresas estatais e desregulação da economia, com a abertura do mercado brasileiro à liberalização das importações e, essa “abertura econômica provocou um movimento de racionalização produtiva que, diante da ausência de uma política industrial, as empresas colocaram-se na defensiva, o que num primeiro momento, tal atitude provocou uma redução abrupta no nível de emprego” (DEDECCA, 1998, p. 191).

O pacote de ajustes implementado no país ganhou maior relevância com o Plano Real (SOARES, 2000). Além da estratégia central de combate à inflação, coloca-se a proposta de desregulamentação da economia que, basicamente, defende a abolição da regulamentação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho. A retirada do Estado consiste em outra das propostas integrantes desse ajuste, da qual se derivam as propostas de privatização das empresas estatais, bem como o rearranjo de toda a máquina estatal situada na proposta mais ampla de reforma do Estado (IDEM, 2000). Para a autora:

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

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

Uma das principais estratégias apresentadas para a sobrevivência à crise capitalista foi a reforma do Estado, tendo, para isso, inclusive, criado um

Ministério - o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) -, que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995 (MARTINS, 2002). Para o autor, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

No caso dos países periféricos como o Brasil, o processo de reestruturação produtiva acarretou a degradação das condições de trabalho e de vida dos/as trabalhadores/as uma vez que representa, para Leite (2003, p.53):

Um conjunto de tendências extremamente insatisfatórias em termos sociais, como o aumento do desemprego; a precarização do trabalho; o crescimento do trabalho informal; o rebaixamento salarial; a expansão das formas “atípicas” da contratação; como o trabalho temporário e em tempo parcial.

Neste contexto os debates sobre a qualificação do trabalhador são retomados, então, os novos modelos de organização e gestão do trabalho requerem um novo perfil de trabalhador/a com novas habilidades e atitudes. A qualificação passa a ser compreendida como um conjunto de habilidades e competências adquiridas pelo/a trabalhador/a nas instituições de ensino e por meio da sua experiência profissional e não mais como o domínio técnico de uma função, o que traz diversas conseqüências para a classe que vive do trabalho. (LEITE, 2003). A escola passa a ser o *lócus* de formação deste/a novo/a trabalhador/a e que possibilitará o desenvolvimento sócio-econômico do país. Para Shiroma,

Morais e Evangelista (2002, p. 111), a escola passa a ter a função ideológica de:

responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação.

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001), para o empresariado tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos pelo novo paradigma produtivo podem ser resumidos em dois aspectos: polivalência e flexibilidade para os/as trabalhadores/as. Além disso, o desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade necessária ao/a profissional multicompetente requerido pelo modelo flexível incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões e nos diferentes ramos de atividade; Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, como escolas, universidades e empresas.

Frigotto (1998) afirma que a continuidade da lógica do capital apenas se manterá sob o aumento cada vez maior da destruição do meio ambiente, destruição e esterilização do trabalho e o aumento da expropriação dos/as trabalhadores/as. Para o autor a inserção e o ajuste dos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento no processo de globalização e reestruturação produtiva dependem da educação básica, bem como da

qualificação e requalificação da formação profissional. Mas, segundo o autor, não seria qualquer educação e formação profissional:

(...) os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, P.14) .

Nesta mesma linha de raciocínio, Leite (2003) aponta que a escola não representaria apenas a aquisição formal de conhecimentos, mas, principalmente o desenvolvimento de novas mentalidades e atitudes mais favoráveis às mudanças constantes em um mundo globalizado. Neste sentido, a reforma educacional desencadeada na década de 90 faz parte de um processo maior que é a reforma do Estado brasileiro que se configura como Estado neoliberal e se estrutura de forma a garantir a supremacia do mercado em detrimento das áreas sociais como a educação, a saúde a infraestrutura e a previdência.

As políticas neoliberais adotadas no processo de reformulação da educação brasileira implantadas têm como princípio: a promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que intensifica a conformação do sistema educativo ao mercado; o controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional, ou seja, implantação dos sistemas de avaliação do ensino em larga escola; reformas curriculares visando um currículo nacional; a adoção de programas de

formação inicial de professores/as aligeirados e implantação do processo de descentralização da educação – é importante destacar que na atual política educacional há a descentralização do financiamento e o controle (avaliação institucional em todos os níveis) é centralizado - com a transferência de responsabilidades das esferas federal e estadual para esferas municipais, do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Para os autores, a descentralização tem ocorrido da seguinte forma: descentralização restrita ao aparelho do Estado (de uma esfera para outra) – forma adotada na Educação Básica - e por meio da privatização; terceirização de serviços de apoio à administração pública, concessão de exploração de serviços públicos da administração pública para a gestão privada – forma adotada para a Educação Superior -, demanda por maior participação da população nas decisões coletivas e um combinado dessas formas.

Dessa forma, a partir da década de 90 é visível uma rápida expansão do Ensino Superior Privado, processo que se intensificou ao longo desta década. Sobre a acelerada expansão do ensino superior privado, Martins (2009, p. 24) destaca que:

(...) os responsáveis pela política educacional no país incorporaram determinados princípios das agendas de organismos internacionais, que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas, não só no Brasil, mas em vários países.

Além da adoção das diretrizes internacionais em relação à educação e, principalmente, das diretrizes para o ensino superior, o autor chama a atenção para os impactos da extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que acabou conferindo maior autonomia ao Ministério da Educação (MEC) para a condução do processo de expansão do ensino superior. A partir de então, o CNE passou a adotar uma política de flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares o que impulsionou o processo de expansão do ensino superior privado no país.

As novas demandas do novo paradigma produtivo em relação à força de trabalho, as novas relações de trabalho oriundas do modelo flexível de produção e a reforma educacional dos anos 90 afetaram fortemente o trabalho docente. A tese da intensificação do trabalho docente inicialmente abordada por Larson (1980) tem marcado os debates sobre o trabalho docente, principalmente, a partir das categorias precarização, proletarização, profissionalização, intensificação e diferentes tipos de profissionalismo (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Como as conseqüências dessas transformações para a “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 1996), como o caso dos docentes e das docentes que atuam no ensino superior privado, tem sido drásticas e podem se analisadas a partir de diferentes perspectivas, nesta pesquisa, buscar-se-á mostrar as implicações desses processos para as atividades das professoras que atuam

no ensino superior privado, quando da construção de sua carreira quando se defrontam com os novos imperativos do mercado de trabalho. Para melhor discussão desta perspectiva, far-se-á, primeiramente, uma reconstrução histórica do ensino superior no Brasil.

O ensino superior no Brasil: consolidação e expansão

Para maior compreensão do processo de expansão do ensino superior no Brasil, principalmente, sobre o crescente número de instituições de ensino superior privado, a evolução histórica desse nível de ensino iniciará a partir dos anos 60, pois foi a partir desse período que o ensino superior no país experimentou mudanças expressivas em sua configuração e funcionamento (MARTINS, 2000). Segundo ao autor, no início da década de 60, o sistema contava com uma centena de instituições, em sua maioria de pequeno porte, voltadas para atividades de transmissão de conhecimento, com um corpo de docentes pouco qualificados:

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

Na história do ensino superior privado no país a partir das estatísticas oficiais pode-se identificar, segundo Sampaio (2000), dois períodos distintos: o primeiro refere-se à consolidação desse setor que corresponde ao período de 1933 a 1960. Esse período é caracterizado pela estabilidade no crescimento das matrículas no sistema de ensino superior e se desenvolveu em um

contexto de disputa entre as elites laicas e as católicas pelo controle do ensino superior no país. Para Sousa (2003), a forma como o segmento privado reagiu às demandas da sociedade fez com que, na primeira metade da década de 1930, este já contasse com cerca de 65% das instituições de ensino superior. O segundo período circunscrito entre meados de 1960 a 1980 refere-se a mudanças de patamar do crescimento das matrículas no ensino privado, levando a sua predominância no total de matrículas neste nível de ensino no país. As décadas de 60 e 70 são compreendidas como primeira fase de grande expansão do ensino superior privado no Brasil e, a de 1980 é caracterizada como um período de estagnação que será rompido em meados dos anos 90.

A expansão do ensino superior no país a partir dos anos 60 não representou um aumento quantitativo. Implicou a entrada de um público mais diferenciado no sistema: mulheres e alunos já integrados no mercado de trabalho (MARTINS, 2000). No ano de 1960 havia 28.728 estudantes excedentes egressos do ensino médio que não conseguiram acesso no ensino superior. Este número aumenta significativamente no fim da década para 161.527 estudantes. Desse modo, para atender a uma demanda reprimida, o maior período de multiplicação das IES particulares teve início nos fins dos anos 60 seguindo até meados dos anos 70. Assim, em meados dos anos 70, o ensino superior privado respondia por 61,8% das matrículas e por 75% dos estabelecimentos de ensino (IDEM, 2000). A tabelas 1 e 2 mostram a evolução do ensino superior brasileiro de 1962 - 2010 em relação ao número de docentes e de matrículas e a tabela 2, apresenta a evolução do ensino superior

no Brasil de 1962-80 em relação ao número de IES por dependência administrativa.

TABELA 1 – Evolução Ensino Superior no Brasil 1968 – 2013

Ano	Docentes	Matrícula
1968	44.706	278.295
1969	49.547	342.886
1970	54.389	425.478
1971	61.111	561.397
1972	67.894	688.382
1973	72.951	772.800
1974	75.971	937.593
1975	83.386	1.072.548
1976	86.189	1.096.727
1977	90.557	1.159.046
1978	98.172	1.225.557
1979	102.588	1.311.799
1980	109.788	1.377.286
1981	133.899	1.386.792
1982	116.111	1.407.987
1983	113.779	1.438.992
1984	113.844	1.399.539
1985	133.459	1.367.609
1986	117.221	1.418.196
1987	121.228	1.470.555
1988	125.412	1.503.555
1989	128.029	1.518.904
1990	131.641	1.540.080
1991	133.135	1.565.056
1992	134.403	1.535.788
1993	137.156	1.594.668
1994	141.482	1.661.034
1995	145.290	1.759.703
1996	148.320	1.868.529
1997	165.964	1.945.615
1998	165.122	2.125.958
1999	173.836	2.369.995
2000	197.712	2.694.245
2001	198.125	3.036.113
2002	227.844	3.520.627
2003	254.153	3.936.933
2004	279.058	4.223.344
2005	292.504	4.567.798
2006	302.006	4.883.852
2007	317.041	5.250.147
2008	321.493	5.808.017
2009	340.817	5.954.021
2010	345.335	6.379.299
2011	362.732	7.037.688
2012	367.282	7.035.977
2013	378.939	7.526.681

Fonte: Martins (2011, p.48)⁷ e MEC/INEP –(2011)

⁷Diante da dificuldade de encontrar dados sobre o período 1960 a 1990 em relação ao número de IES por dependência administrativa foram organizadas as duas tabelas a partir de dados fornecidos por Martins (2000) extraídos do documento: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

TABELA 2 – Evolução do Número de IES por Dependência Administrativa – 1980 a 2013

ANO	PÚBLICO	PRIVADO
1980	200	682
1985	233	626
1986	263	592
1987	240	613
1988	233	638
1989	220	682
1990	222	696
2000	176	1.004
2001	183	1.208
2002	195	1.442
2003	207	1.652
2004	224	1.789
2005	231	1.934
2006	248	2.022
2007	249	2.032
2008	236	2.016
2009	245	2.069
2010	278	2.099
2011	285	2.099
2012	301	2.090
2013	304	2.112

Fonte: Fonte: Martins (2000, p.48)⁸ e MEC/INEP (2011)

Durhan e Sampaio (1995) assinalam que nesse período não houve um processo de privatização do ensino superior, pois, tanto o setor privado quanto o público tiveram um incremento significativo, conforme mostra a afirmação:

As estatísticas para o ensino durante o período de vigência do regime militar no país mostram um fenômeno frequentemente despercebidos pelas análises sobre o sistema: o crescimento do ensino público foi especialmente acentuado no período entre 1967 e 1980, apesar de a expansão do privado ter ocorrido, nesses anos, de maneira mais intensa. As matrículas no setor

Desenvolvimento da Educação no Brasil, Brasília, 1996. Os demais dados foram extraídos do Censo do Ensino Superior 2010 – MEC/INEP – 2011.

⁸ Tabela elaborada a partir dados apresentados por Martins (2000,p. 48). Tabela original apresentava a evolução história do ensino superior no Brasil de 1962 a 1998, os dados foram extraídos do documento: Desenvolvimento da Educação no Brasil, Brasília, 1996 e complementados pelos dados do Censo do Ensino Superior 2010 (MEC/INEP, 2011).

público passaram de 88.889 para, em 1967, para 492.232, em 1980, ou seja, representou um crescimento na ordem de 453,8%. Esses dados conferem ao Brasil uma posição singular em relação a outros países latino-americanos que também passaram por regimes autoritários e que sofreram com políticas de esvaziamento das universidades públicas. O que ocorria nesse período de expansão do sistema de ensino superior é que a velocidade e a dimensão do crescimento de cada um dos setores – público e privado – estavam em sintonia com formato das escolas em implantação; e essa sintonia, evidentemente, traduzia concepções diferentes de ensino superior (p.4).

A expectativa inicial era a de que, associado a uma reforma universitária, a expansão do ensino superior acontecesse mediante a criação de cursos ligados, sobretudo, ao desenvolvimento tecnológico (XIMENES, 2001). A reforma universitária de 1968⁹ visava, sobretudo, a expansão e a modernização do ensino superior público, a expansão do ensino superior particular ocorreu como desdobramento desta reforma, uma vez que, as universidades federais, apesar da reforma, não conseguiram atender a crescente demanda por este nível de ensino (MARTINS, 2002). Outro intento da reforma universitária de 68 era formar recursos humanos para o desenvolvimento econômico, no entanto, o que se revelou na prática foi a não oposição por parte do governo à ampliação do segmento privado que ocorria, principalmente, pela difusão nas áreas das ciências sociais e humanas. Trata-se de áreas do conhecimento que, segundo Schwartzman (1993) não requerem grandes investimentos para serem implantadas e mantidas, cujos cursos, em média, tem uma alta demanda no mercado.

⁹ A reforma universitária de 1968 propiciou a modernização das universidades públicas (federais e estaduais) e das instituições confessionais; a articulação, em algumas IES do ensino e da pesquisa; instituiu o regime departamental e institucionalizou a carreira docente atrelada à titulação, criando para isto uma política nacional de pós-graduação. (MARTINS, 2002).

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

Ximenes (2001) destaca que do ponto de vista governamental era preferível que o ensino superior privado se expandisse, ainda que não sob a forma universitária, ou mesmo pela criação de cursos ligados ao não desenvolvimento tecnológico. Desse modo, significou para o governo federal tanto uma possibilidade de atendimento à demanda de ensino superior por parte dos excedentes e às expectativas de mobilidade social¹⁰ quanto uma maneira de conter o movimento estudantil. Martins (2002) destaca que o governo militar-autoritário necessitava integrar/articular o ensino superior ao desenvolvimento econômico e para isto seria preciso conter o movimento estudantil e manter a educação superior sob forte controle.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2001), a educação superior constituiu importante estratégia de reprodução e crescimento da classe média que era, nas décadas de 60 e 70, importante mercado consumidor. Para os autores, o governo militar sem recursos para investir em educação, mas reconhecendo a importância da educação para o desenvolvimento sócio-econômico do país, favoreceu a ampliação do ensino superior privado. É importante destacar que a

¹⁰Decorridos 30 anos após a criação das primeiras universidades em 1930, a sociedade passou por um processo de transformação e ampliou os setores médios próprios de uma formação social industrial urbana. “As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação de tal necessidade, ainda que limitada a setores restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu novo mercado, fortemente disputados pelos setores médios. O diploma de ensino superior passou a significar grande acesso a esse mercado” (SAMPAIO, 1998, p.53)

reforma universitária de 1968 possibilitou a criação de instituições de ensino superior isoladas, ou seja, instituições de cunho profissionalizante e sem investimento em pesquisa. Fernandes (1975), Martins (2002) e Silva Jr. e Sguissardi (2001) constataram em seus estudos que a reforma universitária de 68 possibilitou o surgimento de outro sistema de ensino superior organizado nos moldes de empresas educacionais que visam o lucro e o rápido atendimento à demanda e são de cunho profissionalizante. Para os autores, esse novo tipo de educação superior, criada pelo investimento do setor privado, subverteu a concepção do ensino superior atrelado à integração entre ensino e pesquisa e a autonomia acadêmica do corpo docente.

Carvalho (2002) chama a atenção para o importante papel desempenhado pela *Agency for International Development (AID)*, mais conhecida como USAID, no processo de reorganização da educação brasileira a partir dos anos 70. Entre as sugestões dos especialistas da USAID constam a racionalização das estruturas administrativas para reduzir a capacidade ociosa e os gargalos do sistema e o estímulo às carreiras técnicas, subjacente à abordagem do investimento em capital humano.

Pode-se considerar como marco legal que inscreveu a expansão do ensino superior particular, sobretudo, em seu movimento inicial, foi a LDB de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases, segundo Sampaio (1999) foi pragmática, pois, reconhecia o sistema em moldes não universitários. Cunha (1999, p. 41) considera que a LDB de 1961 e o governo militar possibilitaram o crescimento

acelerado do ensino superior. De acordo com o autor, o Conselho Federal de Educação (CFE) que era constituído, em grande parte, por dirigentes de instituições privadas, em grande parte escolas de ensino médio colocou fim ao processo de federalização de estabelecimentos de ensino superior. Para atender à demanda pela educação superior e os interesses dos empresários da educação foram amenizadas as normas para criação de cursos, ampliação de vagas e concessão de *status* de universidades. Pode-se dizer que a LDB de 1961 que visava reforçar a regulamentação do setor privado no ensino superior, disciplinando sua expansão, apenas consolida a presença desse setor na educação brasileira (IDEM, 1999). Sobre isto, Schwartzman, (1996, p. 10) ressalta que:

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

A relação público-privado no ensino superior era impulsionada por dois fatores: 1º) a existência de uma demanda reprimida, ou seja, os excedentes do sistema público que crescia a cada ano impulsionado pelo desenvolvimento industrial e 2º) a crescente demanda resultante da própria ampliação da rede de segundo grau; a expectativa de atendê-la mobilizou recursos privados (SAMPAIO, 200, p. 68). Cabia, neste período, ao ensino superior privado ocupar “espaço complementar o sistema: atender a demanda de massa que o Estado não conseguia absorver” (SAMAPIO, 2000, P. 69). De um lado, o ensino superior

privado brasileiro acomoda o grosso da demanda popular por ensino superior, de outro, o Estado atende segmentos de elite e a procura por certas carreiras de maior custo, como por exemplo, engenharia, medicina e, especialmente, pós-graduação. Com caracteriza Geiger (*apud* SAMPAIO, 2000, p.70), o *mass private sector* é muito mais ágil e pode expandir-se rapidamente para absorver novas demandas, mobilizando para isto, sobretudo, recursos privados. Este dinamismo, entretanto, se produz com o sacrifício da qualidade. Neste sentido, como aponta Sampaio (2000),

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

Essa relação de complementaridade entre os setores público e privado, no que se refere ao ensino superior, se apresenta sob diferentes aspectos, entre eles, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior e a distribuição da oferta pública e privada de ensino superior nas diferentes regiões do país. Sampaio (2000) destaca que as IES privadas se concentravam na região sudeste, tendo São Paulo como o estado com maior número de faculdades isoladas na década de 70-80, de maneira geral, as IES particulares de concentravam na região sudeste de forma a atender às necessidades do setor produtivo, mas, principalmente, porque nesta região há maior concentração de riqueza. Nas demais regiões prevaleciam as instituições de ensino públicas. Silva Jr. e Sguissardi (2001), ao analisar documentos da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES) de 1993 a 1996 -, constataram que a aceleração do processo de

privatização e do empresariamento do ensino superior e a desobrigação do Estado com o financiamento IES públicas não assegurou condições para a efetivação do ensino e da pesquisa, conforme estabelecido pela reforma universitária de 1968 e acabou comprometendo a qualidade do ensino ofertado nestas instituições.

A Lei n. 5.540 de 1968 da Reforma Universitária que propunha entre outras coisas que a expansão do ensino superior, até então predominantemente público, se fizesse pela via da universidade, associando ensino e pesquisa não chegou a se efetivar. O que ocorreu foi a expansão de um sistema privado não confessional que assumiu expressiva dimensão a partir de então. Percebe-se, portanto, que o ensino superior que se configurou pós reforma universitária de 68 subverteu a concepção existente até então sobre a educação superior em relação à articulação entre ensino e pesquisa, autonomia docente e o compromisso com o interesse público (MARTINS, 2003; CUNHA, 2004). A relação de complementaridade entre os setores público e privado é que constitui o fenômeno novo na expansão do ensino superior os anos 60 e meados dos anos 80. A concentração de cursos de pós-graduação no setor público ocorre na década de 70, o que indica a valorização da pesquisa e se expressa na titulação do corpo docente no setor público.

Alguns estudos, entre eles o de Martins (2002), Silva Jr. e Sguissardi (2001) apontam a grande heterogeneidade e distorções no ensino superior brasileiro entre o período de 1960 a 1980 ocasionados, principalmente, pela rápida

expansão e pela inserção do setor privado neste nível de ensino. Segundo estes estudos, a qualidade do ensino ofertado, sobretudo, pelo setor privado de ensino superior, por possuir estrutura frágil no que se refere à qualificação do corpo docente, constituía no principal foco de desequilíbrio o que inviabilizava o atendimento das massas atrelado à qualidade do ensino. Para os autores, essa expansão foi realizada predominantemente pela iniciativa privada, não confessional apoiada pelo Estado e se instalaram fora dos grandes centros urbanos, produzindo-se um “sistema dual”.

Silva Jr. e Sguissardi (2001) citam um estudo de Moreira publicado no ano de 1982 que ressalta a falta de professores/as para suprir a crescente demanda por esse nível de ensino e crescente expansão das IES privadas em todo o país. Segundo este estudo, o contingente de professores/as que atuavam no ensino superior na década de 60 era de aproximadamente 21.064, no ano de 1979, a demanda de docentes para o ensino superior era de 102.588 profissionais. Moreira elaborou duas hipóteses em relação ao quadro de professores/as requeridos pelo processo de expansão do ensino superior, a primeira delas está relacionada à existência de um quadro de professores/as reserva com a qualificação necessária para a docência neste nível de ensino, a outra, mais plausível, se refere à contratação de professores/as não suficientemente qualificados/as para o exercício da docência em nível superior. Em resumo, entre os anos 1960 e 1980, a grande expansão do sistema admite que professores recém-formados ministrem os cursos, com numerosos alunos por sala, em instituições isoladas que não desenvolviam pesquisa. Essas

características teriam contribuído para a baixa qualidade do ensino superior no período.

A promulgação da Constituição de 1988 manteve o ensino livre à iniciativa privada, inclusive a oferta do ensino superior, desde que respeitadas as normas gerais da educação e com a autorização e avaliação do poder público (art. 209). A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades; assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 206 e 207) também foram asseguradas pela Carta Magna. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 não barrou o processo de expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada, ao contrário, juntamente com a reformulação do Estado na década de 90, respaldou a segunda expansão deste nível de ensino.

Vários estudos, entre eles de Silva Jr. e Sguissardi (2001) e Minto (2005) constaram a existência de dois conjuntos de políticas do Estado brasileiro imprescindíveis para a compreensão do processo de regulamentação do ensino superior a partir dos anos 90: as políticas no âmbito do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)¹¹ e as políticas no âmbito do MEC. Isto porque as estratégias e ações oficiais para a reforma da educação, principalmente, da educação superior estão situadas no plano de uma reforma

¹¹ O MARE sob o comando do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, apresentou Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995 que preconizava que a reforma do Estado deveria ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MINTO, 2005).

mais ampla, a reforma do Estado brasileiro, que se intensificou a partir da criação, em 1995, do MARE. Cabe destacar a importante atuação dos organismos internacionais na educação brasileira mediante as ações de financiamento, entre eles o Banco Mundial e, de cooperação técnica, a UNESCO, além de atuarem na definição de políticas nacionais ou regionais, no caso, para a América Latina, nas questões relacionadas à gestão econômica e adaptação às novas exigências do novo paradigma produtivo (MINTO, 2005).

Nos anos noventa, novamente, o Banco Mundial (BIRD) passou a exercer influência efetiva na política educacional. Nos documentos oficiais apontava-se a necessidade de nova reforma, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema educacional, princípios fundamentais da agenda governamental desde os anos 60. A modernização administrativa iniciada nos anos 90, associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista ao sistema educacional brasileiro. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização, privatização.¹² Uma das críticas essenciais é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho, resultado do modelo concebido pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De forma mais específica, as recomendações do Banco Mundial para o ensino superior foram:

¹² Os documentos enfatizam a necessidade de máxima diversificação institucional e flexibilização curricular. A ênfase direciona-se a criação de cursos de curta duração e à distância, de forma a substituir o modelo de universidade que associa ensino e pesquisa. No geral, instituições privadas, de qualidade duvidosa, têm oferecido vagas ociosas em cursos de curta duração pós-secundários. (Sguissardi, 2000).

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

Apesar das propostas do Banco Mundial constituir-se em tendências para a maioria dos países latino-americanos, Carvalho e Souza (2004) ressaltam que, os preceitos neoliberais foram assimilados de forma diferenciada, de acordo com a correlação de forças políticas internas e que, no Brasil, a ação estatal não foi resultado exclusivo das determinações externas. Para a autora, o aprendizado adquirido durante a transição política da ditadura militar ao regime democrático, as conquistas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988 e a adesão tardia ao consenso de Washington condicionaram um modo peculiar de inserção do país na agenda neoliberal.

Neste contexto, o ensino superior passaria por novo processo de expansão pautado no discurso de modernização e necessidade de formação de recursos humanos necessária ao crescimento econômico do país e sua inserção na economia globalizada. No período de 1990 a 1992 percebe-se redução do número de matrículas nos diversos cursos de graduação, tendência que se apresentava desde o final da década de 80, durante o período de

democratização do país e estagnação econômica. Neste contexto, a educação passa a ser considerada um instrumento de promoção social que possibilitaria o desenvolvimento do novo paradigma produtivo no país (MARTINS, 2002).

Nos anos 90 foi constatado que a educação superior passou por um processo de privatização que inclui tanto a criação de novas instituições privadas quanto processos de privatização no interior da universidade pública (SGUISSARDI, 2002). A partir da década de 90 ocorreu aceleração da expansão do ensino superior, novamente pelo setor privado, justificada pelos mesmos motivos que justificaram a expansão deste nível de ensino nos anos 60 e 70, ou seja, modernização do país atrelada à qualificação da força de trabalho e atendimento às massas. Somam-se a estes motivos, a importância que a educação superior passa a ter para a melhoria da qualidade do ensino de maneira geral o que revela uma preocupação com a qualidade do ensino e dos serviços prestados pela esfera privada que seria solucionada com a criação de um sistema de avaliação neste nível de ensino (CUNHA, 2004). Quando o sistema educacional assume esse caráter de empresa, como é o caso de grande parte das IES privadas, deve dispor de mecanismos que permitam o acesso a informações gerais sobre a qualidade do ensino, para que os consumidores (pais e alunos) possam escolher o melhor lugar para estudar. Na perspectiva neoliberal, é necessário o controle e a avaliação dessas instituições educacionais para se estabelecer mecanismos de diferenciação entre elas a fim de estimular a competição. A gestão de qualidade nas instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas pode ser entendida

como uma necessidade de o capital controlar o processo de trabalho escolar, impondo uma nova divisão do trabalho na educação (MARTINS, 2002; CUNHA, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, após oito anos de longa tramitação no Congresso Nacional, foi a principal iniciativa legislativa juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) que foram reorientados, entre outros processos, pela reforma do Estado que produziu alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais (DOURADO, 2002). A interação dos atores políticos e os conflitos de interesses possibilitaram a reafirmação do princípio constitucional da coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino “com variados graus de abrangência ou especialização” (Art. 45) e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

A diversificação das instituições; sua regulamentação pelo Decreto nº 2.306/97 do Presidente da República possibilitou e viabilizou a criação de diferentes organizações de ensino superior. Essas formas: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores podem ofertar cursos de graduação sem precisar desenvolver as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem

cumprir, conforme postula a Constituição (art. 207). No § 2º, do art. 54 da Lei n. 9.394/96 diz que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo poder público” o que para Cunha (2004) especifica como uma espécie de bônus da autonomia para as instituições de ensino superior que podem comprovar qualidade do ensino sem, no entanto, investir em pesquisa e extensão. Fato que possibilitou o crescimento do número de centros universitários em todo o país, consolidado pelo Decreto n. 2207 de 15 de abril de 1997.

Em relação à avaliação, a LDB manifesta a validade limitada da autorização de funcionamento de instituições e o reconhecimento de cursos devendo ser renovados periodicamente, a partir da realização de avaliações periódicas. Cunha (2004), ao analisar a legislação educacional referente à educação superior pós anos 90, identificou pontos de contato entre as recomendações do Banco Mundial e a proposta do MARE que associado ao MEC desempenhou papel fundamental na formulação de uma agenda de reforma do governo, sendo eles: a privatização, a diferenciação, flexibilização e descentralização das estruturas e centralização do controle das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

É interessante destacar que o setor privado mantém índices expressivos de crescimento relativo à expansão da oferta de vagas desde os anos 90, apesar das constantes alegações que o segmento estaria saturado para novos investimentos, de que grande quantidade de vagas não é preenchida e da

inadimplência de parte considerável do alunado (CUNHA, 2004). A partir das informações disponibilizadas no sítio do Ministério da Educação, principalmente, a partir da análise do Mapa do Ensino Superior Privado de 2008, é possível verificar a expansão do ensino superior privado por meio da monopolização, ou seja, o setor tem crescido a partir da junção de instituições de ensino e está concentrado em poucas mantenedoras. Sobre isso, Minto (2005, p. 250) afirma que:

As 18 maiores universidades privadas, concentram quase 50% das matrículas em IES privadas com mais de 10 mil estudantes. O Tamanho da IES é um dado importante neste caso, uma vez que há uma divisão interessante os estudantes matriculados. A tendência de expansão do setor privado verificada nos anos 90, foi a promover, simultaneamente, uma concentração da matrícula em grandes IES ao lado da pulverização das matrículas em IES de menor porte, com até 10 mil alunos. Se em 1994, 27,7% das matrículas concentravam-se nas grandes IES (com mais de 10 mil alunos), em 2003 esse número saltou para 46,7%.

Em resumo, a política pública para o ensino superior, principalmente no segundo mandato de FHC, parece indicar maior aproximação com os preceitos neoliberais, sob diversas formas: da parceria público-privado e da disseminação de cursos de extensão pagos nas universidades públicas, até à atribuição à iniciativa privada na expansão de vagas.

No que se refere às políticas para o ensino superior, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista o esgotamento do crescimento deste nível de ensino pela via do setor privado, não estão mais baseadas na expansão de matrículas, cursos e instituições, mas, na criação de condições para a sustentabilidade financeira das IES privadas já existentes. Neste sentido, mantem-se as diretrizes do Banco Mundial relacionadas ao incentivo à iniciativa privada.

Ao fazer um balanço das políticas educacionais para a educação superior a partir do governo FHC e englobando ao atual governo, Martins (2000) constatou que o ensino superior brasileiro é heterogêneo e diversificado¹³. Para o autor, tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por segmentos de universidades e faculdades com características distintas e peculiares sendo perceptível uma diversidade da oferta de cursos, distintas expectativas de formação profissional, diferenciadas características dos cursos de graduação e de pós-graduação e de carreiras oferecidas pelas instituições, assim como é diversificada a composição e qualificação do corpo docente e a pluralidade de vocações acadêmico-institucional que tem estruturado as IES em todo o país. Complementando as constatações de Martins, Schwartzman (2002) considera que o ensino superior público e privado na atualidade são regidos por dois marcos legais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394 de 1996 e que por meio da análise destes instrumentos legais, no caso do ensino superior pode-se argumentar que:

¹³O ensino superior brasileiro se expandiu e se diversificou nos anos 90, muito mais do que em décadas anteriores. Tal fato ocorre, principalmente, em função da diversificação da demanda (crescimento do número de concluintes do ensino médio, incorporação de um público mais diferenciado socialmente, aumento significativo do ingresso de estudantes do sexo feminino e de alunos já integrados ao mercado de trabalho) além do processo de interiorização e regionalização do ensino (MARTINS, 2000). Por meio da diversificação dos modelos institucionais o governo federal visava atender aos interesses diferenciados daqueles que procuravam o ensino superior e, desse modo, associar a expansão à diversificação de instituições de ensino superior. A expansão dos centros universitários registrados a partir da publicação da LDB de 1996 foi possível graças a diversificação das modalidades de ensino e da diferenciação institucional regulamentada pelo Decreto n. 2.207 de 1997 que estabeleceu cinco tipos de IES, cada qual com atribuições próprias (MINTO, 2005; SOUZA, 2003). Segundo os autores, a expansão dos centros universitários se constituiu na via mais apropriada de expansão do setor privado no ensino superior e que mais se aproxima da universidade sem o ônus do investimento em pesquisa e da manutenção de um corpo docente altamente qualificado. Cabe lembrar que uma IES pode distinguir-se de outra sob vários aspectos formais: sua natureza institucional (universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas, ou faculdade isolada); categoria administrativa (pública e privada); a personalidade jurídica de sua mantenedora (fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado), se tem ou não fins lucrativos, sua constituição como instituição laica ou confessional (religião).

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

O ensino superior no Brasil, especialmente, o ensino superior privado, conforme aponta Silva Jr. e Sguissardi (2001), tem se constituído como empresas prestadoras de serviços o que traduz sua subsunção ao setor econômico. Os autores chamam a atenção para a alta competitividade neste nível de ensino em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis deste setor o que pode impactar seriamente, a produção científica e a organização social do país. A partir da expansão do ensino superior, principalmente, a partir dos anos 90¹⁴ mudanças importantes ocorreram nas relações de trabalho nas IES.

O processo de reestruturação universitária, no contexto neoliberal, segundo Gentili (2003), é marcado pela precarização do ensino superior, redefinindo, dessa forma, a função social das universidades. Como consequência, constata-se uma nova articulação institucional, caracterizada pela deterioração do trabalho docente e privatização do conhecimento e a reestruturação intelectual do campo acadêmico, que não propicia a construção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social, especificamente, sobre a realidade educacional (GENTILI, 2003).

¹⁴Segundo dados do Mapa do Ensino Superior divulgado pelo INEP em 2008, 90% das instituições de ensino superior presencial e à distância são privadas e 10% públicas (4,1% federais, 3,6% estaduais e 2,7% municipais).

A concepção de educação na atualidade é influenciada pelo contexto neoliberal, que a considera uma mercadoria, articulada à relação entre demanda e oferta. No cenário que se descortinou a partir dos anos 90 no campo educacional, a universidade deixou de ser um bem cultural e passou a ser um bem econômico, em decorrência das exigências da sociedade contemporânea, centradas na lógica da eficiência do capital. A educação tornou-se, portanto, um serviço que visa preparar o aluno para o mercado, com foco na produtividade e na competitividade (GENTILI, 2003).

Cabe ressaltar que as instituições de ensino superior compõem, juntamente com outras instituições, as dinâmicas sociais, sendo influenciadas pela inconstância das políticas, econômicas e/ou educacionais. Os debates sobre o ensino superior no Brasil apresentam posições consensuais no que se refere às consequências das reformas universitárias, a partir da década de 60, na construção dos novos modelos educacionais; registrando a massificação do ensino, a mercantilização, a expansão do ensino superior privado, a utilização das estratégias organizacionais voltadas para o lucro. Assim, todo esse corolário tem redefinido/reconstruído o perfil do/a professor/a que atua no ensino superior que vem passando por inúmeras mudanças na tentativa de atender a essas demandas. A redefinição das características da docência e do/a professor/a que atua neste nível de ensino, em função de inúmeros fatores, a saber: o contexto socioeconômico e político, a inserção de novas tecnologias nas organizações de ensino, as exigências de qualificação para o

ingresso no mercado de trabalho, entre outros tem provocado conflitos na construção da identidade desses/as profissionais e propiciado o que muitos estudiosos tem denominado de mal-estar docente. O processo de reestruturação produtiva e as políticas educacionais de cunho neoliberal têm sido um dos maiores colaboradores para esta nova acepção de ensino superior, principalmente, no que se refere às organizações de ensino superior privado no Brasil.

Minto (2005) chama a atenção para as alterações relativas ao quadro de servidores (docentes e técnico-administrativos) nas IES públicas, especialmente, das IES federais. No entanto, para o autor, foi no setor privado que as mudanças foram mais drásticas e visíveis, pois no período de 1990 a 2001 verificou-se um crescimento na quantidade de funções docentes o que tem sido estudado a partir das teses da precarização e intensificação do trabalho docente. Além disso, o autor constatou o grande crescimento do número de docentes nas IES privadas que acompanhou a expansão deste setor na educação superior. Cabe ainda investigar quais as condições de trabalhos destes/as docentes que atuam no setor privado de ensino superior; sob quais relações de trabalho eles/as estão sujeitos/as; como tem se dado o processo de profissionalização dos/as profissionais que atuam neste nível de ensino, dentre outras.

Assim, o breve histórico do ensino superior privado no Brasil a partir dos anos 60, mas, principalmente, a partir dos anos 90, procurou compreender como as

transformações no mundo do trabalho, vivenciadas por trabalhadores e trabalhadoras nas últimas décadas do século passado se manifestaram no campo educacional e permitem um diálogo com as transformações ocorridas no trabalho e na *práxis* dos docentes e das docentes, sobretudo, quando estas são realizadas em instituições de ensino superior privado.

Programa Universidade para Todos – a porta de acesso ao ensino superior privado

Análise da constituição das políticas públicas para a educação no Brasil deve resultar, segundo Viana (2006), de uma visão holística das relações sociais e do papel do Estado como agente do processo e as ações oriundas das contradições internas e das pressões externas (organismos internacionais e agências multilaterais). Para o autor, é fulcral compreender os mecanismos de funcionamento dos programas, uma vez que os interesses do capital e as necessidades de acumulação capitalista são os fundamentos das políticas públicas para a educação. Em relação às políticas públicas de ação afirmativa para as diversas áreas, é preciso questioná-las em relação ao que as gera, como elas são determinadas e quem são os beneficiados. Viana (2006) aponta três motivos para que as políticas públicas de assistência social existam, sendo eles: a) necessidade das empresas terem garantida a reprodução da força de trabalho, b) a pressão da classe trabalhadora e de grupos sociais visando atendimento às suas demandas e c) a necessidade de minimizar os conflitos sociais e evitar uma crise de governabilidade ou a transformação social.

A ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente para as camadas populares, tem sido foco das políticas educacionais a partir do final da década de 80 em todo o mundo, tanto pela necessidade de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho em expansão, quanto pelas exigências internacionais, segundo as quais o incremento do nível de escolaridade da população tem como impacto, a elevação do índice de desenvolvimento humano de um país. Assim, o grande dilema das reformas educacionais dos anos 90, no Brasil, em relação ao ensino superior, era como ampliar o acesso da população de baixa renda e da classe média socialmente rebaixada diante da precarização do trabalho e promover a democratização do acesso ao ensino superior.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 o financiamento da educação tem sido abordado na legislação brasileira como ferramenta para a expansão do atendimento, em todos os níveis de ensino e também para melhoria da qualidade do ensino ofertado. O artigo 214 da Constituição, em seu inciso VI, uma das ações previstas para o Estado é o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”. Em relação ao financiamento estudantil no ensino superior, o Plano Nacional da Educação para a década de 2001 a 2010 previa como uma de suas metas, no âmbito do Financiamento e da Gestão da Educação Superior, a ampliação do crédito educativo, associado à avaliação das instituições privadas. Essa meta demonstra a compreensão, por parte do Estado, de que a oferta da educação superior para atendimento às camadas

populares, não poderia ser suprida exclusivamente pelas instituições públicas, mas, necessitaria da participação do setor privado, subsidiado com recursos públicos. Por outro lado, ao associar o financiamento a um processo de avaliação, evidencia a preocupação com a qualidade e com o retorno do investimento no setor. O PNE 2011 – 2020 coloca como meta para a década “ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.” A importância dessa estratégia está em buscar garantir a continuidade da política educacional ao longo do tempo e a disponibilização de recursos acompanhando o crescimento econômico do país.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁵ surge como consequência desse corolário de mudanças visando, conforme divulgado em documentos oficiais, minimizar a grande desigualdade sócio-econômica-cultural do país. Dessa forma, o PROUNI se configurou como uma política de ação afirmativa voltada para a inclusão de alunos sem oportunidades de acesso às IES públicas no ensino superior privado, possibilitando ampliação das vagas ofertadas neste nível de ensino. Carmello (2006) chama a atenção para o

¹⁵ O PROUNI foi instituído pela Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e alterou a lei no 10.891, de 9 de julho de 2004. O benefício para estudantes ficou restrito com base na renda familiar *per capita* até três salários mínimos. As justificativas apresentadas para proposição e aprovação do Programa de Democratização do Acesso ao Ensino superior foram: a) o Ensino superior era um sistema pouco acessível e b) crescimento exponencial do Ensino Médio e de que existe um grande número de vagas ociosas nas instituições privadas de Ensino Superior. O objetivo do programa é a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia bolsa) em cursos de formação superior em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Entre os requisitos a serem cumpridos para concessão da bolsa ao estudante estão:

I – não possuir diploma de curso superior;

II – ter renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio, para bolsas integrais, ou renda familiar mensal per capita de até três salários mínimos, para bolsas parciais de 50% e 25%. (MANCIBO, 2005).

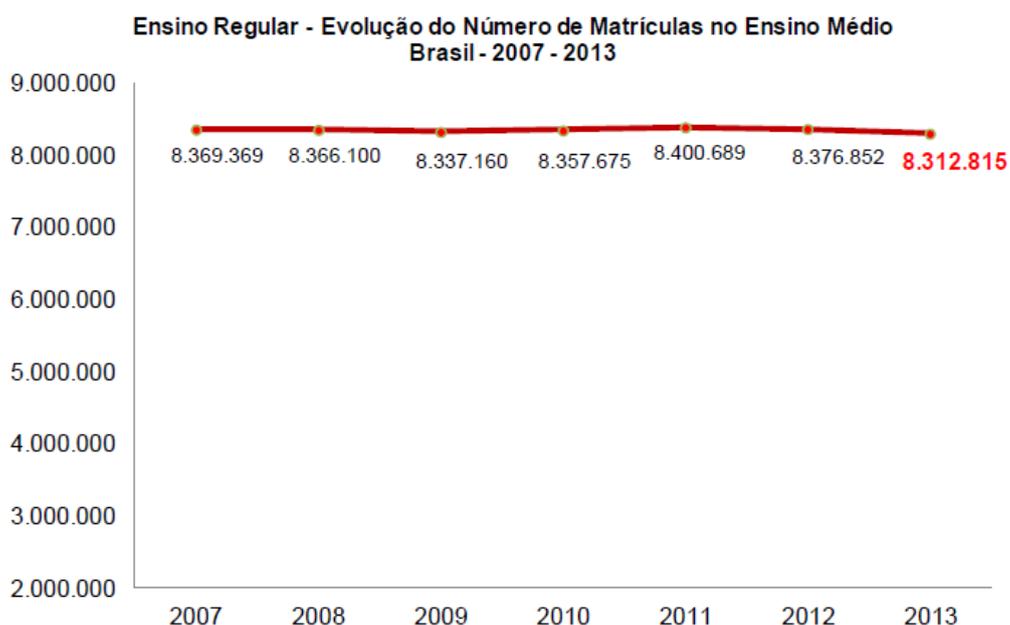
antagonismo e a complexidade dos debates sobre as políticas de ação afirmativa: por um lado, defensores das ações voltadas para as políticas de inclusão social e questões raciais e, de outro, os que veem tais políticas como medidas compensatórias.

É preciso considerar que as políticas compensatórias, ao focalizar determinados grupos, substitui as políticas de acesso universal, pois

O acesso universal faz com que os serviços considerados direitos sociais e bens públicos. O processo seletivo permite mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. [...] As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e 'dado', um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e de planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. (MORAES, 2001:66)

Propor políticas públicas compensatórias, focalizadas em determinados grupos, não é novidade, Cury (2005), relata sua existência desde a antiguidade clássica com o propósito de reparar sequelas e desigualdades passadas, nas palavras do autor, “tratar desigualmente os desiguais” (p. 15). As políticas focalizadas buscam equilibrar uma dada situação sempre que a balança tender a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, no caso das políticas compensatórias para o ensino superior, essa buscam também atender às solicitações por uma inserção profissional mais qualificada de forma a contribuir para com o desenvolvimento científico e tecnológico e melhorar a distribuição de renda (IDEM, 2005). Outro aspecto a ser ressaltado no que se refere às políticas compensatórias diz respeito as ações sociais e de caráter

público no âmbito da iniciativa privada (APRILE e BARONE, 2008). Neste tipo de parceria público – privado, há, portanto, a transferência para o setor privado de funções dos agentes estatais em consequência da redução, no caso do ensino superior, dos investimentos do Estado e da interrupção do processo de expansão do ensino superior público. Cabe ressaltar que para o preenchimento das vagas ociosas no ensino superior privado, fruto da rápida expansão desse setor nos anos 90, foi criado em 1999, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e, em 2005, o PROUNI. Andrade e Dachs (2006), chamam a atenção para o fato de que, embora os crescimento significativo de matrículas e de conclusão nos ensinos fundamental e médio, frutos das políticas de expansão e correção do fluxo, ainda são poucos os que preenchem os requisitos formais para acesso ao ensino superior. O gráfico abaixo apresenta evolução histórica de número de matrículas no ensino médio no período de 2007 a 2013. Apesar do gráfico apresentar certa estabilidade no número de matrícula, apenas 54,3% dos jovens brasileiros conseguiram concluir o ensino médio até os 19 anos.



Fonte: Censo Educação Básica (MEC, 2013).

Em síntese, o PROUNI, instituído no governo Luiz Inácio Lula da Silva, se insere no bojo da Reforma da Educação Superior que visa a democratização do ensino superior, a inserção das universidades no processo de desenvolvimento nacional, refinanciamento da universidade pública, convertê-las em padrão de referência de qualidade da educação e estabelecer novas formas de regulação entre os sistemas público e privado de ensino. O PROUNI tem sido compreendido como política focalizada, de caráter compensatório e, mesmo, como ação afirmativa (APRILE e BARONE, 2008).

Trabalho Docente no Ensino Superior Privado e Relações de Gênero

O trabalho docente e o processo de profissionalização e de construção identitária dos/as professores/as são temáticas recentes, principalmente,

quando estudados a partir das relações de gênero. As primeiras investigações sobre o trabalho docente surgiram na década de 70 e buscavam compreender a docência em sua inter-relação com outras profissões e tinham como temáticas centrais a organização do trabalho docente e a gestão escolar. Na contemporaneidade, devido às várias transformações provocadas pelo processo de reestruturação e globalização da economia e pela reforma estrutural do Estado brasileiro e seus impactos sobre o setor educacional, vem se constituindo como temas centrais a proletarização docente, a precarização do trabalho docente, o processo de profissionalização e a femininização do magistério que passaram a fazer parte da pauta das discussões de diversas áreas de estudo: Educação, Sociologia, Economia, Antropologia, dentre outras. Brzezinski e Garrido (2001) enfatizam os seguintes aspectos para o arrefecimento desta temática: a) ambigüidade do trabalho docente no atual contexto sócio-econômico-cultural; b) falta de reconhecimento social do professor; c) polissemia em relação à formação de professores e d) exigência de um novo conjunto de saberes e competências. Apesar de todos os esforços dos estudiosos e das estudiosas, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção acadêmica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho dos/as professores/as quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas na docência, sobretudo, se for incorporada a essas questões a divisão sexuada do trabalho.

Trata-se de discussões de relevância uma vez que o trabalho docente, na atualidade, é perpassado por mudanças deflagradas no mundo do trabalho por

meio da difusão de novas tecnologias, de novas formas de produção e pela globalização da economia e/ou que desencadearam as reordenações a que os sistemas educacionais foram submetidos a partir da redefinição do papel do Estado nos anos 90 na sua relação com a educação, tendo conduzido, dentre outros aspectos, a processos variados de privatização da educação, sobretudo, da educação superior. De maneira geral, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que, de certo modo, romperam com a rigidez e a previsibilidade do taylorismo/fordismo na produção e o modo de regulação keinesiano, presentes em diversas esferas do cotidiano, passaram a demandar um novo sistema produtivo capaz de promover rápido atendimento a um mercado dinâmico e instável, caracterizado pela flexibilidade (MANCEBO e LOPES, 2004). Para as autoras, essa flexibilização da produção e maleabilidade no campo das relações de trabalho se constroem acompanhadas de um movimento de reacomodação do campo sócio-subjetivo, produz novas performances para o/a trabalhador/a, que vêm afetando sua organização, sua dinâmica interpessoal, além de exigir-lhes uma ativa adaptação espaço-temporal.

As novas formas de produção pressupõem um/uma homem/mulher capaz de enfrentar eventos, que exigem do/a trabalhador/a um conjunto de habilidades em constante processo de construção e aperfeiçoamento. Habilidades que deverão ser ativadas pelo/a trabalhador/as diante de cada situação concreta, cabendo-lhes mobilizar sua inteligência, seus recursos criativos pessoais, as potencialidades, desejos e valores, enfim, sua subjetividade para alcançar os objetivos impostos pelo mundo do trabalho. Neste contexto, presencia-se a

valorização dos/as trabalhadores/as qualificados polivalentes; a flexibilização da organização do trabalho, a implementação de horários indefinidos de trabalho e a precarização dos vínculos trabalhistas; além da mobilização da subjetividade do/a trabalhador/a (MANCEBO e LOPES, 2004).

São múltiplas as conseqüências de todo esse processo para todos os/as trabalhaores/as, entre eles/elas, os professores e as professoras, especialmente, os que atuam no ensino superior que a partir dos anos 90 tem sofrido um segundo processo de expansão caracterizado pela privatização e heterogeneidade de instituições. Diversos estudos¹⁶ têm apontado a precarização do trabalho docente, a proletarização do/a professor/a, a flexibilização e aumento das tarefas, aumento das exigências em relação a qualificação, o surgimento de novas relações que esses/as profissionais estabelecem com o tempo de trabalho, novas relações de trabalho e os impactos das novas tecnologias sobre a docência. Não se pode esquecer de incluir nos debates acerca do trabalho docente, as mudanças ocorridas no campo educacional que, a partir da adoção da pauta neoliberal, vivenciou a retração financeira do Estado na prestação de serviços sociais e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização, destes serviços como ressalta Martins (2002).

Ao se analisar os sistemas educacionais e seus atores a partir da implantação das reformas de cunho neoliberal, percebe-se a dimensão destas reformas

¹⁶ Ver estudos de Mancebo e Lopes (2004), Rocha Fidalgo e Fidalgo (2009), Brzezinski (2002), Bussmann e Abbud (2002) dentre outros.

sobre a cultura escolar, sobre o modo que representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais acerca dos objetivos e das tarefas da docência se modificam (NAIDORF, 2005). Estas modificações são profundas e perceptíveis quando se analisa a forma individualizada que os atores educacionais utilizam no enfrentamento das situações-problemas nas instituições de ensino, o acirramento da competição entre instituições educacionais e entre os pares e a supervalorização das avaliações em escala nacional (IDEM, 2005).

Entende-se trabalho docente, como trabalho que é permeado por teorias e ações práticas, produz resultados sobre o humano, requer reflexão teórico-prática permanente, aprofundamento e formação continuada, envolve a interação com alunos e pares, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação, transformações curriculares, etc. Dessa forma, a docência é “(...) uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8). Por isso, o trabalho docente é complexo, interativo e está em estado de tensão frente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Diante da complexidade da docência, o professorado se constitui em uma classe bastante heterogênea: professores/as da Educação Básica com suas subdivisões, professores/as que atuam no ensino superior público e privado,

professores/as que atuam na Educação à Distância, além de uma diversidade de formações, das atividades relacionadas à docência em cada nível e modalidade de ensino e outros aspectos. Voltando o olhar para os professores e professoras que atuam no ensino superior, percebe-se que os/as docentes que atuam em IES públicas e privadas vivenciam os mesmos processos de proletarização, precarização do trabalho docente e encontram dificuldades no processo de profissionalização, porém de forma diversa. Morosini (2001) destaca que um dos condicionantes mais fortes da docência no ensino superior, principalmente, é o estabelecimento no qual o/a professor/a exerce sua atividade. Isso porque:

Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também, (MOROSINI, 2001, p.21-22)

Outro fator condicionante da docência apresentada por Morosini é a distribuição das IES segundo as regiões brasileiras¹⁷. Para a autora, o desenvolvimento sócio-econômico da região vai implicar em um predomínio de um determinado tipo de instituição, em um número maior de instituições, maior desenvolvimento em pesquisa e aumento do número de cursos de pós-graduação e outros.

De maneira geral, são consideradas atividades docentes no ensino superior: ministrar aulas, corrigir trabalhos e provas bem como elaborá-los, elaborar

¹⁷ Grande parte das IES públicas e privadas está concentradas na Região Sudeste com 59% do total de instituições, a Região sul com 14%, a Região Nordeste e Centro-oeste com 11% e a Região Norte com 4% (MORISONI, 2001, p.23)

trabalhos, realizar pesquisas, redigir artigos, participar de eventos, orientar a produção de trabalhos científicos, participar de projetos de extensão, além da busca de atualização de novos conhecimentos na tentativa de acompanhar as mudanças do mundo dinâmico. No caso dos/as professoras que atuam no ensino superior público, essas atividades são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade (MARTINS, 2002; SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2001). Mancebo (2005), ao discutir sobre a precarização do trabalho docente nas universidades públicas aponta que esta se efetiva por meio de “(sub)contratações temporárias. Sobre esse aspecto é necessário destacar que a precarização intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo” (p. 11). Fato este que sugere que a situação se agrava para os docentes que atuam no ensino superior privado que, conforme dados apresentados anteriormente, passa por um grande processo de expansão.

Em relação aos/às docentes que atuam em IES privadas, a realidade que vivenciam é marcada pela insegurança no trabalho; por relações e regimes de trabalho diferenciados; pela perda da autonomia em relação ao trabalho docente; pelo empresariamento das IES privadas que visam o resultado do trabalho do/a professor/a e impõe uma visão clientelista; pela dissociabilidade entre ensino e pesquisa; pela diversidade e maleabilidade das atividades que precisa realizar, muitas delas não relacionadas à docência; dentre outros fatores. Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com

conseqüências diretas de diversas ordens, para os/as professores/as. Ao se acrescentar às análises sobre o trabalho docente na contemporaneidade, o enfoque de gênero, estas questões tendem a se tornarem mais complexas. A partir da análise do Censo do Ensino Superior 2009 é perceptível o grande número de professores que atuam no ensino superior privado, principalmente, de professoras

TABELA 3 - Número Total de Funções Docentes por Organização Acadêmica, Sexo e Categoria Administrativa em 2012

Categoria Administrativa	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
Brasil	367.272	197.770	171.319	191.981	105.380	86.601	36.952	19.844	17.108	122.795	67.763	55.032
Pública	131.302	73.517	57.785	115.960	64.240	51.720	1.131	629	502	6.850	3.865	2.985
Federal	77.574	44.520	33.054	69.778	39.397	30.381	.	.	.	435	340	95
Estadual	45.791	24.566	21.225	42.418	22.718	19.700	123	68	55	3.250	1.780	1.470
Municipal	7.937	4.431	3.506	3.764	2.125	1.639	1.008	561	447	3.165	1.745	1.420
Privada	227.787	124.253	103.534	76.021	41.140	34.881	35.821	19.215	16.606	115.945	63.898	52.047
Particular	172.756	94.249	78.507	42.380	22.707	19.673	25.161	13.526	11.635	105.215	58.016	47.199
Confessionais	25.275	14.186	11.089	14.069	7.972	6.097	6.014	3.387	2.627	5.192	2.827	2.365

Fonte: MEC/INEP/2013

Diante dessa conjuntura cabem os seguintes questionamentos: De que forma as transformações em curso no mundo do trabalho e na sociedade e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos têm afetado o desenvolvimento do processo de profissionalização das professoras que atuam neste nível de ensino? Quem são as professoras que atuam nas instituições privadas de ensino superior? Em quais condições, sob quais pressões, com a ajuda de quais recursos as docentes realizam a docência? Analisar como a qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho

doméstico e para a maternagem, assim como sua execução diária, interfere no processo de profissionalização das mulheres professoras. No ensino superior privado persistem ou não as diferenças de atribuições e valorização social do trabalho realizado por professores e professoras conforme observado em outros espaços sociais?

Incorporar a temática das relações de gênero às discussões sobre o trabalho docente, na atualidade, é pertinente uma vez que a femininização do magistério primário no século XIX e que se manteve como tendência no século XX estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral, como apontam alguns estudiosos¹⁸, acarretou maior precarização do trabalho docente, principalmente, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É importante destacar que muitos desses estudos mostram que a femininização do magistério no século passado foi estimulada pelo Estado no contexto de expansão do ensino.

Essa expansão se deu mediante prejuízo das condições de trabalho, a facilitação dos cursos normais de formação docente, a oficialização do magistério leigo, a construção de unidades escolares em as mínimas condições para a atividade docente, e a crescente desvalorização social e salarial situação muito parecida com a atual conjuntura que envolve o setor privado de ensino superior. Precárias condições de trabalho, relações de trabalho

¹⁸Ver estudos de Álvaro Hypólito (1994), Cláudia Vianna (1999), Paulo Sérgio Tumolo e Klalter Fontana (2008), dentre outros.

flexíveis, intensificação do trabalho caracterizam várias ocupações femininas no âmbito do trabalho. Além disso, Hirata (2002), Kergoat (1996) dentre outros/as estudiosos/as das relações de gênero constataram que a femininização da força de trabalho em alguns setores do mercado de trabalho tem sido considerada como estratégia do capital para sobreviver às várias crises do capitalismo.

No caso do Brasil, especificamente, o magistério possibilitou a ampliação do universo feminino antes restrito ao lar e à igreja representando a porta de entrada para as mulheres no mundo do trabalho. No entanto, a transformação da mulher em professora constitui em uma forma de o Estado obter maior controle sobre a docência por meio da construção da imagem da mulher como trabalhadora dócil, dedicadas e pouco reivindicadoras, fato este que interferiu no processo de profissionalização dos docentes¹⁹. Segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2008, divulgado pelo MEC/INEP, as mulheres já somam 44,84% do total de professores/as no ensino superior e 46% do total de docentes que atuam nas IES privadas. Cabe investigar se a mesma lógica que levou à femininização da educação na Educação Básica e no mercado de trabalho estaria favorecendo maior inserção das mulheres no ensino superior privado.

Retomando os debates acerca dos processos de proletarização e precarização do trabalho docente, Tumolo e Fontana (2006), a partir da análise da literatura

¹⁹ LOURO (1995), HYPÓLITO (1994), SAFFIOTTI (1992) dentre outros.

brasileira da década de 90 constataram que, de maneira geral, os estudos sobre esses processos são bastante díspares e, em alguns casos, até divergentes em virtude, principalmente, da diversidade de referenciais teóricos. A partir da seleção de estudos que tenham resgatado o referencial marxista, percebe-se uma ênfase nas análises do trabalho docente restrito ao processo de trabalho sem considerar a sua relação com o processo de produção capitalista, o que para os autores representa um limite destas investigações. Isso porque, os autores consideram que:

O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, enquanto o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção da mais valia e, fundamentalmente, de capital. (...) Para Marx, trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente capital. (...) Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda em qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino. (TUMOLO e FONTANA, 2006, p.6-7).

Analisar os processos de proletarização e precarização do trabalho docente a partir da sua relação com o processo de produção capitalista permite perceber e melhor compreender a diversidade destas relações na docência e que, de maneira geral, na atualidade, “os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino” (TUMOLO e FONTANA, 2006, p. 7).

Apesar de que nem todo trabalhador/a assalariado/a, assim como nem todo/a professor/a seja produtor de capital. Os autores consideram as especificidades das instituições de ensino, inclusive a diversidade de IES privadas e que nem

todas elas se constituem em empresas capitalistas, mas, nas IES privadas nas quais ocorrem relação de produção especificamente capitalista – o/a professor/a que vende sua força de trabalho ao proprietário da IES, produz mercadoria, o ensino, que pertence ao proprietário da IES e ao fazê-lo o/a professor/a produz mais-valia e conseqüentemente capital, o que o/a caracteriza como trabalhador produtivo, portanto, um/a proletário/a. Isto quer dizer que essa compreensão de proletariado – classe social antagônica à classe capitalista que compõe a relação de produção especificamente capitalista – independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica (IDEM, 2006).

Nesta perspectiva, a educação é considerada um processo de trabalho, visto que o/a homem/mulher, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver. O/a professor/a é considerado/a trabalhador/a produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Em relação ao trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior, este se configura como trabalho produtivo uma vez que: “[...] o caráter de trabalho produtivo não é definido pelo consumidor dos serviços, mas, pelo empresário capitalista que emprega os trabalhadores que o realizam e, ao

realizá-lo, repõem o capital e produzem mais-valia (IAMAMOTO, 2007, p.81). É importante destacar que as instituições de ensino, principalmente, as instituições de ensino superior tem se constituído, a partir dos anos 90 – de forma mais intensa – como importante campo de investimento empresarial. Neste contexto, exploração da força de trabalho do/a professor/a é idêntica aos demais espaços de produção capitalista; que se expressa na rigidez no cumprimento de horários e de normas institucionais, na sobrecarga de trabalho, na realização de atividades não remuneradas, exigências por maior produtividade, dentre outras.

Dessa forma, os/as professores/as que atuam no ensino superior seja ele público ou privado, mas de forma mais intensa neste último, estão vivenciando um processo crescente de precarização docente, caracterizado pela diversidade de instituições, de relações e regimes de trabalho; intensificação do trabalho docente por meio da realização de tarefas não diretamente relacionadas à docência, mas, à gestão das IES; elevada competitividade; da instabilidade no emprego; aumento das exigências por qualificação que não se traduzem por melhorias nas condições de trabalho; envolvimento da subjetividade do/a professor/a que passa a investir mais em sua vida profissional e na carreira, deixando de lado aspectos relevantes para a reprodução da sua força de trabalho como a cultura, a convivência familiar e o lazer. Portanto, sofrimento e incertezas são as marcas do trabalho docente nas IES privadas na contemporaneidade.

Os processos de proletarização e precarização estão diretamente relacionados ao processo de profissionalização dos/as docentes. O processo de profissionalização pode ser compreendido como um conjunto de fenômenos relacionados à dinâmica da estrutura de uma ocupação. Já o processo de precarização corresponderia à lógica da estrutura social e da constituição das classes sociais sendo, portanto, mais amplo e complexo (FIDALGO, 1996). O autor destaca duas dimensões constituintes da profissionalização, objeto de estudo deste trabalho, a profissão compreendida como trabalho, como o valor e a venda da força de trabalho e a profissão enquanto carreira relativa a *status* e ao prestígio social de uma ocupação. Uma profissão representa um grupo de trabalhadores que conseguiu certo controle sobre seu campo de trabalho e consolidar um conjunto de conhecimentos necessários à realização de dada atividade (TARDIF, 2005).

Na docência, o objeto de trabalho do/a professor/a é outro ser humano, isso é o que o diferencia o trabalho docente do trabalho fabril. O fato de tratar-se de um objeto ou de um ser humano exige, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho, tecnologias e conhecimentos diferenciados. Assim, os saberes e as competências produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do trabalhador e do processo de profissionalização. Não são os únicos, as experiências, os valores, os conflitos, as condições efetivas de trabalho, as contradições, a formação são igualmente importantes. A identidade do/a professor/a, segundo Gatti (1996, p. 86), é

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio-psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres

humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

De acordo com Brzezinski (2002), o Estado tem mantido, pós anos 90, políticas educacionais que vem de encontro ao reconhecimento social e econômico dos professores e das professoras, “apresentando nuances de perversidade e constituem um obstáculo para que os professores como categoria profissional, como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização” (p. 9). Nóvoa (1991) acrescenta que a formação é um dos principais componentes do profissionalismo. A formação se associa a outros fatores, entre eles: o exercício da atividade em tempo integral, o estabelecimento do suporte legal para o exercício da profissão, a constituição de associações de classe, o conjunto de normas e valores que correspondem à ética profissional e o corpo de conhecimentos e técnicas de instrumentação da profissão. Segundo o autor, todos esses componentes possuem um eixo norteador que é o estatuto social e econômico dos/as profissionais.

Ao se analisar a LDB, percebe-se a desqualificação da formação inicial dos/as profissionais da educação, inclusive dos/as profissionais que atuam no ensino superior, permanece, ou seja, a LDB não ultrapassou o modelo imposto pela reforma universitária. Segundo Brzezinski (2002), a atual legislação educacional permite interpretar de forma equivocada que o/a professor/a é um/a profissional da prática, como se a docência requeresse apenas a transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio da pesquisa. A autora propõe que a profissionalização do magistério parta da concepção de que o/a docente é o/a profissional que domina o conhecimento específico de

sua área e os saberes pedagógicos. Isso permite ao/a professor/a perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais presentes no processo educacional o que o/a leva a atuar como agente de transformação da realidade.

Ao fazer um balanço da literatura acerca dos processos de proletarização, precarização e profissionalização docente, percebe-se que os/as estudiosos/as estão buscando compreender, como esses processos se articulam com outros fatores, entre eles as políticas educacionais do Estado e a construção da identidade coletiva dos/as professores/as diante de um contexto por demais complexo e multifacetário, especialmente, o ensino superior privado na atualidade.

CAPÍTULO III

QUEM É ESSA PROFISSIONAL?

A entrada na mulher no magistério pode ser considerada um marco, no caso do Brasil, da inserção da mulher na esfera pública. Não que a mulher brasileira já não exercesse atividades na esfera pública. Mas, o trabalho doméstico prestado às famílias das camadas mais abastadas e a atuação das mulheres nas fábricas, principalmente, no ramo têxtil, no início do processo de industrialização do país não tinha relevância econômica e tão pouca relevância social. O trabalho das mulheres na esfera pública tido e continua sendo trabalho invisível, o que tem caracterizado o trabalho das mulheres nas mais diversas sociedades e momentos históricos. Porém, o magistério representou no início do século XX uma oportunidade sociavelmente aceitável para a inserção da mulher no mundo do trabalho. Ainda que o magistério não fosse considerado profissão/trabalho e sim uma vocação e uma atividade de cunho sacerdotal.

Diante da necessidade premente de expandir o sistema educacional para dar conta das demandas do setor produtivo em franco crescimento e demandas sociais oriundas do período pós-revolução de 30 que abriu espaço para o surgimento de uma sociedade urbana fruto do capitalismo industrial, o governo

brasileiro se viu diante da necessidade de abrir o magistério, no período, o magistério primário, à participação das mulheres (HYPÓLITO, 1991). Com o a grande demanda do setor fabril, grande parte dos professores migrou para diversas profissões neste setor deixando o magistério primário e permanecendo nos escalões mais elevados do magistério nos quais os salários eram maiores e gozavam de maior prestígio social.

A inserção da mulher no magistério primário foi estimulada por campanhas governamentais que visam atrair, principalmente, moças da classe média e, portanto, de boa formação moral e religiosa, pois, a formação pedagógica seria garantida com o ingresso destas jovens na escola normal. Para as famílias, o magistério representava a oportunidade de atender aos anseios das jovens por maior liberdade. Rago (1991) ressalta que o período pós-revolução de 30 provocou profundas mudanças nos cenários sócio-econômico e cultural com grande repercussão nas relações de gênero e na família. Embora de forma tímida, ocorrem as primeiras mudanças nas relações familiares, principalmente, nas famílias de classe média que começaram a cogitar a possibilidade de investimento em capital cultural, na educação das filhas (IDEM, 1991). Além disso, o magistério primário não se configurava como profissão, era difundido pelo Estado, como um ideário, uma missão e dessa forma, não colocaria em risco o casamento e a continuidade da família enquanto instituição social. Somam-se a estes fatos, os poucos salários pagos às professoras, que com renda considerada complementar á renda do homem não colocava em perigo a imagem do homem provedor.

O magistério se configurou a partir de então como gueto do trabalho feminino, se não invisível, mas, como um tipo de trabalho ambíguo que ora se configura como trabalho produtivo capitalista, pois, está sujeito á exploração e ao assalariamento, ora como uma vocação social de ajudar ao próximo que era considerada natural nas mulheres, era quase que um dom divino. A aproximação das atividades realizadas pelas professoras no magistério primário com as atividades relacionadas pelas mulheres na esfera privada e toda uma campanha governamental em prol da construção da imagem da professora como abnegadas missionária, sacerdotisas e como grandes responsáveis pelo desenvolvimento da pátria, preservação da moral e dos bons costumes tinha como focos: camuflar “trabalho árduo e os difíceis papéis que as professoras deveriam desempenhar ao escolher essa profissão” (REIS, 1994, p. 113) e modificar a imagem da mulher trabalhadora que imperava na sociedade . Vale lembrar que a mulher pobre sempre precisou trabalhar para garantir seu sustento e o sustento de sua família, mas, o trabalho da mulher pobre na esfera pública será fortemente marginalizado (REIS, 1994).

Para as mulheres, o magistério representou a possibilidade de transitar por outros e novos espaços, a aprendizagem de novos códigos de sociabilidade (TRIGO, 1994) e certa liberdade, um afastamento da autoridade do pai. Com o surgimento das primeiras Faculdades de Filosofia e Letras na década de 30, muitas normalistas deram início à vida universitária. O surgimento das Faculdades de Filosofia e Letras nos grandes centros urbanos no Brasil

representou uma “ruptura com os centros tradicionais de ensino superior – Direito, Engenharia e Medicina. Uma das características dessa ruptura foi a mudança no recrutamento da população estudantil: pela primeira vez, uma instituição de ensino superior incluiu e modo significativo, na composição de sua clientela mulheres e filhos de imigrantes (MICELI, 1989 citado por TRIGO, 1994).

O surgimento das Faculdades de Filosofia e Letras abalou, na época, as relações de gênero que até então reservava às mulheres as funções relacionadas ao trabalho doméstico e a família e, aos homens, o trabalho no âmbito público e o provimento da família. Se por um lado, as Faculdades de Filosofia e Letras não representava e/ou não propiciava uma inserção no mundo do trabalho em uma profissão específica, representava uma profissionalização vaga e imprecisa, portanto, se adequava às mulheres e representava, para os homens um distanciamento da figura do homem público, profissional e provedor, pois:

Os homens deviam apresentar na sua bagagem os instrumentos para poder ganhar a vida e dar uma situação condigna a sua futura família. O fato de ser formado, isto é, ter um diploma que garantisse uma carreira profissional era exigência básica feita aos homens. Nesse sentido, eram instados a cursar uma das escolas profissionalizantes existentes no momento e que gozavam de prestígio entre as famílias, isto é, deviam seguir uma carreira profissional como advogados, médicos ou engenheiros. (TRIGO, 1994).

Isto ilustra de forma clara o caráter relacional constituinte das relações de gênero que se utiliza, na maioria das vezes, da comparação entre homens e mulheres a partir do referencial universal: homem (SCOTT, 1996). Quando, o referencial de comparação passa a ser a mulher, ou no caso, o trabalho

considerado feminino – tipos ou guetos de trabalho ditos femininizados -, os homens passam a estar sujeitos às mesmas comparações e preconceitos e passam a ter sua masculinidade questionada. Estas instituições de ensino superior acarretaram novos códigos de socialização, pois, se até a década de 30, homens e mulheres eram separados nas classes, nestes estabelecimentos compartilhavam os mesmos espaços – dividiam as salas de aula, organizaram grupos de estudos, tornaram assistentes dos professores, etc. – não é de se estranhar, portanto, que foram estas as primeiras instituições de ensino superior que abriram oportunidades para as mulheres ocuparem o cargo de professora (IDEM, 1994).

Em sua pesquisa sobre as primeiras professoras da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo, Trigo (1994) ressalta que apesar de serem poucas as mulheres que ocupavam cargos de professoras nas décadas de 30, 40 e 50, as mulheres já demonstravam grande interesse pela carreira acadêmica e se tornaram maioria nestes cursos, não apenas como alunas na graduação e pós-graduação, mas também como assistentes de professores e professoras e auxiliares de ensino. As mesmas características atribuídas ao trabalho das mulheres na esfera pública – no exercício do trabalho doméstico e atividades a ele relacionadas às famílias das camadas mais abastadas, na fábrica ou no magistério primário – marcam também o trabalho da mulher professora universitária, sendo elas: a invisibilidade, o número pequeno de mulheres que chegam aos escalões superiores da profissão, a constante

negociação entre família e trabalho, a dupla jornada e o reconhecimento tardio no exercício da profissão.

A entrada das mulheres no magistério superior foi permeada por conflitos e resistência por parte dos professores que tinham poder para escolher seus auxiliares e elegiam os que, segundo eles, tinham potencial para fazer uma carreira universitária e levar adiante os projetos das suas cadeiras e, para, a inserção na carreira universitária exigia (e exige) grande dedicação (MOREIRA LEITE, 1993). Assim, as mulheres estavam excluídas ou de certa forma, o magistério superior se tornava uma carreira dificultosa, uma vez que, para as mulheres era e é muito difícil uma dedicação exclusiva a uma carreira profissional sem que haja modificações e rearranjos na esfera privada e um planejamento estratégico, na tentativa de conciliar ambos os papéis. Havia ainda um temor da desvalorização da carreira docente em nível superior, por meio da entrada das mulheres neste nível de ensino como supostamente tinha ocorrido no magistério primário nas décadas iniciais do século passado (MOREIRA LEITE, 1993).

Nos anos 60, período de grandes movimentos sociais, entre eles o feminismo e, no Brasil, a ditadura militar que levou muitos professores universitários para o exílio, constituiu momento propício para o aumento da participação das mulheres no ensino superior (FERNANDEZ, 1993). A partir de então, a participação das mulheres como docentes nas instituições de ensino superior tem aumentado significativamente. O crescimento do número de professoras

na educação superior tem crescido de forma mais significativa a partir das reformas educacionais dos anos 90, com conseqüente expansão deste nível de ensino via iniciativa privada. No que se refere às relações de gênero, a composição do quadro docente da IES investigada reforça a tendência da feminização do magistério superior mostrada na tabela 3. É interessante destacar que a presença nas mulheres no magistério superior é praticamente igual na rede pública (44,84% de professoras) e na privada (44,27% de mulheres).

Na atualidade, o quadro de docentes da IES investigada é composto por 31 professoras e 27 de professores. Os dados coletados apontam para o interessante jogo da construção dos espaços profissionais segundo a divisão sexual do trabalho. A tabela abaixo mostra o número crescente da presença feminina na IES investigada.

TABELA 4 – Evolução Docentes por Sexo na IES Investigada 2008 - 2010

Ano	Mulheres	Homens
2008	24	36
2009	29	35
2010	31	27

Fonte: Dados da pesquisa

A compreensão da dinâmica que estabeleceram/ estabelecem social e historicamente as qualificações atribuídas a homens e mulheres é fulcral para conferir visibilidade aos processos de subordinação e dominação da mulher à medida que se constrói e se consolida os processos de valorização e desvalorização social das ocupações. Tal qual ocorreu com o magistério primário abandonado pelos homens quando novas possibilidades de trabalho mais bem remunerado, que ofertavam melhores condições de trabalho e maior valorização social mesmo que no exercício da docência nos níveis mais avançados, como no ensino superior e quando, a necessidade de ampliar a oferta da educação levou à precarização do trabalho docente no ensino primário, percebe-se o mesmo movimento no atual cenário do ensino superior privado. À medida que estudos têm apontado a precarização do trabalho docente no ensino superior, principalmente, no ensino superior privado, constata-se aumento da força de trabalho feminina neste nível de ensino.

Moreira (1999) assim como outras autoras e autores aponta que a inserção da mulher no mundo do trabalho se deu pela busca de carreiras que mais se aproximassem das características femininas – paciência, submissão, abnegação, etc. -, ou de atividades compatíveis com o cuidado da casa e da família que foram social e historicamente construídas. Kergoat et al (1992) aponta que o processo de qualificação da força de trabalho masculina, seja ele individual ou coletivo, foi construído na esfera pública, já o processo de produção das qualidades femininas remete ao próprio feminino e se constrói na esfera privada. De acordo com a autora, o processo de construção sócio-

histórica dessas qualidades é longo e não é institucionalizado, sendo destituído, também, de seu valor social e tido como inato. Como aponta Kergoat et al (1992) é como se a mulher já nascesse pronta enquanto o homem precisa ser formado. Nesta perspectiva, percebe-se que o direcionamento para o exercício profissional não representa apenas uma escolha, mas a oportunidade que as mulheres encontram para por em prática comportamentos e condutas aprendidas e desenvolvidas em sua formação no âmbito do trabalho doméstico. Como aponta Fonseca ((1999, p. 25-26),

Inserir na discussão profissional a questão de gênero e o que ela permite pensar mostra-se como importante posicionamento na busca da construção de conhecimentos não mais sexualmente cegos e dotados da capacidade de universalizar, masculinizando os sujeitos do trabalho [...] para além do conhecimento produzido, tal abordagem poderá, por sua vez, dizer da implicação do gênero nas lutas sociais.

TABELA 5 – Composição Docentes por Sexo e Áreas do Conhecimento

Área de Conhecimento	Mulheres	Homens
Ciências Gerenciais	4	15
Licenciaturas	15	5
Saúde	11	7
TOTAL	31	27

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela mostra as áreas de concentração das mulheres na IES pesquisada. Observa-se maior número de professoras nas áreas da educação e saúde,

áreas consideradas femininas por manter semelhança com as atividades desenvolvidas pelas mulheres na esfera privada e no desempenho do trabalho doméstico. A vinculação da mulher à família e ao trabalho doméstico direciona, portanto, a escolha profissional de grande parte das professoras.

As formações diferenciadas para as tarefas reprodutivas e produtivas encontram-se na própria base das estruturas familiares das sociedades ocidentais. A construção sócio-histórica da definição dos espaços sociais entre homens e mulheres estabelece para ambos, papéis sociais condizentes com os sexos que são transmitidos e reforçados pelas instituições sociais: família, escola, trabalho, etc. (COMBES & HALCAULT, 1986). Dessa forma, a maioria das mulheres internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses considerados femininos.

As mulheres, ao escolherem uma profissão ou em suas práticas de trabalho, assumem posturas condizentes aos estereótipos que lhes são atribuídos não só pela vinculação à esfera privada, mas também pela concepção de feminilidade, que diz respeito a uma configuração de práticas em torno de sua posição na estrutura das relações sociais de sexo. Segundo Connell (1995), a feminilidade e/ou masculinidade diz respeito ao que as pessoas fazem, e não àquilo que é esperado ou imaginado. Refere-se, também, a corpos; ou seja, as diferenças sociais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tomadas como parte do processo histórico de construção da feminilidade e da masculinidade. Para Bourdieu (1999: 144-45), o mundo social exerce uma

espécie de “golpe de força” sobre os sujeitos e imprime em seus corpos e mentes não apenas um modo de estar e de ser, mas todo um programa de percepção, de maneira que nas sociedades existem diversos processos de inculcação. É por meio deles que se opera a transformação durável dos corpos e da maneira de usá-los. Deste ponto de vista, as relações de gênero têm explícita influência na escolha da carreira profissional, uma vez que a formação profissional feminina tende a centrar-se em carreiras feminizadas.

Nas profissões ditas femininas, como o magistério, observa-se a presença de características como: relações humanas, sensibilidade, paciência e intuição que são social, cultural e historicamente atribuídas às mulheres por meio da sua vinculação à esfera privada. Corresponde à esfera da família, do trabalho doméstico, do trabalho escondido e, até mesmo, invisível, do trabalho contínuo e do que está dentro. Sobre essas habilidades e competências femininas que foram transpostas para o exercício do magistério, um professor entrevistado define o lugar da mulher-professora no exercício da docência na educação superior:

“verifico que os estudantes dos cursos da área de negócios tendem a aceitar mais os professores, mas resguardando um local para o feminino. As mulheres têm maior aceitação nesta área nas cadeiras ligadas ao comportamento humano, como recursos humanos, ética e psicologia, por exemplo. Já os homens costumam ser dominante nas disciplinas ligadas às áreas exatas como Produção, Materiais etc.” (Professor João)

“Os alunos acham engraçado, meus colegas ‘tem um certo receio’ porque sou professora de Tecnologias Educacionais. De maneira geral, o senso comum é que mulher e tecnologia são incompatíveis. Sempre quando, alguém precisa de ajuda com os equipamentos eletrônicos ou no laboratório de

informática, esse alguém é quase sempre, uma professora” (Professora Amanda)

É na construção sócio-histórica do processo de valorização da qualificação, das habilidades e competências masculina desenvolvidas na esfera pública e, desvalorização da produção de habilidades e competências femininas no mundo do trabalho, que as relações de exploração (dadas pela condição da mulher trabalhadora) se entrelaçam às relações de subordinação do trabalho feminino ao trabalho masculino, portanto, da mulher ao homem, não somente hierarquizando tais processos de formação e aquisição de habilidades, competências e qualificação, mas, também, construindo simultaneamente uma divisão técnica e social do trabalho sobreposta à divisão sexual. Para discutir a dominação masculina, Bourdieu (1996) analisou as estruturas inscritas na objetividade e na subjetividade e que se tornam visíveis nas formas de usar o corpo e de construir sistemas de valores e idéias. Segundo o autor, o processo pelo qual, cultural e historicamente, as condutas agressivas e competitivas são desenvolvidas nos homens; e, nas mulheres, os comportamentos de “baixar os olhos”, de aceitação e tolerância moldam o corpo e a própria percepção do outro, sendo incorporado nas formas de experimentar e conceber o mundo. Assim,

por meio do trabalho de educação, as construções sociais são incorporadas, inscritas nos corpos, de modo que elas se tornam sistemas de disposições, princípios geradores de práticas e de apreciação de práticas, ao mesmo tempo maneiras de fazer e categorias de percepção dessas maneiras. (BOURDIEU, 1996:49)

No caso das mulheres, de maneira geral, a escolha profissional, como aponta Fonseca (1996), é, em alguma medida, imposta por expectativas normativas, as quais definem papéis e abordagens profissionais que conformam um campo socialmente construído e aceito como apropriado para mulheres. Desse modo, a escolha profissional por parte das mulheres encontra-se dominada por esse processo de construção social do trabalho feminino. A opção e/ou direcionamento para o exercício de uma determinada profissão, nessa perspectiva, não representa apenas uma escolha, mas a oportunidade que a mulher encontra para pôr em prática comportamentos e condutas aprendidas e desenvolvidas em sua formação no âmbito doméstico

Tal construção se estende para o exercício cotidiano do trabalho, caracterizando o desenvolvimento das atividades profissionais como prolongamento das funções desempenhadas no âmbito da família, como a atividade de cuidar e educar. Dessa forma, a opção e o direcionamento das mulheres para a carreira no magistério e, mesmo no exercício da docência, para áreas relacionadas às habilidades e competências desenvolvidas pelas mulheres no trabalho doméstico e no seio da família, pode ter sido usada pelas mulheres-professoras como estratégia de inserção no mundo do trabalho tal como Segnini (1998) apurou em sua pesquisa realizada no setor bancário e Pereira (2004) constatou o mesmo no setor automobilístico. Como aponta Fonseca (1996: 172):

inserir na discussão profissional a questão de gênero e o que ela permite pensar mostra-se como importante posicionamento na busca da construção de conhecimentos não mais sexualmente cegos e dotados da capacidade de universalizar, masculinizando os

sujeitos do trabalho [...] para além do conhecimento produzido, tal abordagem poderá, por sua vez, dizer da implicação do gênero nas lutas sociais.

Como já apontado, diversos estudos constataram que o trabalho das mulheres, em qualquer segmento do mercado de trabalho é sempre comparado ao trabalho dos homens, o mesmo procedimento é constatado nos diversos estudos sobre o trabalho docente e, a partir daí as mulheres passam a ser consideradas 'pouco profissionais', 'pouco proletárias' ou 'não qualificadas' por articularem dimensões públicas e privadas nas atividades laborais, por utilizarem saberes técnicos e saberes adquiridos na realização do trabalho doméstico e maternagem, por utilizarem no cotidiano do seu trabalho. Mas, a separação entre público e privado, ter o trabalho assalariado como referência, é apenas uma das maneiras de conceber essa articulação. Nolasco (1993) esclarece que a construção social da identidade masculina, mostra o papel central ocupado pelo trabalho (entendido como ocupação remunerada) nessa construção. Ao se analisar o trabalho a partir do trabalhador do sexo masculino constata-se uma rigorosa separação estabelecida, ao contrário das mulheres, entre vida familiar e trabalho: Assim, "o trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada." (1993, p. 50).

A qualificação pode ser definida como uma relação social, como resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças (HIRATA, 1994). Considerar a qualificação com uma relação social implica em identificar e analisar as dimensões simbólicas e a construção de significados nela presentes. Dessa

forma, as relações de gênero, classe e raça interferem diretamente nas definições de qualificação e desqualificação, atribuindo significados diferentes à qualificação masculina e à feminina. Souza-Lobo (1995), em seus estudos sobre operárias paulistas, mostra que quando homens e mulheres realizam a mesma tarefa, quase sempre as mulheres são consideradas menos qualificadas, situação que só pode ser explicada pela representação social do feminino e pelas relações sociais de gênero e não pelas características da tarefa: “O que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] O sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas” (SOUZA LOBO, 1995, p.37).

Esse estudo constatou, portanto, que no trabalho docente no ensino superior privado a desvalorização da qualificação da força de trabalho feminina quando a separação de alguns nichos de trabalho (disciplinas e cursos relacionadas à esfera privada) destinado às mulheres se faz presente. Lecionar em cursos ditos masculinos e lecionar disciplinas relacionadas a conteúdos técnicos, no caso das professoras que atuam no ensino superior privado, provoca estranhamento.

Mesmo que a mulher, no final do século XIX, tenha sido direcionada para o exercício do magistério, a docência se tornou, ao longo dos anos, uma carreira femininizada, não apenas por permitir o exercício da dupla jornada (casa-trabalho) às mulheres, mas, por possibilitar o desenvolvimento profissional. No

magistério, inclusive no magistério superior privado, perduram as diferenças e assimetrias entre os gêneros, mas, dentre as profissões, o magistério superior privado tem possibilitado às mulheres um nicho de trabalho no qual as mulheres tem conseguido ascensão profissional e as diferenças salariais estão atreladas à titulação e não ao sexo do/a trabalhador/a.

Diante da grande expansão da educação superior registrada a partir da década de 90, percebe-se que a educação, principalmente a educação superior, tem se constituído em um importante campo de investimento por parte do empresariado (CARVALHO, 2010 e NETTO, 1998). A partir da análise dos autores, pode-se afirmar que, o ensino superior como fonte de lucratividade para a iniciativa privada, ou “a lógica empresarial” do ensino superior surgiu a partir da implantação da ditadura militar nos anos 60 que propiciou a abertura da educação, em especial a educação superior e outras políticas sociais à iniciativa privada, o que para os autores, se configurou como uma grande oportunidade para os empresários. As instituições de ensino superior privadas passam a ser um mercado promissor, constituindo-se como um importante espaço sócio-ocupacional que absorve parte da mão de obra qualificada em busca de novas oportunidades e da suposta estabilidade profissional atribuída às carreiras do magistério. Carvalho (2010) citando Braverman (1987) chama a atenção para a importância da discussão sobre o trabalho assalariado no capitalismo contemporâneo, a fim de compreender como o caráter histórico da compra e venda da força de trabalho e expresso pelo “extraordinário poder da

tendência das economias capitalistas de converter todas as demais formas de trabalho”, inclusive o trabalho docente, “em trabalho assalariado” (p.55).

O/a trabalhador/a se vê, portanto, preso a um contexto no qual não tem alternativa a não ser vender sua força de trabalho e assim, inicia o processo de trabalho capitalista que além da criação de valores úteis, consiste, também, em ‘processo de expansão do capital para a criação de lucros” (BRAVERMAN, 1987, citado por CARVALHO, 2010, p. 3). Dessa forma, o mercado da educação superior em franco processo de expansão desde a década de 90, tem se consolidado como importante setor que absorve mão de obra qualificada, principalmente, de jovens profissionais que querem se inserir no mercado de trabalho.

Na IES estudada 36,2% do corpo docente é composto por professores e professoras jovens, na faixa etária de 25 a 30 anos, a faixa etária de 31 a 35 anos corresponde a 25,86% dos/as docentes, 22,41% dos/as professores/as estão na faixa etária de 36 a 40 anos e 15,51% dos/as docentes possuem mais de 40 anos (Tabela 6).

TABELA 6 – Docentes IES Investigada por Sexo e Faixa Etária

Faixa Etária	Mulheres	Homens
25 a 30 anos	12	9
31 a 35 anos	8	7
36 a 40 anos	6	7
Mais de 40 anos	5	4
TOTAL	31	27

Fonte: Dados da pesquisa

Para as faculdades isoladas que não tem a obrigatoriedade legal de investimento em pesquisa e extensão, apenas em ensino, uma força de trabalho jovem pode se constituir em uma estratégia de competitividade, uma vez que estes e estas docentes poderão ser moldados/as diante da ideologia, filosofia e práticas institucionais como demonstra a fala de uma coordenadora de curso:

“Os jovens profissionais mostram maior disponibilidade e disposição para atender às demandas e normas institucionais. Estão iniciando a vida acadêmica e não tem os vícios dos professores que atuam em várias outras faculdades e já possuem mestrado e doutorado. Isto [a titulação] não é tão importante para a gente como é para as universidades.” (Professora e Coordenadora de curso Lourdes)

Embora, na fala da coordenadora não apareça questões de gênero, na IES investigada, há mais professoras do que professores e, há mais professoras jovens do que professores homens na faixa etária de 25 – 35 anos. E, quando analisamos a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos ofertados pela IES e a composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

constata-se a grande presença de professoras, mais especificamente, de jovens professoras. Pode-se afirmar que as mulheres jovens apresentam maior disponibilidade e disposição para participar efetivamente das questões das IES que extrapolam o exercício da docência e que, constitui um grupo de trabalhador mais propício à imposição de normas e procedimentos.

Por outro lado, as transformações pelas quais passam os mercados de trabalho, na atualidade, tem resultado em aumentos sucessivos das taxas de desemprego, da precarização das relações de trabalho, da exclusão social e redução paulatina da renda média da população. Este cenário impõe restrições distintas aos diferentes grupos populacionais, entre esses grupos, os/as jovens, que já apresentavam uma inserção mais difícil e vulnerável no mercado de trabalho, passam a sofrer com mais intensidade os efeitos nocivos de um mercado e altamente competitivo e em crise (SOUZA et al, 2001).

As oportunidades de trabalho tem sido escassas para os/as jovens, o desempenho pouco favorável do mercado acirrou a competição pelos reduzidos postos de trabalho, fazendo com que os/as jovens sejam os/as mais atingidos/as. No Brasil, embora existam algumas políticas públicas relativas ao primeiro emprego, estas têm sido insuficientes e, algumas vezes, inadequadas para enfrentar a nova realidade que se configura, a fim de favorecer a entrada desta parcela da população no mercado de trabalho (POCHMANN, 2000). Neste cenário, a importância conferida à educação como elemento fundamental no crescimento econômico e desenvolvimento social dos diversos

países e, a crescente expansão do setor educacional, a docência se configura como um importante nicho de trabalho de uma juventude qualificada (PINEAU Y BIRGN, 2006).

Em uma pesquisa sobre o que leva os/as jovens universitários/as argentinos/as a optarem pela carreira do magistério, Pineau y Birgin (2006) apontaram que os jovens e as jovens elencaram como motivos importantes para o ingresso na docência, a relação custo-benefício (cursos de curta duração e possibilidade de manter-se no emprego enquanto continua os estudos), a estabilidade no emprego e os benefícios sociais. Para os autores:

La educación – ahora también comprendida como un trabajo futuro – es un espacio en el que se sienten cómodos. Su éxito como estudiantes les permite proyectarse como docentes en una búsqueda de cierta estabilidad e integración que les permita enfrentar la crisis social. (PINEAU Y BIRGIN, 2006, p. 168)²⁰

Assim, a docência se configura como um mercado promissor, em franco processo de expansão. No Brasil, há ainda um preconceito em relação à mão-de-obra jovem, que ainda não adquiriu experiência profissional, o que dificulta a inserção dos jovens e das jovens recém-formados/as no âmbito do trabalho. Sob esta perspectiva, a docência se torna uma possibilidade valiosa para os jovens e as jovens ascenderem no mundo laboral. Para os/as jovens professores/as neste contexto de grandes transformações sócio-econômicas, a docência “son la única opción a la que apuestan, sino una posibilidad más.

²⁰ “A educação – agora é também compreendida como um trabalho futuro – é um espaço em que se sentem seguros. Seu êxito como estudantes permite que se projetem como docentes em busca de certa estabilidade e integração que lhes permitam enfrentar a crise social” – Traduzido pela pesquisadora.

Puede pensarse que la docência es para estos jóvenes una ‘elección estratégica racional’²¹ (PINEAU Y BIRGIN, 2006, P. 168).

O aumento do percentual de professoras jovens no ensino superior mantém relação direta com o aumento da participação feminina nos cursos de graduação e de pós-graduação. Levantamento dos alunos e alunas da graduação elaborado pelo Ministério da Educação e que constam no Censo do Ensino Superior, no período de 1991 a 2005 e divulgado em 2006, em 1991 as mulheres representavam 59,9% dos alunos que concluíram a graduação, já em 2005, elas representavam 62,2% dos alunos.

Entre os/as professores/as na faixa etária de 25-30 anos, a maioria, ou seja, 65% dos/as docentes revelou o desejo de se tornar professor/a no ensino superior público e que, a experiência como docentes no ensino superior privado e a possibilidade de conciliar trabalho e formação constituem atrativos para a inserção na educação superior no setor privado, conforme a fala de uma depoente:

Sempre me interessei pela carreira de professor. Mas, não queria dar aula em escola, queria dar aula na universidade. É muito difícil entrar no ensino superior público. Fazer mestrado e doutorado leva tempo e fica muito caro. Assim, realizo meu desejo de ser professora universitária e vou trabalhando, estudando e fico esperando aparecer um concurso público mesmo que seja em uma universidade em outro estado (Professora Amanda).

²¹ “A docência é a única opção na qual apostam como uma possibilidade a mais. Podes pensar que a docência é para estes jovens uma escolha estratégia racional”. Traduzido pela pesquisadora.

TABELA 7 – Docentes da IES Investigada por Estado Civil

Estado Civil	Mulheres	Homens
Solteiro/a	17	9
Casado/a	8	14
Outros	6	4
TOTAL	31	27

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 7 apresenta a relação docentes / estado civil e mostra que 17 das docentes que atual na IES investigada são solteiras o que equivale a 54,83% do total das professoras. Pereira (2004) constatou que a postergação do casamento e da maternidade tem se constituído como estratégia de inserção, permanência na esfera produtiva e de desenvolvimento profissional, uma vez que as mulheres casadas e com filhos tem menos chances no mercado de trabalho devido às barreiras de gênero. Essas professoras mostram uma preocupação com a carreira, ou seja, em ter uma carreira e nela progredir. Tal investimento só foi possível devido a mudanças nos setores econômicos e sociais que têm propiciado às mulheres maiores possibilidades no mundo do trabalho. Novos arranjos familiares têm permitido às mulheres maior dedicação e investimento na vida profissional. Em relação ao investimento em uma profissão/carreira, os determinantes psíquicos e sociais se articulam nas subjetividades dos sujeitos, em função da história de vida, sexo, classe social, raça e do lugar em que a profissão escolhida ocupa no mercado de trabalho (SILVA, 1991).

No caso das jovens mulheres professoras do ensino superior privado, o investimento profissional no campo educacional mantém estreita relação com a associação das mulheres à esfera privada que acaba condicionando os nichos prioritários de atividades que o mercado de trabalho tem reservado às mulheres. O que o depoimento das professoras traz de novo é a necessidade de ascensão profissional e o elevando investimento na profissão como destacado no depoimento anterior e na fala da professora Lourdes ao afirmar que “(...) *todas temos que pensar no que se quer. Eu quero ser uma professora universitária e crescer na carreira, ser coordenadora de curso, trabalhar com pesquisa, diretora acadêmica, diretora geral, etc... quem sabe até reitora*”; mesmo diante de um cenário extremamente desfavorável à profissionalização neste segmento educacional.

Outra estratégia adotada pelas professoras em relação ao investimento na profissão diz respeito à educação. As mulheres, não apenas as que trabalham no ensino superior, têm investido em educação como estratégia de desenvolvimento profissional como constatado por Segnini (1998) e Pereira (2004), o mesmo pode ser verificado na IES investigada. Em relação à titulação, por se tratar de uma IES caracterizada como faculdade isolada, a IES investigada possui 58 docentes, destes 43,10% são especialistas (15 homens e 10 mulheres), 46,55% dos docentes são mestres, sendo 17 mulheres e 10 homens e 10,34% do quadro de docentes é composto por doutores sendo 4 professora e 2 professor, conforme Tabela abaixo:

TABELA 8 – Docentes IES Investigada por Titulação

Titulação	Mulheres	Homens
Especialização	8	13
Mestrado	17	10
Doutorado	6	4
TOTAL	31	27

Fonte: Dados da pesquisa

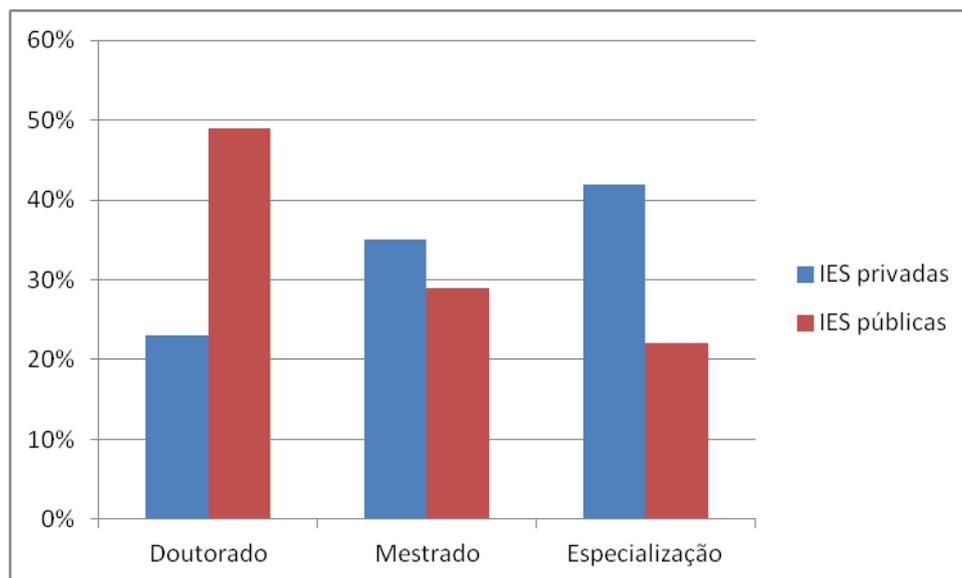
O fato da LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelecer a classificação das IES em universidades, centros universitários e faculdades isoladas e não exigir destas últimas a obrigatoriedade das atividades de pesquisa e extensão o que demandaria maior custo, uma vez que a remuneração do/a professor/a no ensino superior está atrelado à sua titulação, tem feito com que as IES privadas deem preferência para professores/as com especialização. Pode parecer, portanto, que o investimento em educação, no caso das docentes da IES pesquisada, vai em direção contrária ao movimento das faculdades isoladas em relação à contratação, preferencial, de docentes com pós-graduação Lato Sensu.

No entanto, quando as professoras relatam o investimento em educação – tabela 8 - como estratégia de ascensão profissional na carreira docente, a meta e o ideário profissional são as universidades, sejam elas públicas ou privadas, mas, preferencialmente, as primeiras. Um dos condicionantes deste investimento na carreira docente no ensino superior advém da representação que essas professoras têm do/a professor/a universitário/a como aquele/a tem

autonomia no planejamento e na condução do seu trabalho, produtor de conhecimento, um pesquisador/a e, dentre os/as profissionais do ensino, os/as profissionais que ainda gozam de certo *status* social. A comparação da docência nas faculdades isoladas com a escola básica e a representação do ideário do trabalho docente e do/a professor/a do ensino superior será abordado posteriormente.

Dados do Censo do Ensino Superior de 2013²² apresenta a relação docentes/titulação por categoria administrativa: IES públicas e IES privadas mostrando a presença de um número maior de professores com mestrado e especialização nas IES privadas e de doutores/as em relação às públicas.

²² Só está disponível para consulta no Portal do INEP, o resumo técnico do Censo do Ensino Superior de 2013. No resumo técnico não consta a relação docente/titulação/sexo.



Fonte: MEC/INEP (2013)

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE E TITULAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA EM 2013

Grosz (2006) destaca que a mulher, por sofrer grande desvalorização profissional, tem buscado a qualificação como forma de inserção no mercado de trabalho e o aperfeiçoamento constante como forma de permanência no trabalho e de desenvolvimento profissional. Para a autora:

Há uma proporção maior de mulheres na população, principalmente a partir dos 20 anos de idade. Tem mais mulheres terminando o ensino médio do que homens. E, ao mesmo tempo, a mulher está buscando se aperfeiçoar para conseguir uma melhor colocação no mercado e no mundo do trabalho. Ela está despertando para a procura dos seus direitos e de seu espaço. Está começando a questionar os papéis que, até então, a sociedade colocava para ela que era o cuidado da família (GROSZ, 2006, P.14).

O maior investimento na vida profissional articulado a outros fatores, dentre eles, a instabilidade no emprego tem levado professores e professoras que atuam no ensino superior privado à busca de novos campos de atuação

profissional, ao investimento em outros níveis de ensino considerado mais estáveis, como por exemplo, a docência na educação básica. Assim, como, também, é perceptível um movimento contrário, o de complementar a renda na docência, uma vez que os diversos setores econômicos têm gerado, também, insegurança e instabilidade no emprego. Ou seja, profissionais que, na formação, não haviam considerado a perspectiva de ser um/a professor/a se tornam professores/as interferindo, sobremaneira, na construção da identidade profissional dos/as docentes fato que será discutido no próximo capítulo. O primeiro caso é mais recorrente entre as professoras e o segundo, entre os homens como demonstrado nas tabelas 9, 10, 11 e 12 e nos depoimentos dos/as docentes.

TABELA 9 – Exercício de Outras Atividades Além da Docência

Sim/Não	Mulheres	Homens
Sim	4	10
Não	16	7
TOTAL	20	17

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 10 – Exercício da Docência em Outros Níveis e ou Modalidade de Educação

Nível de Ensino e o Modalidade de Educação	Mulheres	Homens
Ensino Fundamental	7	2
Ensino Médio	9	11
Educação Profissional	4	4
TOTAL	20	17

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 11 – Tempo de Exercício da Docência

Tempo Docência	Mulheres	Homens
0 a 5	6	10
6 a 10	12	1
11 ou mais	2	6
TOTAL	20	17

TABELA 12 – Número de IES em que Trabalha

Número IES	Mulheres	Homens
Uma	5	4
Duas	7	6
Três ou mais	8	7
TOTAL	20	17

As tabelas apresentam dados importantes para melhor compreensão da vida profissional dos/as professores/as que atuam no ensino superior. A instabilidade nos setores produtivos se estende ao campo educacional levando professores e professoras a procurar estratégias visando a melhoria da qualidade de vida ou simplesmente ter uma renda que permite viver com dignidade. Diante da realidade do mercado de trabalho na atualidade, os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade traduzem as competências que o/a trabalhador/a deve possuir visando sua permanência no mercado de trabalho. Este estudo constatou que, principalmente, homens têm buscado, na docência, uma forma de complementar sua renda e certa estabilidade.

Assim, os professores, mais do que as professoras, mantêm suas profissões para além do magistério. As professoras, por sua vez, investem no magistério superior, mas, mantêm seus empregos na Educação Básica como forma de conquistar estabilidade financeira. Além disso, cerca de 42% dos e das docentes que atuam no ensino superior privado atuam em três ou mais IES, aproximadamente 35% dos e das professoras atuam em pelo menos duas IES e 23% em uma IES. Soma-se a esses dados, o fato da totalidade dos/as professoras que constituem o corpo docente da IES investigada são horistas²³, mesmo os/as professoras que agregam função de orientador/a de Trabalho de Conclusão de Curso, coordenação da Comissão Própria de Avaliação, membros do Núcleo Docente Estruturante. Uma das constatações deste estudo

²³Dados do Censo do Ensino Superior (MEC, 2011) apontam que 52% dos/as docentes que atuam nas IES privadas trabalham em regime de trabalho horista, 22% regime de tempo integral e 26%, tempo parcial.

foi que os/as professores/as tem se submetido a esse tipo de contratação sendo consensual a afirmação de que esta tem sido a única forma de inserção no ensino superior privado.

Ao se analisar as organizações de ensino superior privado percebe-se que o trabalho docente tem passado por inúmeras transformações, possibilitando a redefinição das características atribuídas a este segmento profissional. Neste sentido, o/a professor/a que atua no ensino superior privado, que exerce uma função significativa enquanto multiplicador e facilitador do processo ensino-aprendizagem, passa a atuar apenas como empregado da organização, mesmo que seja para o desenvolvimento da sua atividade-fim – o ensino. Ao assumir a postura de empregado/a de uma organização empresarial nas IES particulares, o/a docente fica submetido/a as dinâmicas organizacionais que se traduzem pela precarização do trabalho e das relações de trabalho. Isso porque as IES privadas têm incorporado novas estratégias de gerenciamento do trabalho, de forma similar a outros segmentos do setor de serviços (SARAIVA, 2001).

Porém, os/as docentes relatam profunda insatisfação. Assim, os/as professores/as relataram estar sempre a procura de novas oportunidades de emprego que oferte melhores condições de trabalho. Esses/as profissionais têm se mostrado desmotivados e tal fato dificulta e até mesmo impossibilita o envolvimento dos/as docentes com a(s) instituição(ões) na(s) qual(is) trabalham. Todas essas situações têm impactado, fortemente, o desempenho

dos/as professores/as no exercício da docência e saúde destes/as profissionais como será discutido no próximo capítulo. Além disso,

os processos de trabalho flexibilizados desmontam a fixidez dos cargos, a fragmentação das responsabilidades, a rigidez dos horários de trabalho, a demarcação contundente das tarefas e operam a partir das competências e dos resultados do trabalho. Essa dinâmica ganha terreno no cotidiano onde a flexibilização e a aceleração acentuam a volatilidade e enfermidade não só das modas e dos produtos, mas também de idéias, valores, práticas estabelecidas e relações interpessoais. (RAMOS, 2001, p.174)

Assim, o trabalho docente no ensino superior privado, na atualidade, tem passado por rápidas mudanças e trazendo novas demandas para os/as professores/as e tem cada vez mais invadido ou tomado conta do tempo de não trabalho desses/as profissionais.

A pesquisa apontou que as professoras dedicam, em média, 30 horas por semana ao trabalho doméstico (arrumar casa, fazer as refeições, cuidado com as roupas, organização da rotina da faxineira, compras, pagamentos, etc.) e educação dos/das filhos/as (organização da rotina escolar, ajudar a realizar as diversas atividades escolares, reuniões pedagógicas, etc.) e os professores apenas 05 horas por semana, geralmente em atividades de apoio como relata um depoente: *“quando eu posso e vejo que minha mulher está muito atarefada ou em dias que vamos receber convidados, eu lavo vasilha, lavo banheiro, faço compras, busco os meninos na escola e o que ela precisar.”* (Professor João). Tal fato mostra que as mulheres professoras no ensino superior ainda são responsáveis pelo trabalho doméstico e educação dos/as filhos/as. Mesmo que

essas mulheres não sejam as reais responsáveis pelo desempenho das atividades domésticas diretamente, acabam sendo responsáveis pelo bom andamento da casa e da educação dos filhos. Os dados revelam que a mulher professora que atua no ensino superior privado, assim, como as outras mulheres inseridas no mundo laboral, seja em funções que requerem maior ou menor qualificação e que gozam de maior ou menor prestígio social, continua sendo a responsável pelas atividades domésticas, cuidado e educação dos filhos, o que se traduz em uma dupla jornada de trabalho.

A entrada da mulher na esfera pública foi possível mediante a continuidade das atividades desempenhadas pelas mulheres na esfera privada e, pode-se dizer que o magistério, apesar de outros fatores, se tornou uma profissão feminizada pela possibilidade da mulher professora, enquanto mulher trabalhadora, conciliar o trabalho doméstico e cuidado dos filhos com as atividades laborais. A dupla jornada de trabalho aumenta a sobrecarga de trabalho das mulheres trabalhadoras com graves conseqüências.

Araújo et al (2006) aponta que alguns aspectos relacionados ao processo de construção de competências e qualificação são fundamentais para se compreender a estruturação dos espaços profissionais regidos pela divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, a docência se tornou um espaço profissional feminizado por permitir às mulheres a conciliação da vida profissional e da vida familiar. Para as autoras, este processo ao longo dos anos foi adquirindo tamanha força no contexto social que as próprias mulheres interiorizaram a

banalização de sua qualificação, não raro, a desvalorização do seu próprio trabalho, como por exemplo, do trabalho doméstico. Trabalho este que consome grande parte das horas de trabalho das mulheres que, acabam exercendo uma tripla jornada de trabalho.

A análise da dupla jornada de trabalho das mulheres envolve a articulação de diversos fatores. Envolve a análise complexa de fatores presentes nas esferas públicas e privada de como os espaços sociais e profissionais foram se construindo histórica e culturalmente e estabelecendo a divisão sexual do trabalho. De maneira geral, a dupla jornada de trabalho atribuída às mulheres impacta sobremaneira a vida das mulheres.

Os dados coletados apontam que as mulheres, apesar da sobrecarga de trabalho, dedicam mais horas por semana ao trabalho, ou seja, as mulheres professoras no ensino superior privado, de maneira geral, dedicam mais horas/semana ao exercício da docência – 50h para as professoras e 40 h para os professores – horas destinadas à efetivação da docência em sala de aula, em atividades de planejamento de aulas, atividades avaliativas e correção de trabalhos, reuniões pedagógicas, dentre outras. Os dados também apontam que o exercício das atividades profissionais e do trabalho doméstico consome grande parte do tempo das professoras afetando, entre outras coisas, o investimento no desenvolvimento da carreira e aperfeiçoamento profissional.

A pesquisa revelou que professores e professoras tem dedicado cada vez menos tempo a atividades importantes como cultura e lazer necessários à reprodução. Ao se contabilizar e analisar os dados fornecidos pelos/as docentes que participaram deste estudo em relação ao número de horas por semana que dedicavam às atividades relacionadas à docência, aperfeiçoamento profissional, cultura e lazer, convívio familiar e trabalho doméstico e educação dos filhos, pode-se inferir que, as horas de sono, ou seja, as horas dedicadas ao repouso podem também passando por mudanças bruscas. Em nota deixada em um dos questionários preenchido por uma professora fica claro o comprometimento do período de repouso desses/as profissionais: *“você não perguntou quantas horas durmo por semana, mas, cada vez me vejo dormindo menos. Preciso de pelo menos que o dia tenha 30 horas para dar conta de tudo”*. (Professora Gilda).

A análise destes dados aponta a sobrecarga de trabalho vivenciada pelos/as professores/as. A dupla/tripla jornada de trabalho das mulheres professoras, uma vez que a pesquisa revelou que as mulheres continuam sendo responsáveis pelo trabalho doméstico, se traduz em maior intensificação do trabalho. Os depoimentos abaixo mostram que as atividades profissionais e as atividades inerentes à esfera privada estão sempre em articulação. As professoras relatam a difícil e conflituosa relação entre vida profissional e vida familiar:

“Estou no trabalho e preciso resolver uma série de questões em casa: empregada que não foi trabalhar, filho doente e precisa tomar medicação na hora certa, marido que vai viajar e precisa de uma série de coisas, compras para

fazer, contas pra pagar e várias outras coisas que ocorrem durante o dia que precisa da minha atenção.” (Professora Lourdes)

*“Às vezes antes de ir para a outra faculdade preciso correr e passar em casa. Tenho que ver meus filhos, preparar o lanche para eles, verificar o para casa e ajudar se for preciso. Tenho que ver se tem leite (...) enfim o que está faltando e comprar. Aí, eu saio da faculdade à noite, passo no supermercado e faço as compras. Chego em casa e não paro, pois, tenho que guardar tudo e preparar as coisas para o café da manhã.”
(Professora Gilda).*

“É muito complicado. Eu não tenho filhos, mas, tenho que cuidar da casa. Às vezes estou em sala e meu marido me liga. O celular fica piscando e eu ignoro. Chegou ao ponto de uma vez um aluno falar:”_ Professora, pode atender ao telefone, pela insistência deve ser urgente”_. Morri de vergonha. Pedi licença e fui atender e era meu marido avisando que precisava comprar ração para o nosso cachorro.”(Professora Amanda)

As professoras e os professores relataram uma diminuição drástica na contratação de profissionais (empregadas domésticas ou diaristas) em função da instabilidade na renda e da valorização deste tipo de serviço. A média de contratação deste tipo de trabalho é de 2 vezes por semana para os/as professores/as casados/as e de 1 vez por semana para os/as professores solteiros/as que moram sozinhos. Os/as professores/as solteiros/as que moram com os pais não responderam a questão. Questionados sobre a quem compete a gerência do trabalho na esfera privada, professores e professoras afirmaram que cabe à mulher a gerência do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. Os homens entram como ajudantes. Tal fato mostra que a divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres são ainda, fortemente, marcadas pelas barreiras do gênero. O compartilhamento das atividades domésticas pelos

casais se dá na figura do homem como ajudante da mulher. A permanência da divisão sexual no trabalho doméstico se traduz em sobrecarga para as professoras que além da intensificação do trabalho docente continuam responsáveis pelos trabalhos da esfera privada.

Apesar do Censo do ensino superior de 2010 (MEC/INEP, 2011) apontar o perfil do professor universitário na rede privada de ensino como do sexo masculino, idade média de 34 anos e titulação de mestrado, a pesquisa mostrou a crescente participação das mulheres, principalmente, no segmento das faculdades isoladas. Além disso, este estudo mostrou que as mulheres têm investido na carreira docente no ensino superior na perspectiva da profissionalização, ampliando assim, a feminização do magistério, também, para o nível superior. Assim como constatado em estudos sobre a força de trabalho feminina no setor produtivo (SEGNINI, 1998; HIRATA, 2002; PERERIRA, 2004), as professoras que atuam no ensino superior privada investem mais em educação visando o desenvolvimento profissional e a permanência no emprego, pois, permanece, ainda, maior exigência de escolarização para as mulheres em relação aos homens no mundo do trabalho.

A instabilidade nas IES privadas, a intensificação do trabalho, condições inadequadas de efetivação da docência, as relações de trabalho conflituosas, aumento na jornada de trabalho, a tripla jornada de trabalho no caso das professoras, dentre outros fatores têm característico do atual quadro de precarização do trabalho docente têm causado o que muitos estudiosos/as

denominado mal-estar docente que tem gerando, entre outras conseqüências para os/as profissionais do ensino superior privado e do ensino de maneira geral, uma relação ambígua entre sofrimento e prazer na docência.

CAPÍTULO IV

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: ADOECIMENTO E SOFRIMENTO

As mudanças ocorridas no âmbito do trabalho trouxeram novas demandas para os/as trabalhadores/as, conseqüentemente, mudaram as características e a organização do trabalho. Quando se desloca do setor produtivo para a educação, os problemas de saúde dos/as trabalhadores/as relacionados à reestruturação da produção e a consolidação dos governos neoliberais ganham novos contornos. No caso do Brasil, a partir dos anos 90, o sistema educacional tem sido levado a um quadro de precarização e degradação em que, paradoxalmente, sua produtividade encontra-se na improdutividade (FRIGOTO, 1984). A acelerada expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada que acarretou maior precarização do trabalho docente neste nível de ensino, assim como a crescente depreciação dos/das professores/ as via desvalorização profissional, baixos salários e precárias condições para a realização de suas atividades.

Alguns autores e autoras, entre eles Costa (1995) e Villa (1998) questionam as premissas que consideram, na atualidade, o trabalho docente na rede privada de ensino seja na Educação Básica ou na Educação Superior, como processo

de trabalho capitalista. Para esses/as autores/as, os estudos que analisam a proletarização do trabalho docente, o fazem a partir das mesmas categorias utilizadas para a análise do trabalho fabril. Assim sendo, eles propõem que as instituições de ensino refletem as relações sociais,

mas que é impróprio utilizar os elementos como divisão do trabalho, separação entre concepção e execução, expropriação do saber, fragmentação das atividades e perda do controle, para análise do trabalho na escola, pois só por analogia ao trabalho operário o trabalho docente é considerado proletarizado e não por suas características essenciais (BUSSMANN e ABBUD, 2002:139)

Autores como Esteves (1999) e Martinez et al (1997) estudiosos do mal-estar docente tem estudado e discutido como os efeitos das condições adversas de trabalho, das relações de trabalho mais fluidas e das pressões sobre o trabalho do/a professor/a tem transformado o trabalho docente e os efeitos desse mal-estar nos/as docentes, principalmente, no ensino superior privado e, de forma mais intensa, nas IES classificadas como faculdades isoladas. Esses autores definem mal-estar docente como um conjunto de efeitos negativos que as pressões e as condições de trabalho que se encontram sobre a docência, podem causar nos/as professores/as em trabalho. O “mal-estar docente” pode ser compreendido, portanto, como fenômeno decorrente da mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente profissional do/a docente, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico (NÓVOA, 1999; ESTEVE, 2005).

Pode-se destacar a fragmentação do conhecimento, a divisão do trabalho nas instituições de ensino, perda da autonomia, domínio de novos conhecimentos,

relações de trabalho caracterizada pela diversidade nas formas de contratação do/a docente e pela instabilidade, desvalorização social como as principais causas do mal-estar docente. Os dados abaixo mostram as condições precarizadas nas quais se dão o trabalho docente e que reforçam as teses sobre a proletarização do trabalho docente.

Todas as mudanças no plano da economia que fizeram com que a educação mudasse suas bases e que, conseqüentemente, impactaram sobremaneira as características do trabalho dos/as professores/as. Seligmann-Silva (1994, p.12) identifica a existência de um campo de estudo interdisciplinar voltado para a análise das conexões entre saúde e trabalho, sendo elas:

1. Desgaste orgânico da mente
2. Variações do "mal-estar",
3. Desgastes relacionados à identidade do trabalhador e ao que espera do trabalho.

A produção de estudos e pesquisas sobre o adoecimento dos/as docentes ainda é escassa. Em sua maioria consiste em estudos²⁴ quantitativos com grandes amostras focados apenas na identificação dos motivos relacionados ao afastamento dos/as professoras do trabalho (Araújo et al, 2001). Embora recentes, esses estudos revelaram que os problemas de saúde que têm afetado o professorado estão extremamente relacionados a um conjunto de fatores sendo eles: a intensificação do trabalho; a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização da profissão,

²⁴Alguns estudos quantitativos sobre o adoecimento dos/as professores: Codo e Batista (1999), Esteve (1999), Lemos (2005) e Rocha (2006).

entre outros. As condições objetivas de trabalho impostas aos/às professores/as pelas reformas educacionais a partir dos anos 1990, que implicam em processos marcados por mecanismos de avaliação institucional e de desempenho profissional centralizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do/a professor/a, somam-se ao conjunto de fatores que tem acarretado o mal-estar docente.

Esses estudos apontam a necessidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas à compreensão das variáveis individuais e coletivas e o contexto de trabalho dos/as professores/as podem levar ao adoecimento desses/as docentes. Lemos (2005) chama a atenção para o fato de que problemas de saúde possuem componentes amplos e inter-relacionados, que não podem ser avaliados e tratados de forma isolada, devendo-se, no caso, levar-se em conta a complexidade e a dinâmica em que estão inseridos esses/as docentes, o que implica em considerar o caráter multifacetado dos processos de trabalho e as relações de gênero, classe e raça nas relações sociais, como as relações de trabalho.

Assim sendo, pode-se dizer que o adoecimento dos docentes só adquire determinado sentido quando analisado no contexto do seu processo de trabalho. De maneira geral, o conhecimento sobre a relação trabalho e saúde foi produzido a partir de contextos fabris tendo o homem como padrão contra o qual as trabalhadoras têm sido sistematicamente comparadas. Como Hall (1992) aponta, os estudos sobre o adoecimento relacionado às questões

relativas ao trabalho são exemplos da generalização de estudos conduzidos com homens cujos resultados são transpostos para as mulheres. A partir desta premissa, a autora destaca os seguintes pressupostos considerados nos estudos sobre o estresse: a) as mulheres engajadas em trabalho não pago não estão sujeitas à produção de estresse, b) as mulheres inseridas em atividades pagas estão sujeitas aos mesmos estressores que os homens e c) experiências ocupacionais similares às dos homens produziram novo padrão de doenças entre mulheres, o qual é comparável àquele observado nos homens.

Fica, portanto, evidenciada a inadequação desses pressupostos à realidade de trabalho das mulheres

a partir das diferenças marcantes segundo o gênero, não somente em aspectos relacionados à dupla jornada de trabalho – por meio de responsabilidades e obrigações de caráter familiar e doméstico assumidas pelas mulheres – mas também pela segregação sexual das ocupações, especialmente no que se refere à distribuição dos tipos de tarefas e dos postos de trabalho (ARAÚJO et al, 2001, p. 1118)

Diante da construção sócio-histórica dos universos laborais distintos para homens e mulheres, Hall (1992) argumenta que

se é evidente que a disponibilidade de controle sobre o trabalho e as oportunidades para seleção ocupacional não são as mesmas para os sexos, então há razões para se esperar padrões diferenciais de respostas, incluindo efeitos sobre a saúde física e mental, as quais refletiriam diferentes níveis de exposição provenientes da escassez ou abundância de recursos disponíveis. (p. 119)

No caso do Brasil, o setor educacional, principalmente os anos iniciais de escolarização é feminizado e a educação superior seja ela pública ou privada já conta com ampla participação feminina. Assim, constata-se que as instituições de ensino são espaços de concretude do trabalho feminino cabendo analisar se em seu interior se reproduziriam as relações de gênero vigentes em outros espaços sociais e se persistem as diferenças de atribuições e de valorização sobre o trabalho realizado pelos/as trabalhadores/as da educação. Cabe ainda avaliar os impactos sobre a saúde dos/as professores/as no espaço educacional a partir do enfoque de gênero que se articula a outras categorias analíticas como raça e classe social.

A partir das especificidades da mulher trabalhadora que precisa conciliar esfera pública e esfera privada, Araújo et al (2001) ressalta a necessidade de se avaliar conjuntamente, os aspectos do trabalho profissional e do trabalho doméstico como forma mais abrangente de produzir conhecimento mais condizente com a realidade vivenciada pela mulher trabalhadora, ou seja, é fundamental compreender melhor os impactos da carga global de trabalho das mulheres, considerando a dupla jornada de trabalho – trabalho profissional/trabalho doméstico – sobre a saúde das trabalhadoras.

Para melhor compreensão sobre o processo de adoecimento do/a trabalhador/a se faz necessário discutir sobre a relação saúde/doença. Canguilhem (2004) considera a saúde e a doença como duas dimensões constitutivas do processo dinâmico da vida estando, portanto, uma contida na

outra. A saúde pode ser compreendida como a capacidade do ser vivo estabelecer novas normas, tolerar e enfrentar as diversas agressões do meio, o que significa que a saúde está relacionada à capacidade de adaptação dos sujeitos diante de situações adversas. Dejours (1992), ao analisar a relação trabalho-saúde, parte da premissa de que o trabalho nunca é neutro em relação à saúde podendo tanto provocar o adoecimento quando promover a saúde do/a trabalhador/a. Para o autor, o ponto fulcral da relação saúde-doença no trabalho centra-se nos procedimentos postos em ação para a conquista ou resgate da saúde. A saúde é compreendida, portanto, como um processo de adaptação ativa do homem aos diferentes contextos nos quais encontra-se inserido destacando a relação entre ambiente de trabalho e saúde.

A tabela abaixo mostra que cerca de 5 (29,41)% professores e 13 (65%) professoras que atuam na IES investigada, já tiveram ou estão docentes por fatores relacionados às condições nas quais tem ocorrido o trabalho docente no ensino superior privado.

TABELA 14 – Já Adoeceram no Trabalho?

Adoecimento	Mulheres	Homens
Sim	13	5
Não	7	12
TOTAL	20	17

Fonte: Dados da pesquisa

Para que se possa compreender o adoecimento dos/as trabalhadores/as desencadeado no trabalho, é necessário perceber quem é o sujeito que adoce e de que forma ele está inserido no processo produtivo (Araújo et al, 2001). Em relação ao trabalho docente, a qualidade de vida dos/as professores/as revela-se seriamente comprometida diante das condições diversas e perversas de trabalho, como por exemplo: baixos salários, múltiplas tarefas que lhes vêm sendo atribuídas aos/às docentes, condições de trabalho que afetam a autonomia do/a professor/a, falta de recursos materiais e de condições de trabalho facilitadoras da ação docente, acúmulo de exigências, desvalorização social, instabilidade na profissão, maior burocratização, salas de aula superlotadas, pressões institucionais por um melhor rendimento e desempenho dos/as alunos/as, aprendizagem de novos recursos tecnológicos, entre outros fatores, todos eles fatores apontados pelos/as professoras que participaram deste estudo.

Todas essas mudanças no trabalho docente levam a uma rotina exaustiva, que deve ser administrada e incorporada às demais dimensões, funções e papéis assumidos pelos/as docentes no âmbito de sua vida privada, o que nem sempre ocorre, e os/as predispõe ao adoecimento e que, também, levam ao não reconhecimento de sua função de professor/a universitário/a e do produto de seu trabalho.

Os processos de desgaste físico e mental dos/as professores/as representam conseqüências negativas não somente para os/as professores/as, mas, também, para o/a aluno/a e para o sistema de ensino, como registra Landini

(2006), que contribuem para o aumento dos custos da educação e podem refletir no aumento das licenças médicas, absentismo, acidentes de trabalho, enfermidades cognitivas, físicas, comportamentais e psíquicas.

Os dados mostram que as professoras têm adoecido mais que os professores, muito em função da sobrecarga de trabalho advinda da dupla/tripla jornada de trabalho atribuída às mulheres, das pressões vivenciadas no cotidiano de trabalho. Além de que as mulheres se mostram mais abertas a falarem sobre o(s) seu(s) problema(s) de saúde que os homens, como relata uma depoente: *“acho que nós mulheres temos mais liberdade em falar sobre nossa saúde. Acho que para os homens é mais difícil, pois, eles precisam ser fortes. Com frequência os professores nos pedem remédio para dor de cabeça, resfriado, dores no corpo, etc..”*(Professora Maria). O fato de homens e mulheres apresentarem relação diferenciada no que diz respeito à saúde está relacionado às características sócio-históricas atribuídas aos sexos. Cabe aos homens serem fortes, viris e não mostrar vulnerabilidades, enquanto, que as mulheres podem mostrar em pública suas emoções e vulnerabilidades sem que isso possa parecer sinal de fragilidade.

Em relação ao trabalho na esfera privada e a saúde de homens e mulheres, Glass e Fujimoto (1994 apud ARAÚJO et al, 2001) observaram, em seus estudos, que as horas de trabalho em casa elevavam a sintomatologia de depressão para ambos os sexos. Walters et al (1996), ao analisar os efeitos do trabalho remunerado e do não remunerado sobre a saúde de homens e

mulheres constatou que as demandas domésticas se associavam a efeitos negativos sobre a saúde, tais como o estresse. Assim, estes estudos mostram que a dupla jornada da mulher professora no ensino superior privado, ou seja, o desempenho de atividades relacionadas a limpar a casa, cozinhar, lavar e passar roupas, cuidar dos filhos, fazer compras dentre outras aliadas às atividades profissionais tem interferido na saúde da mulher trabalhadora. Ao se analisar as enfermidades relatadas pelos/as professores/as percebe-se que as docentes adoeceram mais em decorrência do trabalho que os homens.

Santana e Carvalho (2005) constataram que por meio de análises de comparação de médias para grupos independentes entre sexo e saúde (fator geral e fatores específicos) que as mulheres se comparadas com os homens apresentavam médias menores de saúde percebida nas seguintes dimensões: Saúde Geral, Estresse Psíquico e Distúrbios Psicossomáticos. O fato pode ser compreendido a partir do papel que a mulher ocupa na sociedade atual. Independentemente das mudanças nos papéis do que é ser homem e ser mulher, as responsabilidades familiares seguem sendo, prioritariamente, das mulheres, o que resulta na dupla e até mesmo, na tripla jornada de trabalho que possui repercussões inegáveis para a saúde da mulher trabalhadora.

Este estudo mostrou que o perfil da professora que atua no ensino superior privado – mulheres jovens, solteiras, sem filhos, com excelente qualificação - e embora possa parecer que essas professoras pudessem ter melhores condições de se dedicar à função docente e, portanto, estar menos sujeitas aos processo de sofrimento e adoecimento no trabalho, tal hipótese não se mostrou

verdadeira. Isso nos revela que a mulher, para atingir esse patamar de status – professora universitária – sacrifica, muitas vezes, sua vida pessoal a fim de conquistar um espaço profissional que até há pouco tempo era um reduto masculino. O que acaba gerando sobrecarga de trabalho, sofrimento e adoecimento como relata uma professora:

“Não tenho tempo pra nada. O trabalho consome todo o meu dia. Saio de uma faculdade e entro em outra. Final de semana é elaborar e corrigir prova ou trabalho. Ler um livro ou um artigo novo que saiu, elaborar projeto de nivelamento para os alunos ou de extensão – que não serão colocados em prática – mas, tem de ser feito! Tem as atividades do NDE, reuniões, é tanta coisa que não consigo manter meus relacionamentos sejam eles afetivos ou familiares” (Professora Amanda)

“Minha vida é o meu trabalho. Vivo para trabalhar. Não sobra tempo para quase nada. Ou eu estou na faculdade dando aula ou corrigindo alguma atividade avaliativa ou estou na universidade estudando.” (Professora Lourdes)

Além disso, o trabalho docente exige uma jornada dupla/tripla de trabalho, pois, no espaço concreto das IES não há tempo suficiente para desenvolver todas as atividades relacionadas à docência, tais como planejar aulas, corrigir provas e trabalhos. Assim, pode-se inferir que as mulheres professoras no ensino superior privado - o mesmo pode ser estendido às mulheres professoras nos outros níveis e modalidades de ensino (SANTANA e CARVALHO, 2005) - apresentam

níveis de saúde mais comprometidos quando comparadas aos professores, pois, além da pressão de seu ambiente de trabalho, essas profissionais ainda possuem atividades delegadas socialmente que as remetem não a uma dupla jornada, mas sim a uma tripla jornada de trabalho.

Dentre os professores e professoras que afirmaram ter adoecido no trabalho, os agravos mais citados foram: estresse, depressão, problema de varizes, perda da voz, alergias, resfriados constantes, problemas na coluna e síndrome do pânico.

Hypólito (1997) considera que:

[...] ao ingressar no mercado de trabalho o trabalhador do ensino tem muitas vezes um choque com a realidade. Durante sua vida acadêmica recebeu formação para desenvolver com desempenho sua função docente. No entanto, na prática, torna-se um assalariado e, ao vender sua força de trabalho por salário e ver-se submetido a um processo de trabalho, ele acaba percebendo que não possui controle sobre seu próprio trabalho. Há uma tecnologia educacional imposta como meio de trabalho, entende-se em sentido amplo como capitalista, objetivada nos materiais instrucionais, nos equipamentos, nas técnicas de ensino, nos livros didáticos etc... que determina a prática a ser desenvolvida.(P. 86)

A precarização como resultado do processo de proletarização, está presente nas condições de trabalho as quais os professores e professoras, principalmente, do ensino superior privado estão sujeitos. Diante de condições tão diversas e perversas de trabalho o/a docente acaba se submetendo a esses novos ordenamentos, não reconhecendo o seu trabalho, se se tem como trabalho docente como trabalho que “constitui-se, constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social e implica o professor possuir um controle e uma

autonomia, mesmo que relativos, sobre seu processo de trabalho” (AZZI, 1999 citada por BUSMANN e ABBUD, 2002: 138).

Das doenças citadas pelos professores e professoras (estresse, depressão, problemas na voz, problemas na coluna, varizes, alergias, resfriados constantes e síndrome do pânico) na maioria das vezes, as mulheres são as mais afetadas. Além dessas doenças, algumas demandas físicas do trabalho (ficar de pé, escrever no quadro, carregar material didático e audiovisual, manter o corpo em posição incômoda e inadequada e exigência de atividade física rápida e contínua) e demandas mentais (domínio de conhecimentos sobre a gestão das IES, envolvimento com campanhas de vestibular pensando estratégias diversas para atrair novos alunos e divulgar a instituição) foram mais freqüentemente referidas pelas mulheres do que pelos homens.

O estresse é uma das enfermidades que mais tem acometido os/as professores/as no trabalho. Uma das principais características desse estresse é a chamada alienação negativa, ou seja, o profissional não consegue estabelecer sentido no que está pondo em prática no ato de ensinar, e conseqüentemente, o trabalho deixa de proporcionar a sensação de prazer e realização profissional, e passa a gerar desconforto emocional (OLIVEIRA, 2005). Uma professora ressalta que:

“Não sei o que eu faço na faculdade na maioria das vezes. Me sinto desmotivada! Os alunos não querem aprender, parece que estão aqui por diversão e os poucos que querem estudar não conseguem espaço. A faculdade não nos ajuda em nada. Só olha o lado do aluno e para o professor

são só cobranças. Isso me deixa muito angustiada. É claro que o fato do aluno não aprender de certa forma é responsabilidade minha, mas ele chega aqui com tantas dificuldades que não tem jeito, por mais que eu me esforce.” (Professora Maria)

“Eu me esforço para preparar uma aula bacana, que seja interessante. Passo horas selecionando textos e elaborando atividades e trabalhos porque eu sei que os alunos têm lá suas dificuldades e trabalham o dia inteiro. Faço o que posso, mas, me sinto frustrada e responsável pelo insucesso dos alunos” (Professora Amanda)

“Está cada vez ficando mais difícil. A cada semestre os alunos estão mais carentes e com mais dificuldades na aprendizagem. Ler e compreender um texto – que deveria ser uma tarefa simples para os alunos da graduação – é uma atividade demorada e que exige que o professor explique tim-tim por tim-tim do texto. Às vezes me sinto culpada, por correr com a matéria deixando um pouco de lado as necessidades dos alunos” (Professora Lourdes)

No exercício profissional da atividade docente, de maneira geral, mas, principalmente, nas IES particulares encontram-se presentes diversos fatores estressores, alguns relacionados à natureza da atividade docente, outros relacionados ao contexto institucional e social onde essas atividades são exercidas. Esses fatores estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*, considerada como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (HARRISON, 1999). A Síndrome de *Burnout* no espaço educacional afeta o ambiente de trabalho e interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, levando os/as professores/as a um processo de alienação,

desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (CARLOTTO, 2002).

A Síndrome de *bornout* configura uma situação individual o que acaba aumentando a sensação de isolamento dos/as docentes. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) demarcam as três dimensões desta síndrome sendo elas a exaustão emocional, que se traduz por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; a despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e a diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do/a trabalhador/a a se auto-avaliar de forma negativa. Assim, diante das condições que se lhes apresentam, os/as professores/as das IES privadas sentem-se infelizes e insatisfeitos/as com seu desenvolvimento profissional.

Oliveira (2005) destaca que a nova regulação da educação brasileira imposta a partir dos anos 90, se traduz em uma nova abordagem sobre o trabalho docente, proporcionando um sentimento de inadequação e de dívida social por parte dos/as docentes. Para a autora,

[...] Diante de uma realidade tão etérea, tão global, em que cada tentativa de extrapolação para dimensões mais amplas é inibida pela atração em sentido contrário, exercida pelas condições objetivas, o sentimento reinante é de que se está calçado com sapatos de chumbo. (OLIVEIRA, 2005, p.13)

Pelo relato das professoras, o que não foi registrado na fala dos professores, que elas se sentem responsáveis pelo processo de desvalorização da educação e pelo fracasso dos/as alunas, uma vez que não estão conseguindo

atender às novas condições de trabalho e dar conta das necessidades dos/as alunas que ultrapassam a relação professor/a – conhecimento – aluno/a. As professoras percebem que os/as alunas têm demandado outras em relação ao/à professor/a, tais como: necessidade de desabafar problemas familiares e do trabalho, problemas afetivos, problemas financeiros, dentro outros, além das dificuldades de aprendizagem. As professoras demonstram maior sensibilidade em perceber essas novas demandas dos alunos devido, em grande parte, das habilidades e competências relacionadas à maternagem desenvolvida na esfera privada. O fato de perceber essas necessidades dos/as alunos/as e não dar conta de resolvê-las gera sofrimento. Mancebo et al (2004) a falta da competência desejável constitui-se uma fonte de sofrimento para os/as docentes uma vez que tanto dificulta seus modos operatórios como sua própria competência não se revela satisfatória, o que se traduz em um quadro de precariedade técnica e social. Ou seja, as professoras se sentem, portanto, incompetentes ao não dar conta das novas demandas que se apresentam no trabalho docente e parece não perceber que “não tem como responder adequadamente às expectativas que existem em relação ao seu trabalho, dada a dinâmica na qual se inserem.” (MANCEBO et al, 2004. P: 19).

Para Dejours (1992) o trabalho não mobiliza apenas o corpo biológico envolve, também, a subjetividade do/a trabalhador/a, para o autor, a subjetividade é resultante da experiência mais íntima de si e da relação com o outro que é convocada no trabalhar, pois, o “trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber fazer, um engajamento do

corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar” (p. 3). Para o autor, a psicodinâmica do trabalho parte do princípio que o trabalho não pode ser reduzido a uma atividade de produção no mundo objetivo, pois, o trabalho sempre coloca à prova a subjetividade dos sujeitos que poder sair enaltecida ou, ao contrário, diminuída, mortificada. Assim, no trabalho o homem não apenas produz, mas, transforma a si mesmo. Portanto, nessa relação conflituosa com o trabalho, as professoras se sentem despreparadas frente às novas demandas dos/as alunas e do trabalho docente que se lhe apresentam e, por não conseguirem obter resultados desejados, sofrem e chegam a adoecer.

O sofrimento não provoca apenas agravos de ordem psíquica como o estresse, a depressão e a síndrome do pânico por exemplo. Ele tem se traduzido em diversos agravos que mobilizam o corpo como um todo. Dejours (1992) considera o sofrimento do ato de trabalhar, uma consequência da relação com o mundo real ao mesmo tempo em que uma proteção da subjetividade com relação ao mundo na busca de formas, maneiras e meios para agir sobre o mundo real com vistas a transformar o sofrimento. Neste processo, para o autor, o corpo é sempre envolvido em primeiro lugar. Assim, é natural que o corpo sinta e passe a apresentar sinais e sintomas do sofrimento vivenciado no cotidiano do trabalho docente pelos/as professores/as. Dejours (1992) chama a atenção para a relação sofrimento e trabalho intelectual afirmando que o trabalho intelectual não pode ser reduzido a pura cognição, uma vez que,

trabalhar passa primeiro, pela experiência afetiva do sofrimento, do pático. Não existe sofrimento sem um corpo para experimentá-lo. (...) A subjetividade só se experimenta na singularidade irreduzível de uma encarnação, de um corpo particular e de uma corporeidade absolutamente única. (...) A habilidade, a destreza, a virtuosidade e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, se capitalizam e se memorizam no corpo e se desenvolvem a partir do corpo. O corpo inteiro e não apenas o cérebro constitui-se a sede da inteligência e da habilidade no trabalho. O trabalho revela que é no próprio corpo que reside a inteligência do mundo e que é, antes de tudo, pelo seu corpo que o sujeito investe no mundo para fazê-lo seu, para habitá-lo. (p. 19-20)

Assim, o corpo dos/as professores/as tem se manifestado diante das condições adversas de trabalho e das novas demandas requeridas ao/à trabalhador/a docente já apresentadas neste trabalho e o corpo feminino tem mostrado, com maior frequência, os sinais de desgaste. Araújo et al (2001) ao fazer uma análise dos estudos e pesquisas sobre o processo de adoecimento dos/as professores/as na década de 90, constaram que em relação à avaliação das queixas de saúde, as mulheres apresentaram prevalência mais elevada de sintomas vocais (dor de garganta, rouquidão e perda temporária da voz) e referentes à saúde mental (esquecimentos, cansaço mental, insônia e nervosismo) que os homens. Em recente pesquisa, Oliveira (2006) também aborda esse “mal-estar docente”, revelando como resultado desse processo manifestações como desinteresse, apatia, desmotivação e “sintomas psicossomáticos”: angústia, fobias, crises de pânico, o que parece caracterizar sintomas da síndrome de *burnout* (CARLOTTO, 2002, REIS *et al.*, 2006 e OLIVEIRA, 2006). Este estudo revelou que problemas na voz, problemas de coluna, estresse, depressão, resfriados constantes, problemas de varizes e síndrome do pânico são os agravos que mais tem acometido os/as

professores/as que atuam no ensino superior privado, principalmente, as professoras.

Os/as docentes apontaram como fatores geradores de insatisfação no trabalho que, conseqüentemente, pode ser transformado em sofrimento e adoecimento a precarização evidenciada pela desvalorização da imagem do/a professor/a, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, individualidade em detrimento da coletividade, aumento do ritmo e intensidade do trabalho.

A partir da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, o trabalho torna-se, assim, fonte de tensão e de desprazer, gerando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia. Sendo assim, a insatisfação no trabalho é uma das formas fundamentais de sofrimento no mesmo (DEJOURS, 1992). Diante do exposto, o trabalho possui duplo sentido: é fonte de realização satisfação, prazer, estruturando o processo de identidade dos sujeitos, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento da sociedade, porém, pode produzir enfermidades comprometendo a saúde do/a trabalhador/a.

Os fatores que levam ao adoecimento ou sofrimento os professores e as professoras no ou gerados pelo trabalho são classificados por Villa (1998) como: a) de primeira ordem que são os fatores que influenciam diretamente a atuação do/a docente em sala de aula e provocam tensões e conflitos e tem

como consequência, de maneira geral, sentimentos e emoções negativas sendo eles a falta de apoio da instituição diante de um conflito em sala de aula entre professor/a e aluno/a, supervalorização do aluno enquanto cliente, desvalorização social da educação que repercute na sala de aula, dentre outros. Segundo o autor, esses fatores acabam modificando o papel do/a professor/a, gerando aumento das contradições e contestações na função docente por parte do/a professora e da sociedade, a generalização do 'julgamento social' contra o/a professora e a quebra da imagem do/a professora; b) de segunda ordem que são os fatores que se referem ao contexto em que se exerce a docência: falta ou escassez de recursos didáticos, condições de trabalho, incremento da violência, acúmulo de exigências, etc. Entre as consequências da precarização do trabalho pode-se citar o desejo de abandono ou de afastamento da docência, perturbações psíquicas como depressão, estresse, estados de ansiedade, dentre outros. Pereira e Martins (2002) acrescentam que:

Prevalece uma sensação de ambigüidade e de impotência, principalmente com o aumento do descontentamento no que diz respeito à qualidade e às condições de trabalho dos professores e o ajuste entre a oferta e a procura no mercado trabalhista de ensino. O mal-estar indefinido e a crise de identidade latente que prevalece entre os membros do setor e a ruptura do consenso social sobre as funções da escola e o papel do professor também contribuem para acentuar esse sentimento (p. 117)

Todas as situações expostas pelos professores e professoras em seus depoimentos traduzem o contexto de intensificação e precarização do trabalho docente que acabam gerando sofrimento e, conseqüentemente, levando ao adoecimento dos/as profissionais do magistério superior privado. Estudos

diversos²⁵ têm apontado que o processo de sofrimento e prazer na profissão e o adoecimento dos/as professoras tem aumentado visivelmente.

O processo de sofrimento e prazer no trabalho pode ser mais bem compreendido considerando o trabalho como

[..] uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que [..] antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 14)

Assim, na relação entre sujeito e objeto a captura da realidade pela consciência e o ato de transformar a realidade – objetivação - torna evidente o fato de que o homem consegue agir conscientemente em busca do fim já idealizado, ou seja, ele realiza o trabalho e realiza a si mesmo. Neste processo, o sujeito consegue acumular informações, aprender, se apropriar da realidade e posteriormente transmitir para as outras gerações, ou seja, ele faz a história.

Considerando o processo de precarização do trabalho docente e o/a professor/a como trabalhador/a assalariado/a nos moldes do setor fabril, tem-se que o/a trabalhador/a docente no ensino superior não conhece as condições postas na realidade do seu trabalho e o produto do seu trabalho é estranho a ele/a. Nesta perspectiva, o trabalho alienado/estranhado se constitui para Marx (s/d, p. 162) como:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas

²⁵Oliveira (2009), Mendes e Ferreira (2007), Mancebo (2007), Kuenzer e Caldas (2009), Freitas (2006) e outros.

energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, pois no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.

As pressões exercidas sobre os/as trabalhadores/as docentes são muitas: maior participação na gestão das instituições de ensino; aumento do número de reuniões pedagógicas, principalmente, no final de semana; participação ativa dos/as professores no Núcleo Docente Estruturante e na Comissão Própria de Avaliação; aumento da produtividade (publicação de trabalhos, elaboração de projetos de extensão e de cursos de nivelamento para os alunos, titulação, participação em eventos técnico-científicos, etc.); aumento do trabalho burocrático (diários eletrônicos, formulários, cumprimento calendário, atividades complementares). Ao mesmo tempo em que os/as docentes tem vivenciado a perda da autonomia na docência e a instabilidade profissional, uma vez que as IES privadas tem enfrentado problemas em fechar novas turmas. Além disso, os/as professores/as, de maneira geral, trabalham em mais de uma IES e precisam conciliar todas estas funções. Dessa forma, a jornada de trabalho dos/as professores/as no ensino superior privado se prolonga até o seu domicílio, e os/as docentes convivem cotidianamente com a falta de tempo para preparação das aulas, correção dos trabalhos e atualização profissional,

bem como são poucas as oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas comuns à docência. Para Garcia e Anadon (2009) a

intensificação, em termos gerais, caracteriza-se pela crescente demanda de novas atribuições pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho.

Dessa forma, a intensificação do trabalho docente tem levado professores e professoras a desempenhar um número cada vez maior de funções o que reduzido o tempo destinado à reflexão sobre a sua prática e até mesmo sobre a sua profissão. Todo esse corolário acaba gerando sofrimento no trabalho como relata os/as professores/as:

“Me sinto desvalorizado. Entro em sala e os alunos continuam conversando como se eu não estivesse lá. Preciso quase gritar para que eles percebam a minha presença. Depois de algum tempo tenho a atenção dos alunos. Mas, dura pouco. Depois eles começam a entrar e sair de sala, atender o celular, usar a internet no notebook como se isso fosse normal”. (Professora Amanda)

“Cobram titulação e não dão incentivos. Cobram produção acadêmica e não dão ajuda de custo. Se os alunos não dão conta de acompanhar as aulas, temos que desenvolver atividades extras para nivelamento. Se a instituição não consegue fechar turmas, temos que ajudar na divulgar da campanha do vestibular (...). Daqui a pouco, o professor será uma faz tudo!”. (Professora Lourdes).

“Não consigo mais planejar minhas férias, pois, não sei quando e de que forma vou recebê-las. Tem faculdade que paga as férias em fevereiro, outra parcela em duas vezes e, outras acabam sendo uma interrogação”. (Professora Gilda).

“Cada vez tá ficando mais difícil dar aula. Os alunos não querem estudar! Os alunos reclamam do número de páginas do texto do seminário e do custo

do xerox. Reclamam quando a gente passa muita coisa no quadro e se a gente dá uma aula mais lúdica, o professor tá enrolando.” (Professor João)

“É uma loucura! Quando a gente entrega o plano de ensino, a instituição cobra o cronograma das aulas. Como assim, cronograma das aulas? Pergunto e não tenho resposta satisfatória __”é preciso porque é uma norma institucional”. Entrego o cronograma e querem que eu especifique nele as datas das atividades avaliativas. E cada faculdade tem suas normas.” (Professor Samuel)

As pesquisas que tomam como temática a relação saúde-doença do professorado indicam que, hoje, de modo mais intenso, a submissão do trabalhador à realização de um trabalho esvaziado de seu sentido compromete a concretização de uma educação para a emancipação e para a autonomia.

Além do atendimento às várias demandas, os/as professores/as relataram como um dos motivos geradores de sofrimento no trabalho, a falta de apoio e de valorização docente por parte dos alunos, dos coordenadores/as de curso e da gestão das IES.

Nos questionários e nas entrevistas o dado que se mostrou de extrema importância no que se refere aos fatores geradores de sofrimento e adoecimento no trabalho foi o processo de individualização do trabalho docente. O processo de individualização do trabalho é uma das características do atual modo de produção e das novas formas de organização do trabalho. Neste sentido, a individualização representa um apelo à concorrência entre os/as trabalhadores/as, entre as equipes de trabalho e entre as próprias

organizações. Dejours (2004) chama a atenção para o fato do processo de individualização, uma das características marcantes do processo de precarização do trabalho, leva à ruína das solidariedades no âmbito do trabalho, ao isolamento dos sujeitos, à solidão e à desagregação do viver junto.

Condições de Trabalho: sofrimento no exercício da docência

As condições de trabalho também podem levar ao adoecimento dos/as professoras e gerar sofrimento no trabalho. As condições de trabalho podem ser definidas com as circunstâncias objetivas sob as quais o trabalhador realiza seu trabalho. Seriam recursos físicos, materiais e humanos para que o trabalho docente se efetive. As condições de trabalho envolvem, além das exigências específicas da profissão, o conjunto da organização do trabalho. Isto é, em que contexto está inserido o trabalho docente, buscado a partir de como o/a docente se percebe dentro das condições que lhe são oferecidas, quais suas reais necessidades e dificuldades. Vieira (1993) se refere às condições de trabalho como tudo o que influencia o próprio trabalho, como o ambiente, os meios, a jornada, a organização, a alimentação, o transporte, a moradia, a relação a produção e o salário.

Os/as docentes entrevistados/as apontaram que a falta ou a inadequação de recursos materiais dificulta a realização do seu trabalho. Dentre a falta de materiais, os/as docentes citam: falta de computadores, falta de xerox, mobília inadequada, falta de pessoas para trabalhar, equipamentos como TV e DV

avariados, dentre outros. Para os/as professores/as são pequenos incidentes diários que exigem do/a docente constante replanejamento de suas atividades e provoca desgastes nas relações com a coordenação ou setores administrativos.

Os constantes deslocamentos para os locais de trabalho, ter que transitar por rodovias perigosas e de trânsito intenso e estar sempre preocupado com o horário das aulas, pois, os atrasos devido às condições do trânsito são comuns, mas, não são bem aceitos pela administração das IES geram sofrimento no trabalho tanto para os professores quanto para as professoras.

Muitas vezes é exigido que o/a professor/a ofereça qualidade de ensino, mas os recursos materiais não condizem com as exigências de um ensino de qualidade, os recursos materiais e humanos estão cada vez mais precarizados em função da redução de gastos por parte das IES privadas. De acordo com a lógica capitalista e a modernização tecnológica, a qualidade do ensino, na educação superior passou a ser avaliada por diversos indicadores entre eles, o índice de produtividade dos/as docentes e eficiência das IES. Para isto foi necessário o enxugamento do quadro de profissionais e o corte nos gastos, o que significou o aumento do número de alunos por turma de aula e conseqüentemente aumento do trabalho e de responsabilidade para o/a professor/a, levando a uma crescente deterioração da qualidade de trabalho e da qualidade de vida desses/as profissionais. Os/as professores/as passaram a ter função de proporcionar um ensino de qualidade dentro de um sistema que

os/as obriga a trabalhar mais, porém, com péssimos salários e em um ambiente muitas vezes precário e com recursos didáticos escassos.

Cação (2001, p.160) ao analisar a carga de trabalho e jornada de trabalho docente conclui que

Ao longo do processo de tecnoburocratização por que passou o sistema estadual de ensino, no bojo do processo maior de industrialização, urbanização e constituição do Estado intervencionista, no Brasil, acoplado ao desenvolvimento do capitalismo monopolista, o professor, de profissional, portador de certa autonomia didático-pedagógica, exercendo controle sobre a concepção e execução do seu trabalho, através de uma profissão merecedora de reconhecimento e prestígio social, foi-se tornando um assalariado mais barato, ou seja, sua força de trabalho passa a ser vendida por menor preço.

O/a professor/a do ensino superior privado passa a ser um/a funcionário/a assalariado/a, de acordo com a racionalidade capitalista, o que significa vender sua força de trabalho (conhecimento) sem receber o devido reconhecimento que sua profissão exige. Além disso, sua autonomia em relação ao seu trabalho é dissolvida devido à fragmentação do seu processo de trabalho. Dessa forma, os/as docentes têm certa identificação com o processo de proletarização e, ao mesmo tempo, não se identificam como proletariados, pois apesar de estarem submetidos ao processo de assalariamento ainda mantém certo domínio sobre o processo de trabalho (ensino) e o produto (o saber apropriado pelos alunos). De maneira geral, o/a professor/a ainda tem conseguido manter certo controle sobre seu trabalho e não estão completamente alienados/as em relação aos meios, aos objetivos e ao processo de trabalho.

Pouco a pouco, os/as professores/as vêm perdendo a condição de desenvolver suas atividades de modo autônomo, tendo em vista, entre tantos aspectos: o crescente uso de tecnologia com base na informática que determinam entre outras coisas, período para a digitação de frequência, notas, conteúdos lecionados, etc.; utilização na elaboração dos planos de ensino dos materiais que fazem parte do acervo da biblioteca da IES; as definições presentes nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, tendo nas competências voltadas para o mercado de trabalho o cerne da formação; a crescente rotina de preenchimento de formulários e tarefas administrativas, e os processos de avaliação centralizados, como SINAES, que passam a ser definidores do que ensinar. Sobre isso os/as professor/as apontam que:

“É complicado ser professor hoje. Temos que ficar atentos a uma série de detalhes, pois, uma vez não cumpridos poderemos prejudicar a instituição na avaliação do MEC. Além de tudo, temos que preparar o aluno para o ENADE. A cada semestre temos que planejar, aplicar e avaliar os resultados do simulado ENADE. É mais trabalho e mais responsabilidade.” (Professor Samuel)

“Toda vez que pego o calendário do semestre me assusto com o número de reuniões. É reunião da CPA, do NDE, com a coordenação do curso, com a direção da faculdade e por aí vai. Não sei para que tantas reuniões e todas aos sábados. Não sobra tempo para o descanso. Meus finais de semana são dedicados ao trabalho ou pelo menos grande parte deles.” (Professora Maria)

“Agora tem mais uma: o preenchimento dos diários passou a ser informatizado, mas, não estamos dispensados de preencher manualmente os diários. Temos que elaborar projetos junto à comunidade, atividades extra-classe e um mundo de coisas. Fico

cansada e não dou conta de fazer tanta coisa em tão pouco tempo.” (Professora Gilda)

As condições de trabalho que envolvem perda de autonomia e aumento das atividades de trabalho são promotoras de grande desgaste físico, mental e psicológico que têm reflexos negativos sobre a saúde e o processo de profissionalização dos/as professores/as, que se sentem cansados/as com tantas atividades, e com o fato de perderem parte da autonomia de trabalho e, ao mesmo tempo, seu valor social.

No Brasil, esse quadro se configura principalmente nos anos 90 com as reformas educacionais do ensino superior que afetaram drasticamente o trabalho docente nas IES privadas. Estas reformas contribuíram aumentar a responsabilidade do/a professor/a, inclusive na educação superior, em relação ao desempenho do aluno e instituição de ensino, além de exigir dos/as professores/as a busca constante, e por sua própria conta, de formas de requalificação. No caso deste estudo, os/as docentes apontaram a falta de apoio da instituição em relação ao aperfeiçoamento profissional como um fator desmotivante em relação à docência que gera sofrimento no trabalho e diminui o prazer no exercício da profissão como aponta uma professora:

“Na sala dos professores a conversa é uma só: só reclamação dos alunos ou da instituição. Uma professora reclamou outro dia que a faculdade tinha descontado os dias que ela participou de uma jornada acadêmica. É um absurdo! Não ajuda a gente em nada e cobra titulação e produção científica. Quando a gente consegue ir a um evento, tem o ponto cortado.” (Professora Amanda)

Os professores e as professoras que participaram deste estudo também relataram que a crescente responsabilização pelo desempenho do/a aluno/a em relação à várias áreas (psíquica, afetiva, econômica, social) não apenas em relação aos conteúdos das disciplinas tem se constituído como fonte de sofrimento para os/as professores/as. Isso quer dizer que o/a professor/a tem que se preocupar com o tempo que os/as alunos/as tem para estudar, acesso ao material, estado emocional do/a aluno/a, conhecimentos prévios, dentre outros e procurar suprir tais necessidades. Sobre isso uma professora aponta que:

“Lecionar na faculdade tá igual a lecionar em colégio. Não tenho percebido mudança alguma nas minhas aulas lá no colégio e aqui. Temos que ser assistente social, psicólogo, pai e mãe dos alunos sem deixar de lado o lado profissional. Se não dermos conta de tudo isso, não somos bons o bastante para a instituição”.
(Professora Maria)

Em relação ao acúmulo de funções e as novas demandas para a docência no ensino superior privado, a pesquisa revelou que as professoras sentiram mais fortemente essas mudanças do que os professores, uma vez que, foi recorrente na fala das professoras os impactos dessas novas funções no trabalho docente o que não se observou na fala dos professores com tanta frequência.

A concorrência e a competição entre os/as docentes foram apontadas como fatores geradores de sofrimento do trabalho. Os/as professores/as registraram em seus depoimentos o fato de se sentirem traídos pelos/as próprios/as colegas: *“É muito ruim trabalhar num lugar que você não pode confiar nem*

naqueles que você acha que são seus amigos” (Professora Amanda); sentem inseguros: “Sempre ao término de cada semestre, alguns colegas começam a ir à sala da coordenação com maior frequência e esse número tem aumentado semestre a semestre” (Professor Samuel); sentem-se sozinhos, desamparados e acabam se isolando:

“Como realizar uma atividade interdisciplinar se você não pode confiar no seu colega? Como trabalhar junto. Uma vez desenvolvi um projeto super bacana e convidei alguns colegas para implantar o projeto comigo. Não é que um deles tomou a frente como se o projeto fosse dele. Não só levou os louros da coordenação, mas, teve a coragem de levar o projeto para a outra faculdade que trabalha sem sequer me consultar.” (Professora Maria)

“Às vezes a gente precisa faltar por um motivo sério, porque, agente não pode faltar por qualquer motivo. Aqui ninguém falta, você pode ver. Mas, eu precisei e não consegui ninguém para me substituir, mesmo aqueles que eu sabia que não tinha compromisso. A concorrência faz isso, rouba o companheirismo” (Professora Lourdes)

O individualismo, a concorrência e a competição predatória no trabalho consistem em fontes geradoras de conflitos. O resultado desses fatores é o sofrimento, a frustração, o sentimento de injustiça e o adoecimento. As consequências da organização do trabalho nas IES particulares incidem sobre o funcionamento psíquico de forma individual gerando uma carga psíquica de trabalho e sobre as relações interpessoais mobilizando a afetividade, a solidariedade e a confiança (DEJOURS, 2004). A cooperação e a solidariedade são fatores importantes no trabalho, pois, permitem o estabelecimento de acordos normativos entre os/as trabalhadores/as no que diz respeito às regras

do trabalho, as formas de se fazer/realizar determinada tarefa e ao envolvimento da subjetividade e do engajamento do/a trabalhador/a com o seu trabalho (DEJOURS, 2004) uma que:

O viver junto não é algo evidente; ele supõe a mobilização da vontade dos trabalhadores (...). Do ponto de vista do engajamento da subjetividade do trabalhador, a cooperação supõe, numa certa medida, uma limitação consentida (ou imposta?) à experiência da inteligência e ao desdobramento da vida singular na atividade. Dar sua contribuição e seu consentimento aos acordos normativos num coletivo implica, então, seguidamente, a renúncia a uma parte do potencial subjetivo individual, em favor do viver junto e da cooperação (DEJOURS, 2004. P. 5)

No entanto, constatou-se neste estudo o processo de individualização do trabalho docente favorecido pelo processo de organização do trabalho e pela implantação de novos modelos gerenciais nas IES privadas. O processo de individualização do trabalho docente dificulta a construção de estratégias coletivas para minimizar o sofrimento no trabalho. Mas, Dejours (2004) aponta que as estratégias coletivas têm como objetivo minimizar a percepção do sofrimento, mas, constituem um paradoxo uma vez que podem contribuir para mascarar o sofrimento de forma a facilitar a adaptação do/a trabalhador/a às pressões do trabalho. Todo esse corolário em relação ao sofrimento dos/as professores/as nas IES privadas tem gerado o que muitos estudiosos têm denominado presenteísmo. O presenteísmo tem se mostrado mais danoso ao mundo do trabalho que o absenteísmo. O fato do/a trabalhador/a está fisicamente no ambiente trabalho, mas, mental e emocionalmente ausente têm repercutido negativamente na produtividade do/a trabalhador/a. No entanto, o presenteísmo tem se configurado como estratégia de manutenção do emprego

e de sobrevivência às condições precárias de trabalho. Nos depoimentos os/as docentes relataram o temor em relação ao faltar ao trabalho, o que pareceu nas entrevistas com algo proibido. Faltar ao trabalho tem significado, para esses/as profissionais, a possibilidade do desligamento da instituição de ensino. Diante da impossibilidade da falta ao trabalho por motivos de saúde, imprevistos, questões pessoais ou relacionadas à participação em eventos acadêmicos (como já discutido), os professores e as professoras da IES investigada optaram pelo presenteísmo. Esta representa uma opção nem sempre consciente por parte do/a docente como registra o depoimento da Professora Maria:

“De qualquer jeito eu preciso comparecer ao trabalho, não posso me dar ao luxo de faltar. Se tô doente, reorganizo meu planejamento de forma que eu consiga cumprir meu horário: passo um filme, proponho um estudo dirigido, etc. É penoso pra mim ou para qualquer pessoa ir trabalhar doente, mas, não tem outro jeito. Sei que não é o certo e que os alunos ficam um pouco prejudicados, mas, depois dou um jeitinho, acelero um pouquinho aqui e outro ali”.

Carlotto (2002) ressalta que o presenteísmo provoca mais danos no ambiente de trabalho do que o absenteísmo (ausência do/a profissional na organização) apontando que muitas são as causas que levam ao trabalhador/a a optar pelo presenteísmo e chama a atenção para a carência de estudos sobre o assunto e para as dificuldades em se quantificar as causas e as consequências físicas e emocionais deste “estar presente mais ou menos” (P. 27). Para a autora, a opção pelo presenteísmo se dá quando o/a trabalhador/a se vê literalmente sem saída ou extremamente desmotivado pelo seu trabalho como é o caso

dos/as docentes da IES investigada e que pode ser estendido ao professorado de maneira geral.

Dejours (2004) ressalta que o ambiente de trabalho não é neutro, é marcado por relações de poder e que os/as trabalhadores/as sempre desenvolvem estratégias para sobreviverem às condições adversas de trabalho, seja por meio da alienação, do sofrimento com conseqüente adoecimento e pela descoberta do prazer no trabalho e assim, assegurando o bem-estar e promovendo a saúde.

CAPÍTULO V

PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA, O SER PROFESSOR/A DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E OS PRAZERES NA DOCÊNCIA

A globalização tem imposto a necessidade de ressignificação do trabalho e reformulação dos ambientes organizacionais de maneira a permitir a permanência e a inserção da organização no mercado competitivo e acarretando a precarização do trabalho e trazendo novos ordenamentos para os/as profissionais das mais diversos segmentos econômicos. É neste cenário que vem ocorrendo a expansão das organizações de ensino superior privado no Brasil. As IES privadas inseridas no segmento de prestação de serviços, visando atender a uma demanda crescente proveniente das mudanças na sociedade e, especialmente, às novas exigências do mundo do trabalho no que diz respeito aos perfis ocupacionais à qualificação formal têm passado por um processo de reorganização impactando, fortemente, o trabalho docente.

Inicialmente, as IES particulares estabeleceram como objetivo produzir conhecimento e desenvolver a ciência seguindo os mesmos princípios das IES públicas, investido em ensino, pesquisa e extensão. Na atualidade, o que se observa nessas instituições de ensino é o seu direcionamento para o atendimento uma demanda do mercado no que diz respeito à qualificação

formal. Assim, a referência à função social da universidade não é a base para a sua constituição e, conseqüentemente, a educação é colocada como um produto a ser consumido (CHAUÍ, 2001). Soma-se a esse fato, a diversidade de categorias administrativas indo das universidades, aos centros universitários às faculdades isoladas, essas últimas sem a necessidade de investimento em pesquisa e extensão conforme a atual legislação educacional.

Neste contexto, o trabalho do/a professor/a também passa por inúmeras transformações, possibilitando a redefinição das características atribuídas ao trabalho docente e promovendo alterações no perfil profissional do/a professor/a universitário/a no segmento privado. Isso decorre, principalmente, das reformas educacionais neoliberais pós anos 90 e da incorporação, pelas IES particulares, de novas estratégias de gerenciamento do trabalho advindas dos setores produtivos. A nova modalidade de gerenciamento traz implicações diretas para o trabalho docente.

O/a professor/a se vê diante de um cenário marcado pela avaliação de desempenho, cumprimento rígido de horário, organização do trabalho com procedimentos e critérios predefinidos, além de a atividade exigir menor criatividade e, conseqüentemente, limitar o grau de autonomia. Os/as docentes também têm enfrentado e convivido com a desvalorização do trabalho, baixos salários, múltiplos empregos, formação deficiente, infra-estrutura precária de recursos materiais e humanos o que tem contribuído igualmente no processo de construção da identidade profissional e de reestruturação do trabalho

docente. Assim, os/as professoras têm enfrentado uma crise de identidade que têm conduzido a reações distintas e refletindo no desempenho profissional. Os dados da pesquisa revelaram o trabalho hercúleo que é definir o que vem a ser trabalho docente na atualidade e o que é ser professor/a universitário/a na rede privada de ensino. Isso porque diante de tantas mudanças e tão aceleradas que os/as docentes estão confusos/as e buscando compreender a realidade que se lhes apresenta. Estudos sobre o trabalho docente ainda não apontam consenso sobre o que vem a ser o trabalho docente, dada a sua complexidade. A docência é multifacetada e tecida por muitos fios, muitos deles de origem subjetiva e complexa e outros de natureza prática e visível. Diante da complexidade do conceito de trabalho docente mostra o qual difícil tem sido o processo de construção da identidade deste/a profissional.

Diante das perguntas: O que é ser professor/a na rede privada de ensino superior? O que é o trabalho docente na atualidade? Os/as docentes entrevistados/as se viram emudecidos e demoraram a responder as questões. As respostas dadas por esses/as profissionais constituíram-se por recortes sobre a docência.

A pesquisa revelou que tanto os professores quanto as professoras têm encontrado poucos espaços para a discussão e o debate sobre as mudanças em curso no trabalho docente, sobre os novos requerimentos ao/à docente e sobre o perfil e a identidade do/a professor/a universitário na rede privada de

ensino. A falta desses espaços acaba levando ao isolamento dos/as professores/as. Como registra um depoente:

“É muito importante, que neste momento, nós professores possamos sentar e discutir sobre os rumos que a profissão docente tem tomado nos últimos anos e sobre o que vem a ser um professor universitário hoje. A falta de espaços para o diálogo leva cada um de nós a interiorizar estas discussões que ficam apenas para o indivíduo

Esses espaços de troca de experiências e para discussões sobre o trabalho docente e o perfil do/a docente do ensino superior privado são importantes para o processo de construção ou de reconfiguração da identidade desses/as profissionais uma vez que a identidade profissional é construída, dentre outros fatores, pelos sujeitos a partir de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados, constituem os pilares de sustentação de uma dada profissão (DUBAR, 1991). A aceitação de determinada identidade profissional supõe, portanto, que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando, assim, um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença que sustentam a existência da profissão. Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações que são construídas a partir dos próprios sujeitos sobre o que é ser um/a profissional; uma dimensão coletiva, como os/as profissionais se auto-definem; uma dimensão legal, que diz respeito ao código de condutas, posturas, competências requeridas e área de atuação de uma dada profissão e, uma dimensão social, como essa profissão e esse/a

profissional é vista/valorizada no espaço social (DUBAR, 1991). Assim, para que o processo de construção da identidade profissional se consolide, concorrem dois processos distintos, a saber: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro) (IDEM, 1991).

A construção da identidade profissional do/a docente das IES privadas está condicionada a uma série de fatores e inserida em processo muito mais amplo que seu espaço/tempo, ou seja, a construção da identidade profissional do/a professor/a extrapola a docência e a própria instituição de ensino. Isso por que há outros fatores a serem considerados, dentre eles as crenças, valores éticos e morais, representações construídas/adquiridas sobre ser professor/a, as políticas públicas, etc. Significa, portanto, que a construção da identidade profissional dos/as docentes resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que se somam e repercutem significativamente no fazer docente (SILVA, 2003).

Na atualidade, diante das condições sócio-econômicas e da precarização do trabalho docente de maneira geral e, especialmente, no ensino superior privado, a concepção de identidade profissional está em constante transformação. A identidade não é uma essência, nem um fato da natureza ou da cultura, não é fixa nem estável, ao contrário, é marcada pela instabilidade e pelo constante processo de construção (SILVA, 2003). Assim, espaços de troca

de experiência e de debates sobre o ser docente permite aos/às professoras tecerem sua identidade profissional.

Cabe ressaltar que, de acordo com Mancebo (1999), ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho, na acumulação flexível, acirra o individualismo e a competição entre os sujeitos, ocorre um apelo ao trabalho em equipe e este se sobrepõe à prática do/a trabalhador/a isolado/a em sua máquina. Mas, também, não se pode negar, que no caso do trabalho em equipe/trabalho coletivo, a competição entre os grupos/equipes é muito apropriada para a produção flexível, uma vez que, “coletivos dessa natureza, certamente, compõem-se de pessoas que estão agregadas pela partilha superficial de valores e/ou laços defensivos de solidariedade comunal” (LOPES, 2006, p.12).

Sobre isso, os/as professores/as relatam a obrigatoriedade de desenvolverem atividades interdisciplinares e transdisciplinares de forma a transformar as aulas e os conteúdos mais atraentes aos/às alunas e incentivar o trabalho em equipe e a integração de todo o corpo docente. Mas, em qual espaço e em que tempo se dará o trabalho em grupo no ensino superior privado? Essa pergunta foi posta pelos/as próprias professores/as já que:

“Trabalho docente hoje é trabalho individual. A gente corre de uma IES para outra; chega encima do horário; mal passa na sala dos professores; corre para sala de aula e sai correndo, porque, em breve, tudo começa novamente”
(Professor João)

“A gente mal passa na sala dos professores. Aliás, a sala dos professores tem sido um local evitado por muitos de nós. Ninguém quer encarar a realidade do

nosso trabalho, a gente não quer ver na cara o outro, as mazelas do ser professor”
(Professora Amanda)

A fala da professora Amanda reforça as imposições sobre o trabalho docente reafirma o descontentamento e o sofrimento dos/as professores/as das IES particulares como já discutido e aponta a necessidade de se debater sobre o trabalho docente, ou melhor, sobre as dimensões espaço e tempo da docência, pois, para que os/as docentes deem conta das novas demandas e requerimentos ao trabalho docente em nível superior, considerando que o trabalho coletivo faz parte do trabalho docente, se faz necessário, que os/as professores/as possam ter espaços e tempos reservados para o planejamento conjunto.

Para os/as docentes que atuam na IES investigada, ser docente no ensino superior privado não difere do ser professor/a na Educação Básica, uma vez que a autonomia, a pesquisa e a extensão não fazem parte do trabalho docente que se opera nas instituições de ensino superior privadas. Para esses/as profissionais a docência neste nível de ensino tem se assemelhado ao trabalho operário, o que também tem ocorrido com o trabalho docente em outros níveis e modalidades de ensino²⁶, como registra o/a docente:

“Me sinto um operário. Saio de cada cedo, chego à faculdade, registro meu ponto com minha digital. Vou para a sala dos professores para ouvir as prescrições do dia. Vou para a sala de aula e sigo o programa de ensino. Termina a aula, entrego a frequência, registro meu ponto e vou embora”. (Prof. Samuel)

²⁶ Mancebo (2004), Saviani (1999), Hypólito (1997) dentre outros.

“Gasto o mesmo tempo para preparar as aulas da faculdade e da escola na qual trabalho pela manhã. As dificuldades enfrentada pelos alunos são as mesmas, a rotina de trabalho é a mesma, não faço nada diferente em uma instituição e na outra, muito embora, sejam muito diferentes em seus objetivos” (Profa. Maria)

Ser docente no ensino superior privado envolve uma série de funções que formaram incorporadas à docência neste nível de ensino a partir da expansão da rede privada de ensino nos anos 90 com a introdução, em função das políticas educacionais, demandas do setor produtivo e das inovações gerenciais implantadas nas IES particulares. Ser professor/a envolve, portanto, cumprir prazos de lançamento de frequência e notas no portal eletrônico, manter diário manuscrito, elaborar plano de ensino, participar ativamente das atividades relacionadas à gestão das IES privadas – viabilidade de cursos, decisões sobre campanha para o vestibular, viabilidade financeira, revisão e atualização no plano de desenvolvimento institucional, etc. -, reuniões pedagógicas – proposição e elaboração de projetos interdisciplinares, de propostas de cursos de atualização, extensão, graduação e até de pós-graduação; atualização dos projetos pedagógicos de curso; participar do Núcleo Docente Estruturante; da Comissão Própria de Avaliação, etc.; elaborar e corrigir atividades avaliativas diversas; zelar pela aprendizagem e desempenho dos/as alunos nas avaliações institucionais externas; estar em constante processo de atualização profissional; participar de eventos técnico-científicos; ter produção acadêmica; dar aulas; atendimento extra sala aos/as alunos/as, foram os elementos apontados pelos/as docentes que caracterizam o trabalho docente nas IES privadas. Além disso, ser professor/a no ensino

superior privado implica ser psicólogo/a, assistente social, médico/a, consultor/a de carreira, como desta os/as professores/as:

“Os alunos precisam mais que um professor. Eles querem que a gente oriente na escolha da carreira, da área que vão seguir quando formandos, contam pra gente problemas pessoais e do trabalho e solicitam nosso envolvimento nestas questões. É difícil não se envolver, principalmente, quando a gente percebe que ele não tem com quem mais falar” (Professora Lourdes)

“As professoras dão mais atenção aos alunos e estão sempre procurando ajudá-los em alguma coisa. Eu acabo ouvindo também porque os alunos sempre, ao apresentar justificativa por não ter feito um trabalho, prova, etc., contam uma historia longa e não tem como não se envolver.” (Professor João)

Neste contexto de transformações na educação que traz novas demandas para o trabalho docente fica cada vez mais difícil mapear /identificar os saberes que compõem a profissão docente e o trabalho do/a professor/a. Diversos estudos²⁷ tem se dedicado à compreensão dos saberes dos/as professores e percebe-se que, diante da diversidade do trabalho docente e das diferentes maneiras de ser professor/a, estes estudos procuram principalmente, conforme resume Campelo (2001), compreender o processo de construção da construção e o reconhecimento da identidade profissional do/a docente e, reformular a formação de professores/as para que possam desenvolver um ensino mais

²⁷ Tardif e Lessard (2005), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), dentre outros.

coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a vida e o trabalho dos/as professores/as.

O saber profissional que orienta a atividade do/a professor/a insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos/as profissionais, como no caso dos/as docentes, que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades no seu cotidiano de trabalho, de forma a adaptar seus conhecimentos à realidade que se lhes apresentam. Compreendido dessa forma, o saber profissional dos/as professores/as é constituído não por um 'saber específico', mas, por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência (PIMENTA, 1999). O saber profissional do/a professor/a é caracterizado pela pluridimensionalidade (TARDIF e GAUTHIER, 1996; TARDIF e LESSARD, 2005), pois, o saber docente é composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Compreendido dessa forma, ser professor/a implica em ser capaz de se reinventar a cada local de trabalho e diante de cada situação. Assim, a relação dos/as docentes com os saberes não pode ser reduzida a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, uma vez que sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações (TARDIF e LESSARD, 2005). Os/as docentes, portanto, para dar conta dos objetivos traçados, utilizam, comumente, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da

experiência e esse conjunto de saberes configura o que Tardif e Lessard (2005, p. 39) chamam de “o que é necessário saber para ensinar”.

Quando questionados/as sobre os saberes que compõem a docência os/as docentes da IES investigada informaram que os saberes adquiridos nos cursos de graduação e pós-graduação (saberes oriundos da formação profissional), saberes oriundos da experiência profissional, saberes adquiridos com os pares e saberes frutos de diversas aprendizagens (família, atividades culturais, lembranças de quando eram alunos/as e reconheciam nos seus/suas professores/as características do que é ser um bom/boa docente). Tardif (2000) chama a atenção para o fato de que

(...) os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (p. 14)

Neste sentido, diante do quadro que se apresenta aos/às professores/as que atuam no ensino superior privado e diante da concepção de identidade proposta por Silva (2003), identidade como processo sempre em transformação, os/as professores/as se vêem diante de uma crise de identidade profissional, uma vez que não conseguem delinear os contornos da docência. No entanto, foi fala comum de professores e professoras durante o processo de entrevistas que diante da realidade do trabalho docente fora da sala, estão cada vez mais se voltando para dentro da sala, ou seja, voltando seu olhar para o trabalho docente que efetivamente se realiza na sala de aula,

na relação com os/as alunos/as e com o conhecimento, como registra uma depoente: *“Na sala de aula eu tenho autonomia e ainda não perdi isso, então, realizo o meu trabalho dentro da sala, com meus alunos e é lá que me sinto professora”*. (Profa. Maria).

Os professores/a também apontaram diferenças na maneira de ser professor ou professora. De acordo com o depoimento dos/as docentes da IES investigada as professoras utilizam as competências adquiridas na esfera privada no cotidiano do trabalho docente que se revelam no cuidado como o espaço e o ambiente de trabalho, cuidado com os/as colegas, maior sensibilidade para perceber as necessidades dos/as alunos/as; conseguem realizar as diversas atividades ao mesmo tempo, são mais solidárias às dificuldades e demandas das IES privadas. Tal fato demonstra que a forma como a divisão sexual do trabalho educa os sujeitos se reverbera na maneira de ser, ou seja, na subjetividade e, também, na forma de se relacionar com o outro e na sua vida profissional.

Em síntese, professores e professoras estão vivenciando um processo conflituoso na construção da identidade profissional diante das novas demandas econômicas, governamentais, sociais e institucionais para o trabalho docente nas IES particulares, uma vez que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2002:59). Dessa forma, diante mudanças rápidas e radicais que tem afetado o

mundo do trabalho e, conseqüentemente, o trabalho nas IES privadas, que vem redimensionando da profissão docente neste nível de ensino provocando uma mudança na maneira e no jeito de ser professor/a no ensino superior privado. O/a docente no ensino superior privado encontra dificuldades em construir sua identidade profissional, o jeito de ser professor/a universitário em um contexto de mudança do que vem a ser o ensino superior privado e seus objetivos em relação à formação dos/as alunos/as e a representação que esses/as professores/as têm do/a professor/a universitário/a. Pimenta (2002) ressalta que a identidade profissional

se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.(p. 78)

Esse processo de crise da identidade profissional vivenciado pelos/as docentes que atuam no ensino superior privado, ou seja, neste processo de reconstrução da maneira de ser professor/a neste nível de ensino, os/as docentes têm redescoberto os prazeres da docência. O que mostra a força da mobilização da subjetividade dos sujeitos diante das dificuldades, dos conflitos e das incertezas.

O Que Faz Bem no Trabalho Docente no Ensino Superior Privado

Julgou-se pertinente discutir sobre o que faz bem e torna os/as professores/as satisfeitos com o seu trabalho neste capítulo, uma vez que, os prazeres da docência estão intimamente relacionados ao ser professor/a. Apesar de todas as transformações já descritas e detalhadas sobre o trabalho docente e das novas demandas para a docência, os/as professores/as relataram sentir prazer no exercício da docência.

O prazer na docência se manifesta por meio do reconhecimento do trabalho realizado pelo/a professor/a tanto por parte da instituição quanto por parte do/a aluno/a; quando a docência ocorre próxima ao que foi planejado pelo/a professor/a; quando o/a professor/a percebe que o/a aluno aprendeu de fato e na troca de informações e experiências com os pares. Os relatos abaixo mostram os momentos de prazer vivenciados por professores e professoras no exercício da docência no ensino superior privado:

“Fico muito feliz! Me sinto realizada quando dei uma boa aula. Dá uma sensação tão boa que compensa qualquer coisa. Tem turma que dá prazer de entrar e realizar o nosso trabalho! Os alunos participam, leem os textos, realizam as atividades ... Nesses momentos dá orgulho em ser professora e ver os alunos aprenderem!. (Professora Maria)

“(...) é bom ter o seu trabalho reconhecido! Quando um aluno ou a turma nos elogia e fala que a aula foi boa, me dá uma sensação prazerosa. Quando a coordenação entrega a avaliação de desempenho e eu vejo que foi boa, que os alunos avaliaram bem a minha atuação e as disciplinas, me sinto realizada!” (Professora Gilda).

*“Tenho pouco de experiência na docência e estava até pensando em mudar de profissão e voltar a investir mais na minha área de formação. Mas, quando os alunos me convidaram para ser paraninfa da turma deles, eu chorei de felicidade. É o maior reconhecimento pelo seu trabalho! Fique pensando que às vezes a gente acha que os alunos não estão aprendendo e ficamos angustiados com isso. Mas, tem esses momentos que compensam tudo!”
(Professora Lourdes)*

“Recebi um e-mail do coordenador do curso elogiando o resultado de um projeto que desenvolvi com os alunos em uma escola. Meus colegas de trabalho também reconheceram o sucesso do projeto desenvolvido. Ter o seu trabalho reconhecido é muito bom!” (Professor João)

O reconhecimento do trabalho é essencial para a vivência do prazer por parte do/a trabalhador/a uma vez que fortalece a identidade profissional, confere sentido ao trabalho e mobiliza o investimento afetivo no trabalho. O reconhecimento do trabalho pode ser por parte dos/as colegas de trabalho, dos/as coordenadores/as, dos/as alunos/as ou até mesmo dos/as próprios/as professores/as. A autovalorização do trabalho apareceu na fala das professoras entrevistadas conforme depoimento: *“Não preciso sempre que alguém me diga que fiz um bom trabalho. Sei quando isso acontece e digo: boa garota!”* (Profa. Amanda); *“Todo professor sabe quando a aula foi boa. A gente sente e sai leve da sala.”* (Profa. Lourdes). A partir da teoria de Dejours sobre a psicodinâmica do trabalho, sobre o sofrimento e o prazer no trabalho, pode-se constatar que, no caso das professoras, a autovalorização pode ser compreendida como uma estratégia de minimizar a percepção de sofrimento do trabalho e promover prazer no exercício da docência nas instituições de ensino superior privadas.

“Participar de eventos acadêmicos é muito prazeroso. A gente volta ao trabalho com gás novo. A cabeça fica a mil pensando nas possibilidades de trabalho que poderemos desenvolver. Fico cheia de idéias e produzo mais no trabalho.” (Professora Amanda)

O processo de aperfeiçoamento profissional é de extrema importância para o/a professor/a como evidencia Narvaz (2005, p.2):

O professor que busca aperfeiçoar-se está sempre aberto às mudanças, acredita na pesquisa e na reconstrução do conhecimento, pois isto influencia diretamente na sua prática pedagógica. Este empenho com a aprendizagem faz com que o professor busque, organize, crie estratégias para desempenhar melhor sua função, favorecendo o trabalho em equipe e o comprometimento com a escola como um todo, transformando-se em mediador para que o aluno não se perca na vastidão de informações. Desta forma necessita o docente estar preparado para enfrentar os desafios diários da profissão, isto implica em constante aprimoramento.

Essa busca pelo aperfeiçoamento profissional é considerada pelos/as professoras uma fonte de prazer por renovar a prática docente, por possibilitar contato com os/as colegas em um ambiente considerado “mais saudável”, ou seja, um ambiente não marcado pela concorrência e competição exacerbada; por melhorar a qualidade das aulas e promover a aprendizagem dos alunos como registram em seus depoimentos.

Além disso, o aperfeiçoamento profissional possibilita a socialização do conhecimento entre os/as professores/as. Socialização profissional pode ser compreendida como o processo por meio do qual os/as profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar em uma determinada profissão (TEIXEIRA et al, 2011). É um processo de concretização dos ideais profissionais. A socialização profissional,

portanto, constitui-se no processo que traduz, em práticas profissionais, os conhecimentos inerentes à profissão e constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão conferindo aos/as profissionais uma sensação de pertencimento a um grupo. Soma-se a isso, a necessidade do/a professor/a refletir sobre sua prática, situando-a como um processo de formação que requer constatare resignificação e inovação necessários ao enfrentamento dos desafios que se apresentam no trabalho.

Os professores/as relataram sentir prazer no trabalho docente quando conseguem criar condições que propiciem a aprendizagem dos/as alunos a despeito de todas as dificuldades inerentes ao trabalho docente nas IES particulares. Isso quer dizer que quando os/as professores/as modificar ou transcender as normas impostas ao trabalho docente nas IES privadas, como no caso, alterar o programa de ensino, alterar o planejamento da aula, utilizar de forma diferente os espaços e os escassos recursos de aprendizagem disponíveis de forma a favorecer a aprendizagem dos/as alunos/as constituem fontes de prazer para os/as docentes. Dejours (2004) denomina inteligência do corpo ou inteligência astuciosa (DEJOURS, 2004 apud DETIENNE e VERNANT, 1974), a capacidade do/a trabalhador/a subverter as normas impostas pela organização do trabalho e colocar a sua marca, estabelecendo procedimentos mais eficazes e eficientes do que os prescritos. Assim, a Inteligência astuciosa origina da experiência de sofrimento no trabalho, mas, é capaz de promover a sensação de prazer quando o/a trabalhador/a consegue remodelar o trabalho de forma a atribuir-lhe sentido. Cabe lembrar que a

inteligência do corpo se forma no e pelo trabalho, ou seja, é adquirida no exercício da atividade laboral, fruto da relação prolongada e perseverante do corpo com a tarefa. Os depoimentos registram esses momentos de prazer na docência:

“As faculdades precisam entender que o trabalho docente não é igual ao trabalho do operário. O trabalho docente não deve ser prescritivo. Os planejamentos, na docência, não são para serem seguidos a risca. O trabalho docente é um constante replanejar, um semestre, uma turma e um aluno são sempre diferentes, não tem como ser igual.”
(Profa. Amanda)

“Nós fazemos o planejamento das aulas seguindo as normas institucionais, usando os livros que a faculdade disponibiliza assim como os recursos didáticos. Mas, dentro de sala, muitas coisas ocorrem. Às vezes consigo seguir o planejamento, mas, na maioria delas, fujo completamente ao que foi planejado e, de maneira geral, o resultado é sempre melhor”. (Profa. Maria)

A autonomia é outro fator gerador de satisfação no trabalho docente conforme registram os/as professores/as, mesmo diante da prescrição e do forte controle sobre o trabalho docente nas IES privadas: *“A liberdade de escolha do que ensinar e quando ensinar, a liberdade de expressão características da docência na educação superior é o grande atrativo”* (Prof. João). O trabalho docente, ainda que seja programado e concebido por outros, tem certa autonomia; no exercício da docência, o/a professor/a pode optar por métodos, técnicas, adaptações e transposições didáticas dentre outros expedientes, pois,

se processa numa relação entre sujeitos que podem estabelecer certo controle sobre seu trabalho (FIDALGO, OLIVEIRA e FIDALGO, 2009).

As experiências de prazer na docência estão relacionadas às possibilidades de criação, inovação e de interação social. Os/as docentes afirmam que sente prazer no trabalho quando:

“A docência no ensino superior permite um maiores possibilidades de inovação e do uso da criatividade. As tecnologias e o nível de desenvolvimento dos alunos abrem novas possibilidades para a docência”
(Profa. Amanda)

“As interações sociais são mais abrangentes e instigantes que em outros níveis de ensino. O ensino superior é um espaço de questionamentos, de troca de experiências, de saberes e de vivências” (Prof. Samuel)

Segundo Mendes (2008), o trabalho gera prazer quando possibilita a aprendizagem sobre um fazer específico, a criação, a inovação e o desenvolvimento de novas formas para execução da tarefa, quando são oferecidas aos/às trabalhadores/as condições de interagir com os outros, de socialização e reforço de uma identidade pessoal, e quando a organização do trabalho permite o estabelecimento de acordos que promovam a transformação do sofrimento. O trabalhar junto, as relações afetivas, os laços de afetividade estabelecidos pelos/as docentes quer seja com seus pares ou com os/as alunos/as possibilitam a vivência do prazer no trabalho, pois, possibilita aos/às docentes atribuir sentido e significado ao seu trabalho. Nestas situações e em

outras situações já apontadas nas quais a dimensão do prazer é facilmente evocada, os/as docentes relatam sentir prazer por perceberem a importância do trabalho que realizam para os/as alunos/as e para a sociedade de maneira geral: *“Um aluno me disse um dia: professora tudo que eu aprendi com a senhora foi cobrado na prova do concurso que fiz. Me ajudou muito.”* (Profa. Maria); *“Ver o sucesso dos nossos alunos seja no trabalho ou em outra situação qualquer, mostra que o trabalho do professor é muito importante.”* (Prof. João).

Os achados da pesquisa apontam que as vivências de prazer e satisfação, ou seja, a percepção de bem-estar no exercício da docência, apontadas pelos/as professores/as, estão relacionadas ao reconhecimento profissional, ao processo de aperfeiçoamento profissional, à autonomia inerente ao trabalho docente, à possibilidade de criação, a inovação, às relações sociais presentes neste nível de ensino. A manifestação do prazer no trabalho docente foi mais aparente na fala das professoras do que na dos professores. Cabe ressaltar que o sofrimento e o prazer no trabalho não são excludentes, uma vez que fazem parte de um mesmo processo que é dinâmico e no qual ambos podem existir simultaneamente e/ou se transformar no outro.

As vivências de prazer na docência, a primeira vista podem parecer pouco significativas diante de um quadro generalizado de sofrimento no trabalho docente, diante das condições precarizadas de trabalho, mas, este estudo constatou tal qual afirma Dejours (1992) que os/as trabalhadores/as, individual

ou coletivamente, elaboram defesas para lutarem contra o sofrimento no trabalho, uma vez que, os sujeitos não são passivos frente à organização do trabalho, são capazes de se proteger e elaborar defesas que possam ocultar o sofrimento.

CONCLUSÃO

Muitos estudos têm apontado um quadro de precarização geral do trabalho e das relações de trabalho diante do novo paradigma produtivo caracterizado pela flexibilidade. O trabalho do/a professor/a também tem sido afetado pelas mudanças em curso no setor produtivo que, a partir dos anos 90 no Brasil, tem impulsionado e orientado as reformas educacionais. A partir das duas últimas décadas do século passado, o trabalho docente se torna foco de pesquisas e estudos que visam compreender os impactos dessas mudanças no trabalho docente.

Na atualidade, as teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do professorado, continuam a ensejar estudos e pesquisas. Tais estudos indicam que as reformas educacionais pós anos 90 têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e uma crise de identidade dos/as professores/as e trazendo novas demandas para os/as docentes.

Neste contexto de mudanças, os/as professores de todos os níveis e modalidades educacionais têm sido confrontados com o aumento das exigências em relação a sua qualificação, demanda por novos conhecimentos, com o incremento do número de tarefas a serem realizadas, precarização das relações e condições de trabalho, surgimento de cursos mediados pelas

tecnologias digitais, dentre outros. Isso porque as demandas mundiais para a educação seguem as prescrições do mercado o que pode ser constatado por meio da análise das discussões acerca das reformas educacionais nacionais e internacionais sugeridas pelos organismos supranacionais que propõe maior qualificação para o trabalho; a busca por um sistema educacional mais bem estruturado e por padrões educacionais mundiais únicos, o assentamento do tripé equidade, qualidade e redução das distâncias entre reforma educativa e reforma das estruturas econômicas, o alinhamento entre escola e empresa, conteúdos ensinados e exigências do mercado (HIPÓLITO, 1991).

Contudo, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção técnico-científica, no que se refere às condições de trabalho e de efetivação do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior público e privado, às formas de resistência e conflito que são manifestas nas IES e relacionadas às relações de gênero-sexo. De maneira geral, os estudos sobre o trabalho partem do homem como ser universal e a partir desse referencial são feitas as análises sobre o trabalho das mulheres, o mesmo ocorre com os estudos sobre o trabalho docente.

A partir da década de 1990 ocorreu uma grande e rápida expansão do ensino superior privado induzida pelo governo deste período. Milot (2003) constatou uma redefinição do papel do ensino superior desde os anos 90 e a estratégia governamental de diversificação dos estabelecimentos de ensino superior, privilegiando instituições com custo menor que se diferenciam em relação às

tarefas e formações e que não tem a obrigatoriedade da articulação e do investimento em pesquisa e extensão.

Conforme o censo da educação superior realizado em 2010, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 86% das matrículas no ensino superior pertencem às (IES) particulares. Tal fato não é novidade, pois, a posição majoritária das IES privadas já era uma realidade na década de 60 tanto no que se refere ao percentual de matrícula como de número de IES (SAMPAIO, 2002). O que diferencia o ensino superior privado nos anos 60 e as IES particulares na atualidade é a mercantilização do ensino, ou seja, a vinculação do ensino superior, principalmente, nas IES privadas às demandas do mundo do trabalho.

Assim, este estudo lançou um olhar sobre o ensino superior privado, buscando identificar e analisar os saberes e competências produzidos, mobilizados e utilizados na prática cotidiana do trabalho docente realizado pelas professoras que atuam neste nível de ensino e a construção do processo de profissionalização destas mulheres. De que forma as transformações em curso no mundo do trabalho e na sociedade e a expansão do ensino superior privado nos últimos anos têm afetado o desenvolvimento do processo de profissionalização das professoras que atuam neste nível de ensino? Quem são as professoras que atuam nas instituições privadas de ensino superior? Em quais condições, sob quais pressões, com a ajuda de quais recursos as docentes realizam a docência? Analisar como a qualificação tácita das

professoras adquirida na socialização pra o trabalho doméstico e para a maternagem, assim como sua execução diária interferem no processo de profissionalização das mulheres professoras. No ensino superior privado persistem ou não as diferenças de atribuições e valorização social do trabalho realizado por professores e professoras conforme observado em outros espaços sociais.

Este estudo foi realizado em uma IES privada e, em um primeiro momento, foi elaborado o perfil dos/as professores que atuam no ensino superior privado que mostrou que, na IES investigada, o quadro de docentes é composto por 55,77% de professoras e 44,23% de professores. O Censo do ensino superior de 2009 apontou que o número de professores (52%) atuando no ensino superior público e privado é maior do que o número de professoras (48%). Embora esse percentual seja pouco significativo em termos numéricos, este estudo mostrou que as professoras que atuam em cursos ou lecionam disciplinas ditas “masculinas” ainda provocam estranhamento em um espaço de exercício pleno da cidadania, da autonomia, da tecnologia e do conhecimento.

O investimento na carreira docente mostrou ser mais contundente entre as professoras que investem em aperfeiçoamento profissional – cerca de 8% das professoras são doutoras, 33% mestres e 59% especialistas e os homens cerca de 5% são doutores, 23% mestres e 72% especialistas respectivamente. Aproximadamente 60% dos professores e das professoras são jovens, na faixa

etária de 25 a 35 anos. Em relação ao estado civil, 34% das professoras e 66% dos professores são solteiros/as; 44% das mulheres e 29% dos homens são casados e, outras formas foram registradas por 22% das professoras e 5% dos professores. Além disso, foi constatado que cerca de 70% dos professores e 20% das professoras exercem outras funções além da docência e que 70% dos professores se dedicam à docência apenas no ensino superior o mesmo ocorrendo com 35% das professoras. Cerca de 65% das professoras atuam como docentes em ou outros níveis educacionais (ensino fundamental e médio). Além disso, aproximadamente 40% dos/as docentes atuam em três ou mais IES. Em relação atividade/tempo de dedicação por semana, a pesquisa revelou que professoras e professores têm dedicado menos tempo a atividades de lazer e cultura e ao convívio familiar, uma vez que, grande parte das horas semanais, ou seja, 60 horas no caso das mulheres e 30 horas para os homens, são dispensadas à realização da docência.

Sobre as condições de trabalho dos professores/as, os/as docentes da IES investigada mostraram as reais condições de trabalho a que estão submetidos/as: jornada de trabalho que se prolonga até o domicílio, não deixando tempo disponível para a preparação das aulas, a correção dos trabalhos e a atualização; poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar os problemas relacionados ao trabalho docente; intensificação do trabalho por meio da utilização de novas formas e ferramentas de controle do trabalho docente, envolvimento da subjetividade, aumento das demandas burocráticas, pressões institucionais visando à melhoria do desempenho dos/as

aluno/as nas avaliações externas; desvalorização profissional; insegurança e instabilidade no emprego; maior envolvimento/engajamento com as questões administrativas da IES; dupla e até mesmo tripla jornada de trabalho, principalmente, no caso das professoras que ainda são consideradas responsáveis pelo trabalho doméstico e educação dos/as filhos/as como constatou este estudo.

A intensificação do trabalho nas IES particulares tem levado os/as docentes a desempenhar um número cada vez maior de funções que lhes tiram o tempo necessário para um exercício mais refletido da sua profissão, para atividades relacionadas ao aperfeiçoamento profissional e para a vida social (estabelecimento de vínculos afetivos, convivência familiar, atividades de lazer e cultura, etc.). Quando questionados/as sobre suas condições de trabalho, os/as professores apontaram questões relacionadas à sobrecarga, às várias jornadas de trabalho assumidas, ao grande número de alunos/as por sala, a obrigatoriedade do cumprimento do horário de aula e do planejamento,

Diante do exposto o sentimento de desajustamento e as condições de trabalho precarizadas e sob intenso controle têm gerado sofrimento e conseqüente adoecimento nos/as professoras, mas, de maneira geral, as professoras têm adoecido mais devido às condições e pressões no trabalho docente (60% das mulheres e 30% dos homens). O sofrimento e o adoecimento das professoras também podem estar relacionados à sobrecarga de trabalho do ambiente de trabalho profissional e da responsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado

com os/as filhos/as considerados funções, ainda, tipicamente feminina. Devidos aos estereótipos de sexo, que atribuem aos homens o estigma de sexo forte, os professores se sentiram e se mostram pouco à vontade durante o processo de coleta de dados em falar sobre o sofrimento e o adoecimento no trabalho. O estresse decorrente do excesso de responsabilidades típico do acúmulo de tarefas do trabalho, da família e dos estudos pode, segundo Cooper e Lewis (2000), afetar a motivação, a produtividade e o relacionamento interpessoal. Quando há desequilíbrio na relação tempo para o trabalho e tempo para a família, ocorrendo transbordamento do excesso de trabalho para a vida familiar, os indivíduos buscam estratégias diversas na tentativa de gerenciar o tempo e estabelecer prioridades, de maneira geral, as estratégias utilizadas prejudicam as relações familiares (COOPER; LEWIS, 2000).

Esse desequilíbrio é frequente nos depoimentos dos/das professores/as que relatam a sensação de que os tempos do trabalho se confundem e permeiam a vida do/a docente que atua no ensino superior privado. Para os/as professores/as impera a percepção da intensificação do trabalho, de um trabalho multifacetado permeado por uma gama de atividades, exigências e pressões que não cessam. Tal percepção do trabalho docente no ensino superior privado gera angústicas e sofrimento no trabalho, apesar dessa percepção ser comum na fala dos professores e das professoras, são elas que relatam maior sofrimento em não conseguir dar conta de realizar/coordenar de forma satisfatória as atividades de trabalho com as responsabilidades da esfera privada.

A gestão das IES privadas também é apontada, na fala dos/as professores/as, como fator gerador de sofrimento no trabalho quando alicerçada em critérios de mercado e quando não adotam e ou respeitam condutas éticas – ausência de critérios para a contratação de professores/as, favorecimentos diversos, desrespeito às questões trabalhistas, etc. - . A competição entre os pares também é apontado como fator gerador de sofrimento do trabalho e, de certa forma, pode ser incentivada pela equipe de gestão. A competição exacerbada entre os pares, acirra o individualismo, dificulta formas de mobilização coletiva e propicia a vivência do sofrimento no trabalho na medida em que gera inseguranças, clima de desconfiança e incertezas, enfraquece vínculos afetivos e de solidariedade. A competitividade é necessária no ambiente laboral, pois estimula o desenvolvimento profissional e aumenta a produtividade.

Ao analisar os depoimentos dos/as professores/as, constatou-se certa aceitação por parte dos/as docentes em relação às determinações, exigências e requerimentos por parte da gestão da IES. Diante do medo, da impossibilidade de uma reação, professores e professoras se veem sem alternativas para o enfrentamento das diversas situações-problema presentes no ambiente de trabalho. Diante da ameaça de desemprego, os sujeitos tendem a apresentar comportamentos de obediência e submissão, uma vez que as relações de solidariedade e reciprocidade entre colegas de trabalho ficam prejudicadas (MERLO, 2007). Nesses casos, os/as trabalhadores/as tendem a dirigir seu modo de pensar, sentir e agir de acordo com as demandas e, assim, tendem a corresponder às exigências de produção impostas pela

organização do trabalho. Ocorrendo, portanto, uma submissão do desejo do/a trabalhador/a às imposições da produção (MENDES, 2007).

Dejours (2009) distingue dois tipos de sofrimento: criador, capaz de se transformar em criatividade e assim beneficiando a construção da identidade dos sujeitos e patogênico, que funciona como um mediador da fragilidade e da desestabilização da saúde. Este tipo de sofrimento ocorre quando o sujeito já extrapolou todos os seus recursos e estratégias e o sofrimento não foi compensado. Dessa forma, o sofrimento vivenciado pelo/a trabalhador/a começa a destruir o equilíbrio psíquico do sujeito e “empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2009, p. 137).

A pesquisa revelou que os/as professores/as que atuam no ensino superior estão adoecendo no trabalho. Os agravos que mais comumente têm afetado os/as docentes são o estresse, síndrome do pânico, problemas de varizes, problemas com a voz, problemas na coluna, alergias e resfriados constantes. O sofrimento não provoca apenas agravos de ordem psíquica como o estresse, a depressão e a síndrome do pânico por exemplo. Ele tem se traduzido em diversos agravos que mobilizam o corpo como um todo. Dejours (1992) considera o sofrimento do ato de trabalhar, uma consequência da relação com o mundo real ao mesmo tempo em que uma proteção da subjetividade com relação ao mundo na busca de formas, maneiras e meios para agir sobre o mundo real com vistas a transformar o sofrimento. Neste processo, para o

autor, o corpo é sempre envolvido em primeiro lugar. Assim, é natural que o corpo sinta e passe a apresentar sinais e sintomas do sofrimento vivenciado no cotidiano do trabalho docente pelos/as professores/as.

Na atualidade, as características o trabalho do/a professor/a que atua no ensino superior o/a leva a experimentar um paradoxo: de um lado, vivências de sofrimento relacionadas a precarização das condições e relações de trabalho e, de outro, vivências do prazer possibilitadas pela produção de conhecimento, pelas relações afetivas e de solidariedade estabelecidas e pelo reconhecimento. Enquanto fonte de prazer, o trabalho proporciona identidade, realização, reconhecimento e liberdade, permitindo, assim, ao/a trabalhador/a ser sujeito da ação e não meramente dominado pelo trabalho (MENDES, 2007). As vivências de prazer e satisfação, ou seja, a percepção de bem-estar no exercício da docência, apontadas pelos/as professores/as, estão relacionadas ao reconhecimento profissional, ao processo de aperfeiçoamento profissional, à autonomia inerente ao trabalho docente, à possibilidade de criação, a inovação, às relações sociais presentes neste nível de ensino. A manifestação do prazer no trabalho docente foi mais aparente na fala das professoras do que na dos professores. Cabe ressaltar que o sofrimento e o prazer no trabalho não são excludentes, uma vez que fazem parte de um mesmo processo que é dinâmico e no qual ambos podem existir simultaneamente e/ou se transformar no outro.

As vivências do prazer na docência como: o reconhecimento do trabalho, as relações interpessoais no contexto educacional e os aspectos que mobilizam a inteligência prática e possibilitam o sofrimento criativo são apontadas nos estudos de Mendes et al. (2007) e Neves e Seligmann Silva (2006) também constaram nos depoimentos dos/das docentes da IES investigada. O reconhecimento por parte dos/as alunos/as e dos pares, as oportunidades de utilizar recursos, criar estratégias e mobilizar conhecimentos e competências, os laços afetivos e os vínculos sociais baseados na solidariedade propiciam a vivência do prazer no trabalho uma vez que amenizam as vivências de sofrimento no trabalho, constituem possibilidades importantes de enfrentamento do sofrimento e ajuda a transformá-lo em prazer, pois quando ocorre, os esforços dispensados, as angústias, as decepções e as dúvidas passam a adquirir sentido para os sujeitos (DEJOURS, 1998). Da mesma forma, as relações interpessoais, os vínculos afetivos e de solidariedade propiciam a vivência do prazer no trabalho, pois instituem possibilidades de enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, constituindo-se como estratégia de enfrentamento do sofrimento patológico.

Sobre o ser professor/a no ensino superior privado, os/as docentes estão vivenciando um processo conflituoso na construção da identidade profissional diante das novas demandas econômicas, governamentais, sociais e institucionais para o trabalho docente nas IES particulares, uma vez que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente

situado” (PIMENTA, 2002:59). Dessa forma, diante mudanças rápidas e radicais que tem afetado o mundo do trabalho e, conseqüentemente, o trabalho nas IES privadas, que vem redimensionando da profissão docente neste nível de ensino provocando uma mudança na maneira e no jeito de ser professor/a no ensino superior privado. O/a docente no ensino superior privado encontra dificuldades em construir sua identidade profissional, o jeito de ser professor/a universitário em um contexto de mudança do que vem a ser o ensino superior privado e seus objetivos em relação à formação dos/as alunos/as e a representação que esses/as professores/as têm do/a professor/a universitário/a.

Este estudo revelou que a identidade dos/as professores/as tem sofrido repercussões oriundas tanto das transformações do mundo do trabalho quanto do processo de expansão do ensino superior a partir dos anos 90, que entre outras diretrizes, diversificou as instituições de ensino superior que passaram a ter estruturas organizacionais diferenciadas com correspondentes graus de responsabilidade, de autonomia e liberdade de ação, conforme LDB, Lei n. 9.394 de 1996. A legislação possibilitou, meios legais, que o sistema educacional ficasse atrelado às regras do mercado, favorecendo rápida expansão do ensino superior privado em todo o país. Para a compreensão e análise da construção da identidade profissional, considerou-se que a inserção no mercado de trabalho e o trabalho são condições necessárias, porém, não suficientes para a identificação com a profissão e que o reconhecimento é uma das principais dimensões do conceito de identidade profissional, cujo aspecto

fundamental para a construção da identidade profissional é o reconhecimento por si mesmo e pelos outros. Profissão é aqui entendida como resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que o indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente de conhecimentos adquiridos.

Nenhum(a) dos/as professores/as da IES investigada exerce atividades de pesquisa, apenas docência. A análise dos depoimentos dos/das docentes entrevistados/as revelou que os elementos que constituem ou condicionam o 'ser professor/a no ensino superior' estão relacionados ao estabelecimento no qual o/a professor/a exerce suas atividades, ao tipo de organização acadêmica da IES e ao regime de trabalho. Assim, os professores e as professoras não têm percebido diferenças entre o 'ser professor na educação básica' e o 'ser professor no ensino superior'. Quando questionados/as sobre o que é ser docente no ensino superior, tantos os professores quanto as professoras entrevistados/as se reportavam à associação entre docência, extensão e pesquisa, além da dedicação exclusiva a uma IES. O fato de não poderem vivenciar a articulação, em suas atividades na IES investigada, entre ensino, pesquisa e extensão faziam com que os/as professores/as não se reconhecessem como professores/as universitários. O trabalho docente no ensino superior privado, na percepção dos/as professores/as não se diferencia do trabalho docente na educação básica. Assim, constatou-se que é no trabalho e nas expectativas criadas em torno dele que os/as professores/as buscam construir seus projetos no campo da auto-realização e da identidade no campo social. As transformações e as diversas concepções de trabalho

docente no ensino superior privado têm se manifestado por meio da angústia em relação às incertezas uma vez que a rotatividade de professores nas IES privadas é uma constante e insatisfação no exercício da profissão.

Partindo-se do princípio que a identidade profissional se constrói nas relações sociais e que o reconhecimento social é elemento essencial no processo de construção da identidade, a pesquisa revelou que o desencanto e o sofrimento no trabalho são bastantes comuns entre os/as docentes entrevistados/as. O desencanto com a profissão e o sofrimento são vivenciados, diariamente, pelos/as docentes no dia a dia na IES e nos confrontos com a gestão. Para os professores e professoras investigados, o lugar onde exercem suas atividades laborais, no caso o ensino superior privado, tem sinalizado a impossibilidade de construção de uma carreira e o aproveitamento do investimento em desenvolvimento profissional.

Os professores/a apontaram diferenças na maneira de ser professor ou professora. De acordo com o depoimento dos/as docentes da IES investigada as professoras utilizam as competências adquiridas na esfera privada no cotidiano do trabalho docente que se revelam no cuidado como o espaço e o ambiente de trabalho, cuidado com os/as colegas, maior sensibilidade para perceber as necessidades dos/as alunos/as; conseguem realizar as diversas atividades ao mesmo tempo, são mais solidárias às dificuldades e demandas das IES privadas.

Este estudo pretendeu reafirmar tanto a centralidade do trabalho como a centralidade da divisão sexual do trabalho na construção da identidade profissional das professoras que atuam no ensino superior privado. Em relação à divisão sexual do trabalho, constatou-se que a 'feminização' do magistério su não apenas na educação básica, mas, também no ensino superior, proporcionada pela expansão do ensino de massa, entre outros fatores, possibilitou às professoras a construção do ser-professora no ensino superior um tipo de saber-fazer considerado como próprio da condição feminina, como o cuidado com o bem-estar dos colegas de trabalho e com o ambiente de trabalho (clima organizacional), afetividade, preocupação com o desempenho dos alunos e maior envolvimento com a gestão das IES. No entanto, as relações sociais de classe e gênero atuaram de formas diferenciadas na vida das professoras, e, obviamente, com pesos diferentes de acordo com a época de sua inserção e a posição socioeconômica e cultural da família de origem.

Apesar dos relatos de sofrimento no trabalho, tantos os professores quanto as professoras, essas em maior número, relataram vivências de prazer no trabalho e, se faz necessário, ainda, aprofundar conhecimento sobre o prazer na docência no ensino superior privado e em outros espaços de concretização da docência diante precarização do trabalho docente, dos índices crescentes de adoecimento dos/as professores/as e da insatisfação com a profissão. O sentido do trabalho de ensinar e a necessidade de garantir a sua sobrevivência podem auxiliar, como mostrou este estudo, a compreender a opção e a permanência de grande parte dos/as professores/as no magistério superior

privado, bem como suas vivências de prazer e sofrimento. Mas, são ainda insuficientes diante do dinamismo das relações e situações de trabalho e do próprio trabalho e da capacidade dos professores e das professoras de responderem às variabilidades da situação de trabalho, principalmente quando as condições que lhes são impostas não atende a seus projetos, necessidades e sonhos.

Castel (1998) resume o cenário que se apresenta aos/às trabalhadores/as e ao afirmar que:

Foi a relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais.p. 157).

É nesse contexto que os/as trabalhadores/as docentes que atuam nas IES particulares têm exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação, pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas e têm sido incorporadas ao trabalho docente neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ABROLE, M.R.; BARONE, R. E. M, **Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho** – O Programa Universidade para Todos (PROUNI) em questão. VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais – Saberes e Práticas, 25 a 28 de julho de 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. 5ª ed - São Paulo: Cortez, 1998.

ANTUNES, R. Crise capitalista contemporânea e as transformações do mundo do trabalho. In: **Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo I. Brasília: CEAD, 1999, p. 19 – 31.

ANTUNES, R. **Dimensões** da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, no. 50, Ano XVII, abril de 1996.

ARAÚJO, T. M. de et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*.11(4), 2003. P. 1117 – 1129.

BORDERIAS, C. & CARRASCO, C., 1994. Las mujeres y el trabajo: Aproximaciones históricas, sociológicas y económicas. In: *Las Mujeres y el Trabajo: Rupturas Conceptuales* (C. Borderías, C. Carrasco & C. Alemany, eds.), pp. 15-109, Barcelona: Icaria

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**, Brasília, 1995.

_____. Sistema Federal de Educação. **Decreto nº 2.207** de 05/04/1997 alterado pelo **Decreto nº 2.306** de 19 de agosto de 1997 que regulamentou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior. Publicado: *D.O.U. de 06.4.1997*.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados. Outubro de 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em 07/11/2011.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 14 set. 2009.

BRITO, J. C. O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS cotidiano. 1 Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, set./out., 2005.

BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: Lopes M.J.M., Meyer DE, Waldow, V. R. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 45-58.

CAÇÃO, M.I. **Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. Projeto de mestrado. Unicamp. Campinas 2001.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de Burnout e o trabalho do docente. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n. 1, p. 21 - 29, jan./jun., 2002.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J.C. (Orgs.) **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.147-163

CARVALHO, M.P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.2, mai./jun.:jul., 1996, p. 77-84.

CARVALHO, M. P. de. **Trabalho docente e relações de gênero: Algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, n 2, 1996.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil. (1964-1984)**. 2002. Dissertação (mestrado em Economia). Instituto de Economia - UNICAMP. Campinas.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, L.A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, 2003. (p. 37-61).

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (35), n. 124, SP, FCC, janeiro/abril, 2005, p. 11-32.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: BETIOL, M. I. S. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerario teorico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana a análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Sao Paulo: Atlas, 2009. p. 119-145.

DIAS, E. Reestruturação Produtiva: forma atual da luta de classes. Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Maio 1998, no. 01, São Paulo: Xamã, pp. 45-52.

DURHAM, E. R. ; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 2000.

DURHAN, E. Educação superior, pública e privada. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

ENGUITTA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. *Teoria & Educação*, n.4, 1991

ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Edusc, 1999.

ESTEVE, J M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA.A (ed.) **Profissão Professor**. 2 ed, Porto Editora: Porto 95-120 p., 1995.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 1997.

FIDALGO, F. S. & MACHADO, L. R. de S. (Orgs.). **Controle da Qualidade Total** – uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55-68.

FONSECA, M. **Saúde e trabalho**: controvérsias teóricas. *Cad CRH* 1996; (24/25):155-169.

FONSECA, Candida Clara de Oliveira Pereira. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no estado de Minas Gerais**. 2001. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7359.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009.

FRIGOTO, G.. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1984.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, D. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25-54.

GLASS, J, FUGIMOTO T. Housework, paid work, and depression among husbands and wives. *J Health Soc Behav* 1994; 35(June):179-91.

GOMES, L.. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites. Projeto de pesquisa de mestrado.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENESP/CESTEH, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque – VI congresso português de sociologia: mundos sociais, saberes e práticas – Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – 25 a 28 de julho de 2008.

HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas análises, **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n.4, p.3-21, 1991

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus, 1997.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In.: KARTACHEVSKY, A. **O sexo do trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Globalização, trabalho e tecnologias:** uma perspectiva de gênero. 8 Encontro Internacional da Mulher e Saúde. Rio de Janeiro, 16-19 de março de 1994

IABORAÍ, N.R. Trabalho feminino e mudanças na família no Brasil (1984-1996): explorando relações. R. Brás. **Gênero nos estudos sobre população.** Campinas, V. 20, n. 2, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais – 2007. Mulheres Hoje! IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br/ibgeteen>. Acesso em: 14/12/2010.

KERGOAT, D. **Da divisão sexual do trabalho entre os sexos.** São Paulo: Educ, 1986.

_____. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M.J.M; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. (Orgs.). **Gênero & Saúde.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KWON, U., Beatty, S. E., & Lueg, J. E. (2000). Organizational values, work norms, and relational role behaviours: An empirical retail assessment. *International review of retail, distribution and consumer research*, 10, 401-416.

LAW, M. Os professores e fabricação das identidades. **Currículo sem fronteiras.** V. 1, n. 2, pp. 117-130, jul/dez. 2001.

LEMOS, Denise. **Trabalho docente: alienação ou emancipação?** In.: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_alienacao.pdf>. Acesso em: 9 out. 2009.

LUKACS, G. **Il lavoro.** In: Per l'antologia dell'essere sociale. Roma: Riuniti, 1981. Tradução de IVO TONET.

MANCEBO, D.; LOPES, M. C. R.. Trabalho Docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 13, n. 24, p. 138-152, 2004.

MANCEBO, D; EWALD, A.P.; PRESTRELO, E.T.; UZIEL, A.P. Em discussão: o trabalho docente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. UERJ, ano 6, n. 1, 1º sem. 2006. Editorial, p. 1-5.

MARX, K. Terceiro Manuscrito. IN: **Manuscritos economicos-filosóficos**. Lisboa: edições 70, s/d, pp.183-262

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*. 14 (1), 2000.

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p.28-48. Dezembro/ 2001.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola**: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MOURA, E. P. G. (2000). Esgotamento profissional (burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho: O caso dos professores da rede de ensino particular. In.: SARRIERA, J. C. (Org.), *Psicologia Comunitária – Estudos Atuais* (pp. 88-120). Porto Alegre: Sulina.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina (Orgs.). **Espacio público y privatización del conocimiento**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005. p. 101-162.

NARVAZ, Miriam Benedetti. Atualização Docente: compromisso, dever ou necessidade. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDE DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 4., 2005, Lajeado. Anais eletrônicos... Lajeado: UNIVAG, 2005. Disponível em: <http://www.univag.com.br/adm_univag/módulos/com>. Acesso em: 20 ago. 2009.

MATTOSO, J. **O Brasil Desempregado**. 2ª ed, São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

MICELI, S. **Poder, sexo e letras na República Velha**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 80 p.

NORIEGA, M. *La realidad latinoamericana frente a los paradigmas de investigación en salud laboral*. **Salud de los Trabajadores**, 3:4-19.1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1991.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, P.; BIRGIN, A. ¿Esos raros peinados nuevos: que é traen los futuros docentes? In.: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. P.161 – 180.

POCHMANN, Márcio. **Inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: ABET, 1998.

PINNELLI, A. Gênero e família nos países desenvolvidos. **Gênero nos estudos de população**. Campinas, set., 2004.

RAGO, M. **Os prazeres da noite**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

REIS, M.C. D. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In.: BRUSCHINI, C; SORJ, B. (Orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, 1994. P. 111 – 132.

SAFFIOTI, H. **Violência de gênero**; o lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas sociais: São Paulo: Xamã, 1997.

SALM, C., 1991. **Textos para Discussão: Considerações sobre as Relações entre Capital e Educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. – Suhem.

SAMPAIO, H.M.S. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H.M.S.. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2002.

SANTOS, A.C.B. dos; ALBANES-MOREIRA, L. A. Poder, alienação, sofrimento: crítica das representações de organização e administração de um proprietário-gerente e de um professor de administração. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1, 2007, Natal. **Anais**. Natal, RN, 2007

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

SILVA, W. dos R.; CARVALHO, N. M. S. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. Psicologia Escolar e Educacional v.10 n.2 Campinas dez. 2006.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez, 1994.

SCHWARTZMAN, S; SCHWARTZMAN, J. O ensino superior privado como setor econômico. (trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Social – BNDES), 2002, disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv/pdf> Acesso em: março de 2010.

SEGNINI, L. **Mulheres no trabalho bancário**: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero. São Paulo: Edusp, 1998.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora UFRJ/Cortez Editora, 1994.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado-mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, out. 2005.

SILVA JR. J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e Mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, J.V. **O ensino superior privado no DF**: uma análise recente de sua expansão. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Sociologia). Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

SOUZA-LOBO, Elizabeth, (1991). A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense. ROLLE, Pierre, (1989). O que é qualificação do trabalho?. **Tempo Social**, nº 1, v. 2, p. 83-7, São Paulo.

SOUZA, N.R. M. de et all. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estatística e Informações, 2001.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. *Anais*, Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

conseqüência sem relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

TEIXEIRA, G.F.M. et al. **Docência no ensino superior**: o que dizem os docentes que atuam na área de ciências humanas a respeito de sua identidade profissional. VI Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

TRIGO, M.H.B. Amor e casamento no século XX. In.: D'INCAO, M.A (Org.). **Amor e Família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

TRIGO, M.H.B. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In.: BRUSCHINI, C; SORJ, B. (Orgs.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, 1994. P.89 – 110.

TUMOLO, P. S. Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo. **Trabalho e Crítica**. n.2, 2000, p.15-30. (GT Trabalho e Educação - ANPED).

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência.

VIANNA, c.p. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WALBY, S. **Patriarchy at Work - Patriarchal and Capitalism Relations in Employment**. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1986.

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Professor (a),

Este estudo pretende identificar o perfil profissional das docentes que atuam ensino superior privado e irá contribuir para uma melhor compreensão do trabalho docente neste nível de ensino. As informações coletadas através deste questionário são de caráter sigiloso e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Ao final da pesquisa todos os/as participantes receberão informações acerca dos dados obtidos. Solicito, assim, um cuidado especial ao responder este questionário. Sua participação é essencial para a qualidade desta pesquisa.

Agradeço antecipadamente a sua atenção e colaboração.

DADOS PESSOAIS:

Nome (opcional): _____

Sexo: Masculino Feminino

Raça: Branco Negro Amarelo

Idade: 25 a 30 anos 31 a 35 anos 36 a 40 anos Mais de 40 anos

Estado civil: Casado/a Solteiro/a Outros, especificar: _____

Você tem filhos/as? Sim Não

Em caso afirmativo, quantos filhos/as e quais idades? _____

Contribui para o orçamento doméstico? Sim Não

Escolaridade: Superior completo Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

Curso	Nome do Curso	Instituição	Ano de conclusão

Ocupação/profissão: _____

Exerce outra(s) atividade(s) de trabalho remunerado além da docência? () Sim () Não

Qual(is)? _____

Qual a jornada semanal de trabalho? _____

Tempo em anos de exercício na docência:

Ensino Fundamental: _____ Ensino Médio: _____ Ensino Superior: _____

Preencha o quadro abaixo especificando seu(s) local(is) de trabalho na docência.

Local de Trabalho	Regime de Trabalho (tempo integral, regime parcial, horista, outros)	Cursos e disciplinas	Carga Horária Semanal Total	Turnos: M/T/N

Você é capaz de fazer um balanço de sua atuação como docente no ensino superior nos últimos cinco anos em relação a:

Ano	Variação da carga horária semanal	Instituições que trabalhava	Salário

Como você organiza/divide seu tempo no dia-a-dia entre as atividades relacionadas ao trabalho docente/docência, as atividades de aperfeiçoamento profissional e atividades relacionadas à convivência familiar, à cultura e ao lazer.

Relação Atividades / Horas por Semana				
Horas dedicadas à docência	Horas dedicadas ao aperfeiçoamento profissional	Horas destinadas ao convívio familiar	Horas destinadas às atividades de Cultura e Lazer	Horas dedicadas à realização do trabalho doméstico e educação do/a(s) filho/a(s)

Você tem ajuda em relação ao trabalho doméstico, ou seja, você tem uma pessoa que realiza o trabalho doméstico para você? () Sim () Não

Qual a periodicidade? () 1 vez por semana () 2 vezes por semana () 3 ou mais vezes por semana

Quanto tempo do seu final de semana você dedica às atividade relacionadas à docência?

() 1 a 3 horas () 4 a 6 horas () 7 a 10 horas () mais de 10 horas

O que mudou no tempo dedicado às suas atividades no magistério nos últimos 5 anos? Como você vive essa(s) mudança(s)?

Comparando a docência entre professores e as professoras, você percebe diferenças? () Sim () Não

Qual(is) _____

Você já teve doença(s) relacionada(s) ao trabalho, no caso o trabalho docente? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual(is) foi(ram) a(s) doença(s)?

Você necessitou se afastar do trabalho por motivo de doença: () Sim () Não

Em relação ao sofrimento e ao prazer no trabalho docente, cite os fatores geradores de sofrimento e de prazer na docência:

O que é ser professor/a no ensino superior privado? _____

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) O que é ser professor/a?
- 2) Mudanças percebidas na docência no ensino superior privado.
- 3) Condições de trabalho:
 - a) Organização do trabalho: prescrito, hierarquia, produtividade esperada, regras formais e informais, espaço e tempo;
 - b) Condições de trabalho: ambiente de trabalho, ferramentas e equipamentos, suporte organizacional,
 - c) Relações de trabalho: políticas de pessoal, chefia, pares e alunos.
- 4) Dificuldades enfrentadas na docência no ensino superior privado.
- 5) Como se sente no trabalho e qual sentimento em relação a ele?
- 6) Percepções sobre a docência realizada por homens e mulheres/relações de gênero na docência.
- 7) Rotina de trabalho diária.
- 8) Relação trabalho e tempo de não-trabalho.