

**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS**

**Programa de Pós-Graduação em Administração**

**Mestrado em Administração**

**Linha de pesquisa: Organizações, Sociedade e Desenvolvimento**

**Mauro Sergio Felix Junior**

**Significados do trabalho docente: um estudo com professores horistas de cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas**

Rio de Janeiro

2015.1

**Mauro Sergio Felix Junior**

**Significados do trabalho docente: um estudo com professores horistas de cursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Organizacional

**Orientador:** Prof. Dr. Michel Jean Marie Thiollent

Rio de Janeiro

2015.1

## CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

F316s Felix Junior, Mauro Sergio.  
Significados do trabalho docente : um estudo com professores horistas de cursos de administração em instituições de ensino superior privadas / Mauro Sergio Felix Junior. – 2015.  
106 f. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais Aplicadas, Rio de Janeiro, 2015.  
“Orientador: Prof. Dr. Michel Jean Marie Thiollent”.  
Bibliografia: f. 93-98.

1. Administração 2. Professores universitários. 3. Horário de trabalho 4. Ensino Superior. I. Thiollent, Michel Jean Marie. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD - 658

Mauro Sergio Felix Junior

"Significado do Trabalho Docente: um estudo com professores horistas de cursos de administração em IES particulares"

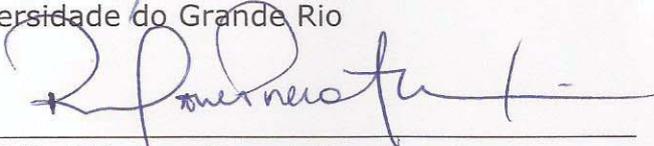
Dissertação apresentada à  
Universidade do Grande Rio  
"Prof. José de Souza Herdy",  
como parte dos requisitos  
parciais para obtenção do grau  
de Mestre em Administração.

Área de Concentração:  
Gestão Organizacional.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.º Dr.º Michel Jean Marie Thiollent  
Universidade do Grande Rio

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Rejane Prevot Nascimento  
Universidade do Grande Rio

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Isabel de Sá Affonso da Costa  
Universidade Estácio de Sá

## SUMÁRIO

1	Introdução .....	8
1.1	Problema de pesquisa.....	12
1.2	Objetivo geral .....	12
1.3	Objetivos específicos .....	12
1.4	Estrutura da dissertação .....	13
2	Referencial teórico.....	14
2.1	Sentidos e significados do trabalho.....	14
2.1.1	Definições e concepções sobre o trabalho ao longo da história.....	14
2.1.2	Contribuições teóricas sobre os sentidos e significados do trabalho .....	19
2.2	A globalização no mundo do trabalho .....	26
2.3	O impacto das mudanças no ensino superior privado no trabalho do professor horista.....	32
3	Metodologia.....	41
3.1	Tipo de pesquisa .....	41
3.2	Seleção e acesso aos participantes da pesquisa.....	41
3.3	A escolha do instrumento para coleta de dados.....	43
3.4	Realização das entrevistas .....	45
3.5	Método para análise.....	46
3.6	Procedimento de análise.....	47
4	Apresentação e análise dos resultados.....	50
4.1	Os docentes entrevistados.....	50
4.2	Apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas .....	51
4.2.1	Precarização / flexibilização do trabalho docente e suas consequências para a carreira e vida do professor horista.....	52
4.2.2	Ensino superior como mercadoria: desvalorização do trabalho docente ..	66
4.2.3	Sentido do trabalho docente para os professores.....	73
4.2.4	Alienação e perda do sentido do trabalho docente .....	78
4.2.5	Percepção dos professores horistas sobre o ensino da Administração nas IES particulares.....	81
5	Considerações finais .....	88
6	Referências .....	94
7	APÊNDICE .....	100
7.1	– Roteiro semiestruturado das entrevistas .....	100
7.2	– Quadro demonstrativo da construção de categorias.....	104

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e coragem para realização desse meu sonho.

A minha mãe Valéria e ao meu pai Mauro, pelo amor e apoio que sempre me dedicaram, me dando ânimo e renovo quando mais precisava. Por me ajudarem com palavras sábias a superar as dificuldades durante essa jornada, constituindo meu alicerce nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador, Prof. Michel Thiollent, pela generosidade no compartilhamento do saber e pelo apoio às mudanças de rumo desta dissertação desde o projeto inicial, estimulando e abrindo caminhos para as novas buscas.

A todos os colegas, professores e corpo administrativo do curso de Mestrado em Administração da UNIGRANRIO.

A todos os professores que colaboraram com o meu projeto, autorizando e confiando-me os dados necessários para sua concretização.

## RESUMO

O estudo tem por objetivo apresentar dados qualitativos sobre os significados atribuídos ao trabalho por professores horistas de instituições de ensino superior privadas. O esforço ao longo da pesquisa foi o de analisar as particularidades do trabalho desses professores nas instituições onde lecionam, buscando entender as formas como agem, pensam e sentem o seu fazer. A fim de desenvolver esta análise, no referencial teórico é apresentada uma revisão da literatura acerca dos significados da categoria “trabalho”, do efeito da globalização no mundo do trabalho, do ensino como mercadoria e dos principais elementos que permitiram a constituição do campo do ensino superior privado no Brasil a partir dos anos 1990. Realizou-se pesquisa de caráter qualitativo, com o uso de entrevistas semiestruturadas, aplicando-se entrevistas em profundidade, em que foram investigadas questões como a motivação para o exercício da docência nas IES particulares, o regime de trabalho horista, os desafios e tendências das IES particulares, práticas de gestão nas IES privadas, relações com os alunos, carreira, o ensino da Administração, reconhecimento social do trabalho e outras. Com base na literatura consultada e na realização da pesquisa de campo, constatou-se que elementos como desvalorização e perda do sentido do trabalho docente são sentimentos presentes nas relações que esses docentes estabelecem com as instituições. Conclui-se também que os professores percebem uma precarização em suas relações de trabalho, bem como veem o ensino de Administração fundamentado em paradigmas funcionalistas com foco no mercado.

**Palavras-chave:** *Trabalho, trabalho docente, ensino da Administração, ensino superior privado, precarização do trabalho docente.*

## ABSTRACT

This study aims to present qualitative data on the meanings assigned to work for hourly teachers of private higher education institutions. The effort throughout the research was to analyze the features of the work of these teachers in the institutions where they teach, trying to understand the ways in which they act, think and feel their doing. In order to develop this analysis, inside the theoretical framework is presented a literature review about the work category meanings, the effect of globalization on labor, education as a commodity, and the key elements that allowed the establishment of the private higher education field in Brazil from the 1990s. A qualitative study was conducted using semi-structured interviews, applying in-depth interviews, where questions were investigated as motivation for the exercise of teaching in private HEIs, work scheme hourly, challenges and trends of private HEIs, management practices in private institutions, relationships with students, career, teaching of Administration, social recognition of the work and others. Based on the literature and conducting the field research, it was found that factors such as devaluation and loss of the sense of teaching feelings are present in these relationships that teachers establish with institutions. It also concludes that teachers perceive a growth of precariousness in their working relationships and see the teaching of the Administration based on functionalist paradigms focusing on the market.

**Keywords:** *Work, teaching, teaching of Administration, private higher education, growth of precariousness in teaching.*

## 1 Introdução

As transformações introduzidas no mundo do trabalho a partir da ascensão da ideologia neoliberal nos últimos trinta anos do século XX têm gerado fortes impactos no campo sócio-subjetivo dos trabalhadores, demandando deles novas performances e qualificações para o trabalho e uma ativa adaptação espaço-temporal. Nesse contexto, exige-se do trabalhador um conjunto de competências que precisam ser constantemente aperfeiçoadas e qualificadas para que possam se manter empregáveis num mercado de trabalho cada vez mais competitivo (SGUISSARDI, 2002; MANCEBO, 2007).

A exigência do capital por trabalhadores qualificados e polivalentes tem ocasionado crescente valorização pelo conhecimento, transformando-o em mercadoria e em produto de potencial valor econômico. A educação passa a ser presente no próprio discurso da empregabilidade enunciado pelo capital, que, alheio à educação universal de qualidade como direito fundamental do cidadão, clama pela lucratividade, criando um consumidor para um produto (HELOANI; PIOLLI, 2005; MAUÉS, 2010).

Assim, os termos “flexibilidade”, “mobilidade” e “agilidade” passam a ser a tônica do mercado de trabalho, que tem como pano de fundo uma requisição contínua de novos atributos aos que nele procuram espaço, ocasionando uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação entre os trabalhadores (MANCEBO, 2007).

Nesse contexto, de forma compatível com o ideário neoliberal, a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante “a aquisição/acúmulo de competências” que supostamente garantem “empregabilidade” ao trabalhador. O desejo de vencer e obter sucesso torna-se uma obsessão que requer do trabalhador uma dedicação extra sem limites, que se estende para além dos muros das organizações (SANTOS, 2012).

Criam-se, portanto, consumidores em potencial para a produção em escala de uma “mercadoria”: a educação, principalmente se as instituições de ensino superior (IES) privadas produzirem e reforçarem a ideologia da busca desenfreada por qualificação para garantia da empregabilidade e como veículo de legitimação do desemprego para aqueles trabalhadores que não se “esforçaram” para se manter

“qualificados”. (SANTOS, 2009; HELOANI; PIOLLI, 2005). A educação passa a ser vista como uma atividade de natureza econômica, que deve ser oferecida pelo mercado sob a forma mercadoria-serviço, sob as regras da produção e da circulação de mercadorias e subordinada à lei da mais-valia (SILVA; BERALDO, 2008).

Como consequência, o ensino proferido pelas IES privadas passa a objetivar a reprodução do saber que venha a contribuir para a naturalização do capitalismo e para a preparação de trabalhadores polivalentes e flexíveis, que atendam às demandas das organizações capitalistas, desprezando outras dimensões da formação humana e considerando-as desperdício de custos que não agregam valor para o mercado de trabalho (BARROS *et al.*, 2013).

A proposta apresentada pelos Estados Unidos em 1999 para que a educação passasse a compor o rol das atividades de serviços subordinada ao mercado, por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC), é a consignação da ideia de educação-mercadoria e um exemplo das condições econômicas, políticas e ideológicas que propiciaram a expansão do ensino superior privado (BARROS, 2013).

Heloani e Piolli (2005) apontam que, mais do que submeter ao mercado as regras de comercialização da educação como mercadoria, é a própria “produção” desta mercadoria, seu significado, dimensões, processos e relações que são subordinadas à lei da mais-valia, através do ensino limitado que o mercado de trabalho está exigindo.

No Brasil, essa tendência internacional de mercantilização do ensino superior privado vem se afirmando cada vez mais. Segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2012, das 2.416 IES brasileiras, 89% são privadas; cerca de 75% do total de alunos da educação superior estão matriculados nessas IES, em sua imensa maioria alunos trabalhadores, que se dividem entre atividades acadêmicas e laborais. O segmento da pós-graduação apresentou crescimento na ordem de 379% nos últimos anos no setor privado. A proporção entre IES públicas e privadas inverteu-se nos últimos trinta anos.

A mercantilização da educação superior no Brasil empreendida nas últimas décadas tem contribuído para a perda de sentido do trabalho docente, bem como para a descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais. Nas instituições universitárias particulares e no trabalho do professor, as características próprias ao trabalho flexível vêm se fazendo presentes e com grande intensidade,

impondo uma nova lógica às rotinas acadêmicas e dando ao dia a dia dos professores das instituições de ensino superior privadas uma dinâmica diferenciada (SANTOS, 2009).

A imposição da relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno e o professor/trabalhador deve necessariamente pautar-se pela satisfação da “clientela”, sob risco de demissão, exemplifica a adoção das características próprias do sistema de produção flexível pelas IES privadas (SIQUEIRA, 2009). Segundo a autora, esse elemento exige um “novo modo de ser professor” e lhes provoca um sentimento de esgotamento moral com relação à profissão, que se conjuga com a insatisfação com o trabalho e com a angústia gerada pela insegurança de perder o emprego.

A intensificação do regime de trabalho horista, em que o professor recebe seu salário de acordo com a quantidade de horas aulas acordadas com a IES para lecionar em determinado semestre, é outro exemplo de como a flexibilização do trabalho está cada vez mais presente no ensino superior privado. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2012, constatou-se que 48% dos docentes do ensino superior no Brasil encontram-se nesse regime nas IES particulares, ao passo que nas IES federais, encontra-se somente 1% dos professores. Assim, à medida que se intensifica essa modalidade de regime de trabalho na educação superior, legitima-se esse modelo de trabalho precarizado neste sistema de ensino.

O professor, regido por essa modalidade de contrato de trabalho, passa a ter que acumular um quantitativo de horas em sala de aula para compor seu salário em vista da quantidade de horas que consiga lecionar, sem levar em consideração a carga de trabalho além das aulas ministradas e longas horas gastas no deslocamento de uma instituição à outra. A maioria deles precisa trabalhar em mais de uma instituição de ensino para poder compor sua renda mensal e aumentar sua garantia de emprego (SANTOS, 2009; SANTOS, 2012).

Como apontado, a expansão do ensino superior privado no Brasil, bem como as funções que foram atribuídas a esse nível de ensino para o crescimento da produção do conhecimento, da ciência, da tecnologia e do desenvolvimento social e econômico do país, tem alterado substancialmente as relações de trabalho dos docentes e os significados que vão atribuindo ao seu trabalho, ganhando um novo caráter que precisa ser analisado. Essas mudanças impõem aos docentes novas

percepções, novas formas de agir, pensar e sentir o seu fazer (SIQUEIRA, 2009). Dessa forma, compreender os sentidos e significados atuais do trabalho por professores horistas de IES privadas é um desafio importante para os administradores e um dos temas essenciais da contemporaneidade, tendo em vista o crescimento do ensino superior privado no país, o que justifica o debate que envolve o tema.

No entanto, a maioria dos estudos sobre o tema trabalho docente no ensino superior está voltada para o professor de instituições públicas, e poucos são aqueles que colocam como foco central o trabalho do professor horista em IES privadas. De outro modo, os estudos sobre trabalho docente nas IES atêm-se à dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho, ao sofrimento do trabalho docente, perpassando a síndrome de *Burnout*, e a introdução de novas tecnologias na prática do trabalho docente. No entanto, no que se refere ao significado do trabalho do professor horista na contemporaneidade, poucos são os estudos na literatura da área.

Para realizar este estudo, tomou-se como referência o campo da Administração, considerando que investigar o trabalho do docente horista neste campo não tem sido alvo de interesse de pesquisadores, o que limita a produção acadêmico-científica sobre o tema nesse campo do conhecimento. Outro dado que justifica o interesse de pesquisa para o campo da Administração é que, conforme esclarecem Andrade *et al.* (2013), os cursos de Administração no Brasil focam os aspectos técnicos e processuais em detrimento dos humanos e sociais, e estão pautados exclusivamente no mercado. Assim, distanciam-se sobremaneira do que é preconizado para a construção de profissionais crítico-reflexivos capazes de desenvolver estratégias que culminem numa intervenção positiva na sociedade, tal como idealizado para a formação em Administração segundo as Diretrizes Curriculares para o curso de Administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse sentido, o docente, ao abdicar de sua condição de educador e pela dimensão ontológica de seu trabalho, submete-se a uma prática padronizada de transmissão de informações e veiculação de ideologias neoliberais (SIQUEIRA, 2009; SANTOS, 2009).

Reconhecendo essa lacuna como um desafio, o presente trabalho tem por objetivo: identificar os significados atribuídos ao trabalho por professores horistas de IES privadas no município do Rio de Janeiro, no campo da Administração, a fim de

possibilitar, em maior nível de profundidade de análise, o entendimento das particularidades nas formas de agir, pensar e sentir o seu fazer.

Pretende-se também que os resultados desta pesquisa venham proporcionar reflexões, movimentar e inquietar os professores horistas sobre o significado de seu trabalho na contemporaneidade, com o intuito de contribuir para um processo de mudança em seu trabalho, através da elaboração de estratégias que possam vir de encontro às forças neoliberais da educação na atualidade.

Cabe ressaltar que, nesta dissertação, adotou-se como definição de professor horista, ou regime de hora-aula, o professor contratado, única e exclusivamente, para ministrar aulas, cuja remuneração é baseada na hora-aula, obedecendo aos seguintes critérios:

O salário do professor horista é composto, no mínimo, por três itens: o salário base, o descanso semanal remunerado (DSR) e a hora-atividade. O salário base é calculado pela seguinte equação: número de aulas semanais multiplicado por 4,5 semanas e multiplicado, ainda, pelo valor da hora-aula (artigo 320, parágrafo 1º da CLT). O DSR corresponde a 1/6 do salário base. A hora-atividade corresponde a 5% do total obtido com a somatória de todos os valores acima referidos. (SINPRO-SP, 2015).

### **1.1 Problema de pesquisa**

Quais os significados atribuídos ao trabalho docente em regime de hora-aula para professores horistas de instituições de ensino superior privadas do curso de Administração?

### **1.2 Objetivo geral**

Identificar os significados atribuídos ao trabalho docente em regime de hora-aula por professores horistas de instituições de ensino superior privadas, no curso de Administração.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Descrever a percepção do professor horista sobre o trabalho docente em regime hora-aula em IES privadas.
- Identificar os sentimentos e posicionamentos do professor horista acerca do trabalho docente em regime de hora-aula e do ensino superior da Administração em IES privadas.

- Discutir o impacto do significado atribuído ao trabalho docente em regime hora-aula na forma de agir e nas relações de trabalho dos professores horistas.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta a motivação do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a relevância do trabalho para a Academia e a área da Administração, as delimitações do estudo e a estrutura geral da dissertação.

O segundo capítulo apresenta, em três tópicos, o referencial teórico utilizado para análise. No primeiro, faz-se uma exposição sobre o significado e sentido da categoria “trabalho”. O segundo enfatiza os efeitos da globalização no mundo do trabalho na contemporaneidade, apresentando-a sob uma perspectiva histórica e ideológica (gestão neoliberal da globalização) e suas consequências no mundo do trabalho. O último problematiza a questão do ensino como mercadoria, para em seguida apresentar os principais elementos que permitiram a constituição do campo do ensino superior privado no Brasil, tomando como marco os estudos encaminhados sobre a temática a partir dos anos 1990. Ainda neste tópico, são apresentados os impactos contemporâneos das mudanças no mundo do trabalho e da expansão do ensino superior no Brasil, no trabalho e nas relações de trabalho do professor horista, destacando esses efeitos na alienação do trabalho desse profissional.

No capítulo 3 é descrita a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, ou seja, o percurso metodológico que direcionou a pesquisa, detalhando o tipo de pesquisa realizada, a seleção dos participantes, os procedimentos de coleta, registro e análise dos dados.

No capítulo 4, são realizadas a apresentação e a análise dos resultados da pesquisa. O capítulo foi dividido em dois tópicos: no primeiro, procurou-se fazer uma descrição detalhada dos docentes entrevistados, e no segundo, a apresentação e discussão, à luz do referencial teórico apresentado no capítulo 2, dos dados colhidos através das entrevistas.

O capítulo 5 apresenta a conclusão da pesquisa, seguindo-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo de todo o estudo.

## **2 Referencial teórico**

### **2.1 Sentidos e significados do trabalho**

O trabalho humano constitui categoria de estudo de diversas áreas das ciências, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Psicologia e Filosofia, e se confunde com a história da humanidade (BENDASSOLLI, 2007). Não se pretenderá percorrer a multiplicidade dos conceitos já produzidos a partir de cada uma dessas contribuições, mesmo porque seria tarefa impossível. O que interessa é apresentar as contribuições que poderão auxiliar no entendimento dos sentidos e significados do trabalho atribuídos por professores horistas de IES privadas, tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo no trabalho desses docentes. Dessa maneira, serão privilegiadas apenas as categorias teóricas com as quais se pretende dialogar e as que poderão auxiliar na compreensão sobre o objeto do presente estudo.

Este capítulo buscará apresentar assim, algumas definições e concepções a respeito do trabalho ao longo da história, abordando a relação homem-trabalho e o papel do trabalho como categoria estruturante da dimensão individual (o trabalhador e sua subjetividade) e da dimensão coletiva (a sociedade de suas múltiplas dimensões), para, em seguida, discutir os significados e sentidos do trabalho na visão de diferentes autores. Pretende-se fazer uma incursão nos sentidos e significados da categoria “trabalho”, haja vista que esta é uma categoria estruturante tanto da dimensão individual quanto da coletiva, contribuindo para a construção da identidade dos sujeitos e para a vida em sociedade, o que torna seu estudo importante, dado o papel central que ocupa no nível individual e social (MENEZES; NEPOMUCENO; SANTOS, 2011).

#### **2.1.1 Definições e concepções sobre o trabalho ao longo da história**

O trabalho humano é uma atividade complexa, multifacetada, polissêmica, que não apenas permite, mas exige diferentes olhares para sua compreensão. São muitas as contribuições conceituais, metodológicas e empíricas já produzidas a seu respeito (CODO, 1998). Coutinho (2009), por exemplo, afirma que quando falamos de trabalho, nos referimos a uma atividade humana, individual ou coletiva, de caráter

social, complexa, dinâmica, mutante e que se distingue de qualquer outro tipo de prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral.

Segundo Codo (1998), o trabalho ordena boa parte da vida das pessoas, faz demandas, coloca limites, expõe a dificuldades, cria impasses, permite e restringe possibilidades – ou seja, coloca o sujeito em movimento. Para ilustrar esse caráter dinâmico do trabalho, o autor acrescenta, ainda, que a simples atividade de estar sentado em uma cadeira, escrevendo em uma folha em branco sobre uma mesa, utilizando uma caneta esferográfica, pode ser considerada trabalho, à medida que tal atividade é a construção de um projeto, que por ser consciente e planejado, antecede e orienta a realização da atividade e a utilização de instrumentos para sua execução.

Para Marx ([1887] 1983), é justamente essa capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza através de uma atividade planejada, consciente e que envolve uma dupla transformação entre o homem e a natureza, que diferencia o trabalho do homem daquele de qualquer outro animal. Para o autor, é pelo trabalho que o homem transforma a si mesmo e a natureza, e ao transformá-la de acordo com suas necessidades, imprime em tudo que o cerca a marca de sua hominidade. Nessa mesma ótica, Codo (1998, p. 32) explica que “se pararmos para observar, quase tudo em nossa volta é fruto da ação do homem sobre a natureza, ou seja, fruto do trabalho”.

Marx ([1887] 1983) conclui que o trabalho é uma atividade dirigida a uma finalidade específica: a satisfação de necessidades humanas. Por meio dessa atividade, o homem transforma o mundo, adaptando aquilo que é encontrado no mundo natural às suas próprias necessidades. Ao mesmo tempo em que a natureza é modificada pelas mãos humanas, essa atividade também modifica o próprio homem, que desenvolve novas habilidades, novos modos de vida, cria outros desejos e novas possibilidades de transformação, pois constitui necessidade humana dar significado ao seu entorno, ao seu fazer e ao viver (CODO, 1998).

Nessa perspectiva, o papel do trabalho pode ser considerado como uma categoria fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade, à medida que este só pode existir trabalhando. Sachuk e Araújo (2007) também reforçam esse caráter central do trabalho para a humanidade quando afirmam que, ao longo de toda a história da evolução humana, o trabalho foi algo determinante para a

manutenção da vida do homem, tanto individual quanto coletiva. Para os autores, a humanidade se estrutura histórica e politicamente, quase em sua totalidade, em função do conceito de trabalho. Assim, separar o trabalho da existência das pessoas é muito difícil, senão quase impossível, diante da importância e do impacto que ele provoca nelas (JACQUES, 1996).

No entanto, Blanch (2003) comenta que, ao contrário da perspectiva que considera o trabalho como fonte de satisfação e de autorrealização, como fundante para a construção do sujeito e de sua missão de vida, existem outras abordagens que atribuem conotações negativas ao trabalho. Segundo o autor, esse polo negativo está relacionado, na maioria dos casos, à representação de trabalho como maldição, castigo, jugo, estigma, coerção, esforço e penalidade, e como uma mera função instrumental a serviço da sobrevivência material, à qual cabe dedicar toda e só a atenção necessária para o alcance deste objetivo.

No que se refere ao caráter histórico do trabalho, Ovejero (2010) afirma que, ao longo do tempo, o trabalho atravessou diversas mudanças de significados, até chegar à concepção contemporânea, sendo assalariado e um meio pelo qual se alcança a condição de consumir. Carmo (1989), por exemplo, supõe que a humanidade passou por três grandes ciclos de mudanças, cada uma desconstruindo extensamente culturas ou civilizações e substituindo-as por modos de vida inconcebíveis para os que vieram antes. A primeira onda de mudança está relacionada à revolução agrícola, que predominou por milhares de anos. Já a segunda diz respeito ao desenvolvimento industrial, que, de acordo com o autor, durou por volta de 300 anos. Por fim, a terceira onda é a da revolução tecnológica, predominante nos dias atuais.

Nas sociedades tribais, o trabalho restringia-se aos meios pelos quais o homem buscava sobreviver. A caça, a pesca e a agricultura eram atividades predominantes nas ações do trabalho humano. Nesse tipo de sociedade, trabalhar significava sobreviver e propagar a espécie (OVEJERO, 2010).

Na antiga Grécia, o trabalho não era valorizado socialmente. Era a atividade dos homens não livres, daqueles que estavam sob a condição de dependência. Eram estes que produziam a existência material. Naquele tipo de sociedade, a condição de classe estava preestabelecida pela estrutura social. Se o sujeito pertencesse à classe camponesa, a ele não era dado o direito de escolha, deveria trabalhar para produzir e sobreviver. Já se pertencesse à classe nobre, sua principal

ocupação era o ócio e a contemplação. Aqui encontramos ainda o trabalho como necessário à sobrevivência, mas numa sociedade que o limitava a determinado grupo: os não livres (BOCK, 2006).

A sociedade feudal, presente na Idade Média, que surgiu da crise do Império Romano do Ocidente, caracterizava-se pelo sistema de trabalho de colonato. Os guerreiros, que recebiam de presente dos reis francos territórios denominados “feudos”, ocupavam parte de suas terras com o trabalho servil. Os membros da sociedade feudal dependiam do trabalho dos servos, que não eram como escravos, mas que não podiam sair das terras e não podiam ser vendidos. Estes servos deviam parte de sua produção e uma série de obrigações aos senhores feudais. No mesmo território, havia os camponeses livres que deviam obrigações aos senhores feudais, mas que podiam escolher para que senhor trabalhar (CARMO, 1989). A posição social era transmitida de pai para filho, e sob o discurso religioso emitido pelo clero. As relações de trabalho eram preestabelecidas. Segundo a autora, a Igreja Romana detinha o controle ideológico no que diz respeito às posições sociais e distribuição do trabalho. Naquele tipo de sociedade, o trabalho possuía não só um viés de sustento e sobrevivência, mas estava também associado ao viés de passividade. Cada membro da sociedade feudal devia aceitar a estrutura social como algo da permissividade divina.

No século XV, na cidade de Florença, Itália, iniciaram-se os estudos dos textos da Antiguidade Clássica, dando origem ao Humanismo e ao Renascimento. Os humanistas criticavam o controle que a Igreja exercia sobre as ações humanas. A Itália tornou-se o berço do Renascimento, substituindo Deus pelo homem no centro do universo. A razão, a explicação para os fatos deve estar na Terra (CARMO, 1989).

A partir do Renascimento, o mundo sofreu uma série de transformações na estrutura social, nos modos de produção, nas formas de trabalho, no agir e pensar humano. Destaca-se aqui, com fins de posicionar o trabalho como é visto na atualidade, o marco que culminou na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista: a Revolução Industrial.

A Revolução Industrial foi um fenômeno que transformou profundamente a vida econômica, social, política e cultural da humanidade, tornando-se um marco no desenvolvimento do trabalho humano. Para Codo (1994), foi a revolução dos instrumentos de trabalho, que substituem funções antes exclusivas dos

trabalhadores. Carmo (1989, p. 52) descreve esse fenômeno da seguinte forma: “Em toda parte onde ocorreu o processo de industrialização, o modo de viver e de pensar se modificou rápida e radicalmente”.

Coutinho (2009) aponta que, com a Revolução Industrial e o surgimento das sociedades capitalistas, o processo de trabalho que tinha como fim a produção de um valor de uso, ou seja, um produto criado para satisfazer necessidades humanas, passou a ter como objetivo a produção não só de valores de uso, mas, principalmente, de valores de troca, isto é, mercadorias vendáveis no mercado com vistas à valorização do capital.

A economia capitalista passou a ser caracterizada pelos meios de produção, pelo qual os trabalhadores trocavam sua força de trabalho pelo salário oferecido nas indústrias, formando assim a classe operária. Com o surgimento da indústria doméstica, as ferramentas dos artesãos começaram a ficar obsoletas, em vista da grande rapidez e produtividade com que as novas máquinas realizavam as tarefas. Ao substituir as antigas ferramentas por máquinas novas, os trabalhadores perderam o único recurso que lhes garantiria a independência na sobrevivência. Agora, somente vendendo sua força de trabalho pelo salário, garantiria, relativamente, sua sobrevivência. Aos empresários, os detentores dos equipamentos e investimentos, estava-lhes assegurado o direito de contratar, expandir os negócios, enriquecer e explorar a mão de obra trabalhadora (CARMO, 1989).

Para Marx ([1887] 1983), o trabalho no modo de produção capitalista deixou de humanizar e passou a alienar, pois o produto e o próprio processo de produção tornaram-se estranhos ao trabalhador. O capitalismo modificou a visão de liberdade do homem à medida que precisava vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, dissociando o trabalho do homem que o realizava. O trabalhador subordinado ao capital não tem mais controle do produto, nem do processo de seu trabalho, pois estes estão centralizados nas mãos do capitalista.

Com a divisão social do trabalho e sua crescente especialização, o homem perde o controle sobre o que produz, o seu trabalho fragmenta-se e ele não domina as etapas de sua produção. O homem, ao perder a noção de totalidade, abandona também o produto de seu trabalho, que não mais lhe pertence, gerando a alienação. O trabalho passa a ser uma fonte de desprazer, à medida que ritmo, tempo e carga de trabalho são impostos por fatores externos e não mais internos (MARX, [1887] 1983).

Segundo Marx ([1887] 1983), a alienação representa um trabalho exteriorizado, no qual o indivíduo aliena a si próprio, isto é, um trabalho externo ao trabalhador, dissociado do homem que o realiza, onde o projeto e a visão antecipada do produto que torna o trabalho passam a não ser mais possível. O homem passa a não ser mais dono do produto que produz.

Assim, na sociedade capitalista, o trabalho passa a ser visto como meio pelo qual uma parte da sociedade sobrevive e a outra parte acumula bens – o lucro. Esta nova dinâmica se mantém através da ideologia, que assume papel de mediadora na sustentação e promoção do atual sistema econômico. Na contemporaneidade, em um mundo globalizado e capitalista, a ideologia predominante é a liberal, e o trabalho, em um sentido generalista, é visto sobre esta ótica (OVEJERO, 2010).

### **2.1.2 Contribuições teóricas sobre os sentidos e significados do trabalho**

Quando se busca saber o significado de uma palavra, é comum fazer uso de um instrumento popularmente conhecido: o dicionário da própria língua. Fazendo uso desse instrumento, é possível encontrar o que se diz a respeito do trabalho. Ao realizar a análise sobre o que dizem três dos dicionários mais populares, é possível encontrar que o trabalho é compreendido como “uma atividade profissional, remunerada ou não; atividade produtiva ou criativa, exercida para determinado fim” (HOUAISS, 2011). Além disso, o *Dicionário Eletrônico Aurélio* explica que é a “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado objetivo; atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento” (FERREIRA, 2012); e o *Dicionário Online Michaelis* define que o trabalho é o “exercício material ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa” (WEISZFLOG, 2012).

O trabalho, como ação exercida pelo homem durante milênios, nos faz considerar parcialmente as definições dos dicionários supracitados, pois geração após outra, este homem interfere na natureza, modificando-a e sendo modificado por ela na busca de atingir determinado fim (LANE, 2006). Embora as definições apresentadas nos dicionários possam derivar da ideia de um trabalho, fruto de acontecimentos históricos, elas estão intrinsecamente associadas ao discurso ideológico de suas épocas. Para ilustrar esse caráter ideológico, Bock (2006, p. 20) elucida que “se abríssemos, por exemplo, um dicionário da Grécia antiga,

possivelmente achar-se-ia o trabalho como [...] atividade exclusivamente física, que se reduzia ao esforço que deviam fazer as pessoas para assegurar seu sustento, satisfazer suas necessidades vitais [...] que não era valorizada socialmente”.

Essa ideia representa uma profunda ruptura entre o que o trabalho significava na época do império grego e o que atualmente não representa mais. Como já mencionado, Bock (2006) retrata a questão do trabalho e sua representação em algumas épocas da história, como a época das sociedades tribais, sociedade grega, sociedade medieval e outras. Por esta e outras questões, o trabalho não pode ser visto como um mero exercício objetivo, como apontam os dicionários que apresentam definições genéricas que não perpassam a subjetividade humana, constituinte elementar na construção de significados (CODO, 1989). A partir dessas ideias, pode-se considerar que os sentidos e significados do trabalho são oriundos de uma historicidade, isto é, estão em consonância com a época, com a cultura, com o modo de se relacionar e compreender o mundo de cada sujeito e do grupo do qual fez e faz parte (SACHUK; ARAÚJO, 2007).

São recentes as diversas discussões e publicações sobre a aceleração e diversidade das transformações do mundo trabalho, sobretudo aquelas concernentes e/ou decorrentes da introdução de novas tecnologias de produção, tais como a informatização, a automação, os novos modelos de gestão e as novas possibilidades de produtividade. Tem-se debatido o alcance dessas transformações para uma mudança acentuada na forma de conceber o trabalho, caracterizando o surgimento de novo paradigma, redefinindo o lugar do trabalho na vida da sociedade e de cada indivíduo (OVEJERO, 2010).

Morin (2007), ao abordar essas transformações, aponta o final do século XX e o início do século XXI como caracterizados por novas formas de organização do trabalho, desaparecimento de empregos permanentes e duradouros e o surgimento de novas tecnologias e formas inovadoras de organização do trabalho.

Essas mudanças nas formas de trabalho e emprego trazem implicações objetivas e subjetivas, já que a noção de trabalho envolve tanto as condições socioeconômicas nas quais essa atividade humana se desenvolve, como o significado, o sentido e o valor socioculturais dessa experiência. As condições de trabalho são relativas às circunstâncias nas quais ele ocorre. Já os significados remetem aos diferentes valores e concepções sobre trabalho (COUTINHO, 2009).

Considerando as transformações pelas quais passam as relações de trabalho contemporâneas, vários autores vêm investigando quais as implicações dessas mudanças para os sentidos e os significados atribuídos ao trabalho. Morin (2001) e Tolfo e Piccinini (2007) apontam que, historicamente, os primeiros estudos sobre o sentido do trabalho são atribuídos a Hackman e Oldhan, ambos psicólogos que buscam explicar como as interações, as características de um trabalho e as diferenças individuais influenciam a motivação, a satisfação e a produtividade com o trabalho. Segundo os autores, um trabalho que tem sentido é importante, útil e legítimo para aquele que o realiza.

Para esses autores, três condições contribuem para se obter um trabalho com sentido: (a) a variedade de tarefas que possibilita a utilização de competências diversas, de forma que o trabalhador se identifique com a execução – o que aumenta seu sentimento de responsabilidade em relação às tarefas; (b) identidade com o trabalho, ou seja, um trabalho não alienante, em que o trabalhador consegue identificar todo o processo, desde sua concepção até sua finalização, tendo autonomia, liberdade e independência para determinar a forma com que realizará suas tarefas; e (c) perceber o significado do seu trabalho para o ambiente social, a organização e o bem-estar de outras pessoas, tendo o retorno (*feedback*) sobre seu desempenho nas atividades realizadas, para que faça os ajustes necessários à melhoria de sua performance.

Morin (2007) define o sentido do trabalho como uma estrutura afetiva formada por três componentes: o significado, a orientação e a coerência. O significado refere-se às representações que o sujeito tem de sua atividade, assim como o valor que lhe atribui. A orientação é sua inclinação para o trabalho, o que ele busca e o que guia suas ações. E a coerência é a harmonia ou o equilíbrio que ele espera de sua relação com o trabalho.

Nesse sentido, entende-se como significado do trabalho a representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador, seja individual (a identificação de seu trabalho no resultado da tarefa), para o grupo (o sentimento de pertença a uma classe unida pela execução de um mesmo trabalho), ou social (o sentimento de executar um trabalho que contribua para o todo e a sociedade) (MORIN, 2007).

Antunes (1999) relaciona o sentido do trabalho com o sentido na vida. Para esse autor, uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Dessa forma, para que haja uma vida dotada

de sentido, é necessário que o indivíduo encontre realização na esfera do trabalho. Para Antunes, se o trabalho for autodeterminado, autônomo e livre, será também dotado de sentido ao possibilitar o uso autônomo do tempo livre que o ser social necessita para se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. A busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões decisivas existentes entre trabalho e liberdade.

As ideias de Morin (2007) coadunam com as de Antunes (1999), à medida que também demonstram que o trabalho é essencial na vida das pessoas e que estas buscam, ao mesmo tempo, utilidade para suas atividades dentro das organizações e também para a sociedade. Além disso, a autora também aponta que valores como variedade na natureza das tarefas, aprendizagem, autonomia, reconhecimento, bem como a função de garantir a sobrevivência e segurança são fundamentais para que o trabalho tenha sentido.

A equipe de investigação *Meaning of Work International Research Team* (MOW) realizou diversas pesquisas com o intuito de apresentar dados empíricos sobre o significado e o sentido do trabalho. Assim, os pesquisadores passaram a conceituar o significado do trabalho como um construto psicológico multidimensional e dinâmico, formado da interação entre variáveis pessoais e ambientais e influenciado pelas mudanças no indivíduo, ao seu redor ou no trabalho (TOLFO, 2007). Os pesquisadores do MOW agruparam os dados empíricos da pesquisa em três dimensões principais: a centralidade do trabalho, as normas sociais sobre o trabalho e os resultados valorizados do trabalho/metabolismo do trabalho.

A centralidade do trabalho é entendida como o grau de importância que o trabalho tem na vida de uma pessoa em determinado momento, e identifica em que medida o trabalho é central para a autoimagem do sujeito. As normas sociais sobre o trabalho funcionam como modelos sociais que balizam as avaliações individuais acerca das recompensas obtidas pelo trabalho, gerando a percepção do sujeito do que seriam trocas justas entre o que o indivíduo recebe da situação de trabalho e as contribuições que ele traz para o processo de trabalho. Por fim, os resultados valorizados do trabalho são os valores relacionados com as finalidades que as atividades representam para a pessoa, ou seja, os motivos que a levam a trabalhar. Abrange o conjunto de produtos básicos que os indivíduos buscam no trabalho, as funções que cumpre para eles e as necessidades que lhes permitem satisfazer (obter prestígio e retorno financeiro, mantê-los em atividade, permitir-lhes contato

social e estabelecimento de relações interpessoais; fazê-los sentir-se úteis para a sociedade; permitir sua autorrealização). (MOW, 1987). Nessa perspectiva, o trabalho é representado como sendo rico de sentido individual e social; é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos existenciais ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade.

Partindo deste construto, o sentido do trabalho pode ser compreendido como um componente da realidade social construída e reproduzida, que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais e influencia as ações das pessoas e a natureza da sociedade num dado momento histórico. Os valores relacionados com o trabalho se estabelecem por intermédio da educação na infância e na adolescência e têm efeito durável na personalidade das pessoas, mas se modificam e se adaptam nas diferentes etapas da vida e em situações sociais distintas. O sentido do trabalho influencia as formas de atividade laboral, a flexibilidade e a produtividade dos trabalhadores, pois afeta as crenças sobre o que é legítimo e o que se pode tolerar do trabalho (TOLFO, 2007).

Ao discutir esse caráter sócio-histórico do trabalho como um componente da realidade social construída e reproduzida, Antunes (2001) problematiza o impacto da globalização no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, discutindo as consequências no enorme campo de força humana de trabalho, como, por exemplo, o desemprego, a precariedade do emprego, a redução salarial, a desregulação trabalhista e a diminuição da proteção legal dos trabalhadores – estas últimas influenciadas pelo forte fenômeno de flexibilização do trabalho que assola as relações trabalhistas na atualidade. O argumento apresentado pelo autor evidencia o quanto a (des)regulação neoliberal, com sua agenda privatizante e “antissocial”, tem contribuído significativamente para o cenário que encontramos hoje no mundo do trabalho (ANTUNES, 2001).

Sob essa mesma ótica, Ovejero (2010) aponta como a busca incessante do capitalismo neoliberal por lucro, bem como a globalização produtiva – isto é, a lógica do sistema produtor de mercadorias – vem fragmentando os vínculos sociais e as políticas que asseguravam a classe trabalhadora, gerando uma imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados. Essa constatação também é claramente percebida nos escritos de Dejours (1999), que afirma que na sociedade atual o indivíduo que perde o emprego passa por um processo de dessocialização progressivo e tem os alicerces de sua identidade abalados, e aquele que permanece

nele, evidencia um sentimento de medo em perder seu emprego e se tornar mais um dos “excluídos”.

Assim, em ambos os casos, existe uma forma de sofrimento por parte do trabalhador, seja por não ter emprego e, por conseguinte, não ter condições básicas de manter sua vida e de sua família, seja por permanecer constantemente ansioso e preocupado em não perder seu emprego para não passar por adversidades.

Sennett (2009) também contribui para essa crítica ao trazer à tona a discussão sobre carreira. O autor elucida que na língua inglesa “carreira” era o nome designado para uma estrada para carruagens que passou a ser usado no início do século XX para demonstrar a trajetória linear e progressiva que os trabalhadores tinham em seus empregos. Em uma época caracterizada por uma estabilidade no emprego, a vida fazia sentido ao trabalhador, à medida que sentia que se tornava o autor de sua vida através das conquistas advindas dos frutos de seu trabalho. Até mesmo aqueles oriundos de um estrato inferior na escala social possuíam um senso de respeito próprio pela oportunidade que seus empregos proporcionavam de obter uma mobilidade ascendente nas suas vidas e nas de seus filhos (SENNETT, 2009).

No entanto, com a propagação do capitalismo flexível e das ideias neoliberais, a visão de uma estrada reta da carreira passou a ser “bloqueada”, transferindo para o trabalhador toda a responsabilidade em se manter ou conseguir um emprego. Por não ter mais nenhuma garantia de seu futuro e não saber que caminhos seguir, o trabalhador passou a experimentar um sentimento de perda do controle de sua vida e de muita ansiedade em relação ao seu futuro e o de sua família (SENNETT, 2009).

Nesse sentido, Gaulejac (2007) aponta os novos métodos de gestão e direção das empresas como responsáveis por esse cenário de problemas e injustiças sociais. Segundo o autor, na sociedade contemporânea, a lógica financeira faz sentido por si mesma e os elementos significativos do trabalho se dissolvem em primazia das necessidades econômicas e gerencialistas. Assim, institui-se um imaginário social, no qual a sociedade inteira tem que se colocar a serviço da economia, ocultando essa perda progressiva do significado do trabalho que leva a contrassensos, antagonismos e incertezas. Desta forma, o ato de trabalho se perde num sistema complexo, abstrato e desterritorializado, que não permite mais ao trabalhador circunscrever concretamente os frutos de sua atividade (GAULEJAC, 2007).

Mesmo diante desse cenário de problemas sociais ocasionados pelas políticas neoliberais e gerencialistas adotadas pelas organizações contemporâneas, fundamentalmente pela necessidade de autorreprodução do capital, Dejours (1999) aponta uma falta de mobilização social e política da sociedade contra as injustiças oriundas desse modelo. O autor explicita que os indivíduos não se indignam e não se mobilizam para melhorar as condições de trabalho e emprego e passam perceber os problemas associados a estas como adversidades naturais. Dessa forma, os indivíduos são “capturados” pela causa economicista pregada pelo sistema liberal de tal forma que passam a introjetar o que é valorizado por esse sistema como se fosse dado e natural – por exemplo, a competitividade e a resiliência.

Nesse sentido, a ideologia e cultura gerencialistas geram uma nova moral social, mobilizando a psique dos indivíduos aos objetivos utilitaristas, gerencialistas e econômicos de produção (GAULEJAC, 2007). É nesse sentido que a clivagem entre a adversidade e a injustiça funciona como uma defesa contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, colaboração e responsabilidade no agravamento da situação vivenciada pelos trabalhadores em nossa sociedade, gerando uma banalização da injustiça social (DEJOURS, 1999).

Desse modo, o sentido do trabalho é colocado em suspenso, quando o ato de trabalho é avaliado através de critérios que não têm sentido para o indivíduo – que, por sua vez, tem necessidade de dar valor àquilo que produz, de colocar coerência diante do caos, regulação diante da desordem, racionalidade diante das contradições e criatividade diante da uniformidade para realizar-se ao executar seu trabalho (GAULEJAC, 2007).

No entanto, no universo gerencialista, a subjetividade é mobilizada sobre os objetivos, resultados, critérios de sucesso, que tendem a excluir tudo aquilo que não é útil ou rentável. O valor econômico tende a se impor a qualquer outra consideração. O sentido do ato de trabalho passa a ser considerado em função daquilo que ele fornece em uma lógica comercial (GAULEJAC, 2007).

Esta seção reuniu uma breve exposição dos principais conceitos interconectados sobre a categoria trabalho que serão empregados na análise dos dados desta pesquisa. Nesta análise, será evidenciada a categoria “trabalho” como base ontológica marxiana, em que o trabalho é central para o homem em sociedade, para realizar uma comparação com o sentido do trabalho atribuído pelos sujeitos da pesquisa. Ao decidir por essa perspectiva, pretende-se deixar bem clara a posição

ontológica adotada para discutir o significado do trabalho.

## **2.2 A globalização no mundo do trabalho**

Esta seção tem como objetivo problematizar o impacto da globalização no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, discutindo as consequências no enorme campo de força humana de trabalho, como, por exemplo, o desemprego, a precariedade do emprego, a redução salarial, a desregulação trabalhista e a diminuição da proteção legal dos trabalhadores – estas últimas questões, influenciadas pelo forte fenômeno de flexibilização do trabalho que assola as relações trabalhistas na atualidade. O argumento apresentado visará discutir o quanto a (des)regulação neoliberal, com sua agenda privatizante e “antissocial”, tem contribuído significativamente para o cenário que encontramos hoje no mundo do trabalho (ANTUNES, 2001).

Na primeira parte, será apresentada uma breve visão histórica sobre o fenômeno da globalização a partir das contribuições de Wallerstein (2010) e Santos (2006). Em seguida, se buscará definir o termo “globalização”, como um fenômeno multifacetado em que estão envolvidos aspectos teóricos, econômicos e ideológicos políticos – estes, reforçados pela concepção neoliberal de mundo. Finalmente, serão debatidas as consequências da expansão e gestão neoliberal da globalização na flexibilização, precarização, desregulamentação e terceirização do trabalho, que nos últimos anos vem “destruindo” a força humana que trabalha e os direitos sociais, brutalizando enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho (ANTUNES, 2001; WALLERSTEIN, 2010).

O intuito de apresentar a estrutura de análise conforme citado acima é importante para problematizar a busca incessante e preocupante do capitalismo neoliberal por lucro, ainda que à custa da fragmentação dos vínculos sociais e das políticas que asseguravam a classe trabalhadora, bem como discutir a globalização produtiva, isto é, a lógica do sistema de produção de mercadorias, que vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade em um processo destrutivo que resulta numa sociedade de excluídos e precarizados (OVEJERO, 2010; LEVY, 2008).

Assim, pretende-se apresentar aqui a globalização sob uma perspectiva histórica e ideológica (gestão neoliberal da globalização) e suas consequências no

mundo do trabalho, a fim de que as ideias aqui apresentadas sirvam como base para estabelecer correlações, nas próximas seções desta dissertação, com a educação e, especificamente, com o trabalho do professor horista em IES privadas.

A ideia de globalização, como um fenômeno linear, homogêneo e irreversível, embora falsa, é hoje prevalente e tende a ser ainda mais, à medida que é transferida do discurso científico para o discurso político e, por conseguinte, às conversas cotidianas. Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização apresentada nos discursos cotidianos obscurece mais do que esclarece o que está acontecendo no mundo (WALLERSTEIN, 2010). De acordo com Santos (2006), a globalização deve ser vista como um fenômeno multifacetado envolvendo processos econômicos, sociais, dimensões políticas, culturais, religiosas e jurídicas que estão estritamente interligados. Além disso, está relacionada com uma vasta gama de transformações em todo o mundo, tais como o aumento dramático da desigualdade entre países ricos e pobres e entre ricos e pobres em cada país, desastres ambientais, conflitos étnicos, a migração em massa internacional, a proliferação de guerras civis, limpeza étnica, o crime globalmente organizado, a democracia formal como condição política para a ajuda internacional, o terrorismo, o militarismo, dentre outras.

A falta de compreensão da complexidade do termo “globalização” é justificada pela ausência de perspectiva histórica que possibilite uma percepção objetiva, bem como pelo interesse de grupos hegemônicos sociais ou Estados dominantes em que o assunto permaneça na obscuridade (SANTOS, 2006). Na maioria das vezes, a globalização é definida absolutamente em um nível único e exclusivamente técnico, o que Ovejero (2010) define como “mundialização”, referindo-se ao intercâmbio econômico, financeiro e cultural entre os países após a revolução tecnológica ocorrida no final do século XX, que permitiu a expansão de fronteiras, o aumento do comércio e da riqueza mundiais e o desenvolvimento das relações interpessoais em proporções nunca antes vistas. No entanto, o que interessa aqui não é a questão da globalização enquanto mundialização, pois essa não necessariamente apresenta aspectos negativos ao mundo do trabalho; pelo contrário, possui importantes consequências positivas. O que interessa aqui é discutir os aspectos ideológicos e políticos da globalização e como a gestão neoliberal do mundo vem contribuindo para a degradação e precarização do trabalho.

Com o fim da Guerra Fria, em 1991, uma ampla tendência à liberação fez com que surgissem políticas a favor do investimento estrangeiro, das exportações e do fluxo de capital indiscriminado, promovendo a ideologia do comércio livre e um raciocínio neoliberal (LEVY, 2008).

O consenso da economia neoliberal – segundo o qual as economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem ser acomodados aos preços internacionais; em que deve ser dada prioridade ao setor de exportação; o direito de propriedade privada deve ser eficaz e internacionalmente protegido; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado e a regulação estatal da economia deve ser mínima; e por fim, as políticas sociais devem ter prioridade baixa no orçamento do Estado – favoreceu a imposição ideológica, política e econômica dos interesses das grandes multinacionais, fundamentalmente norte-americanas, mas também a todas as empresas transacionais não norte-americanas, por meio da implantação mundial de uma nova lei da selva, a “lei do mercado” (SANTOS, 2006; LEVY, 2008).

Como afirma Ovejero (2010), trata-se mais de uma *norte-americanização* dos países em desenvolvimento que se submetem à imposição das empresas multinacionais, que aos poucos destrói as vantagens do Estado do Bem-Estar e do Pacto Keynesiano que tanto beneficiaram as condições de vida da classe trabalhadora, implantando a ideologia neoliberalista que fomenta o que o autor chama de “feroz individualismo no nível social, obscuro e desumano egoísmo e cruel competitividade psicológica”, demonstrando profunda preocupação com as consequências negativas já percebidas no âmbito social. Assim, as multinacionais se tornam capazes de coordenar o fluxo de mercadorias, dinheiro, informação e pessoas em todo mundo, aumentando sua “cadeia de valor”, transformando-as na forma mais eficaz de organização industrial e, como consequência, os direitos dos trabalhadores vão retrocedendo rapidamente, os salários sendo reduzidos e o desemprego aumentando (LEVY, 2008; ANTUNES, 2001).

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. O Pacto Keynesiano encontrou espaço devido ao medo do mundo capitalista enquanto imperavam as “ameaças comunistas”, que de certa forma impediam as atrocidades contra o mundo do trabalho, após a queda do comunismo; a “vingança capitalista”

retornou ao século XIX de forma muito mais inteligente, produzindo potentes sedativos em forma de propagandas através dos meios de comunicação em massa. Desta forma, consegue-se convencer um número absurdo de cidadãos quanto à “naturalidade” dos tempos difíceis, da necessidade de sacrifícios em detrimento de aspectos antes prioritários e necessários para uma condição de trabalho digna. Destacam-se, então, dois princípios da política neoliberal: atacar de frente o Estado de Bem-Estar e diminuir todos os tipos de direitos da classe trabalhadora, usando, para justificá-los, o determinismo tecnológico (OVEJERO, 2010; SANTOS, 2006).

Como consequência dessa gestão neoliberal, cresce a desregulação trabalhista e diminui a proteção dos trabalhadores, através de contratos mercantis com prestadores de serviço, os quais desobrigam as organizações a cumprirem os direitos trabalhistas, mantendo condições mínimas de trabalho. Conforme explica Antunes (2001, p. 38):

[...] desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale muito e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital.

Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar o trabalho humano; pode precarizar o trabalho e desempregar parcelas imensas da população, mas não pode extingui-lo. Nesse sentido, ainda de acordo com Antunes, (2001, p. 36)

[...] quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, mais se desenvolve a tecnologia concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade intensa, os exemplos são crescentes e acarretam repercussões profundas no enorme contingente de força humana de trabalho.

Assim, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitalistas e interempresas, mais nefastas são suas consequências. Só a título de exemplo, de acordo com o *Relatório sobre as Tendências Mundiais do Emprego* da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009), 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, está desempregada ou exerce atividades precarizadas. Na Indonésia, mulheres trabalhadoras da multinacional Nike ganham 38 dólares por mês, por longa jornada de trabalho. Em Bangladesh, as empresas Wal-Mart, K-Mart e Sears utilizam-se do

trabalho feminino na confecção de roupas, com jornadas de trabalho de cerca de 60 horas por semana com salários menores que 30 dólares por mês (OIT, 2009).

Para que essas condições tenham sido aceitas pelos cidadãos/consumidores e os próprios trabalhadores, foi convenientemente enfeitado com um complemento ideológico muito concreto – o neoliberalismo –, que no discurso político promove a igualdade a todos; onde o fracasso é visto como uma falta de esforço, dedicação e comprometimento por parte do sujeito. Consiste um forte e hipócrita liberalismo econômico, profundo conservadorismo político, individualismo no nível social, junto com o mais desumano egoísmo e a mais cruel competitividade (OVEJERO, 2010).

No entanto, cabe ressaltar, mais uma vez, que essas consequências negativas da globalização no mundo do trabalho não são intrínsecas ao que foi definido como mundialização, mas sim à gestão de políticas públicas na questão da produção e distribuição da riqueza, que são totalmente injustas. A ideologia neoliberal, além de gerar essas políticas, as legitima e justifica suas consequências, argumentando que ao longo do tempo serão boas para todos, visto que as novas tecnologias assim exigem e isso é inevitável. No entanto, conforme já mencionado, não se trata de tendências inerentes à evolução tecnológica, mas de políticas de gestão, que podem perfeitamente ser reformadas (OVEJERO, 2010).

A passividade e a fraqueza dos governos diante dos poderes financeiros transnacionais contribuem para tal situação de injustiça, e também para a mudança no conceito de capitalismo e de trabalho. Para tentar explicar melhor a globalização, Wallerstein (2010) esclarece que, nos séculos XIX e XX, as formas de produção agrícola e mineral, por exemplo, foram substituídas pelo trabalho industrial, que assumiu posição de hegemonia e centralidade, apesar de minoritário em termos quantitativos. O mesmo ocorreu no final do século XX, quando surgiu o “trabalho imaterial”, com a produção de bens imateriais: o conhecimento, a informação, a comunicação, relação ou resposta emocional, que atualmente já passam a ser hegemônicos em termos qualitativos, marcando tendências para outras formas de trabalho.

O atual problema do neoliberalismo global não é uma questão de falta de trabalho nem de riqueza, mas sim de distribuição, o que, como já mencionado, não depende das novas tecnologias, mas das políticas que são implementadas. Percebe-se que o verdadeiro problema das sociedades não é a escassez de trabalho, mas a ausência de um mecanismo de partilha, pois a partilha se realiza

deixando uma parte dos cidadãos no desemprego ou no trabalho precarizado (ANTUNES, 2001; OVEJERO, 2010).

A ideologia neoliberal propagada na sociedade atual, conforme explica Ovejero (2010), vem gerando insegurança psicossocial, e o sentimento de insegurança acentua o medo de perder o emprego, aumenta o estresse e corrói o caráter. Além disso, fragiliza os relacionamentos sociais em outras instituições, como a família e a escola, e prejudica a formação de uma autoestima equilibrada pelo senso de independência e de segurança, anteriormente proporcionadas pela relativa estabilidade no trabalho. Talvez seja essa a causa de cada vez mais trabalhadores estarem propensos ao estresse e aos riscos psicossociais do trabalho, por sentirem o risco do desemprego, mesmo trabalhando (SENNETT, 2009).

Entende-se que as consequências da globalização para o trabalhador são muito negativas. Os países capitalistas centrais vêm rebaixando brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, gerando um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001).

Atualmente, observa-se que essa lógica liberal tem sido cada vez mais incorporada no campo da educação superior, antes considerado como privilegiado em relação à espoliação promovida pelo capitalismo em outras áreas (MANCERO, 2007). As IES privadas, ao adotarem e implementarem as estratégias de gestão flexível aqui apresentadas, reduzem o ensino à lógica mercantilista do custo/benefício, privilegiando os resultados econômicos com o mínimo de custos, sem que se discutam seus impactos próprios à educação. Dessa forma, a substituição da moral e da ética pela economia, de forma que tudo se mede pelo lucro e pela rentabilidade puramente econômica em curto prazo, tem sérios impactos na educação superior, esvaziando o sentido do papel da instituição e da relação professor-aluno a favor da lógica mercantilista (AMORIM, 2010; CHAÚÍ, 1999).

Nesta seção, buscou-se apresentar e analisar algumas tendências mais frequentes na forma como vem se organizando o trabalho no mundo globalizado,

sua dinâmica e consequências para os envolvidos, para que na próxima seja explorado mais de perto o modo como essas transformações chegam à educação superior, afetando diretamente o trabalho do professor.

### **2.3 O impacto das mudanças no ensino superior privado no trabalho do professor horista**

Esta seção tem como objetivo problematizar a questão do ensino como mercadoria, para em seguida apresentar os principais elementos que permitiram a constituição do campo do ensino superior privado no Brasil, tomando como marco os estudos encaminhados sobre a temática a partir dos anos 1990. Por fim, serão apresentados os impactos contemporâneos das mudanças no mundo do trabalho e da expansão do ensino superior no Brasil no trabalho e nas relações de trabalho do professor horista, destacando esses efeitos na alienação do trabalho deste profissional.

Nos anos de 1970, ocorreu queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas (BOSI, 2007; HARVEY, 2004), gerando uma crise de acumulação do capital, a qual, no campo da reflexão marxista, pode ser explicada pelo próprio processo de acumulação de capital que leva ao limite os níveis de produtividade e de competição (MARX, [1887] 1983).

Segundo Marx ([1887] 1983), o capital promove a destruição de parte dos meios de produção existentes, aumenta a taxa de exploração sobre o trabalho, através do barateamento da mão de obra e da reestruturação dos processos de trabalho, e expande o capitalismo a ramos recém-abertos ou recém-submetidos ao modo de produção tipicamente capitalista e reativa sua capacidade de reprodução. Este conjunto de características funciona como estratégia para superar essa crise.

A fim de recompor seu poder hegemônico em resposta ao enfrentamento da crise mundial vivenciada nos últimos trinta anos do século XX, o capital produziu mudanças significativas nas funções do Estado e provocou o declínio do modelo de Estado de Bem-Estar Social, cujas políticas sociais e econômicas voltavam-se para equalizar a produção da desigualdade, segregação e exclusão da população (RIBEIRO, 2012). Para Santos (2006) e Ovejero, (2010), o Estado de Bem-Estar representava o pacto social entre o trabalho e o capital, originado no início do século XX, impulsionado pelo término da Segunda Guerra Mundial e pelas propostas

contratadas no *New Deal*.

O capital pôs em movimento um conjunto de processos que minaram o compromisso do modelo do Estado de Bem-Estar Social, cujo papel era atender as questões de cunho social, como saúde, educação, segurança e habitação para o bem-estar da população. Essa reestruturação econômica e de ajustamento social e político, acarretou em políticas de liberalização, desregulamentação e privatização desses setores ligados ao social (HARVEY, 2004; OVEJERO, 2010).

Com o desmatamento do Estado de Bem-Estar Social, o novo padrão capitalista de produção ocasionou o reajustamento social, político e econômico mediante a alteração substancial da forma de organização e atuação do Estado, que passou a garantir o livre mercado (ANTUNES, 1999).

Foi nesse contexto que se desencadeou no Brasil, na virada para os anos 90, um processo de reformas que tinham como objetivo o desmantelamento do Estado, identificado pelo discurso político corrente como responsável pelas desigualdades vigentes. Assim, vivencia-se uma racionalização da participação do Estado na economia nacional, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas, a abertura da economia nacional e o corte nos gastos sociais (SOARES, 2000).

Isso ganha maior nitidez com o lançamento do Plano Real e a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente. Ocorreu um período de liberalização do comércio exterior, com a finalidade de tornar a economia do país mais internacionalizada e moderna, para que as estruturas produtivas internas pudessem competir livremente no mercado internacional e alcançar o ingresso no “primeiro mundo” (SOARES, 2000). Como aponta Antunes (1999), aconteceu uma transferência monumental dos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada e, com isso, o Estado de Bem-estar Social deu lugar ao Estado Neoliberal, caracterizado pelo descompromisso com as questões sociais. Neste sentido, formas de produção não capitalistas foram incorporadas ao circuito de produção capitalista, tornando-se importantes para o processo de reprodução e acumulação do capital.

Esse novo modelo de Estado impactou no papel e na finalidade da educação, principalmente na superior, a qual passou a ser vista como uma atividade de natureza econômica, que deveria ser oferecida pelo mercado sob a forma mercadoria-serviço, das regras da produção e da circulação de mercadorias e subordinada à lei da mais-valia, conferindo fôlego adicional para superação da crise

vivenciada até então pelo capital (SILVA; BERALDO, 2008).

A reforma do Estado, impulsionada pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, deixou uma marca política forte no que diz respeito à educação. Nesse período, foram aprovados vários instrumentos legais que regem hoje a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro e as reformas educacionais relativas ao ensino superior ganharam impulso definitivo e formas mais profundas e duradouras no plano geral das reformas constitucionais (DOURADO, 2002).

As políticas voltadas para a mercantilização da educação superior, irradiadas para toda a América Latina pela atuação do Banco Mundial ao longo da década de 90, instituindo a lógica de que a educação deve ser encarada como setor dos serviços não exclusivos do Estado, influenciaram fortemente a educação superior no Brasil, que sofreu forte impacto da tendência mundial de expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada (MAUÉS, 2010).

Como aponta Dourado (2002, p. 239):

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

Assim, como não poderia deixar de ser, a economia capitalista neoliberal repercutiu fortemente no campo educacional, principalmente a partir da proposta apresentada pelos Estados Unidos em 1999, para que a educação passasse a compor o rol das atividades de serviços subordinada ao mercado, por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) (BARROS, 2013). Por conseguinte, na conjuntura da globalização e das reformas neoliberais do ensino, através de parcerias entre o público e o privado, que diluem suas fronteiras, e de políticas deliberadas que transferem as verbas do ensino público para a iniciativa privada, a exemplo do que tem representado o Programa Universidades para Todos (PROUNI), o Brasil vivenciou no campo da educação superior privada uma grande expansão (BOSI, 2007).

Segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2012, das 2.416 IES brasileiras, 89% são privadas; cerca de 75% do total de alunos da educação superior estão matriculados nestas IES, em sua imensa maioria alunos trabalhadores, que se dividem entre atividades acadêmicas e laborais. O segmento da pós-graduação apresentou crescimento na ordem de 379% nos últimos anos no setor privado. A proporção entre IES públicas e privadas inverteu-se nos últimos trinta anos.

Portanto, a consolidação da matriz do ensino superior nesses termos evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que insere o setor como mais uma estratégia do capital para acumulação e reprodução de riquezas em um mercado globalizado, gerando muitos problemas que surgem em decorrência desta expansão – como, por exemplo, a perda progressiva da educação em seu caráter público, gratuito, universal e laico (BOSI, 2007; MAUÉS, 2010; SIQUEIRA, 2009).

Outra solução implementada pelo capital a fim de superar a crise ocorrida nos anos 70, que também gerou forte impacto na educação superior, foi a reestruturação dos processos de trabalho e da produção de mercadoria (SANTOS, 2012; BOSI, 2007).

Para intensificar a produção de mercadorias, inovações tecnológicas foram introduzidas nos sistemas de produção capitalistas a partir da superautomação, da robótica, da informatização e da internet. Esse fenômeno incorporou à produção capitalista diferentes áreas e funções, gerando um quadro crítico de complexidade que repercutiu em profundas mudanças no mundo do trabalho (OVEJERO, 2010; ANTUNES, 1999).

O novo quadro exigiu maior qualificação por parte dos trabalhadores, que até então, no modelo taylorista/fordista, eram destituídos de todo conhecimento do processo de produção. Dessa forma, para que pudessem ser capazes de resolver os “problemas” novos da organização e da sociedade com rapidez e eficiência, passaram a ter que desenvolver novas competências e habilidades (BENDASSOLLI, 2007).

A exigência do capital por trabalhadores qualificados e polivalentes transferiu ao trabalhador a responsabilidade por sua qualificação, o que ocasionou, dentre outros fatores, crescente valorização pelo conhecimento na sociedade capitalista, transformando-o em mercadoria, isto é, em um produto de potencial valor econômico

(MAUÉS, 2010). Nesse contexto, de forma compatível com o ideário neoliberal, a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante “a aquisição/acúmulo de conhecimentos” que supostamente garantiriam “empregabilidade” ao trabalhador. Os trabalhadores, submetidos a ameaça constante da demissão e insegurança em relação à permanência no emprego, concorrem entre si para desenvolverem competências que possam “garantir” sua permanência nele. Assim, o desejo de vencer e obter sucesso tornou-se uma “obsessão”, requisitando do trabalhador uma dedicação extra sem limites, que se estende para além dos muros das organizações (SANTOS, 2012; KUENZER, 2002; ANTUNES, 1999, SANTOS, 2009).

Criam-se, portanto, consumidores em potencial para a produção em escala de uma “mercadoria”: a educação, principalmente se as IES privadas produzirem e reforçarem a ideologia da busca desenfreada por qualificação para garantir a empregabilidade e como veículo de legitimação do desemprego para aqueles trabalhadores que não se “esforçaram” para se manter “qualificados” (SANTOS, 2009; HELOANI; PIOLLI, 2005).

Nesse sentido, Kuenzer (2002) introduz uma importante discussão para problematizar a nova relação entre o mundo do trabalho e a educação, através dos conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A primeira está relacionada às várias estratégias do capital para excluir o trabalhador do mercado formal, onde tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, para incluí-lo no mundo do trabalho de forma precarizada, por meio de salários mais baixos; da terceirização; do trabalho autônomo ou do “empreendedorismo”, aumentando a jornada de trabalho. Para a autora, é dessa forma que o capital flexível se alimenta, mantendo a força de trabalho que lhe convém para garantir sua produtividade / lucratividade através do trabalho precarizado.

Já a “inclusão excludente” corresponde à lógica que diz respeito ao investimento neoliberal de inclusão na educação para o desenvolvimento de competências baseadas na linguagem da gestão flexível. Assim, essa aparente inclusão no campo educacional fornece a justificativa para a exclusão dos trabalhadores do mundo do trabalho, por não terem desenvolvido as competências necessárias para se manterem empregáveis (KUENZER, 2002).

No âmbito desse sistema, o ensino superior passa a ser visto como um lugar de formação profissional e de desenvolvimento das competências exigidas pelo

mercado de trabalho. Conforme apontam Lombardi *et al.* (2002, p. 5), a “promessa da empregabilidade é guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”.

Com a incorporação da lógica capitalista na educação superior, os fatores que visam a um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas autônomas, críticas, reflexivas e aptas a responder e superar as demandas da sociedade de forma ética, dão lugar à educação baseada em princípios utilitaristas, cujo objetivo é desenvolver profissionais capazes de resolver problemas novos do mercado com rapidez e eficiência (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, Barros *et al.* (2013) explicam que o ensino proferido pelas IES privadas visa à reprodução do saber que venha a contribuir para a produtividade do mercado, isto é, para a preparação de trabalhadores polivalentes e flexíveis que atendam às demandas das organizações capitalistas. Dessa forma, outras dimensões da formação humana são desprezadas, como desperdício de custos que não agregam valor para o mercado de trabalho instituído. Como isso, o professor universitário passa a ter que adequar seu ensino ao que é exigido pela maioria das IES privadas, ou seja, a uma formação de profissionais baseada nos paradigmas utilitaristas. Assim, transmitem em suas aulas “saberes consagrados” por esse paradigma, que muitas vezes são desatualizados e de qualidade duvidosa (MANCEBO *et al.*, 2006).

Para Santos (2009), a ênfase dada pelas IES privadas à instrumentalização curricular tem contribuído para a perda do sentido do trabalho docente, à medida que a dimensão criadora, epistemológica, política e transformadora de seu trabalho deixa de ter valor em nome das aulas padronizadas do mercado. A autora aponta, ainda, que a introdução de políticas e estratégias usuais no campo das organizações capitalistas no dia a dia das instituições de ensino superior privadas também tem contribuído para a desvalorização do trabalho docente, impondo uma nova lógica às rotinas dos professores.

Sob essa ótica, Siqueira (2009) acrescenta que as estratégias de gestão antes utilizadas no sistema industrial, ao serem adotadas como ferramentas de controle do trabalho docente, impactam na perda da liberdade do professor na criação de suas aulas, o qual se vê muitas vezes condicionado a um material pedagógico, sistemas de avaliação e de ensino padronizados pela cúpula da

instituição.

A autora também traz outro exemplo da adoção das características próprias do sistema de produção flexível pelas IES privadas, ao problematizar a imposição da relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente / aluno e o professor / trabalhador deve necessariamente pautar-se pela satisfação da “clientela”, sob risco de demissão. Segundo a autora, esse elemento exige um “novo modo de ser professor” e lhe traz um sentimento de esgotamento moral com relação à profissão, que se conjuga a insatisfação com o trabalho e angústia gerada pela segurança de perder o emprego, o que denota uma precarização no emprego desse profissional.

Tomando como referência Marx ([1887] 1983), que define a alienação como a representação de um trabalho exteriorizado, dissociado do homem que o realiza, em que ele passa a não ser mais dono do próprio produto que produz por meio de seu trabalho, é que Siqueira (2009) afirma que o trabalho do professor em IES particulares vem se tornando cada vez mais alienado.

Outro elemento que impacta consideravelmente o trabalho de professores em IES privadas ocorre pela intensificação do regime de trabalho horista, em que o professor recebe seu salário de acordo com a quantidade de horas aulas acordadas com a IES para lecionar em determinado semestre. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2012, constatou-se que 48% dos docentes do ensino superior no Brasil encontram-se nesse regime nas IES privadas, ao passo que nas IES federais encontra-se somente 1% dos professores. Assim, à medida que se intensifica essa modalidade de regime de trabalho na educação superior, legitima-se o modelo de trabalho precarizado nesse sistema de ensino.

O professor, regido por essa modalidade de contrato de trabalho, passa a ter que acumular um quantitativo de horas em sala de aula para compor seu salário em vista da quantidade de horas que consiga lecionar, sem levar em consideração a carga de trabalho além das aulas ministradas e das longas horas gastas no deslocamento de uma instituição para outra, já que a maioria desses professores precisa trabalhar em mais de uma instituição de ensino para poder compor sua renda mensal e também para aumentar suas garantias de emprego, já que está constantemente submetido à ameaça da demissão nas IES privadas (SANTOS, 2009; SANTOS, 2012).

A estratégia adotada pelas IES privadas para manter seus custos baixos com a mão de obra, a partir da intensificação da contratação de professores horistas, tem

estabelecido uma frágil relação desses docentes com a instituição onde trabalham. Esse processo tem contribuído para o desmantelamento da carreira docente e, por conseguinte, para a dificuldade de encontrar uma base identitária para a atividade de professor horista de IES privadas, o que contribui, cada vez mais, para a perda do sentido de seu trabalho (BOSI, 2007).

Siqueira (2009) também critica a destruição do sentido do trabalho docente no ensino superior privado, ao apontar que a intensidade das horas trabalhadas e a alta rotatividade dos professores não permitem envolvimento adequado com a docência, a organização de suas atividades e o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Para a autora, quando a organização do trabalho não propicia o envolvimento do professor com essas atividades inerentes à profissão, o trabalho docente é destituído de seu significado, se torna alienado e passa a ser reduzido somente à esfera econômica (SIQUEIRA, 2009). De forma complementar, destaca-se o fato de o professor estar em diversas IES ao mesmo tempo, o que proporciona a alta rotatividade de docentes e provoca descontinuidade do ensino (GRAMANI, 2008).

A descontinuidade do ensino, caracterizada pela alta rotatividade, gera prejuízos a todos os elementos envolvidos no processo, uma vez que para o discente a rotatividade dos professores acarreta prejuízos no aprendizado; para o docente, essa rotatividade dificulta o planejamento e a criação de vínculos. Já para as IES, as dificuldades encontram-se associadas, dentre outras questões, à avaliação institucional realizada pelo MEC, uma vez que alguns dos indicadores presentes no *Manual de Avaliação das Condições de Ensino das IES*, utilizado pelo INEP, são: tempo de exercício profissional na própria IES e o regime de trabalho (BRASIL, 2002).

Ainda sob essa ótica, Santos (2012) problematiza a questão da alienação do trabalho docente ao comentar que o professor do ensino superior é, na perspectiva institucional, aquele cujo o plano de trabalho dispõe de horas de pesquisa, mas é também aquele cujas horas de ensino são tantas que não propiciam espaço para investigações e, por vezes, nem para a preparação das aulas, tornando-se assim um mero reprodutor de técnicas e não mais um produtor de conhecimentos. Ao assumir tais características, o trabalho do professor horista em IES particulares tem se tornado cada vez mais fragmentado, e o professor vem perdendo a noção de totalidade do seu trabalho e também do produto do mesmo, que não mais lhe pertence, conforme apontado por Santos (2009) e Siqueira (2009). Assim, tomando

como referência Marx ([1887] 1983), o trabalho desse profissional passa a ser uma fonte de desprazer, à medida que o ritmo, tempo e carga de trabalho são impostos por fatores externos a esse trabalhador.

Siqueira (2006) levanta outra questão comum ao trabalho do professor horista em IES privadas, ao problematizar o fato de muitos professores exercerem a função como uma atividade acessória, ou seja, para complementar sua renda para “sobrevivência”. Segundo a autora, o cenário encontrado na maioria das IES privadas provoca uma frágil relação do professor horista com a instituição onde trabalha, e o professor, neste caso, perde a noção da totalidade do produto de seu trabalho, aliena-se a si mesmo e incorre em sacrifícios próprios em prol desse trabalho.

É nesse sentido, portanto, que a força de trabalho docente em IES privadas está marcada pela flexibilização dos contratos trabalhistas, o que no ponto de vista do capital, significa aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade. Assim, esses docentes, considerados trabalhadores “formais”, começam a se ver impactados por esse sistema, sem necessariamente conseguirem entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista (BOSI, 2007).

Este capítulo apresentou os fundamentos históricos do processo atual atravessado pelos professores horistas de IES privadas, bem como as mudanças no mundo do trabalho que repercutem de modo ostensivo na configuração da identidade profissional dos docentes do ensino superior privado, que em virtude da contratação como horistas imprimem novos significados à docência nesse nível de ensino.

### **3 Metodologia**

Este capítulo apresenta o caminho metodológico adotado para realização desta dissertação. Para isso, são apresentados o tipo de pesquisa utilizado, a forma como se deu o acesso aos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a realização das entrevistas e o método para análise dos dados.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

Para Creswell, (2007), a pesquisa qualitativa visa compreender o contexto no qual determinado fenômeno se insere a partir da relação que ele estabelece com o sujeito e por este é interpretado. Parte de premissas individuais e de formas específicas de compreender o mundo, para entender o significado individual ou grupal que é dado a cada dimensão de um problema humano. Partindo desse referencial, a pesquisa de campo desenvolvida tomou como base a experiência subjetiva dos professores horistas de IES particulares, considerando suas características e as relações que estabelecem com o trabalho.

O presente trabalho é de abordagem qualitativa, à medida que explora e busca entender os sentidos que professores horistas de instituições particulares, no campo da Administração, atribuem ao trabalho, e analisa os problemas e os conceitos a respeito do objeto de estudo na vida cotidiana desses sujeitos.

#### **3.2 Seleção e acesso aos participantes da pesquisa**

Dada a grande variedade de sujeitos que poderiam compor este estudo, optou-se por analisar o sentido do trabalho de professores formais, independentemente do gênero, que tenham vínculo empregatício com uma IES privada e que seu regime de trabalho seja como professor horista. Sendo assim, professores autônomos e de instituições públicas não fizeram parte deste estudo.

Definido que os sujeitos do estudo seriam compostos por professores horistas de IES particulares, surgiu a necessidade de definir critérios para a seleção dos participantes. A variabilidade da realidade da atuação e perfil desses professores é muito grande e, por isso, foi preciso um recorte. O critério para esse recorte derivou do objeto e dos objetivos do estudo.

A opção foi por estudar docentes de IES privadas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, organizando-os em três grupos, a saber: 1) professores horistas formados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvendo suas carreiras como professor pesquisador, ou seja, professores com doutorado concluído ou em andamento (Grupo A); 2) professores horistas cuja atividade profissional principal está relacionada a empresas e organizações no mercado e que lecionam em IES particulares em seus “horários vagos” (Grupo B); e 3) professores mais experientes na docência no ensino superior, cuja única ou principal atividade profissional seja como professor horista (Grupo C).

A escolha desse recorte se deu a partir dos achados de Siqueira (2006) e Ferreira (2012), que apontam em seus estudos existir dois grupos de professores horistas em IES particulares: um composto por professores que não possuem outra fonte de renda além da docência e outro de professores que também atuam no mercado e têm mais de uma fonte de renda. Neste trabalho, optou-se por incluir o terceiro grupo de professores, por considerar que boa parte dos professores que fizeram parte dos estudos citados acima estava se preparando para uma carreira de professor pesquisador (Grupo A). Dessa forma, acredita-se que este campo, constituído por professores horistas, mas com características e especificidades distintas, poderá expressar, através de seus discursos, uma variedade de significados acerca do trabalho, sem que para tanto deixe de se apresentar enquanto um grupo homogêneo em termos de atuação profissional e de regime de trabalho.

A estratégia para ter acesso aos trabalhadores nas diferentes condições se deu através da indicação de pessoas que conheçam tais profissionais, mas que não trabalhem na mesma instituição destes, a fim de evitar possíveis constrangimentos que pudessem inibir os sujeitos da amostra. O objetivo das indicações se deu justamente para evitar o risco de um único viés proveniente de uma só rede de relações e minimizar a possibilidade de sujeitos conhecidos entre si.

O cenário do estudo foi composto por quatro IES, localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Das IES pesquisadas, uma (A) está localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, outra (B) na Zona Sul e as demais (C e D) possuem campus em diferentes regiões do município do Rio de Janeiro.

A IES A é um Centro Universitário com 45 anos de atividade. Oferece hoje 15 cursos superiores nas áreas das ciências humanas, sociais, exatas, tecnológica,

biológica e da saúde. Possui apenas um *campus* universitário, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, onde possui aproximadamente 6.000 alunos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e 160 docentes.

A IES B é uma Universidade Católica com 75 anos de existência, fundada em 1939. Oferece hoje oito cursos superiores nas áreas biológicas, ciências sociais aplicadas, humanas e exatas. Possui um *campus* localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Tem aproximadamente 1.000 alunos, 150 docentes e possui um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

A IES C é a mais antiga instituição particular de ensino superior do país, fundada em 1902. Atualmente possui 15 unidades com 21 cursos de graduação e diversos outros nas modalidades sequencial e tecnológica, nas áreas de ciências sociais aplicadas, humanas e exatas. Reúne mais de 20 mil estudantes, 1.000 professores e sete programas de mestrado e dois de doutorado, bem como dezenas de cursos de pós-graduação *lato sensu*. O *campus* desta IES selecionado para a pesquisa fica na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e oferece três cursos superiores, tendo aproximadamente 700 alunos matriculados e 120 docentes.

A IES D tem aproximadamente 45 anos de atividade e atualmente oferece 86 diferentes cursos presenciais e a distância de graduação e graduação tecnológica nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Oferece também 110 cursos de pós-graduação *lato sensu*, cinco cursos de mestrado e três cursos de doutorado. Possui mais de 70 unidades espalhadas pelo país, mais de 340 mil alunos e um corpo docente de 7.719 professores. Desta IES privada foi selecionada uma unidade para pesquisa, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Possui um grupo de aproximadamente 140 professores lecionando em 18 cursos presenciais de graduação e graduação tecnológica e, aproximadamente, 1.000 alunos.

A proposta desta pesquisa foi obter dados sobre o significado do trabalho de professores horistas de IES privadas, por isso não foram feitas comparações entre as instituições selecionadas, para não fugir da proposta central da pesquisa.

### **3.3 A escolha do instrumento para coleta de dados**

A entrevista individual em profundidade foi o instrumento escolhido para o estudo de campo. A justificativa para essa escolha se deu porque as entrevistas

dariam espaço para que da fala dos professores pudesse emergir, o que constitui a experiência subjetiva na docência baseada no Regime de Trabalho Horista. Como aponta Flick (2009), as entrevistas individuais permitem ficar mais tempo em cada temática, dando oportunidade não apenas para o que é mais imediato e mais evidente da problemática do objeto pesquisado, mas proporciona ao pesquisador o aparecimento de contradições de sentimentos e as especificidades com que o entrevistado vive e lida com a questão investigada.

Foi realizado um estudo piloto, utilizando como instrumento a entrevista em profundidade, a fim de que houvesse o treino e familiarização do pesquisador com o roteiro de entrevista. Esta fase de treino foi necessária, também, para que se ajustasse de forma precisa o instrumento com o propósito de abranger questões de compreensão e percepção em níveis psicológicos e sociais acerca do significado do trabalho por professores horistas de IES particulares. O estudo piloto teve ainda a finalidade de testar os critérios estabelecidos para escolha dos sujeitos da entrevista, a fim de que se constatassem ou não diferenças significativas relacionadas entre os grupos estabelecidos para compor os sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro, e não por perguntas fechadas, para que as falas dos entrevistados pudessem fluir com mais espontaneidade, de forma a facilitar o relato de suas experiências subjetivas com o trabalho docente (FLICK, 2009). Esse recurso permitiu ao entrevistador aprofundar diversas questões no curso das entrevistas, ou mesmo reformulá-las, bem como favoreceu o contato entre entrevistador e entrevistado, permitindo a exploração de seus saberes, crenças e representações.

O roteiro foi construído com base no referencial teórico da dissertação. Para criar o roteiro final, levaram-se em consideração também o estudo piloto e as avaliações dos juízes examinadores, que avaliaram e indicaram os termos adequados que facilitassem a compreensão dos entrevistados. Através desta análise, buscou-se verificar se havia questões que geravam dificuldades de interpretação, se o instrumento favorecia o envolvimento do entrevistado na resposta das questões e se atingia o objetivo proposto (BAUER 2002).

Para atender ao propósito da pesquisa, o roteiro da entrevista (Apêndice 7.1) explorou o modo como o trabalho docente é percebido e exercido pelos professores horistas e os sentimentos experimentados, além de aspectos da sua história de trabalho/vida e dados demográficos. Os tópicos abordados em todas as entrevistas,

roteiro da entrevista, embora nem sempre desenvolvidos na mesma ordem ou profundidade, foram:

1. Relato da trajetória acadêmica/profissional;
2. Principais motivações para a entrada na atividade docente;
3. Significado do trabalho docente em regime horista;
4. O significado do trabalho docente
5. O cotidiano e processos de trabalho do professor horista;
6. A relação com os alunos, pares e com a gestão da instituição;
7. Carreira como professor horista em IES particulares;
8. Satisfação/insatisfação a respeito do exercício da profissão;
9. Mudanças ocorridas no ensino superior privado que impactaram o trabalho do professor horista em IES particulares;
10. O ensino na área da Administração.

### **3.4 Realização das entrevistas**

As entrevistas foram individuais, gravadas com um aparelho portátil de gravação de áudio e realizadas em locais silenciosos e isolados acusticamente, a fim de que os entrevistados pudessem se sentir mais à vontade para falar de assuntos relacionados às instituições onde trabalhavam. As entrevistas transcorreram com a colaboração e interesse de todos os entrevistados.

Os entrevistados receberam orientação sobre o objetivo das informações coletadas, sobre a gravação da entrevista e quanto ao direito de sigilo de suas informações pessoais. A entrevista só foi realizada após os entrevistados terem fornecido a autorização expressa, a qual foi gravada pelo autor deste trabalho. O fato de ser uma pesquisa acadêmica, e ter o anonimato preservado, contribuiu de forma significativa para que os entrevistados se sentissem mais seguros em expor suas experiências e percepções sobre o trabalho docente em IES particulares.

O tempo das entrevistas variou em função das características pessoais, no sentido de que houve professores mais concisos em suas falas e outros menos. Também variou por conta da extensão da trajetória de trabalho do docente. O tempo médio das entrevistas foi de 50 minutos.

As entrevistas foram semiestruturadas, seguindo de forma não rígida os tópicos-guia para possibilitar ao máximo a manifestação dos entrevistados. A

pergunta inicial era sempre sobre sua trajetória profissional / acadêmica, como começou a trabalhar como professor no ensino superior e as principais motivações que influenciaram a entrada na área. As demais perguntas foram sendo introduzidas de acordo com as falas do entrevistado.

Quando necessário, foram introduzidas perguntas para estimular o entrevistado a continuar o relato e também para obter maior detalhamento sobre alguma fala não compreendida ou “rasa”. Muitas das questões levantadas ressurgiam em vários momentos, possibilitando revisões sobre temas – um exemplo neste sentido é a percepção sobre a carreira do professor horista em IES particulares e as insatisfações com o trabalho enquanto professor horista.

O número de entrevistas, dez no total, não foi definido *a priori*. Foi utilizado o critério de saturação. Quando as falas dos sujeitos entrevistados se tornaram repetitivas e considerando a quantidade e qualidade de material coletado, decidiu-se encerrar as entrevistas e começar análise do material.

As entrevistas foram transcritas para que todo o material relatado pudesse ser utilizado sem risco de distorções e desperdícios. A transcrição manteve a fala integral dos entrevistados, inclusive os erros de gramática, a forma coloquial das narrações e os silêncios sinalizados. Foram realizadas anotações durante as entrevistas que possibilitaram o retorno aos pontos de interesse indicados nos tópicos quando restavam dúvidas ou havia necessidade de maior detalhamento. Dessa forma buscou-se colher, a partir das falas dos sujeitos, dados a respeito de suas impressões, percepções, sentimentos e aspectos de sua história de vida relacionados ao trabalho enquanto professor horista em IES particulares, a fim de analisar o significado que atribuem a este.

### **3.5 Método para análise**

Com o intuito de compreender as mensagens contidas nos discursos dos entrevistados, para além dos seus significados imediatos e da aparência inicial, recorreu-se à orientação de Bardin (2011) para a análise de conteúdo. A autora aponta a consideração do “não aparente”, do “não dito” retido nas diversas mensagens. Esse processo busca a interpretação das mensagens com o máximo de rigor científico, afastando os perigos da compreensão espontânea. Trata-se de analisar as mensagens de um conteúdo numa atitude de “vigilância crítica”,

despistando impressões iniciais, desconfiando do que é familiar e, portanto, indo “além das aparências”.

Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo aplicável a todas as formas de comunicação. A autora afirma ainda que, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, pode ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. Neste sentido, a escolha da técnica de análise de conteúdo encontra-se adequada aos objetivos do presente estudo, à medida em que se procura captar e decifrar os significados do trabalho através dos discursos de professores horistas.

A autora (BARDIN, 2011) acrescenta que a análise de conteúdo possui duas funções. A primeira, chamada de “função heurística”, é aquela que aumenta a tendência à descoberta, ou seja, analisa-se “para ver o que dá”. A segunda função é a de “administração da prova”: são formuladas hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, que servem de diretrizes para verificar o sentido de uma confirmação. Trata-se, neste caso, da análise de conteúdo “para servir de prova”. Neste estudo, as duas funções coexistiram de maneira complementar, reforçando-se uma à outra.

O método de análise de conteúdo utilizado nesta pesquisa serviu para agrupar por meio de temas, que para Bardin (2011) constituem uma unidade de significação expressa em uma frase ou mais, falas comuns dos entrevistados. Para a autora, fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Dessa forma, foram criadas categorias temáticas a partir da leitura das entrevistas. A análise conjunta de todas as entrevistas facilitou a seleção de temas específicos nas narrações dos sujeitos da pesquisa que pudessem representar o significado do trabalho para professores horistas de IES particulares.

### **3.6 Procedimento de análise**

Primeiramente, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas sem preocupação de análise, para absorção do conteúdo a partir de contatos prolongados e constantes com os dados das entrevistas. Ao longo do texto, foram

encontradas falas confusas, de difícil compreensão, que foram esclarecidas recorrendo-se às gravações. Em alguns casos foram feitas correções nas transcrições, no sentido de dar maior fidedignidade às falas dos entrevistados.

Em seguida, foi realizada uma leitura sistemática de cada entrevista, desta vez marcando os temas relacionados ao objeto da pesquisa. A leitura exaustiva de cada entrevista permitiu realçar temas mais evidentes que deram origem a uma primeira categorização dos textos das entrevistas. Na primeira etapa de categorização, foram reunidas unidades temáticas em torno de oito categorias gerais: 1) regime de trabalho horista e precarização / flexibilização do trabalho docente; 2) insatisfações com o trabalho e com a carreira; 3) sofrimento com o trabalho docente; 4) educação como mercadoria; 5) relação com os alunos; 6) motivação para docência; 7) o ensino de Administração; 8) mercantilização do ensino superior. Essas primeiras categorias estavam diretamente ligadas aos eixos temáticos que funcionaram como tópicos das entrevistas. Os temas de conteúdo comum foram agrupados fisicamente no mesmo arquivo, para evidenciar variações e semelhanças dentro da mesma categoria.

O esforço de organização e análise dessas primeiras categorias, que eram as mais evidentes, permitiu a visualização de outras, propiciando nova estruturação com desdobramentos, junções e renomeação de categorias. O processo repetiu-se várias vezes, e a cada categorização, novas questões eram levantadas, suscitando alterações, até que os critérios de qualidade das categorias sugeridos por Bardin (2011) fossem atendidos: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência e a produtividade. Embora considerados esses critérios, a complexidade e a ambiguidade das falas, ao contrário de constituírem problema para análise, foram enriquecedoras de aspectos novos que permitiram criar categorias próximas do conteúdo das falas.

Mesmo utilizando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin, nesta pesquisa os temas não foram categorizados a partir de um processo de contagem para verificar a frequência da sua ocorrência, mas, conforme proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005), trabalhados à luz do referencial teórico em um processo de interpretação e construção de sentidos. Dessa forma, foi a teoria que orientou o olhar e auxiliou a observação daquilo que poderia passar despercebido de outra maneira.

As categorias identificadas ao final do processo de análise das entrevistas

foram: 1) Precarização / flexibilização do trabalho docente e suas consequências para a carreira e vida do professor horista; 2) Ensino como mercadoria: desvalorização do trabalho docente; 3) Alienação e perda do sentido do trabalho docente; 4) Motivação para o trabalho como docente em IES particulares; e 5) Percepção dos professores horistas sobre o ensino da Administração nas IES particulares.

Essa categorização foi utilizada como recurso para sistematizar o processo de análise do material discursivo, como sugerem Lefèvre e Lefèvre (2005). A articulação dessas categorias, em cada entrevista e entre as entrevistas, bem como com o referencial teórico desta dissertação, foi a base para a análise e interpretações do material.

No processo de análise, a leitura “vertical” das entrevistas individuais e transversal por meio das categorias foram alternadas várias vezes. A leitura vertical permitiu observar a dinâmica individual, enquanto a leitura transversal a observar as diferenças e semelhanças entre os três grupos de professores definidos para análise. A categorização foi essencial para essa leitura transversal porque permitiu a reorganização do material, reunindo as respostas das diferentes entrevistas em torno dos mesmos temas. A interação entre a leitura vertical e transversal foi essencial para avançar a interpretação e emergir os sentidos e significados do trabalho para os professores horistas de IES particulares.

O material discursivo que deu origem às interpretações foi apresentado literalmente ao longo do texto. Para este trabalho, essa forma de apresentação é considerada essencial, uma vez que as interpretações nunca são exclusivas e conclusivas, havendo sempre a possibilidade de outras leituras do mesmo material. Por isso, optou-se disponibilizar para o leitor o acesso ao dado original e não apenas ao que dele resulta na forma de interpretações, pois é isso que garante a possibilidade de avaliar, concordar e discordar do trabalho realizado.

## 4 Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos através das entrevistas com os professores horistas de IES particulares. O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, buscou-se descrever os dados e características dos sujeitos da pesquisa; na segunda, são apresentados os resultados das entrevistas por meio das categorias empíricas embasadas no referencial teórico, conforme exposto no capítulo 3. Ao longo dessa segunda parte, os dados foram analisados e discutidos a partir da correlação entre o referencial teórico e as informações obtidas nas entrevistas, a fim de se fazer uma articulação de conteúdos significativos para o objeto de estudo.

### 4.1 Os docentes entrevistados

Para realizar a pesquisa, foram selecionadas quatro IES privadas, a partir da acessibilidade do pesquisador a essas instituições. O motivo dessa escolha se deu não com o objetivo de verificar as diferenças entre elas, mas sim pela variabilidade dos sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de preservarmos a identidade das IES pesquisadas, bem como de seus docentes, essas IES foram identificadas como A, B, C e D, e foram atribuídos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa.

Entre os meses de setembro e novembro de 2014, foram ouvidos dez professores horistas. Na tabela 1, a seguir, são apresentados os dados gerais dos entrevistados.

**Tabela 1 - Caracterização sócio-profissional**

IES	Nome	Tempo como professor	Idade	Sexo	Titulação	Perfil
C/D	Altair	18	53	M	Mestre	Grupo C
C	Antônio	20	60	M	Mestre	Grupo C
A/C	Cleiton	22	44	M	Mestre	Grupo C
B/C	Lauro	11	45	M	Doutor	Grupo A
A/B	Lívia	7	33	F	Mestre	Grupo A
C	Luciano	10	42	M	Espec.	Grupo C
A	Lúcio	8	38	M	Espec.	Grupo B
B/D	Marcelo	10	39	M	Doutor	Grupo A

A/C	Nilton	20	51	M	Mestre	Grupo B
A	Renata	4	46	F	Espec.	Grupo B

Do total de docentes entrevistados para esta pesquisa, oito eram do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 33 e 60 anos, sendo que das mulheres, uma estava com 33 anos e a outra com 46. Do total de homens, dois estavam na faixa entre 35 a 40 anos; três na faixa entre 41 a 45 anos; dois na faixa entre 50 a 55; e um com 60 anos.

O fato de constar mais professores do sexo masculino deve-se à disponibilidade dos/as docentes quando contatados/as para a realização das entrevistas, conforme relatado no capítulo 3. Mesmo julgando pequena a participação de mulheres (apenas duas, contra oito homens), isso não comprometeu o levantamento dos dados, já que este trabalho não se propôs a um estudo de gênero.

O tempo de atuação na docência variou de 4 a 22 anos, com média de aproximadamente 13 anos de tempo de serviço. Do total de docentes entrevistados, cinco tinham o título de mestre; dois de doutor; e três de especialista. Dos cinco com titulação de mestre, um está cursando o doutorado (Lívia). Dos três especialistas, somente um está cursando o mestrado (Renata).

Dos dez docentes entrevistados, somente quatro não atuam em mais de uma IES; no entanto, dois destes atuam no mercado de trabalho em organizações e os outros dois trabalham em uma instituição que possui várias unidades pelo Rio de Janeiro e, por isso, não concentram suas aulas somente em um *campus*. Assim, constata-se que os professores investigados concentram, de fato, suas atividades em mais de uma instituição, fazendo valer o que foi mencionado por vários professores como estratégia para evitar o desemprego – não concentrar as atividades em apenas uma Instituição

[...] porque é aquele negócio, dentro dessa lógica da empresa privada as universidades também não te dão segurança. Então eu acho que todo profissional que pudesse, alguns não podem, deveriam ter pelo menos duas fontes. Eu trabalhava em uma instituição que foi descredenciada pelo MEC, vários colegas só trabalhavam nela. Como estaria a minha situação? E eu sei que alguns colegas ficaram numa situação como essa (Altair).

## 4.2 Apresentação e discussão dos dados obtidos nas entrevistas

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir das entrevistas, de acordo com cada uma das categorias conceituais já apresentadas no capítulo 3. Os depoimentos dos entrevistados foram analisados com o objetivo de levantar os significados que os professores horistas atribuem ao trabalho realizado em IES particulares.

Dessa forma, a partir das expressões e falas dos entrevistados, bem como dos “não ditos” e dos silêncios, foi possível descrever o modo como esses atores interpretam suas experiências com o trabalho docente em IES particulares.

#### **4.2.1 Precarização / flexibilização do trabalho docente e suas consequências para a carreira e vida do professor horista**

Na docência do ensino superior, as condições de trabalho encontram-se cada vez mais degradantes, as relações de poder são mais opressivas e a vivência cultural é precária e alienante, sendo a precarização do trabalho assalariado uma característica da nova fase da economia globalizada. Assim, o trabalho docente encontra-se submetido à lógica do mercado (GIOLO, 2009).

A maioria dos professores entrevistados neste estudo se mostrou insatisfeita com o contrato e a remuneração baseada na hora-aula. Os docentes manifestaram em suas falas diversos problemas oriundos da precarização e flexibilização do trabalho docente em IES particulares.

O Prof. Antônio, ao falar sobre sua percepção a respeito do trabalho do professor horista em IES particulares, afirma:

O trabalho do professor horista, como o de qualquer trabalhador é de exploração. Por exemplo, se eu não ficar aqui quinta feira eu não tenho condições de dar o mínimo suporte para os meus alunos. Eu estou lá cheio de trabalho pra corrigir. Eu oriento 18 grupos e essa unidade a carga horária pra você orientar são 3 aulas semanais. Para 18 grupos, não cabe. Então, é de exploração. O professor é explorado, mas todo trabalhador é explorado. O jogador de futebol é explorado, o motorista é explorado, o PM é explorado, o diretor é explorado, a mulher que vende bolsas aqui na frente é explorada, todos nós somos explorados. Então por que o professor não seria? Essa exploração é a função do capitalismo, explorar para exercer a duplicação do dinheiro.

Esse resultado vai ao encontro dos achados de Calderón e Lourenço (2009) sobre a presença de sentimentos ambíguos: de um lado, o prazer de trabalhar em sala de aula; de outro, desânimo, desmotivação, desvalorização e precarização da

função docente.

Ainda em relação a se sentir explorado, o Prof. Antônio complementa:

A universidade não tem equipamento, por exemplo Datashow. Então se o professor não compra o seu Datashow, ele não dá uma aula com esse equipamento. A gente traz visitas pra palestrar, a gente é quem paga tudo. Enfim, uma série de outras coisas ratificam a exploração do trabalho do professor horista.

O Prof. Luciano diz ter que retirar de seu próprio orçamento fundos para comprar materiais e recursos para suas aulas, pois não pode esperar da IES onde leciona investimentos para comprar aparelhos audiovisuais que beneficiem o aprendizado do aluno e facilitem o professor:

Eu invisto no meu material, então eu tenho meu Datashow, é um Datashow portátil, leve, cabe na palma da minha mão, não é volumoso. Eu invisto em material pra mim, para deixar minha aula mais dinâmica, o que me ajuda. Para mim investir no Datashow é investir em qualidade de aula. Eu também trago meu microfone e minha própria caixa para poupar um pouco o desgaste de voz. Então se você quer dar uma boa aula, tem que correr atrás, não pode esperar da universidade.

Lima e Lima-Filho (2009) demonstram que existem muitas evidências que apontam para a precarização do trabalho docente no ensino superior. Desvalorização da imagem do professor, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho são responsáveis pelo aumento da insatisfação com a profissão.

O Prof. Cleiton também manifesta em seu discurso uma indignação com a exploração do trabalho do professor horista e ilustra como exemplo o ensino a distância (EAD), que atualmente é usado por praticamente todas as IES particulares do Rio de Janeiro.

Eu estou trabalhando com a EAD. Desde que eu entrei nessa modalidade de ensino, eu estabeleci metas para dar conta e para ter uma qualidade de vida, 10 turmas, que no caso essa disciplina é uma hora, 10 horas. Você tem 70 alunos, uma demanda enorme de serviço. Virou o semestre, de 10 turmas me colocaram 20 e o discurso é: não reclama porque senão você vai se queimar, que é uma questão política. Você não tem tempo de fazer nada, até porque o sistema te controla, se você não responder em 48 horas, você está lá, aquele professor que se preocupa com o seu comprometimento, com a sua imagem em relação a instituição, ele vai se queimar totalmente, com a instituição e com o aluno porque ele não vai fazer um bom trabalho.

Quando perguntado sobre a questão de ter que demandar muitas horas no EAD, o docente Cláudio complementa:

É péssimo porque em um ambiente desse você tem que interagir, argumentar e isso toma tempo de resposta, de raciocínio, mas como tempo é algo que você não tem, aí você faz a coisa do *fast-food*. Com isso, você não desenvolve o raciocínio do aluno, não provoca o desenvolvimento do aluno. Mas o ensino hoje é assim, é produção em massa.

Quando se faz alusão ao trabalho docente, especificamente o virtual, é necessário considerar que o tempo de estudo desse profissional, o preparo das aulas, a dedicação às metodologias de ensino e as estratégias utilizadas no fazer pedagógico exigem uma dedicação que envolve não apenas o fazer no espaço da instituição contratada, como o desenvolvimento das atividades no espaço doméstico. Isso acarreta na falsa ideia de autonomia no que concerne à gestão do tempo de trabalho desse profissional (NEVES, 2009).

Na opinião do docente Marcelo, a exploração do trabalho docente tende a se identificar no cenário carioca. Quando perguntado sobre o futuro do trabalho do professor horista em instituições no Rio de Janeiro, ele responde:

Em um primeiro cenário vejo uma concentração de poder em algumas instituições que, se não forem vistoriadas, podem fazer o que quiser com os seus professores, porque há pouca competitividade e investimento no ensino público. Então no cenário carioca a gente está um pouco nas mãos de poucas universidades particulares de grande porte e isso minimiza a chance do professor ganhar mais horas de trabalho, então esse horista vai ter menos horas.

Nesse sentido, sabe-se que na maioria das vezes o professor desenvolve atividades de docência na modalidade presencial e EAD, no qual os processos de trabalho também são intensificados. Nesse quadro, caracteriza-se um profissional sucateado pelas exigências das instituições empregadoras, sem as condições adequadas de trabalho e, além disso, sem o domínio de todos os processos do fazer pedagógico (NEVES, 2009).

Sobre esse aspecto, a visão do docente Altair parece se aproximar à do Prof. Marcelo:

E isso leva à precarização do trabalho do professor, salários menores, a pessoa tem que trabalhar muito mais, não tem tempo pra pesquisar, tem

que trabalhar em vários lugares, principalmente o horista, enfim. Isso torna precária a condição do professor e, em consequência, do ensino, porque a pessoa que trabalha em vários lugares ao mesmo tempo não tem tempo pra se preocupar em melhorar. Até tenta, mas poderia fazer muito melhor, em termos de reciclagem, pesquisas.

O Prof. Altair comenta que o MEC instituiu algumas medidas para reduzir a precarização do trabalho docente em IES particulares, exigindo determinado número de professores de tempo integral (TI) e de tempo parcial (TP). Mas diz que a maioria das IES acaba driblando essa exigência, criando subterfúgios para poder contorná-la: “Infelizmente é isso que acontece” (Altair).

Outro fator recorrente na fala dos entrevistados está relacionado com a sobrecarga com atividades administrativas extraclasse que não são remuneradas:

[...] Um exemplo disso, na Instituição C, por exemplo, a gente aplicava a prova, corrigia a prova, lançava na ata, entregava pra secretaria e a secretaria fazia o lançamento. Hoje nós fazemos todo o lançamento no sistema, de nota, de falta, tudo isso é atividade do professor. É Normal. E que horas o professor faz isso, ele tem tempo pra fazer isso? A universidade dá esse tempo pra ele? Não, não dá. Então que horas que ele faz? Nas horas que ele está em casa, ou no escritório, enfim. Em algum lugar extra sala. Então ele está sendo explorado, claro que está, muito. O professor, no contexto do capitalismo, ele é como qualquer outro trabalhador, vale a mais valia. É a política da mais valia. Você tira o máximo do cara, na maior quantidade de tempo possível, e obtém o maior lucro que conseguir nesse horário (Antônio).

[...] a continuar nesse ritmo de concentração, as coisas vão piorar, é a questão da oferta e demanda, se você tem mais professores pra menos instituições, esses professores serão obrigados a aceitarem o que lhes é oferecido e terão que incorporar em suas atividades cada vez mais funções. [...] tem dias que eu trabalho 12 horas por dia, pelo menos. É uma situação complicada, tem sido difícil (Altair).

É difícil porque a gente se sacrifica um pouco, porque se você pensa em dinheiro você nunca vai ajudar nenhum aluno. Mas se você acha que esses alunos são o futuro do país, você faz sacrifícios, leva o trabalho pra casa, corrige, ninguém paga isso (Lauro).

O problema é o seguinte, você ganha uma hora para sala de aula, entretanto cada vez mais em função dessas tecnologias que flexibilizam o trabalho docente, o professor trabalha o tempo todo, porque você tem o sistema da empresa, você tem tempo de respostas, você tem ali a hora de sala de aula e um valor extremamente insignificante porque eles chamam de um repouso remunerado que até o discurso para o próprio sindicato é que a pauta, atualizar esses documentos, que se você olhar pelo valor, não compensa o trabalho, não é pago o trabalho, entende? (Cleiton).

Segundo Biazus (2000), verifica-se frequentemente que a atividade do professor extrapola a tarefa prescrita, uma vez que além de ensinar, o professor participa ativamente da gestão e do planejamento pedagógico, refletindo uma carga

de trabalho maior que se estende às famílias e à comunidade.

Conforme apontado por Bosi (2007), é possível observar, a partir dos depoimentos dos professores, o quanto a força de trabalho docente em IES privadas está marcada pela flexibilização dos contratos trabalhistas, para aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade, sem precisar pagar por isso.

No entanto, conforme apontado por Bosi (2007), esses docentes começam a se ver impactados por esse sistema, sem necessariamente conseguir entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista. Essa questão fica latente na declaração do Prof. Cleiton:

[...] Eu já fui coordenador de curso na Instituição Y, na época eles exigiam a dedicação 40 horas, mas você trabalhava 60, 70, que são as práticas, principalmente, em um cargo estratégico dentro da empresa. [...] Quando eles passaram por uma situação financeira, eu voltei de férias e fui demitido. Quando a empresa, mexeu no bolso dela, que ela precisou otimizar, nessa eu fui. Para mim foi falha porque eu deixei de gerenciar minha carreira, foi uma imaturidade profissional. Foi um problema na falha gerencial da minha carreira, mesmo. Eu fiquei limitado a instituição, era a minha vida, eu a respirava 24 horas por dia. Eu considero que tenha sido uma imaturidade profissional, uma falta de enxergar o gerenciamento da minha carreira.

A falta de tempo para poder se dedicar aos estudos e ao aprimoramento profissional, bem como para elaboração das aulas e para atividades de pesquisa e extensão é algo que preocupa e deixa grande parte dos professores entrevistados extremamente insatisfeita com o regime de trabalho horista.

[...] Você fica ali numa situação de ter que melhorar, mas ao mesmo tempo tem que trabalhar muito por uma questão de sobrevivência. [...] eu já tive que pegar várias disciplinas, em vários lugares diferentes para manter a minha renda. Mas o excesso de trabalho acaba impedindo de se melhorar em vários aspectos. Você não tem o tempo necessário para pesquisar, para ler, para se atualizar. Então eu acho que isso atrapalha muito a vida do docente. Por exemplo, eu tive oportunidade de fazer o doutorado, mas eu tinha que ganhar dinheiro pra sobreviver, e aí não fiz o doutorado. (Altair).

[...] eu gostaria de me dedicar mais e gostaria de ampliar mais a forma de pesquisa, de escrever, de ter mais tempo... E infelizmente eu não tenho. Entendeu? É isso. Poderia me dedicar mais, mas infelizmente o fator horista não me permite isso. [...] O regime horista não dá condição suficiente pro professor ampliar os seus horizontes, entendeu? Então assim... Eu fico às vezes muito limitada naquele horário. Igual hoje... Hoje eu to limitada porque eu queria ficar um pouco mais, mas não posso porque já tenho que trabalhar em outro lugar. Ele limita um pouco a nossa forma de trabalhar (Lívia).

O regime horista não é muito bom para o professor. Porque para você ganhar, você tem que trabalhar muito e sacrificar pesquisas. Às vezes se você quiser trabalhar muito vai até prejudicar a aula também. Você vai ficar

muito cansado, cansaço físico, que leva a mau humor, cria às vezes um conflito com o aluno, porque você trabalha muito, não tem tempo suficiente pra descansar (Lauro).

De acordo com Santos (2011), a remuneração, nas instituições privadas, geralmente é relativa às tarefas realizadas nas dependências das mesmas e em demandas rotineiras, como: ministrar aulas e trabalhos de assistência pedagógica e/ou administrativa. Poucos são os casos de carga horária dedicada à pesquisa e extensão.

O docente Marcelo afirma que o professor horista de universidade particular tem poucas chances de reflexão porque é muito exigido para ficar em sala de aula: “Ele precisa estar em sala de aula para ganhar x e se ele não está, ele não tem outras chances de estar fora e sendo remunerado”. Na visão de Marcelo, o professor de universidade particular tende a não estar atualizado porque não pode faltar uma aula para ir a um evento, a um congresso ou se dedicar a uma pesquisa ou produção, porque é descontado e punido pela instituição. Ele complementa dizendo: “mas isso nunca deixei me atingir. Abri mão, sim, de algumas turmas para terminar o curso de doutorado”.

O Prof. Nilton diz não ter conseguido cursar o doutorado justamente pela falta de tempo: “Meu problema básico hoje é tempo. Eu gostaria mesmo de desenvolver pra mim era o meu doutorado, mas eu estou vendo cada dia mais distante por essa questão de tempo”.

Moura (2009) afirma que, para alguns professores, a manutenção de uma carga horária de trabalho alta é uma questão de sobrevivência, e é o que permite dar continuidade nos estudos, atualizar, adquirir material de trabalho e participar de eventos. É nesse sentido que o Prof. Luciano comenta que o regime de trabalho horista deixa o professor em uma sinuca de bico, pois “a partir do momento que ele trabalha somente como horista e quer ter um padrão de vida bom, ele vai ter muito pouco tempo de se aperfeiçoar. Se ele não se aperfeiçoa, ele não sobe, não vai pra área de pesquisa. O que é uma questão muito difícil”.

Esses resultados se assemelham com os encontrados por Moura (2009), uma vez que o prejuízo da intensificação da carga de trabalho não afeta apenas a qualidade do ensino, mas também se apresenta como um obstáculo para os professores que precisam de qualificação, de formação contínua para inclusive continuarem a exercer a profissão de professor.

Outro fator apontado pelos entrevistados que contribui para a falta de tempo do professor horista está relacionado à necessidade de terem que se deslocar de uma instituição a outra ou entre as unidades de uma mesma IES particular para poderem lecionar. Sobre essa questão, o Prof. Nilton diz:

Hoje em dia a gente tem o problema do deslocamento. São longas horas no trânsito. O carro na nossa profissão não é luxo, é nosso instrumento de trabalho, uma ferramenta. Se a gente não o tivesse inviabilizaria a nossa atuação, ficaríamos ainda mais limitados. Eu acho que esse é um dificultador.

Ao serem indagados se trabalhavam em outra IES, a maioria dos professores horistas respondeu que sim, pois convivem com o medo de serem demitidos ao final de cada semestre. Coadunando com o que foi apontado no referencial teórico por Santos (2009) e Santos (2009), os entrevistados falam sobre a necessidade de se dividir em duas ou mais instituições, pois como podem ser surpreendidos a qualquer momento com uma demissão ou com a redução de carga horária em uma das IES particulares, eles têm outra para amenizar a perda. Com isso, precisam atuar em mais de uma IES particular ou ter outras atividades no mercado para poderem ter mais segurança na vida.

Eu leciono em uma IES que tem várias unidades, uma aqui no Campo de Santana, outra no Méier, em Campo Grande e em Madureira. Eu leciono aqui no Centro e no Méier e em Campo Grande semestre que vem. E quando eu estava em outra IES provada eu também estava ao mesmo tempo na Instituição B. Ainda estou. ...Estou em diferentes instituições porque hoje em dia não é fácil conseguir um contrato em tempo integral (Lauro).

Desde que eu decidi ser professor, eu também decidi não ser funcionário somente de uma instituição. Quando eu consegui um emprego na Instituição C, tomei como decisão ter uma oportunidade em outra faculdade. Por quê? Porque eu também sempre encarei que um emprego privado não te assegura a empregabilidade. Então eu pensei, se um dia eu for demitido de uma, eu tenho pelo menos outra. A partir daí eu comecei a buscar chances, tive uma oportunidade em uma IES na Zona Norte e logo em seguida na Instituição D. Hoje eu tenho duas instituições como fontes pagadoras (Marcelo).

[...] por uma experiência profissional desagradável que eu tive, por dar exclusividade para uma única instituição de ensino, hoje eu estou sempre antenado com o mercado. Procuro estar vinculado com mais de uma instituição para manter a empregabilidade. Também procuro fazer um bom networking para poder conseguir atuar em outras universidades (Cleiton).

O Prof. Nilton comenta que na profissão como docente o profissional não

pode trabalhar num único emprego e tem que ficar se desdobrando em vários para poder receber um salário digno e ter uma vida digna. Segundo o entrevistado: “[...] não dá para colocar todas as fichas no mesmo saco. Em instituições privadas, a gente nunca sabe como vai ser o outro semestre. É uma instabilidade! A gente não sabe se continuará na instituição! Por isso o professor tem que ter outras alternativas.” O docente comenta ainda que o governo, por sua vez, não incentiva, não dá força para essa profissão. “Aí fica complicado!”, diz o Prof. Nilton.

Lecionar em mais de uma instituição é característica muito comum entre professores da rede privada. Geralmente, as instituições particulares não oferecem uma carga horária de trabalho acentuada, o que exige a prática docente em diversas instituições para garantir uma renda digna (RODRIGUES, 2009).

O Prof. Antônio e o Prof. Luciano atuam somente em uma instituição, mas como a IES onde trabalham tem muitos *campi*, procuraram estar em três ou mais unidades diferentes para não serem prejudicados com as oscilações de carga horária. Ambos também demonstraram conviver com o medo de serem demitidos a cada final de semestre, por isso procuram exercer atividades de consultoria no mercado para terem mais segurança financeira.

Já para a Profa. Renata e o Prof. Lúcio, o regime de trabalho horista é uma benesse, pois permite a eles a oportunidade de trabalharem nas empresas durante o dia e à noite darem aulas em IES particulares. Indagada sobre o regime de trabalho horista a Profa. Renata diz:

É bom, porque a pessoa é paga pelo tempo que ficou dentro da instituição e com isso ela consegue montar o seu horário e até ter outras atividades, como consultor. É uma forma de remunerar a pessoa mais justa que eu consigo enxergar. Ter uma pessoa trabalhando aqui 8 horas por dia, presa, e que de repente não rende as 8 horas, é melhor você trabalhar com pessoas que tenham uma carga horária menor, mas que entrem na instituição com um objetivo bem definido, e às vezes até com um tempo restrito, porque aí impede que ele fique fazendo outras coisas.

O Prof. Lúcio complementa:

O regime horista é muito bom pra mim pela questão da flexibilidade, porque a característica do regime horista é você cumprir uma determinada carga horária, mediante a alocação que você tem de aulas que o seu coordenador te coloca. Essa flexibilidade, essa mexida com o professor dentro dos horários, pra mim, é maravilhoso, porque eu consigo executar outras coisas, como, por exemplo, trabalhar em outras empresas. Então eu acho muito bom, eu tenho uma visão muito boa em relação ao regime horista... Então a principal ferramenta que causa essa minha satisfação é a flexibilidade.

O Prof. Lúcio também não manifesta preocupação com a demissão, pois afirma que isso faz parte da profissão. Sobre isso ele declara:

[...] não tenho medo da demissão. Sou um profissional de mercado. Se hoje a instituição que eu leciono achar que eu não sirvo mais, eu agradeço a oportunidade e vou oferecer meu serviço para outra. Isso faz parte, o profissional tem que desenvolver competências para poder garantir a sua empregabilidade. E isso graças a Deus eu desenvolvi ao longo da minha trajetória profissional.

Dessa forma, observa-se a partir dos relatos acima, que a questão hora-aula pode assumir aspectos positivos ou negativos em virtude do modo como está organizada a sobrevivência dos docentes horistas. Para alguns docentes, principalmente para aqueles cuja principal atividade profissional é em organizações do mercado, o regime horista é uma flexibilização positiva para o trabalho. Já para os docentes que dedicam a maior parte de seu tempo em atividades acadêmicas, consideram o mesmo regime como injusto e explorador.

No entanto, apesar de alguns docentes assumirem uma atitude positiva diante do regime horista, cabe considerar que esse modelo de professor atende, normalmente, às necessidades das IES e vai contra os pressupostos de dedicação do MEC.

Os critérios definidos pelo MEC para o credenciamento institucional e para a autorização de cursos de graduação no Brasil apresentam algumas dimensões, dentre elas, a dimensão 3 – Corpo docente. Esta é constituída pelas seguintes categorias de análise: “formação acadêmica e profissional” e “condições de trabalho” (BRASIL, 2002).

Dentre os indicadores que caracterizam as condições de trabalho, identificam-se o “regime de trabalho” e a “relação alunos/docente”. O regime de trabalho é dividido em: docentes em tempo integral, parcial e horistas. O critério de análise utilizado pelo MEC para avaliar o regime de trabalho do corpo docente varia de nota 1 a 5. A obtenção da nota 5 – nota máxima – está condicionada a “quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral” (BRASIL, 2010, p. 9).

O número de alunos por sala de aula é um item que também chama atenção nos discursos dos docentes. Os professores entrevistados dizem que esse fato prejudica o andamento do conteúdo da matéria e impacta a qualidade do ensino.

Tecnicamente, uma boa aula você consegue desenvolver com 30, 40 alunos que queiram estudar. 60 alunos com 40 não querendo nada e 20 querendo alguma coisa é uma situação complicada. Então isso é uma reclamação, mas é uma reclamação do sistema, o sistema como um todo que é equivocado. A culpa não é da Instituição B, a culpa é do sistema (Antônio).

Ultimamente eu tenho tido um grande volume de alunos, que tem chegado a mais de 60 alunos. Eu tenho agora uma turma que eu vou dar prova com 63 na pauta e na outra eu tenho 70. No dia da prova é um inferno. Quando você tem uma turma com 70, você tem que se colocar mais fortemente, porque tem a chance das pessoas se distraírem e de conversarem. O desgaste acaba sendo maior. Já uma turma reduzida, de 20 a 30, a turma é muito mais coesa, atenciosa, até mais participativa (Luciano).

O Prof. Lúcio diz que o excesso de alunos na sala de aula, além de prejudicar a qualidade do ensino, prejudica a saúde do professor por afetar sua principal ferramenta de trabalho, a voz:

A principal ferramenta do professor é a fala, são as cordas vocais. Então se você trabalha num ambiente que é extremamente quente, com uma turma gigantesca, e você precisa atuar com a sua voz num volume muito maior, você está usufruindo num volume máximo da sua ferramenta de trabalho.

Neste sentido, Santos (2011) ressalta outra característica que, somada à carga horária, pode elevar substancialmente a carga de trabalho dos professores, qual seja: o número de turmas e alunos por turma. Assim, o número elevado de alunos por turma pode significar uma carga de trabalho não contabilizada nas tarefas de planejamento didático, elaboração de provas e trabalhos, bem como sua correção.

Os professores horistas entrevistados sinalizam que a flexibilização de seus contratos de trabalho impossibilita a construção de uma carreira nas IES particulares. Sobre esse aspecto, Prof. Antônio afirma: “não existe carreira. Desde que eu entrei aqui eu sou professor auxiliar de ensino, e vou me aposentar como professor auxiliar de ensino. Você não sobe para assistente e acho que tem mais um degrau só. Tem pra inglês ver”. O prof. Lauro complementa dizendo: “A carreira do professor horista em uma IES particular é basicamente dar aula e receber... então não tem carreira”.

O Prof. Lúcio diz que as IES particulares deixam muito a desejar no quesito plano de carreira. Para ele, todo funcionário, independentemente da área, gosta de ter um desenho do plano de carreira para poder projetar o crescimento dentro da

empresa. Para o entrevistado, “é uma coisa que falta nas instituições, falta olhar para os professores e desenvolver um planejamento de carreira pra ele.”

O docente Marcelo, demonstrando bastante incômodo com a carreira em IES particulares, afirma contundentemente:

Eu acredito que o professor horista ele está à beira do abismo, no sentido da segurança do trabalho, do emprego na verdade, segurança do emprego, da vulnerabilidade que ele está em um cenário carioca de falta de apoio, de estar à disposição de poucas universidades e universidades que não valorizam.

A visão do Prof. Luciano sobre a carreira do professor horista vai na mesma direção do docente Marcelo:

Não vejo carreira, não existe carreira. Eu vejo com muita dificuldade a oferta de trabalho, tem muito professor aí batendo na nossa porta, colegas de trabalho que foram desligados das universidades, principalmente das que foram descredenciadas pelo MEC. Então tem uma oferta muito grande de pessoas que estão aí batalhando até pra trabalhar com um salário inferior ao que a gente já ganha. A gente não tem um sindicato forte, o sindicato dos professores é péssimo, não tem representatividade nenhuma, nem distritalmente nem na própria assembleia legislativa. Então eu não vejo carreira pra professor algum, sinceramente. Vejo que sua função é dar aula, orientar, acabou, fechou o período, tudo se renova de novo.

Ele complementa dizendo:

[...] A carreira do professor horista ela não tem muito estímulo porque os programas das universidades particulares não atendem a esse professor. Para a universidade particular não há essa divisão de, por exemplo, um professor 20 horas estar 10 horas na sala de aula e 10 horas pesquisando ou desenvolvendo outras atividades acadêmicas, não existe isso, são horas em sala de aula. Assim ele não consegue desenvolver uma carreira com produção científica, com participação em congressos, com produção de eventos acadêmicos porque ele está o tempo todo em uma demanda de estar em sala de aula... Por exemplo: não consigo montar um grupo de pesquisa com professores daqui porque eles estão o tempo todo ocupado dando aula em diversas instituições.

Ainda sobre essa questão, ao falarem sobre a carreira docente em uma universidade pública, todos os professores do Grupo A e do Grupo C a consideram como modelo ideal para o professor.

[...] a carreira pública dá mais conforto para o professor, porque ele tem tempo de pesquisa, ele tem diversas atividades fora, ele tem orçamento pra estudar, pra fazer cursos, viagens, pra intercâmbio, coisa que eu nunca consegui em uma instituição particular, por exemplo. Eu já fui convidado para uma série de coisas e eu entro com requerimento, peço, o diretor barra. Falta de orçamento, enfim (Antônio).

As IES particulares não valorizam o professor. Valoriza assim: ah, estou pagando o salário. Mas não é por aí. Era para dar mais possibilidades para o professor pesquisar, ter mais conhecimento e poder passar mais conhecimento de qualidade para o aluno. É por isso que eu quero seguir a minha carreira em uma universidade pública. Porque em relação a tudo que eu acabei de falar, isso eu encontro na pública (Lauro).

[...] eu tenho como meta agora tornar-me professor de um serviço público porque também cheguei a um nível que me exige mais reflexão. Por exemplo, não que eu abandone a graduação, mas que eu consiga seguir. Não tenho como meta um mestrado ou doutorado, mas sim um posto dentro de uma universidade pública. [...] Por exemplo, um professor de universidade pública, se tem uma carga horária de 20 horas, ele tem 10 horas em sala e 10 horas de produção e pesquisa. (Marcelo).

Outro problema relatado pelos professores que está relacionado à flexibilização do trabalho docente é a oscilação da carga horária de um semestre para o outro. Todos os professores entrevistados afirmam já ter sofrido redução de carga horária, e, por conseguinte, diminuição no valor da remuneração.

Sobre esse assunto, o Prof. Lauro é contundente em sua fala:

Na Instituição B semestre que vem eu vou fazer 5 anos. Semestre passado deram pra outro professor uma disciplina que eu leciono e me deram outra disciplina que eu não tinha aderência. Eu falei: essa aqui infelizmente eu não vou poder lecionar, porque eu não quero pegar algo que eu não possa assumir. Não lecionei. Porque eu não gosto. Eu me sentiria humilhado fazendo isso só pra ganhar dinheiro, eu não faço isso.

O docente Marcelo complementa a fala do Prof. Lauro, declarando:

[...] a cada semestre o professor horista tem surpresas como redução de salários, redução de turmas e não acho justo isso. Uma vez conquistado um salário naquele semestre, a universidade particular não garante que seja no próximo. A economia está frágil para garantir uma segurança ao professor horista de faculdades particulares.

O Prof. Nilton diz já ter tido disciplinas retiradas de sua carga horária e repassadas para outros professores. Ele diz ser prejudicado dentro das faculdades, por não conseguir se enquadrar em alguns padrões de comportamento para poder ganhar carga horária:

[...] Por exemplo, eu não sou de fazer politicagem, ficar conversando, puxando saco. Às vezes isso me prejudica dentro das faculdades, porque eu não sou chegado a essas coisas. Então às vezes eu passo por umas situações que eu vejo que uma disciplina minha é dada para outra pessoa, ou uma disciplina nova que eu poderia dar não sou colocado pra dar, enfim. Seriam questões pontuais que eu gostaria de não estar passando.

Para o Prof. Altair, essa oscilação na carga horária gera um sentimento de instabilidade em relação ao trabalho e de insegurança na vida do professor, à medida que impacta no planejamento de seus projetos. “Com certeza isso tem um impacto monstruoso na vida do professor, pois ele não consegue fazer um planejamento de vida sem saber se isso não será interrompido a qualquer momento” (Altair).

A passagem de um semestre ao outro pode constituir fonte de tensão e angústia para certos professores, uma vez que eles não sabem exatamente a quantidade de horas-aula que lhes serão atribuídas, além da incerteza quanto à permanência na instituição (MOURA, 2009).

Essa preocupação também aparece no relato do Prof. Luciano, que diz ficar muito tenso por conviver com essa instabilidade na vida financeira:

A gente não sabe o semestre de amanhã, então é uma coisa que vai me deixando muito tenso. É óbvio que entram questões sociais e profissionais. Sociais porque você assume responsabilidades financeiras e materiais que você está se planejando futuramente com essa vida financeira que você vai mantendo. Então todo semestre eu sempre fico numa tensão de como vai ficar a organização das minhas matérias esse semestre. Caso dê algum problema, como eu posso suprir esse buraco que seja criado financeiramente (Luciano).

Sobre o problema que o professor horista tem com a oscilação da carga horária de um semestre para o outro, o Prof. Luciano finaliza sua fala manifestando qual seria o modelo de remuneração ideal:

Então eu acho que o ambiente perfeito para o desenvolvimento horista seria [...] isso é um posicionamento utópico, não é uma coisa prática, é um sonho que eu acho que seria muito bom para o professor horista, ter a certeza de um mínimo de horas sendo trabalhado semestralmente. Aumentou sua carga horária, no semestre seguinte tem que se manter dali pra cima. Por que eu falei que é uma questão utópica? Porque eu sei que o mercado depende do volume de clientes que vão ser absorvidos pra poder ter essa atuação. Mas o perfeito seria isso, pra primeiro ter a segurança de que o meu trabalho está garantido daqui em diante.

Ainda sobre o impacto da precarização e flexibilização do trabalho docente nos projetos de vida do professor horista, o Prof. Cleiton destaca um episódio que aconteceu com ele em uma das IES particular em que leciona:

Eu estou em uma IES que há 20 anos não deposita o FGTS e não é qualquer universidade, é uma que está há mais de 100 anos no mercado... Eu vou dar um exemplo por que estou colocando isso. Início do ano eu fui comprar o meu apartamento, eu estava com o FGTS atrasado nesta instituição. Dei toda a orientação do que estava acontecendo e do que a instituição precisava fazer. Até hoje eu não tive nenhuma resposta da Instituição C. Uma instituição que há mais de 20 anos não deposita fundo de garantia, atrasa pagamento e vende uma imagem de que está tudo bem, eu acho que o posicionamento dela é desrespeitoso com o profissional e eu não admito isso. Muito triste porque... a instituição, ela não respeita os seus funcionários e os seus projetos de vida, ela tem um discurso incoerente, entende?

Sobre essa questão, o Prof. Luciano acrescenta:

[...] as faculdades não cumprem com o seu papel de empregador, não depositam o fundo de garantia. Segundo ponto, a faculdade também não paga INSS. Eu acharia muito mais justo que ela me pagasse uma hora um pouco maior e eu ficasse responsável pelo meu INSS, fazer as minhas economias, meu fundo, seja ele de garantia, de poupança, a ter que me submeter a uma humilhação de eu querer comprar uma casa e não poder usar o meu fundo de garantia porque não depositaram. Isso pra mim é muito humilhante, é um fator desmotivador por ser professor horista.

Para o entrevistado Cleiton, Luciano e Lúcio, a flexibilização do trabalho docente também prejudica o contato e as relações interpessoais no trabalho:

[...] essa flexibilidade, essa dinâmica, você não visualiza mais o colega e não constrói uma relação. A dinâmica que está inserida no mercado, da quantidade de horas, eu hoje tenho que estar aqui em Jacarepaguá, amanhã eu estou no Méier, semana que vem eu estou em Santa Cruz, isso dificulta a minha permanência no ambiente e de conhecer meus colegas de trabalho melhor. A dinâmica que está institucionalizada, não constrói, não ajuda a construir essas relações (Cleiton).

A questão do convívio em grupo me faz falta, porque eu sinto muita falta de um convívio mais próximo com meus colegas de trabalho. Todas as equipes que eu já trabalhei, foram equipes que eu sempre tive um convívio muito próximo, de criar um ambiente agradável, de discussões fora empresa, de muitas vezes estar abordando assuntos que não são da empresa, e sim de convívio social, familiar, de entretenimento. As amizades que eu criava no ambiente de trabalho não são mais hoje as mesmas amizades que eu crio em uma sala de professores (Luciano).

É mais complicado a gente fazer esse relacionamento, porque o contato não é diário, a falta de rotina dificulta o estreitamento de laços, isso é fato. Eu sinto, por exemplo, falta de alguns momentos de confraternização... vamos lá tomar um chope. Então eu sempre conseguia fazer isso, adorava um chopinho, adoro um chope, eu acho que é um momento de descontração que a gente conhece as pessoas, e isso acaba facilitando o trato profissional. O horista tem essa dificuldade sim, é mais difícil pela falta de contato. Eu já entrei e saí de instituições sem conhecer ninguém (Lúcio).

O Prof. Lúcio continua sua fala dizendo que a dificuldade que o professor

horista tem em estabelecer relacionamentos interpessoais prejudica o vínculo do professor com a instituição:

A partir do momento que a gente não conhece ninguém... Inclusive isso aconteceu comigo numa instituição. Dei duas ou três matérias, não conhecia ninguém, eu deixei a instituição sem o mínimo constrangimento. Tem aula pra dar aqui, ah, não quero não. Porque eu não tenho vínculo. A partir do momento que eu não tenho vínculo, não tenho nada que me prenda aquilo ali. A turma já passou, que eu tinha que dar aula, não tem uma sala pra confraternizar com os professores, não tem nada. Então não cria vínculo.

Assim, em decorrência da precarização do regime de trabalho ao qual esses professores são submetidos nas IES privadas, é possível constatar uma angústia, por parte dos docentes, gerada pela insegurança no emprego e pela demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional. Nesse sentido, coadunando com as ideias de Dejours (1999), conclui-se que existe uma forma de sofrimento, por parte desse professor, à medida que, devido às condições precárias a que seu trabalho está submetido, permanece constantemente ansioso e preocupado em não perder seu emprego e de não ter mais condições básicas de manter sua vida e de sua família.

#### **4.2.2 Ensino superior como mercadoria: desvalorização do trabalho docente**

Conforme apontado por Maués (2010), os professores horistas de IES particulares lidam, na sua atuação profissional, com a lógica da venda do ensino que é comprado pelo aluno, o qual, sob essa perspectiva, é visto como cliente por essas instituições. Para a maioria dos entrevistados, a nova ordem encontrada nas IES particulares, onde o ensino é tratado como mercadoria, é problemática e gera graves consequências para a educação superior:

[...] As universidades hoje são grandes mercearias, elas vendem títulos pra atender o mercado. A gente na verdade não está formando administradores. Na verdade a gente está participando de um processo industrial de entrega de diploma. A educação é comercial. O nosso trabalho não é nosso trabalho, ele pertence ao dono do capital. Essa sala de aula só me é franquizada porque um capitalista me colocou aqui na frente de um monte de alunos (Antônio).

A maioria das instituições de ensino particular estão preocupadas com o dinheiro. O ensino praticado nessas instituições é uma mercadoria e o aluno é um cliente que está pagando. Na verdade é um pouco falsidade dessas

instituições, porque olham primeiro o dinheiro. O foco delas está no dinheiro e não mais na educação (Lauro).

[...] Já teve caso, saiu na imprensa, de aluno analfabeto que entrou em uma instituição pra cursar, eu acho que até o curso de Jornalismo, uma coisa assim, sem saber ler e escrever. Parece uma piada, mas infelizmente essa briga, essa guerra por mercado na educação tem esse viés perigoso, você precisa atrair alunos e a competição é muito acirrada. E o pior é que além de atrair, a instituição tem que mantê-los, pelo menos, por algum tempo. Que eles não se formem, mas que pelo menos por algum tempo paguem a mensalidade. Chega a ser desumano (Altair).

O Prof. Lauro considera que o ensino mercadológico, onde as IES particulares fazem de tudo para não perder seus alunos-clientes, proporciona a formação de “um monte de diplomado que não vale de nada, porque não tem educação. Tem o diploma, mas não tem educação”. Assim, é possível perceber que, conforme apontado por Silva e Beraldo (2008), a educação superior é reduzida a uma atividade de natureza econômica, que é oferecida pelo mercado sob a forma mercadoria-serviço, sob as regras da produção e da circulação de mercadorias e subordinada à lei da mais-valia.

Para o Prof. Luciano, essa dificuldade da sobrevivência das IES particulares no mercado competitivo da educação superior é uma questão muito delicada que impacta diretamente no trabalho do professor. Sobre esse tema, o entrevistado opina:

[...] Ah, o ideal é que o professor seja dedicação exclusiva, mas eu acho isso aí utópico. Você acha que uma instituição particular vai ter condições de deixar um professor com dedicação exclusiva e ainda dar pra ele condições de fazer pesquisa? É utópico, não tem dinheiro, porque os alunos não vão ter condições de bancar, a não ser uma universidade de altíssimo nível, que já tem toda uma tradição, um conhecimento e que cobra mensalidades caras, com um público específico. Mas as outras... não têm condições! Nesse mercado competitivo é impossível.

Ao falar sobre as mudanças ocorridas com o ensino superior na década de 90, observa-se que o entrevistado Cleiton coaduna com a visão de Maués (2010), ao apontar que foi nesse período que começou a se criar um modelo de professor *fast-food*: “Começou a coisa da comercialização do ensino. As instituições passaram a não estar mais preocupadas com a qualidade, mas sim com a quantidade.

Nesse sentido, o entrevistado Antônio diz sentir uma desvalorização tanto por parte das IES particulares quanto dos alunos em relação ao trabalho do professor. Para ele, como nos dias de hoje a educação virou um comércio, o ensino se tornou uma relação puramente comercial: “Então é claro que eu entro em turmas que a

relação é só deixa eu sentar aqui *versus* tempos que eu vou receber o meu canudo. A beleza do trabalho, a motivação que o trabalho poderia oferecer fica jogado na lata do lixo” (Antônio).

O entrevistado continua seu depoimento dizendo que a desvalorização do papel do professor não é uma característica em todas as instituições de ensino, mas sim nas particulares:

Num mundo hoje capitalista, essa relação é uma relação comercial pra 99% dos alunos de universidades particulares. Pelo menos aonde eu trabalho é assim. Eu observo que em outras instituições, principalmente nas públicas, a relação é diferente. Há uma maturidade dos alunos, há uma relação mais séria nessa troca entre professor e aluno. Na graduação hoje, dentro da realidade das universidades privadas, a maioria dos alunos está trocando dinheiro por canudo (Antônio).

O Prof. Cleiton também diz se sentir desvalorizado ao ser avaliado pelas IES particulares não como educador e pesquisador, mas por sua “competência” de satisfazer o aluno/cliente. Para o docente:

[...] Cada vez mais a instituição joga a responsabilidade para as mãos do professor. Se eu não der uma boa aula e tiver um abaixo assinado eles me tiram da instituição. A coordenação diz: “A satisfação do nosso cliente está nas suas mãos.” “Não podemos perder o aluno, se você perder o aluno a tua carga horária está comprometida”.

Já o Prof. Luciano diz se sentir desvalorizado devido à falta de apoio das IES particulares ao professor horista. Para o entrevistado, quando a prioridade da universidade passa a ser não perder o aluno ou determinada turma, o professor se sente pressionado em relação às aprovações e, por conseguinte, tem seu trabalho desvalorizado. Nas palavras do professor: “Isso é uma forma de inibir a autonomia do professor, forçando que o aluno seja aprovado pra não perder aquela turma. Eles não falam com todas as letras, mas isso acontece, de uma certa forma fazem pressão”.

Nessa conjuntura do ensino superior privado como mercadoria, percebe-se, nas falas dos entrevistados, que o professor horista é submetido a dificuldades e tensões oriundas dessa relação *professor-prestador de serviço e aluno/cliente* – nomeação atribuída pelos próprios. Boa parte dos professores entrevistados declarou já ter passado por situações constrangedoras e conflituosas nas instituições privadas, tanto com os alunos quanto com os gestores acadêmicos:

[...] Mas eu já fui abordado em instituições por ter um rigor exagerado, esse tipo de coisa. Não é que tenham falado, você não pode ser assim, mas sugerem. [...] Em algumas instituições o aluno fala: eu sou cliente. Eu já ouvi isso várias vezes de aluno. E aí é como se ele estivesse comprando um produto na prateleira, quando na verdade quem constrói o ensino é o aluno, o professor ali é um auxiliar, um facilitador (Altair).

[...] Uma coordenadora já falou assim para mim: “baixa a tua bola” porque a forma como você está cobrando vai gerar muitas reprovações. Cuidado, não reprova muito, porque o tempo todo a instituição controla quem reprovou, quem não reprovou. Quando ela disse “baixa a tua bola”, ela não quis dizer “não deixa de fazer o que você faz”, entretanto, “cuidado, porque a empresa ela está preocupada lá com os dados, com tantos de uma turma que foram reprovados” (Cleiton).

As universidades atualmente estão com um foco mais mercadológico, eu vejo que o foco está em reter aquele cliente e reter cliente é dar condição pra ele passar, entendeu? Então a universidade também tá começando a tomar atitude em relação a isso. Eu já passei por casos de ficar com medo de reprovar o aluno (Lívia).

O entrevistado Lauro diz não aceitar esse tipo de posicionamento das IES particulares e afirma que, nas universidades públicas, a relação professor-aluno é bem diferente:

[...] sou doutor, e não é doutorado qualquer, eu consegui doutorado fora. Então eu paro hoje em qualquer universidade. Então eu não vou me submeter, eu posso falar: “eu não quero mais trabalhar, se quiser deixa todo mundo passar, não é meu problema, eu tenho o meu diploma, não comprei, não roubei, tive a paciência pra conseguir isso, mas não posso me vender”. Nas Universidades Federais não é assim que funciona, lá o aluno não vai querer dizer que a regra dele é que vale, de jeito nenhum. Se ele insistir eu vou dizer para ele: “vai embora, aqui não é assim”. Porque lá ele não está pagando, ele está recebendo conhecimento. O professor tem um programa que foi passado pela instituição pra a disciplina, então ele vai ensinar isso. Se o aluno não quiser, vai embora (Lauro).

Quando indagado sobre o que as IES particulares podem fazer para inibir esse tipo de comportamento do aluno, o Prof. Lauro aponta:

Eu acho que tem que mudar a forma, tem que ter regras, normas firmes, não só no papel, e mostrar que o aluno não está pagando pra passar, está pagando pra ter o conhecimento. O diploma é uma consequência do conhecimento e de uma transformação em termos de atitudes também, não do pagamento de uma mensalidade.

Já para o Prof. Nilton, essa questão do aluno/cliente depende muito da maneira como o professor lida com essa demanda. Para ele, essa realidade não é

um privilégio da profissão de professor, já que em todos os ramos de atividade existem profissionais que lidam bem com a questão do relacionamento com o cliente e outros, não. O entrevistado ainda acrescenta que existem dois papéis e dois pontos que têm que ficar claro para o professor:

Eu entendo que o aluno tem que ser tratado como cliente e como aluno. Ele é aluno enquanto está dentro da sala de aula aprendendo e você passando instrução, e dentro dessa mesma sala de aula, num outro momento, ele passa a ser cliente, quando ele precisa que o professor chegue no horário, apresente com clareza as questões, use das infraestruturas da faculdade. Da mesma forma do outro lado, o professor ora é professor, ora é administrador, gestor. Gestor daquela turma que a faculdade colocou na mão dele. Gestor enquanto representante da direção ali dentro.

A Profa. Renata se aproxima da visão do docente Nilton, ao dizer:

[...] sempre que começam as minhas aulas eu falo para os alunos: “a gente está aqui numa relação ganha-ganha. Eu estou trabalhando porque eu preciso, porque eu gosto e porque é a minha profissão. E vocês estão pagando uma faculdade porque vocês querem se aprimorar. Então se vocês não me respondem à altura, ou eu não respondo vocês à altura, uma das partes está perdendo”. Então eu acho que é um jogo de ganha-ganha. Ele não paga o meu salário, ele está interessado em se aprimorar.

O Prof. Lúcio diz não ter problema em tratar o aluno como cliente; pelo contrário, afirma que é justamente essa visão que o faz se colocar na contemporaneidade de uma instituição privada, já que não é segredo para ninguém que as instituições buscam hoje captar cada vez mais alunos.

Então eu vejo o aluno como um grande cliente e a minha intenção quando eu entro em sala de aula é sim trazer o conteúdo, abordar e tentar criar novas ferramentas pra que a minha didática seja melhor, mas sempre buscando a mesma coisa que um atendente que vende um produto pra um cliente, não só a satisfação de dar o que tem que ser dado, mas o encantamento (Lúcio).

O entrevistado acrescenta, ainda, que essa visão deveria ser tratada pelas coordenações de curso com mais veemência nas reuniões com os professores, para que estes saibam que é preciso fazer com que o aluno/cliente se sinta satisfeito e encantado.

O professor tem que entrar em sala de aula sabendo da complexidade que ele vai ter ali, porque as pessoas não são iguais. Eu acho que todo professor tem que ter uma ideia de que está em uma instituição privada, lidando com clientes, e de que esses clientes são quem investem na

instituição para que eles possam estar ali dando aula.

Quando indagado se essa visão do aluno como cliente impactava o trabalho do professor e, por conseguinte, na formação dos alunos, o professor responde:

Eu não vejo não, eu não concordo não, porque você não de trabalhar o conteúdo que é desenvolvido, que é proposto pela instituição. O que acontece é que eu tento trabalhar ao máximo a satisfação desse cliente, independentemente de eu ser professor e ele aluno. O que eu faço não é passar o aluno de qualquer jeito, e sim de que ele se sinta melhor dentro do ambiente que é a sala de aula. Como? Se ele é um cliente meu, eu tenho que tentar trabalhar com ele a melhor harmonização possível. E quando ele entra em contradição com você? Eu tenho base pra defender o que eu estou falando. O que eu preciso ter é paciência pra mostrar que o que eu estou falando é o certo. [...] Tenho que tentar satisfazer o meu cliente, mas não deixar de cumprir a minha meta e quanto mais conhecimento você tem mais preparado você está pra poder satisfazer aquele cliente.

Dessa forma percebe-se, a partir dos relatos acima, novamente uma percepção diferente do grupo de professores de mercado dos demais professores horistas. Enquanto os primeiros parecem aceitar, em alguns casos até apoiar, a ideia do aluno como cliente, os segundos rejeitam essa ideia e são extremamente críticos à concepção do ensino como mercadoria, bem como possuem uma visão negativa em relação as IES particulares que trabalham com essa visão.

Muitos dos professores entrevistados declaram estar frustrados com a falta de dedicação do aluno para se entregar ao ensino, à carreira acadêmica e de produção. Para os professores Cleiton, Lauro, Luciano e Marcelo, isso tem piorado com a adoção das IES particulares ao FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e ao PROUNI (Programa Universidade para Todos):

Hoje o governo está pagando para muitos alunos o ensino, tem FIES, tem PROUNI, tem um monte de bolsa. Só que alguns desses alunos acham que a lei deles que tem que prevalecer, ao invés das regras da instituição. Ele percebe que é um cliente, que está pagando, porque o governo paga, não tem atraso. Ele acha que atrás dele tem um patrocinador seguro, forte, então ele pode impor as regras que ele quiser.

Há alunos que não entendem o porquê de estar em uma universidade. Há facilidades para que ele entre, há programas de financiamento para facilitar o pagamento e tudo mais, mas ele me parece que perdeu a chance de segurar no rabo do cometa e dizer assim: é com ele que eu vou, aproveitando essas facilidades. Há colegas de trabalho vivem sempre reclamando dessa falta de envolvimento, que eu acho que também é falta de dedicação. As coisas estão muito fáceis e por isso eles acham que não precisam se dedicar tanto. Eles acham que vão conseguir empenho com a mesma facilidade que entraram e saíram do ensino superior (Marcelo).

Não posso mais cobrar que o aluno compre livro pra seguir a minha disciplina. Então eu já transcrevi livros, formatei num outro tipo de arquivo, ou em apresentações de Power Point, ou algumas transcrições minhas que eu coloco na xerox, mas nem isso o aluno lê. Então hoje é um aluno que quer a disciplina rapidamente, mas não quer estudar, não quer ler e não frequenta as aulas, o que é o pior (Luciano).

Ao contrário do que foi apontado no referencial teórico desta dissertação por Bosi (2007), que critica esses programas como políticas deliberadas pelo Estado que transferem as verbas do ensino público para a iniciativa privada, o Prof. Lauro vê esses programas como iniciativas benéficas para o desenvolvimento da sociedade:

É uma excelente ideia, porque estamos vivendo num país onde tem poucas universidades, em relação à população. Somos 230 milhões de habitantes e só temos 80 universidades federais. É muito pouco. Então como pode ser resolvido o problema? Transferindo um pouco para as particulares e pagando pra isso. Se formos esperar a construção de novas universidades federais, a população vai ficar velha e sem conhecimento, e, por conseguinte, pobre e miserável. Então, a ideia é excelente.

Para o entrevistado, o problema está com as instituições que recebem os alunos por meio desses programas, que em vez de priorizarem o rigor com o ensino, priorizam o dinheiro e aprovam alunos despreparados para não perder o valor de suas bolsas. Sobre essa questão, o entrevistado comenta:

Coisa que veio pra ajudar, vai atrapalhar, se as instituições não forem rigorosas com esses alunos. Aí você aplica prova e o aluno quer que seja da forma que ele quer. Eu nunca vi isso em nenhum lugar, aluno querendo ter a nota que quer! Quem corrige, quem dá a nota? O professor! Não é o aluno! Se é isso, não vale a pena nem fazer prova, deixa todo mundo passar. E o que vai acontecer? O MEC vai lá, vai avaliar as universidades e elas vão ter que fechar as portas. Então isso vai enfraquecer o nível de qualidade das instituições, se elas não forem rigorosas com isso.

É possível observar, a partir dos resultados dessa categoria, o quanto a expansão do ensino superior privado tem transformado essa modalidade de ensino numa atividade de natureza econômica, oferecida ao mercado sob a forma mercadoria-serviço. Assim como assinalado por Amorim (2010), os entrevistados também apontam que as IES privadas, ao se verem inseridas num mercado de alta concorrência, vêm reduzindo o ensino à lógica mercantilista e privilegiando os resultados econômicos, com o mínimo de custos, para se manterem competitivas diante da concorrência pela disputa de alunos e mercado.

Dessa forma, ao direcionarem suas ações para o lucro e a rentabilidade puramente econômica, sem se preocuparem com as consequências para o ensino,

as IES privadas vêm colocando a qualidade do ensino em segundo plano e, por conseguinte, gerando um esvaziamento na relação entre ensino e aprendizagem. Assim, constata-se que a inclinação das IES privadas para a lógica mercantilista do ensino vem fazendo com que o professor horista vivencie um sentimento de desvalorização do seu trabalho.

#### **4.2.3 Sentido do trabalho docente para os professores**

De acordo com a maioria dos entrevistados, as motivações ou razões que os levaram a trabalhar como professores universitários estão relacionadas, de um modo geral, a realização pessoal e oportunidade de exercerem um trabalho que lhes proporciona prazer e os faça feliz:

Eu sempre busquei atividade acadêmica, era algo que eu gostava de fazer. Eu trabalhava na Infraero, que é uma estatal, o sonho de muita gente, e como tinha o sonho de fazer o mestrado, pra poder entrar na vida acadêmica eu pedi demissão porque a empresa não queria me liberar pra fazer o mestrado. Larguei uma função relativamente estável, tranquila, aquele sonho do brasileiro de trabalhar numa empresa estatal, pra seguir a carreira acadêmica. Era o que eu queria (Altair).

Eu fiz licenciatura em informática na graduação, sempre quis ser professora, fui trabalhar numa ONG e aí eu cheguei lá pra trabalhar e tinha uma chefe [...] assim [...]. O perfil da ONG era um perfil muito de trabalho, assim empresa mesmo, e eu me sentia muito desconfortável durante a semana e nos finais de semana eu me sentia a pessoa mais feliz do mundo porque eu dava aula num curso de pré-vestibular comunitário e ficava muito feliz com isso. Aí eu comecei a perceber que eu estava no lugar errado e na hora errada e no momento errado. Aí comecei a direcionar a minha carreira pra área de educação mesmo. Hoje eu estou muito mais feliz, muito mais à vontade. É uma realização pessoal (Lívia).

[...] Olha, quando realmente caiu a ficha de que eu gostava e era o que me realizava enquanto profissional, eu me dediquei, foquei todo o meu desenvolvimento para essa carreira (Cleiton).

[...] Foi o momento da carreira em que eu parei e falei: O que eu vai me dar felicidade? (Marcelo).

Hoje eu posso falar para minha família e para os meus amigos que eu faço o que eu amo, consigo ter prazer no que eu faço de trabalho, coisa que eu nunca tive nas outras profissões que eu exerci (Luciano).

Para os professores Lauro e Luciano, trabalhar como professor, além de ser uma realização pessoal, é a concretização de um sonho de criança:

Pra mim trabalhar como professor é uma realização pessoal, porque desde criança eu sonhava com isso. Então é a concretização do meu sonho.

Minhas referências eram professores de primário, que eu queria ser como eles, eles eram muito respeitados, têm conhecimento, sabedoria, passavam pra gente, coisa que gostava. Mas professor universitário nunca imaginei. Mas, depois de um tempo, muitas coisas mudam, e eu virei professor universitário. Mas inicialmente não era isso, era pra ser professor primário. Então minha escolha pra ser professor universitário foi mais uma vocação mesmo. (Lauro).

[...] Pra minha vida pessoal significa a realização de um sonho. Desde pequeno eu sempre quis ser professor, desde quando eu ainda estudava no segundo grau eu já pensava em ser professor, só que o meu pensamento naquele tempo era pra lecionar história. O que eu posso dizer hoje pra você é que eu faço o que eu adoro, o que eu amo. Se vocação a gente pode traduzir como fazer com satisfação, com prazer, então eu posso dizer que eu escolhi a profissão por vocação (Luciano).

Para o Prof. Marcelo, a vontade de ser porta-voz do conhecimento e poder compartilhá-lo com o maior número de pessoas é também um dos principais motivos que o impulsionaram a trabalhar como professor universitário. Essa especificidade também se repete no discurso de vários outros professores entrevistados, como, por exemplo:

Acho que é o principal motivo que me impulsionou nessa direção foi isso, poder compartilhar conhecimento. Por exemplo... além de ser professor universitário, eu dou aula de informática como professor voluntário para comunidades carentes lá na área de Vargem Grande. Então... eu sempre gostei muito de ensinar, de passar adiante o conhecimento que a gente adquire na vida (Niesen).

[...] Eu escolhi essa profissão porque eu gosto mesmo! Estudo e busco conhecimento com o intuito todo focado para essa possibilidade de compartilhar o conhecimento e o aprendizado que ocorre na sala de aula por parte dos alunos com o professor (Cleiton).

[...] O que me motivou foi poder experimentar o sentimento de estar ali na frente passando conhecimento para pessoas que estão escutando o que você está falando e estão aprendendo com você (Luciano).

A oportunidade de estar sempre se desenvolvendo é um fator motivador para os professores entrevistados. Muitos apontam se sentirem desafiados pelos alunos e que isso os impulsiona a estudar e a se atualizar.

Quando o aluno me questiona, eu vou ampliando o meu esquema mental, ele me leva a refletir diante da sua pergunta, o que eu posso mudar nesse modelo que já está formatado na minha aula, gera o meu desenvolvimento que vai refletir no desenvolvimento dele (Cleiton).

Por mais que a matéria seja a mesma e que tenha tido pouca variação de um período para o outro, a turma e as pessoas nunca são as mesmas. Então isso te faz rever, te faz pesquisar, estudar, se atualizar e isso é muito bom. Eu pelo menos não sinto a idade chegar. Estou com 42 anos, mas não sinto a idade chegar, me deixa animado estar perto do alunado, apoiar os

projetos de conclusão de curso, é muito bom (Altair).

Para alguns dos entrevistados, ser professor universitário representa a conquista de uma afirmação perante os familiares e a sociedade. Para o Prof. Nilton, “é a afirmação de que a gente consegue fazer alguma coisa com bastante esforço. É a afirmação profissional e pessoal de que você consegue. É uma forma de mostrar para as minhas filhas que com dedicação e esforço dá pra vencer”.

Sobre essa questão, a Profa. Lívia complementa:

É uma realização pessoal devido a minha trajetória de vida. Eu vim de uma universidade particular. No primeiro momento que eu fiz a prova para o mestrado de uma instituição pública eu não passei. Na entrevista a coordenação disse que eu não tinha competência pra fazer o mestrado com meu histórico, mas dois professores acreditaram em mim. E aí quando eu contei a minha história toda... da minha vida... de que eu vim de comunidade... Eles falaram assim: “olha Lívia, a gente acredita em você e existe a possibilidade de você ser uma boa estudante, uma mestranda legal e nós achamos que você vai conseguir. A gente vai te ajudar”. Eles acreditaram em mim! E a partir desse momento, realmente eu comecei a acreditar em mim, porque eu ainda não tinha essa percepção, né... E aí concluí o meu mestrado. E aí quando eu tive a oportunidade de trabalhar na Instituição (A) eu disse: “Caramba, tudo de encontro... Eu tenho os alunos com o mesmo perfil que eu”. Assim, ao longo do semestre, eu comecei a perceber que eu poderia ajudar eles da mesma forma que os professores me ajudaram. E eu vejo que o resultado tá dando certo... Eu conto todas as minhas experiências, troco todas experiências com eles... Aprendo muito com eles... E consigo... É como uma missão, né? Consigo colocar na cabeça deles que eles também têm potenciais. Eu acho uma experiência incrível... Eu acho isso perfeito (Lívia).

Apesar de a maioria dos entrevistados se considerar desrespeitada pelas relações de trabalho presentes nas IES particulares, todos os que participaram da pesquisa dizem gostar muito de ser professores e atribuem conotações positivas a suas atividades relacionadas ao magistério, como é o caso do Prof. Antônio: “Porque se a gente parar pra pensar, teoricamente, formar pessoas é maravilhoso! É bom ser professor, é muito legal. O trabalho em si não me cansa, porque está ligado ao prazer. É uma atividade muito bacana, muito importante”.

O Prof. Lauro se aproxima da visão do entrevistado Antônio, ao declarar:

[...] eu gosto de ser professor, eu sempre falo que eu nunca trabalhei, porque eu gosto, eu tenho prazer, pra mim não é trabalho, me sinto muito bem. Lecionar tem um significado muito profundo pra mim. Pra mim é um prazer, é um lazer dar aula. Por isso que eu falei, nunca trabalhei. E é uma brincadeira sempre, todo mundo fica alegre, minhas aulas é conhecimento na alegria. É uma diversão, eu me sinto muito bem, eu gosto. Eu entro de férias, depois de um mês já estou com vontade de voltar. (Lauro).

Nesse sentido, o Prof. Altair diz ver o trabalho como uma realização pessoal. “Eu não me vejo sem trabalhar, acho que o trabalho faz parte da própria necessidade do homem crescer, conviver com outras pessoas, aprender. Eu acho que trabalho é isso. O trabalho eu acho que é intrínseco ao homem, é inerente ao ser humano.” (Altair).

Todos os entrevistados também consideram a profissão de professor vital para uma sociedade como o Brasil. Para eles, o professor, assim como o médico, é um profissional do qual a sociedade não pode prescindir, à medida que nenhum profissional se forma sem ter professor. Para o Prof. Lauro:

[...] todas as profissões, todos os empregos, cada um tem ou tinha um professor. Sem exceção. Ninguém consegue emprego sem ter um professor. Porque o professor é um mensageiro pra transformação, para cultura e ao mesmo tempo é líder, é orientador. (Lauro).

O Prof. Altair acrescenta que o trabalho do professor universitário tem sentido porque contribui para o desenvolvimento da sociedade, ao propiciar mudanças nas esferas política, social e econômica. Nas palavras do docente:

Eu vejo a profissão de professor, de uma maneira geral, seja universitário ou professor de outro nível mesmo, primeiro grau, segundo grau, como sendo uma atividade de muita responsabilidade pra sociedade, eu não vejo apenas como uma pessoa que transmite conhecimento técnico, eu acho que é mais que isso. Eu acho que o professor tem um papel de educador também. E aí envolve educação como um todo, inclusive política, social e economia.

Nesse sentido, a Profa Lívia conta que aprendeu com os professores do programa de mestrado que a pesquisa pode melhorar a vida de uma sociedade e mudar a vida das pessoas. Segundo a entrevistada, “é incrível poder auxiliar as pessoas com nosso estudo. Por isso, para mim, a maior importância da atividade docente está no desenvolvimento de estudos e pesquisas que melhorem a vida das pessoas”.

Ao falar sobre a importância do trabalho docente, o entrevistado Marcelo se aproxima da visão da Profa. Lívia, ao declarar:

O significado dessa profissão é a possibilidade de atingir pessoas cujo o conhecimento pode fazer o diferencial para elas. Eu lido com alunos de diversos níveis. Quando a gente chega em uma sala de aula e percebe que o aluno se espelha no que você faz ou no que você é, e a partir dali ele muda a estrutura econômica e social dele, isso é formidável! Porque às

vezes esse aluno da classe média ele nunca achou que poderia entrar em um banco universitário... desde o momento que ele chega, que ele se inspira em você, isso é um fator motivacional. O significado é poder levar o conhecimento às pessoas e motivá-las a crescer profissionalmente, como pessoa, se transformar.

Ao serem indagados sobre o que sentiriam mais falta se não pudessem mais exercer a função de professor, todos os entrevistados disseram ser a relação com o aluno, conforme fica evidente nos depoimentos a seguir:

Eu penso muito nisso. Eu tenho medo. O convívio com os alunos com certeza sentiria muita falta. Porque outras coisas eu posso fazer, ler, estudar, aprender, mas o convívio da sala de aula acho que é uma das coisas mais gratificantes, apesar da dificuldade de você lidar com gente. Mas pra mim com certeza seria isso (Altair).

O que eu mais sentiria falta se deixasse de ser professor universitário é da relação com os alunos. Porque isso gera o meu aprendizado também. Quando você está aberto a essa relação de interagir, de provocar, de ouvir, isso é muito gostoso na profissão (Cleiton).

Seria a troca com os alunos, poder sentir que eu sou útil pra eles, eu acho que isso é legal. Então essa troca, saber que eu contribuí positivamente, eu acho que se eu tivesse que parar de dar aula agora seria ruim por conta disso (Nilton).

Do que ele mais sentiria falta... da presença do aluno junto a mim, do reconhecimento do aluno ao cruzar no corredor. Esse respeito, essa relação respeitosa do aluno com o professor (Luciano).

Os professores apontam que o maior ganho que a profissão pode proporcionar é o reconhecimento do aluno. Eles dizem se sentir satisfeitos quando os alunos os procuram para compartilhar problemas, fazer trabalhos, montar projetos e outras atividades.

O maior reconhecimento que eu tenho como professor é quando um aluno chega para mim e fala que adorou a minha palestra, que gostou da minha aula e pergunta se posso mandar o material pra ele, se eu posso ajudar na montagem do trabalho. Enfim, esse feedback é muito bom (Lúcio).

[...] mas a minha maior motivação, como eu estava falando anteriormente, é estar perto do aluno, é estar olhando projetos, é entender pessoas. Muitas das vezes aluno vem compartilhar problemas pessoais, te olha como um guia, como um líder, como um orientador (Luciano).

O Prof. Antônio afirma ter construído, ao longo dos anos como professor, inúmeras amizades com alunos: “eu tenho alunos que são meus amigos, meus clientes, que cantam parabéns no dia do meu aniversário, me dão parabéns por

alguma conquista, que me ligam quando estou doente”.

A partir dos resultados desta seção, é possível perceber que o trabalho como professor é uma categoria estruturante para os entrevistados, significando boa parte de suas vidas. Observa-se também que os entrevistados atribuem valor positivo às atividades relacionadas à atuação como professor, o que faz com que se inclinem e se dediquem ao trabalho docente.

#### **4.2.4 Alienação e perda do sentido do trabalho docente**

Esta categoria apresenta, em parte, contradição com a categoria anterior, uma vez que discute a perda de sentido do trabalho docente em regime horista. Está relacionada à destituição da dimensão ontológica do trabalho docente, que para Santos (2009) ocorre quando o trabalho do professor deixa de ser criador, reflexivo, político e transformador, para se tornar uma atividade de reprodução de conteúdos. Para o entrevistado Altair, “o trabalho do professor em IES particulares vem perdendo o sentido, à medida que visa apenas a reprodução de conteúdos do que já foi feito e não a criação de um novo saber científico ou a geração de uma ideia que contribua para um problema da sociedade ou da área de Administração”.

Essa perda de sentido se relaciona com a alienação do trabalho. De acordo com as proposições de Marx, o trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo e essa forma de organização econômica da sociedade leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador. Assim, por meio do trabalho alienado, o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho (LUZ, 2008).

Na docência universitária, o sentido atribuído ao trabalho pelos professores entrevistados é a relação estabelecida com o aluno e a transformação da sociedade a partir desta interação. Professores e alunos precisam se encontrar em sintonia, a partir da troca de saberes, acúmulos de experiências e qualificações. Formar profissionais e lançá-los no mercado de trabalho desperta no professor sentimentos de responsabilidade e de satisfação com seu trabalho à medida que consegue desenvolvê-lo com a qualidade necessária para o aprimoramento do ser humano, agregando valores e contribuindo para a sociedade de uma forma geral, conforme exposto na categoria 3.

No entanto, a precarização do trabalho docente em regime horista, discutida na primeira categoria, leva muitos professores a perderem esse sentido, uma vez

que o excesso de horas trabalhadas para conseguir uma remuneração adequada, a dificuldade de estabelecimento de vínculo com uma única instituição de ensino, o acúmulo de atividades em mais de uma IES e as condições de trabalho presentes em muitas instituições – como a falta de recursos adequados, o número excessivo de alunos em sala, o longo período de matrículas, a dificuldade de articulação teórico-prática, dentre outros – são aspectos associados ao modo capitalista de produção do trabalho e que impactam na qualidade do ensino e na perda de sentido.

O Prof. Cleiton, partilhando da mesma visão do docente Altair, acrescenta que o trabalho do professor universitário em instituições particulares não tem mais sentido porque está pautado na produção em massa. Para o entrevistado, “[...] as universidades particulares não proporcionam um espaço para o desenvolvimento de um aluno crítico-reflexivo, porque elas induzem o professor a reproduzir um modelo que tem um interesse de simplesmente jogar no mercado...”.

O Prof. Antônio complementa dizendo que a maioria dos professores acredita e ama o que faz, mas ao perceberem que não estão conseguindo desenvolver em seus alunos um pensamento mais crítico e reflexivo, sentem-se exercendo um trabalho sem sentido. Dessa forma, conforme aponta Maués (2010), é possível identificar nas falas dos professores o quanto o sentido do trabalho docente tem sido colocado em suspenso, à medida que o trabalho tem sido realizado com base em critérios que não têm sentido para o professor. Observa-se a dificuldade dos docentes em dar valor ao ensino que não desenvolve sujeitos autônomos e criativos, já que as IES particulares priorizam um ensino baseado em princípios utilitários de formação para o mercado.

Na atual conjuntura do ensino superior particular, o Prof. Luciano diz não ver em nenhuma área o professor sendo mais o fator essencial, já que as IES particulares não valorizam o professor pelo conhecimento e a experiência que ele construiu com seus estudos e experiências na vida, nem colocam a docência como uma função primordial. Para justificar esse argumento, o entrevistado conta um exemplo que vivenciou:

Eu já participei de uma apresentação, por *Skype*, de uma empresa americana de tecnologia em que o palestrante falou por quatro horas, usando quase 300 slides. Ele estava falando sobre uma máquina, uma nova tecnologia, com uma expertise e desenvoltura extraordinária. Ao final da apresentação, comentamos com um grupo de amigos que trabalhava nessa mesma empresa como tinha sido legal a palestra do consultor. Para nossa

surpresa, eles nos falaram: “não, ele não é consultor, ele é um ator. A empresa contratou um ator pra ler um script, e ele gravou os 300 slides”. É o virtual, ninguém precisa tocar mais nele, saber se aquele cara é um mestre. Hoje o ensino está se transformando em um produto. E nessa transformação o professor não vai ser mais o essencial. Acabou. Eu não vejo mais o professor como um fator de essência.

Conforme apontado no capítulo 2 desta dissertação, observa-se que as transformações pelas quais o ensino superior privado tem passado nas últimas décadas vêm impondo uma nova lógica ao trabalho do professor horista. Os docentes entrevistados apontam que, nas IES particulares, o professor é demandado apenas para estar em sala de aula, dificultando seu engajamento em atividades inerentes à docência, como, por exemplo, a pesquisa e a extensão.

A universidade particular demanda que o professor esteja o tempo todo em sala de aula e com isso ele acaba se tornando um mero transmissor de informações, sem muita reflexão e ele não tem chances de se atualizar. Isso para o progresso da ciência é muito ruim. No entanto, nós estamos em um novo século, o professor deve ter chances de produção, de reflexão e não um professor que tem que entrar na sala de aula e dar a aula, ir embora e cumprir aquilo ali. Sobretudo ele tem que ser um professor que possa pensar em criação de um evento, na produção de discussões e tudo mais (Marcelo).

Para Siqueira (2009), essa intensidade de horas trabalhadas em sala de aula a que o professor horista é submetido coopera para a destruição do sentido do trabalho docente, à medida que essas condições precárias de trabalho não permitem um envolvimento adequado com a docência, a organização de suas atividades e o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

O Prof. Cleiton também aponta outro impacto relacionado a essas transformações no ensino superior no trabalho do professor, ao relatar que as IES particulares vêm introduzindo um padrão de conteúdo para equalizar o ensino e as aulas ministradas pelos professores.

[...] A instituição monta um material, a partir de parcerias com editoras, para cada disciplina do curso e o aluno recebe esse material em um kit, como, por exemplo, nesse saco aqui. Então o professor da disciplina tem que aplicar esses capítulos na sala de aula porque nas provas elaboradas pela instituição cai questões relativas a esses capítulos que a gente recebe quando assumi uma disciplina (Marcelo).

Nesse sentido, Siqueira (2009) aponta que essa perda da liberdade do professor na criação de suas aulas, em que o mesmo passa a ser um mero

transmissor de conteúdos de cuja elaboração não participou, contribui para a alienação de seu trabalho.

É sob essa ótica que Santos (2009) afirma que o professor em IES privadas, ao submeter-se à reprodução das aulas padronizadas do mercado, tem destituído seu trabalho de sua dimensão ontológica, deixando de exercê-lo de forma criadora, epistemológica, política, transformadora e sócio-afetiva, tornando-se um reproduzidor de técnicas em aulas por atacado. A autora elucida ainda que, com a destruição mesma do sentido da existência desses trabalhadores, as gerações que estão e estarão em formação passam a estar impedidas da construção do pensamento crítico, de novas ideias-força que levem ao limite as ideias-força capitalistas neoliberais e da construção de práticas sociais contra-hegemônicas.

#### **4.2.5 Percepção dos professores horistas sobre o ensino da Administração nas IES particulares**

Percebe-se nas falas dos entrevistados duas visões distintas sobre o ensino da Administração. Enquanto um grupo acredita que o ensino da Administração deva ser instrumental, técnico e de formação para o mercado, o outro acredita que ele deva ir para além da formação utilitarista, única e exclusiva para o mercado, como é apontado pelo Prof. Lauro: “[...] deve se preocupar com o ensinamento crítico, procurar contextualizar o conhecimento da Administração em cima de seus atravessamentos históricos, políticos e sociais e formar profissionais críticos-reflexivos”.

Coadunando com o pensamento do Prof. Lauro, o entrevistado Altair fala sobre sua visão a respeito do papel do professor no curso de Administração:

Eu acho que o papel do professor deve ser mais do que formar para o mercado. Então nas minhas aulas, além dos assuntos que estão no programa, eu tento sempre fazer uma conexão com outras realidades sociais e políticas. Eu acho que o papel do professor tem que seguir essa linha para além do ensino técnico, deve buscar conectar essas várias dimensões políticas e sociais no ensino, para desenvolver um aluno autônomo e crítico.

O Prof. Marcelo também concorda com a opinião de que o ensino da Administração tem que buscar soluções para os problemas da sociedade, e não só para aumentar a produtividade e lucro das empresas acima de qualquer custo.

Sobre essa questão, ele acrescenta:

Eu acho que os resultados econômicos não são tudo. Não sei se isso vai mudar em algum momento, mas eu vejo que o ensino de Administração passa por aí também. Não é que não seja necessária essa visão econômica, tem que ter, é óbvio, mas não é tudo.

O grupo de professores que veem o ensino da Administração para além de uma formação utilitarista para o mercado afirma ser mais difícil implementar um ensino crítico na Administração do que em outros cursos de graduação. Para eles, os cursos de Administração estão muito ligados às organizações e estas buscam mais o técnico do que o profissional com formação mais crítica.

Um conhecimento mais crítico muitas vezes incomoda a direção de algumas empresas. Eu acho que embora tenha um discurso de que é importante uma formação generalista, completa, eu acho que a preocupação é mais técnica, e os alunos acabam entrando pra faculdade com essa mentalidade. Vão reproduzindo esse viés tecnicista e neoliberal. E futuramente alguns vão ser professores e vão reproduzir isso também (Altair).

Para Barros *et al.* (2013), a dificuldade relatada pelos professores em trabalhar com um ensino mais crítico na Administração se dá pela própria necessidade que as IES privadas têm de preparar trabalhadores para o mercado de trabalho. Nesse sentido, ao ter que priorizar uma formação calcada em paradigmas utilitaristas, outras dimensões da formação humana são desprezadas como desperdício de custos que não agregam valor para a formação de um profissional para o mercado de trabalho.

Observa-se também que esse grupo de professores percebe que o modelo tecnicista ainda prevalece praticamente em todos os cursos de Administração de IES privadas. Eles consideram os programas e conteúdos das disciplinas dos cursos de Administração ultrapassados e impregnados por modelos de livros norte-americanos que ditam regras e conceitos de maneira acrítica.

Eu vivo da Administração, eu trabalho dentro da administração e eu sou muito crítico com a Administração. Eu vejo a gente seguindo modelos do próprio interesse do capital e não questionando em cima desses modelos. Eu sempre critico, eu sempre questiono, eu falo isso para o meu aluno: “cuidado com esses modelos que são impregnados de modismos, a gente tem que ter um senso crítico muito grande”. Eu acho que o papel do professor de Administração é alertar para isso, é alertar para consequência, o impacto desses modelos dentro do ambiente de trabalho (Altair).

Temos que voltar o discurso das disciplinas para uma questão mais humana, filosófica e sociológica, eu acho que é só assim que a gente vai formar administradores mais conscientes para a construção de um mundo melhor daqui para frente. A entrada da filosofia e da sociologia na Administração é o que precisa ser reconhecido como ponto de virada da cabeça de administradores durões, de administradores que buscam somente resultados (Marcelo).

[...] eu acho que a gente vive no mundo de faz de contas, a gente está criando personagens e eu chamo atenção disso ao meu aluno. Você tem que ser aquilo, você tem que vestir aquele personagem. Eu mesmo quando comecei, quando me formei, eu tive dificuldades com Administração, porque o administrador tem que ter aquela pose formal, de homem sério, e eu tenho uma característica muito informal. Eu fui aprendendo ao longo do tempo que eu poderia também agregar a esse trabalho as minhas qualidades, o meu traço de personalidade, que eu não precisava vestir a blusinha azul, a calça cinza dobradinha e vestir aquele personagem de administrador. (Luciano).

Outra dificuldade assinalada por esses professores, que impede o desenvolvimento de conteúdos mais críticos na área da Administração, está relacionada à visão dos próprios professores do curso, que são extremamente tecnicistas. Para eles, muitos profissionais acabam se adaptando a esse tipo de ensino por considerá-lo natural e inerente à área da Administração.

Nós só vamos ter um modelo de educação nas graduações melhor quando esses professores que estão dando aula morrerem (risos)... Porque é uma visão que eles têm, entendeu? Que eles passam pra gente. É o modelo ainda das nossas instituições pra capacitar os professores. (Lívia).

Os professores também apontam não existir um espaço mais crítico na graduação de Administração, pela própria dificuldade dos alunos em compreender ensinamentos que vão além daqueles funcionalistas, como é possível perceber nas falas dos professores Altair, Antônio e Luciano.

[...] Eu já tive discussões e conflitos até desagradáveis porque os alunos não entendem. Eu vejo que os alunos do curso de Administração não estão habituados a uma discussão de ideias e a um debate mais crítico. Há uma preocupação em ter um conhecimento técnico aprofundado e um certo desprezo por questões ideológicas, políticas e sociais. Eu percebo que há uma influência bem neoliberal, principalmente a partir dos anos 90, que acabou influenciando ainda mais as universidades. (Altair).

O alunado aqui da Instituição B não teria condições nem maturidade de absorver criticamente o que Marx põe. Então eu faço um caminho diferente. Eu faço um caminho crítico, mas não marxista, não ortodoxo. ...Eu vou dar aula agora 18h30 de Análise Crítica das Organizações. Mas o viés não é da análise crítica. Eu não faço isso porque falar de Marx aqui vai ser complicado. Eu faço o viés do capitalismo mesmo. Faço a visão crítica do aluno em função de determinados temas, como responsabilidade ambiental,

qualidade de vida nas organizações, etc. (Antônio).

O aluno tem chegado cada vez menos preparado. Basicamente preguiçoso na linha de raciocínio, preguiçoso no conhecimento mínimo de uma escrita coerente, fraca formação de ideias. Boa parte deles alienado no que tange aos assuntos nos quais vai se formar. Isso impacta no meu trabalho, no sentido de ter que baixar o nível e deixar de cobrar alguns conteúdos “fora da caixinha da Administração” (Luciano).

Ainda sobre essa questão, o Prof. Lauro diz ter receio de estar formando administradores medíocres e acrescenta:

[...] Às vezes a gente tenta colocar alguma visão diferente dessas que estão sendo seguidas pela área da Administração. A gente tenta implementar alguma mudança, fazer com que as pessoas visualizem um caminho diferente do que está imposto, mas na maioria dos casos não somos ouvidos. Daí a gente cansa e para de falar.

Nesse sentido, a partir dos depoimentos acima, é possível confirmar o que foi apontado por Kuenzer (2002), que afirma que com a incorporação da lógica capitalista na educação superior, os fatores que visavam a um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas autônomas, críticas, reflexivas e aptas a responder e superar as demandas da sociedade de forma ética, dão lugar à educação baseada em princípios utilitaristas, cujo objetivo é desenvolver profissionais capazes de resolver problemas novos do mercado com rapidez e eficiência.

É nesse sentido que, conforme discutido no capítulo 2, o professor universitário, diante de todas as dificuldades em romper com o modelo de ensino baseado em paradigmas funcionalistas e utilitaristas, se vê tendo que adequar seu ensino ao que é exigido pela maioria das IES privadas. A partir dos relatos acima, percebem-se as dificuldades que esse grupo de professores têm em romper com a transmissão de “saberes” “consagrados” pelo paradigma funcionalista em suas aulas.

Por um outro lado, como pode ser observado nos depoimentos abaixo, existe o grupo de professores entrevistados, composto em sua maioria pelos professores que também exercem funções no mercado, que compartilham a visão de que o curso de Administração deve objetivar formar profissionais para atender às deficiências do mercado, já que desde sua criação estão pautados em cima desse objetivo.

O curso de Administração é criado pro mercado e pro capital. Se você não

gosta do capital, vai fazer pedagogia. O administrador tem que entender que ele está fazendo um curso que é pra trabalhar na sua relação com o capital, de uma maneira ou de outra. Ele pode trabalhar numa ONG, mas ele vai trabalhar em prol do capital. Ele foi formado pra criar valor para aquela empresa (Lúcio).

Eu acho que nós estamos muito com a questão acadêmica na cabeça. A gente ainda está com muito resquício do passado, com aquela teoria ainda pedagógica. Eu acho que a gente tinha que mudar um pouco essa visão de tratar o nosso aluno, entendeu? Tínhamos que colocar ele pra fazer as coisas. É esse o objetivo que tinha que ser, porque é isso que o mercado quer. Um cara que vai a luta, que batalha, e eu acho que é isso que a universidade deveria focar, no mercado. Que isso que é o profissional. Que é esse que é o objetivo do curso. Ainda mais o aluno de Administração. Que é o cara que vai gerenciar, que teoricamente vai mandar. Bem... é essa visão que a gente deveria seguir (Renata).

Eu acho que esse é o principal papel hoje do professor universitário, de mostrar para o aluno através da teoria o quanto o mercado precisa daquilo que ele está aprendendo. Então... quando eu entro em sala de aula eu tenho uma preocupação muito grande em saber se eu estou cumprindo pelo menos com o básico pra que o aluno consiga chegar no mercado e dizer: “bom... eu tenho uma ideia disso, eu tenho um desenvolvimento básico disso. Essa é a principal responsabilidade que eu acho que o professor tem que ter (Nilton).

A função do curso superior em ADM é garantir a empregabilidade do aluno. [...] Eu acho que está faltando prática do mercado... o que acontece na prova, não é o que acontece no mercado. (Cleiton).

O Prof. Lúcio afirma que o curso de Administração é um dos que mais cresce no Brasil justamente porque “é um curso que dá ao aluno a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho em  $n$  atividades”. Ele considera, ainda, que os cursos de Administração devem passar a investir em um ensino que desenvolva a visão empreendedora no aluno para que ele tenha mais chances de se inserir no mercado.

Eu acho que teria que ter uma mudança no que tange a uma disciplina que hoje é eletiva, eu acho que ela deveria ser obrigatória, que é empreendedorismo. Tem que ser obrigatória pra Administração, até por conta da crise que estamos no Brasil atualmente. Se a pessoa não se preparar pra viabilizar o próprio trabalho dela, não vai esperar que todos os concursos vão suprir a demanda de mão de obra, ou que todas as empresas vão abrir todas as oportunidades pra todo mundo se empregar. Então, o fato é: o aluno tem que sair daqui com uma visão de mercado forte a ponto de conseguir optar pra ser empreendedor, mesmo que ele comece como micro empreendedor individual, o MEI. Na minha opinião, no quadro da faculdade a ementa deveria mudar para contemplar esse tipo de conhecimento (Lúcio).

Percebe-se, no discurso do professor, um conformismo quanto ao desmantelamento dos direitos trabalhistas e do emprego formal, como se fossem

causas naturais do sistema que devem ser enfrentadas pelo indivíduo na sociedade contemporânea. Esse discurso, que transfere a responsabilidade do emprego, única e exclusivamente, ao sujeito, é criticado por Kuenzer (2002) na medida que denuncia as diversas estratégias que são implementadas pelo capital para excluir o trabalhador do mercado formal, onde possui direitos assegurados e melhores condições de trabalho, para incluí-lo no mundo do trabalho de forma precarizada – neste caso, através do trabalho autônomo ou do “empreendedorismo”. Para autora, é dessa forma que o capital flexível se alimenta, mantendo a força de trabalho que lhe convém para manter sua produtividade/lucratividade através do trabalho precarizado.

Observa-se, no discurso do Prof. Cleiton, o quanto ele valoriza os ensinamentos oriundos do mercado, quando diz buscar trabalhar em um projeto de consultoria para alguma empresa no mercado quando sente a necessidade de atualização como professor:

[...] uma consultoria me dar possibilidade de estar ali dentro da empresa, extrair o máximo daquela realidade de mercado. É através da consultoria que eu consigo ter a percepção realmente se aquilo que eu estou fazendo está correto. É uma certificação para mim.

Isso fica ainda mais evidente quando é indagado sobre o motivo que o levou a fazer o mestrado:

Para ser sincero? A exigência da certificação. Porque eu já atuo no mercado há anos e já tenho uma bagagem muito grande em relação ao mercado, e é isso que importa. É lógico que ampliou os meus horizontes, mas a minha ida para o mestrado foi a exigência da sobrevivência no segmento no qual eu me realizava enquanto profissional.

Esses achados estabelecem relação com o conceito de inclusão excludente apresentado por Kuenzer (2002, p. 15), uma vez que:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar não correspondem aos necessários padrões de qualidade e não permitem a formação de identidades intelectuais autônomas e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Assim, o conjunto das estratégias que apenas confere “certificação vazia”, e por isso mesmo, se constituiu em modalidades aparentes de inclusão, fornecerá a

justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2002, p. 15), conforme exposto na fala abaixo:

[...] não posso dizer que uma pessoa com mestrado ou doutorado pode ser um professor melhor do que eu. Já temos diversos casos retratados por diversos alunos de professores mestres, doutores, que não sabem ministrar uma aula dentro de uma sala de aula. E já professores que não têm mestrado, doutorado, mas que tem uma bagagem de mercado que conseguem trazer vários exemplos, cases, que trazem pra realidade do aluno aquilo que ele espera. Teses são teses, colocar em prática que é o mais difícil. Se fosse assim o mercado só contrataria mestres e doutores pra trabalhar nas suas empresas, e na verdade não é isso que acontece (Lúcio).

Dessa forma, a partir dos relatos acima, percebe-se o quanto, na visão desse grupo de professores, o ensino de Administração deve preconizar os aspectos técnicos e processuais pautados no mercado. É nesse sentido que Siqueira (2009) e Santos (2009) criticam a submissão desses professores a uma prática padronizada de transmissão de informações e veiculação de ideologias neoliberais. Para as autoras, o professor, ao priorizar esse tipo de ensino, abdica de sua condição de educador e da dimensão ontológica de seu trabalho.

## 5 Considerações finais

Como assinalado na introdução, esta dissertação teve como objetivo apresentar os significados que os professores horistas, da área da Administração, atribuem ao trabalho docente em IES privadas.

Para o alcance desse objetivo, foi investigado o modo como esses professores percebem, pensam e sentem seu trabalho nessas instituições. Assim, a partir das entrevistas confrontadas com o referencial teórico, foi possível apreender, nas cinco categorias apresentadas, a maneira como esses professores significam seu trabalho e percebem seu fazer em IES privadas do município do Rio de Janeiro.

A heterogeneidade dos professores horistas em IES particulares levou a buscar diferenças de tensões e dilemas, bem como contradições nas percepções entre três grupos de professores. A partir dessa comparação, foi possível perceber diferenças significativas do grupo de professores nomeados como professores de mercado em relação aos dois outros grupos, as quais foram descritas no decorrer do capítulo 4. Também foram identificadas semelhanças no posicionamento e nas percepções entre os professores do Grupo A e do Grupo C, o que evidencia que ambos significam o trabalho docente em IES particulares de forma bem semelhante.

Verificou-se o quanto os professores percebem a expansão do sistema do ensino superior privado, bem como a introdução de políticas e estratégias baseadas nos paradigmas da gestão flexível nesse sistema de ensino, como acontecimentos que repercutiram negativamente no trabalho docente.

Os docentes veem o regime horista como uma estratégia adotada pelas IES privadas para manter seus custos baixos com a mão de obra, acarretando condições de trabalho mais precárias para os professores dessas instituições. Dessa forma, a atividade docente fica cada vez mais sobrecarregada, pois nessa modalidade de contrato de trabalho o docente tem a necessidade de assumir vínculos com outras instituições.

Nesse contexto, o docente acaba se sentindo punido, pois além de ficar impossibilitado de criar vínculos com a universidade, tem que gastar longas horas no deslocamento de uma instituição para outra e abdicar de tempo para estudo e preparação das aulas.

Como consequência da adoção dessas características próprias do sistema de

produção flexível pelas IES privadas, os professores vivenciam um sentimento de esgotamento moral com relação à profissão, que se conjuga com a insatisfação pela impossibilidade de construir uma carreira nas IES privadas onde exercem suas atividades.

Observou-se uma angústia, por parte dos docentes, gerada pela insegurança no emprego e pela demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional. Assim, conclui-se que existe uma forma de sofrimento por parte desse professor, à medida que, devido às condições precárias a que seu trabalho está submetido, permanece constantemente ansioso e preocupado em não perder seu emprego e não ter mais condições básicas de manter sua vida e de sua família.

É dessa angústia, presente devido ao medo da perda do emprego ou de horas-aula para a composição salarial que, de certo modo, as IES privadas se valem para fazer o professor se submeter a intensificação do trabalho e degradação das condições para seu exercício, como por exemplo, a enorme quantidade de alunos em sala de aula devido às otimizações.

Nesse contexto, os professores mencionam uma perda de sentido do trabalho docente, uma vez que ser professor está diretamente relacionado com o ideário construído de um profissional que é reconhecido, admirado, respeitado, que estabelece relação direta com o discente, que qualifica e contribui para uma sociedade mais equânime e justa, pautada em valores associados à ética, à integridade e ao profissionalismo, com a devolução, para a sociedade, de profissionais que contribuam para a melhoria de suas próprias vidas e a de outras pessoas.

Entretanto, o professor se depara com a vivência de sentimentos contraditórios, que se fizeram presentes neste estudo, em que a representação construída sobre o que é ser professor universitário é gradativamente desconstruída pelo desencontro com a prática, uma vez que o regime de trabalho horista impõe uma série de condições que vão de encontro à imagem idealizada. Desta forma, tensões e contradições se fazem presentes nos discursos entre os professores que atuam em regime de hora-aula – de um lado, encontram-se os dedicados exclusivamente à vida acadêmica e, do outro, professores de mercado.

Percebe-se que os docentes, nomeados neste estudo como professores de mercado, consideram o regime de trabalho horista benéfico, à medida que este lhes

proporciona a oportunidade de complementar a renda como professores. É nesse sentido que o modelo de trabalho precarizado é legitimado no sistema de ensino superior privado, à medida que aparenta proporcionar liberdade ao docente para compor sua renda em vista da quantidade de horas que consiga ministrar. No entanto, os professores que se dedicam exclusivamente às atividades acadêmicas se veem prejudicados diante dessa forma precarizada de trabalho, já que o espaço institucional onde exercem suas atividades impossibilita a construção de uma carreira acadêmica e o engajamento em pesquisa, extensão, grupos de estudos, eventos e outras atividades inerentes ao trabalho do professor.

Mesmo diante desse cenário de problemas sociais ocasionados pelas políticas neoliberais e gerencialistas adotadas pelas IES particulares, observa-se uma falta de mobilização desses professores contra as injustiças oriundas do modelo de trabalho baseado no regime horista e uma inércia na busca por melhorias nas condições de trabalho e emprego. Em alguns casos, constata-se que os professores associam os problemas relacionados à precarização do trabalho como adversidades naturais, o que evidencia o quanto os indivíduos são “capturados” pela causa economicista pregada pelo sistema liberal, de forma que passam a introjetar o que é instituído por esse sistema como se fosse natural – por exemplo, a culpa pela falha no fracasso do gerenciamento da carreira.

No que tange ao ensino como mercadoria, onde o aluno é considerado cliente e o ensino um produto a ser comercializado, constata-se outro elemento que exige um novo modo de ser professor. Como as IES privadas vêm legitimando a ideia de que a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno, o professor vê seu trabalho reduzido necessariamente à satisfação dessa clientela. A lógica vivenciada no ensino superior privado, além de gerar sérios impactos na educação superior, tem contribuído para a desvalorização do trabalho docente.

É possível perceber que há relação direta dessa mercantilização do ensino superior com a desvalorização do trabalho docente, pois a qualidade do professor passa a ser avaliada não mais por suas competências acadêmicas desenvolvidas durante os anos de estudo e pesquisa, mas por sua habilidade em satisfazer o aluno/cliente.

Constatou-se que outros elementos contribuem para o desencantamento entre esses docentes no dia a dia das IES privadas, ocasionado principalmente pelo desinteresse dos alunos. Nesse sentido, percebem-se dois momentos na relação

professor-aluno: um extremamente prazeroso, relacionado à oportunidade de poder orientar e desenvolver o processo de criação junto aos alunos, concretizado na relação da sala de aula como uma das principais motivações em se trabalhar como docente; e um outro momento, em que o aluno aparece como o grande desmotivador de sua atuação profissional devido a seu grande desinteresse e desrespeito com o processo e ensino e aprendizagem. Assim, conclui-se que a gratificação e frustração se alternam constantemente na relação desses professores com seus alunos.

A despeito do sentido do trabalho para os professores, verificou-se que é no trabalho como docente e também nas expectativas em torno dele que os entrevistados buscam a autorrealização. É possível perceber também que os professores atribuem valor social ao trabalho docente, e é isso que os orienta e guia suas ações. No entanto, verifica-se que as transformações pelas quais o ensino superior privado passou nas últimas décadas vêm impossibilitando a realização desse profissional e causando insatisfações no exercício da profissão, bem como, pela angústia de uma carreira incerta. Dessa forma, conclui-se que os professores não conseguem encontrar a harmonia e o equilíbrio que esperam de sua relação com o trabalho.

Mostrou-se o quanto o trabalho do professor horista em IES particulares tem se tornado cada vez mais fragmentado, à medida que este vem perdendo a liberdade na construção dos conteúdos ministrados e nas demais funções de sala de aula – como por exemplo, a avaliação. Esse professor, ao se submeter aos modelos de ensino e avaliações determinados pelas instituições, vem perdendo a noção de totalidade do seu trabalho e também do produto do mesmo. Assim, o trabalho desse profissional passa a se resumir à mera reprodução de conteúdos e seu sentido é colocado em suspenso, já que é destituído das funções inerentes ao trabalho docente. Observa-se, em alguns casos, que o trabalho docente em IES particulares vem sendo uma fonte de desprazer, à medida que o ritmo, tempo e carga de trabalho são impostos por fatores externos a esse professor.

Conforme apontado na introdução desta dissertação, ficou evidente o quanto os cursos de Administração no Brasil priorizam os aspectos técnicos e processuais em detrimento dos humanos e sociais, e estão pautados exclusivamente no mercado, distanciando-se sobremaneira do que é preconizado para a construção de profissionais crítico-reflexivos capazes de desenvolver estratégias que culminem em

uma intervenção positiva na sociedade, tal como idealizado para a formação em Administração segundo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Constatou-se, também, que outras dimensões da formação do administrador que não visam à reprodução de conteúdos utilitaristas são desprezados tanto pela gestão das instituições quanto pelos próprios alunos e por estes considerados desperdícios que não agregam valor à formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, verifica-se o quanto a subjetividade dos profissionais da área de Administração é mobilizada sobre os objetivos, resultados e critérios de sucesso, que tendem a excluir tudo aquilo que não é útil ou rentável para o mercado. Assim, fica evidente o quanto essa questão contribui para a naturalização da ideia de que o ensino superior de Administração deve visar única e exclusivamente à formação de profissionais para o mercado, através de uma formação instrumental e de caráter utilitarista.

No entanto, apesar de o ensino superior em Administração ter sido tratado pelas IES particulares como um lugar para a preparação de trabalhadores polivalentes e flexíveis que atendam às demandas das organizações capitalistas, existem professores que são avessos a essa imposição e, por isso, tentam incluir em suas aulas abordagens alternativas ao *mainstream* norte-americano.

Conclui-se também que os professores percebem o ensino da Administração como um catalisador de métodos, à medida que lança mão de ferramentas, teorias e conceitos de diferentes áreas, como engenharia, psicologia, medicina do trabalho, contabilidade, direito, entre outras.

Buscou-se apresentar as formas como os professores horistas percebem e significam seu trabalho nas relações de trabalho em IES privadas, as quais são marcadas pela instabilidade e imprevisibilidade que condicionam o processo de precarização no trabalho docente. No que tange ao sentido do trabalho para esses profissionais, o que se identifica é que há um valor atribuído à profissão, mas também há um sentimento de insatisfação em virtude da desvalorização do trabalho docente por parte dos alunos e das IES particulares. Quanto ao ensino na Administração, o que se percebe é uma tendência das IES particulares em ensinar saberes funcionalistas e utilitaristas consagrados da área da Administração, em vez de proporcionar um espaço para que o professor fomente a construção do

pensamento crítico e reflexivo, para formar profissionais capazes de transformar a sociedade e o mercado.

Deseja-se que os resultados desta pesquisa possam proporcionar reflexões e inquietações do professore horista sobre as condições de seu trabalho em IES particulares, para que haja mobilização para um processo de mudança nesse sistema de ensino, por meio da elaboração de estratégias que possam vir ao encontro das forças neoliberais da educação na atualidade.

Almejamos que os elementos teóricos e as reflexões contidas neste trabalho possam servir de inspiração a futuras pesquisas e estudos sobre a temática, aprofundando e ampliando os resultados e conclusões oriundas da presente dissertação. Como sugestões para pesquisas futuras correlatas ao tema deste estudo, recomenda-se abordar a visão dos gestores e coordenadores de IES particulares sobre o regime de trabalho horista.

## 6 Referências

- ANDRADE, L. M. B. de.; SOUZA, I. M. de.; MORETTI-PIRES, R. O. **Gestão universitária: formação do administrador no Brasil**. In: COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICAS, 13., Santa Catarina: UFSC, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização em uma ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-48.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARROS, A. V. de.; MOREIRA, C. J. de. M.; CARNEIRO, V. L. As políticas educacionais, a avaliação e o trabalho docente na educação superior no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, 2013.
- BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- BIAZUS, M.A. **Condições de trabalho dos professores após a implantação de cursos superiores de tecnologia: estudo de caso em uma instituição pública federal de educação tecnológica, a partir da abordagem ergonômica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- BLANCH, J. M. Trabajar en la modernidad industrial. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Teoría de las Relaciones Laborales: fundamentos**. Barcelona: UOC, 2003. p. 19-148.
- BOCK, S. D. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOSI, A. de. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BRAGA, R. **Palestra apresentada pelo representante da consultoria Hoper Educacional**. In: CONGRESSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICULAR, 2., 2009, Araxá, Minas Gerais.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística do ensino superior**. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**. Brasília: SESu/MEC, 2002.

CARMO, S. I. **História Geral**. 1. Grau. São Paulo: Atual, 1989.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação Social. In: LANE, S.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 136-151.

\_\_\_\_\_. Um diagnóstico do trabalho: em busca do prazer. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (org.). **Trabalho, organizações e cultura**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1998. p. 21-40.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23 n. 80, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

FERREIRA, P. C. A. S. **Professor: profissão de risco. – a percepção das condições de trabalho por docentes em IES privadas no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2012.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GIOLO, J. A **Educação superior brasileira: a recente expansão privada**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37018/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20brasileira%20a%20recente%20expans%C3%A3o%20privada.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

GRAMANI, M.C.N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio: avaliação políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 437-454, jul.-set. 2008.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 16, p. 250-279, 1976.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HELOANI R.; PIOLLI, E. A falácia da qualificação: dilemas do desemprego dos profissionais de nível superior. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 64, p. 201-210, dez-fev 2004-2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=expectativa&stipe=k>>. Acesso em: 15 dez 2013.

JACQUES, M. G. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (org.). **Trabalho, organizações e cultura**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996 (Coletâneas da Anpepp no. 11, p. 21-26).

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LANE, S. **O que é psicologia social**. 22. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEFRÈVRE, F.; LEFRÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEVY, D. Political contestation in global production networks. **Academy of Management Review**, Special Issue, v. 33, n. 4, p. Oct. 2008.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. **Os Economistas**, v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1887].

MAUÉS, O. C. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, n. esp. 1, p. 141-160, 2010.

MEANING OF WORK INTERNATIONAL RESEARCH TEAM. **The meaning of working**. London: Academic Press, 1987.

MENEZES, L. M. de; NEPOMUCENO, L. H.; SANTOS, A. C. B. dos. **Os sentidos do trabalho para um grupo de professores de uma universidade pública**: a dialética prazer-sofrimento em tempos de flexibilidade. EnANPAD, Rio de Janeiro, set. 2011.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19. jul-set. 2001.

MORIN, E., TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, ed. esp. 1, p. 47-56, 2007.

MOURA, P.R. de Sá. A percepção da carga horária segundo o olhar do professor. In: COLÓQUIO FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, LEPSI IP/FE-USP, 2009 Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100068&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100068&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 abr 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório sobre as tendências mundiais do emprego**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

OVEJERO, A. B. Efeitos da globalização no trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado**: como enfrentar o assédio psicológico e o stress no trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37-52.

\_\_\_\_\_. O desemprego e suas consequências. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia do trabalho em um mundo globalizado**: como enfrentar o assédio psicológico e o stress no trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-106.

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

RODRIGUES, F. F. B. **Trabalho docente e sindicalismo frente à racionalização do capital**: associativismo e sindicalismo docente no Brasil. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES. Rio de Janeiro, **Anais...** 2009.

SANTOS, A. de F. T. dos. Educando trabalhadores na “universidade micro-ondas”: novos modelos produtivos, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do MERCADO educador. In. MONKEN, M.; DANTAS, A. V. (org.). **Estudos de**

**politecnia e saúde**. v.4. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

SANTOS, B. de S. Globalizations. **Theory, Culture & Society**. Coimbra, v. 23, n. 2-3, p. 393-398, Sept. 2006.

SANTOS, S. D. M dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out-dez. 2012.

SANTOS, J. F. S. Percepção dos professores sobre suas condições de trabalho em uma instituição particular de ensino superior em Joinville-SC: um estudo de caso. **Revista da Unifebe**, v. 1, n. 9, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/issue/view/8/showToc>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SACHUK, M. I.; ARAÚJO, R. R. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan-mar 2007.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, M. G. M da; BERALDO, T. M. L. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, 121-144, 2002.

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

SIQUEIRA, T. C. de. **Ensino superior privado**: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. **Revista de Ciências Sociais**, v. 40, n. 2, p. 62-71, 2009.

SOARES, L. T. **Os custos do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, ed.esp. 1, p. 38-46, 2007.

WALLERSTEIN, I. Globalization or the age of transition? **International Sociology**, v. 15, n. 2, p. 251-267, June 2000.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

## 7 APÊNDICE

### 7.1 – Roteiro semiestruturado das entrevistas

#### Questões Preliminares

Data da Entrevista:

Lugar:

Nome do Entrevistador: Mauro Felix Jr.

Nome do Entrevistado (se aceitar divulgar):

Idade do entrevistado:

#### Protocolo Ético Padrão

Boa tarde! Em primeiro lugar, gostaria de agradecê-lo por disponibilizar seu tempo para participar dessa entrevista.

Eu estou desenvolvendo uma pesquisa para minha dissertação de mestrado a qual tem por objetivo investigar os sentidos e significados do trabalho do professor horista de instituições de ensino superior privadas, por isso, suas impressões e percepções sobre o seu trabalho enquanto professor serão muito importante para realização desta pesquisa.

Antes de iniciarmos esta entrevista, eu gostaria de reafirmar que como participante deste projeto você tem vários direitos definidos, dentre os quais:

- 1 – sua participação nesta entrevista é inteiramente voluntária;
- 2 – você é livre para recusar a responder a qualquer pergunta a qualquer momento;
- 3 – você é livre para retirar-se da entrevista em qualquer momento.

Esta entrevista será mantida em confidencial e estará disponível apenas para os membros da equipa de investigação.

Trechos desta entrevista podem fazer parte do projeto final de pesquisa, mas sob nenhuma circunstância o seu nome ou características de identificação serão incluídos no relatório. Os resultados (*feedback*) obtidos poderão ser entregues a você, caso seja de seu interesse.

Diante disso, você aceita participar desta pesquisa?

Desde já, antecipo meus agradecimentos pela sua boa vontade em aceitar participar desta pesquisa.

### **Relato da trajetória acadêmica-profissional:**

- ✓ Qual a sua atividade profissional principal e por que você a considera como principal?
- ✓ Qual a sua idade?
- ✓ Conte-me um pouco sobre a sua trajetória profissional e acadêmica.
- ✓ Há quantos anos você leciona no ensino superior?

### **Principais motivações para a entrada na atividade docente**

- ✓ Por que você escolheu ser professor universitário e quais foram as principais motivações e interesses que levaram você a trabalhar como professor universitário?

### **Percepções sobre o regime de trabalho horista**

- ✓ Para você, o que é ser professor horista e qual é o significado dessa profissão para você?
- ✓ Qual a sua opinião sobre o regime de trabalho horista (baseado na hora aula) em IES Particulares?

### **Significado do trabalho docente**

- ✓ O trabalho do professor universitário em regime horista tem sentido se...
- ✓ O trabalho do professor universitário em regime horista não tem sentido se...
- ✓ Do que você sentiria mais falta se não trabalhasse mais enquanto professor universitário?

### **O cotidiano e o processo de trabalho do professor horista**

- ✓ Como é o seu cotidiano como professor horista?
- ✓ Hoje você exerce atividade docente em quantas IES? Quais? Por quê? (no caso de exercer em mais de uma IES)

- ✓ Quais são suas insatisfações com o trabalho que você desenvolve enquanto professor horista em IES privadas?
- ✓ Como você enxerga as condições oferecidas para o exercício de seu trabalho como professor horista (salário, carga horária, gestão, número de alunos)

### **A relação com os alunos, pares e com a gestão da instituição**

- ✓ Qual a sua opinião sobre o modelo utilizado pelas instituições de ensino privadas na gestão do corpo docente?
- ✓ Conte-me sobre a sua percepção a respeito da autonomia do trabalho do professor horista em IES Privadas.
- ✓ Conte-me como é o seu relacionamento com a coordenação do curso de Administração, com os demais professores e funcionários da IES onde leciona?
- ✓ Conte-me um pouco sobre o seu relacionamento com os alunos (problemas, satisfações, desafios) na condição de professor horista em uma IES privada.

### **Carreira como professor horista em IES particulares**

- ✓ Conte-me sobre a sua percepção a respeito da carreira de professor universitário em IES Particulares.
- ✓ Além da docência, que outras atividades universitárias você gostaria de desenvolver nas instituições onde leciona? Quais? Por que você não as desenvolve?

### **Satisfação/insatisfação a respeito do exercício da profissão**

- ✓ Como você enxerga a valorização do trabalho do professor horista pelas instituições particulares?
- ✓ Você tem desejo em se preparar para seguir uma carreira acadêmica em IES Públicas? Por quê?
- ✓ Como você percebe os alunos que estão ingressando nas universidades particulares?

### **Mudanças ocorridas no ensino superior privado que impactaram o trabalho do professor horista em IES particulares**

- ✓ Conte-me sobre suas percepções a respeito das mudanças ocorridas no ensino superior privado nos últimos anos e o impacto destas no trabalho do professor horista;
- ✓ Na sua opinião, quais serão as principais tendências das IES particulares nos próximos anos?
- ✓ Conte-me sobre as suas percepções a respeito das exigências profissionais solicitadas ao professor universitário pelo mercado de trabalho na atualidade.

### **O ensino na área da Administração**

- ✓ Como você acha que se caracteriza o ensino na área de Administração e quais deveriam ser os objetivos e conteúdos de aprendizagem neste campo?
- ✓ De que forma essa caracterização do ensino na área da Administração percebida por você impacta o seu trabalho como professor?
- ✓ Conte-me sobre a sua opinião a respeito do futuro do trabalho do professor universitário, no campo da Administração, no Brasil.

## 7.2 – Quadro demonstrativo da construção de categorias

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA I	DESCRIÇÃO
Insatisfação com o trabalho	<p><i>Precarização/flexibilização do trabalho docente e suas consequências para a carreira e vida do professor horista</i></p>	<p>Caracterizada pela introdução de políticas e estratégias baseadas nos paradigmas da gestão flexível nas IES privadas, tais como: intensificação do regime de trabalho horista para redução de custos, flexibilização do trabalho docente (SANTOS, 2009).</p>
Insatisfação com a carreira		
Sofrimento com o trabalho		
Exploração do trabalho docente		
Condições de trabalho precárias		
Sobrecarga de atividades		
Falta de tempo para dedicação aos estudos, aprimoramento profissional e preparação das aulas		
Insegurança com o trabalho		
Excesso de alunos em sala de aula		
Angústia em torno da questão da demissão associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional		
Dificuldades com o regime de trabalho horista		

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA II	DESCRIÇÃO
Consequências da comercialização do ensino	<i>Ensino superior como mercadoria: desvalorização do trabalho docente</i>	Imposição de que a educação é um bem comprado pelo cliente/aluno e o professor/trabalhador deve necessariamente pautar-se pela satisfação da 'clientela' (SIQUEIRA, 2009).
Diferenças do ensino superior entre as IES públicas e privadas		
Tensões oriundas da relação com o aluno/cliente em IES Privadas		
Frustração com a falta de dedicação do aluno		
Impacto dos programas FIES e PROUNI no trabalho do professor		
Desrespeito das IES particulares com o trabalho do professor		
Dificuldade em lidar com a satisfação do aluno/cliente		
Desrespeito do aluno com o trabalho do professor		
Falta de apoio das IES privadas		

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA III	DESCRIÇÃO
Motivação para o trabalho docente	Sentido do trabalho docente para os professores	As representações que os professores fazem do trabalho docente, assim como o valor que atribuem a ele. O nível de inclinação para o trabalho docente e o que buscam através dele. O equilíbrio que esperam de sua relação com o trabalho, bem como o nível de importância que os professores atribuem a ele (MORIN, 2007).
Realização pessoal com o trabalho docente		
Satisfação com o trabalho docente		
Relação com os alunos		
Orgulho da profissão		
Reconhecimento do aluno		
Reconhecimento perante a sociedade		
Exemplo para os familiares		

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA IV	DESCRIÇÃO
Perda da liberdade e autonomia do professor na criação de suas aulas	<i>Alienação e perda do sentido do trabalho docente</i>	Quando o trabalho docente é destituído de sua dimensão ontológica, ou seja, quando deixa de ser uma atividade criadora, reflexiva, política e transformadora, para se tornar uma atividade de reprodução de conteúdos (MAUES, 2010).
Dificuldade em lidar com o condicionamento das aulas a uma material pedagógico e sistemas de avaliação e de ensino definidos e padronizados pela cúpula da instituição		
Desqualificação do trabalho docente		
Impossibilidade de se envolver com atividades inerentes a docência, como a pesquisa e a extensão		
Intensidade de horas trabalhadas em sala de aula		
Dificuldade no desenvolvimento de um ensino mais crítico e reflexivo		
Redução do ensino a transmissão e reprodução de conteúdos		
Dificuldade em desenvolver profissionais críticos e reflexivos		

TEMAS/ UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA V	DESCRIÇÃO
A rejeição e a adesão à ideia do ensino na Administração com o foco exclusivo ao mercado	<i>Percepção dos professores horistas sobre o ensino da Administração nas IES particulares</i>	Discussão e problematização da ideia de que a docência no ensino superior deve visar única e exclusivamente a formação de profissionais para o mercado, através de uma formação instrumental e de caráter utilitarista (ANDRADE, 2013)
Ensino acrítico da Administração		
Excesso de tecnicismo no ensino da Administração		
Ensino instrumental e técnico		
Dificuldade em implementar um ensino crítico no campo da Administração		
Dificuldade dos alunos em compreender ensinamentos que fogem do paradigma funcionalista		
Preocupação com a formação dos administradores		
Adequação do ensino aos paradigmas utilitaristas		