

O Trabalho Docente em Instituições de Ensino Superior Privadas: Um Estudo com Professores Horistas de Cursos de Administração

Mauro Sergio Felix Junior – Mestre em Administração
PPGA/ECSA/UNIGRANRIO
maurofelix.jr@gmail.com

Michel Jean Marie Thiollent – Doutor em Sociologia
PPGA/ECSA/UNIGRANRIO
m.thiollent@gmail.com

Resumo

O estudo tem por objetivo apresentar dados qualitativos sobre a percepção do trabalho docente por professores horistas de cursos de graduação em administração em instituições de ensino superior privadas, no município do Rio de Janeiro. O esforço ao longo da pesquisa foi o de apresentar 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 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 o regime de trabalho horista, as 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 docente; Ensino da Administração, Ensino superior privado, Precarização do trabalho docente.*

Área temática: Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

1 Introdução

A exigência do capital por trabalhadores qualificados e polivalentes tem ocasionado uma crescente valorização pelo conhecimento, transformando-o em mercadoria e em produto de potencial valor econômico. Associado a isso, as instituições de ensino superior (IES) privadas ao 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”, produzem consumidores em potencial para a produção em escala de uma “mercadoria”: a educação (SANTOS, 2015; HELOANI; PIOLLI, 2005).

Dessa forma, a educação passa a ser trabalhada 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; MAUÉS, 2010).

No Brasil, essa mercantilização da educação superior empreendida nas últimas décadas tem contribuído 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 vem se fazendo presentes e com grande intensidade, impondo uma nova lógica às rotinas acadêmicas e alterado substancialmente as relações de trabalho dos docentes, gerando um novo caráter que precisa ser analisado, já que essas mudanças impõem aos docentes novas percepções, formas de agir, pensar e sentir o seu fazer (SANTOS, 2009; SIQUEIRA, 2009).

Reconhecendo essa lacuna como um desafio, o presente trabalho tem por objetivo: apresentar as percepções do trabalho docente por professores horistas de cursos de graduação de administração em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no município do Rio de Janeiro, 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.

Tomou-se como referência o campo da Administração, por considerar 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, 2015).

Cabe ressaltar que, neste artigo, 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).

2 Revisão Teórica

2.1 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 uma queda significativa nos ritmos do crescimento das economias capitalistas (BOSI, 2007), 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).

VI Congresso Nacional de Administração e Contabilidade - AdCont 2015
29 e 30 de outubro de 2015 - Rio de Janeiro, RJ

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 (OVEJERO, 2010).

Com o desmatamento do Estado de Bem-Estar Social, o novo padrão capitalista de produção ocasionou um 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 (SIQUEIRA, 2009).

Isso ganha maior nitidez com o lançamento do Plano Real e a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente. Ocorre 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” (SIQUEIRA, 2009). 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 (ANTUNES, 1999).

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 dismantelamento 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).

3 Metodologia

O presente trabalho é de abordagem qualitativa, à medida que explora e busca entender a percepção dos professores horistas sobre o trabalho docente em instituições particulares, no campo da Administração.

Para compor o universo da pesquisa 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 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 a fala dos professores pudesse emergir, o que constitui a experiência subjetiva na docência baseada no Regime de Trabalho Horista.

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). Para atender ao propósito da pesquisa, esse roteiro da entrevista 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.

Recorreu-se à orientação de Bardin (2011) para a análise de conteúdo, que define esta como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, aplicou-se a técnica descrita por Bardin (2011) sob a designação de análise temática ou categórica, que consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Prevê três etapas de execução: (1) análise prévia, que consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores e leitura flutuante; (2) análise exploratória, que consiste em codificações e classificações, (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 Os Docentes Entrevistados

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. 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.

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

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 |

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 categorias conceituais criadas na análise dos dados. Os depoimentos dos entrevistados foram analisados com o objetivo de apresentar as percepções sobre o trabalho docente por professores horistas 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 percebem 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

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.

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.

Outro fator recorrente na fala dos entrevistados está relacionado com a sobrecarga com atividades administrativas extraclasse que não são remuneradas, o que coaduna com o que é apontado por Bosi (2007): “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 extra”.

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.

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”.

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. Assim, 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.

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.

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.

Dessa forma, observa-se 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.

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”.

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. Para o Prof. Altair, por exemplo, 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.

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 franquida porque um capitalista me colocou aqui na frente de um monte de alunos (Antônio).

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.

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).

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.

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 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. 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.

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. 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).

Diante do exposto, 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 Alienação e Perda do Sentido do Trabalho Docente

Esta categoria 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.

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 a 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, 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.

O Prof. Cleiton também aponta outro impacto relacionado a essas transformações no ensino superior na perda do sentido do 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. É nesse sentido que 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 reprodutor de técnicas em aulas por atacado.

5 Considerações finais

Como assinalado na introdução, este artigo teve como objetivo apresentar as percepções do trabalho docente por professores horistas do curso de graduação de administração, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no município do Rio de Janeiro, 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.

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 apresentar em três categorias, a maneira como esses professores 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 percebem 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.

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.

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 interpretar 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.

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 deste artigo, 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).

Deseja-se que os resultados desta pesquisa possam proporcionar reflexões e inquietações do professor 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.

Almeja-se 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 do presente trabalho. 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.

Referências Bibliográficas

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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

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.

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>>.

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

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, 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.

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.

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.

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).

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

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da

VI Congresso Nacional de Administração e Contabilidade - AdCont 2015
29 e 30 de outubro de 2015 - Rio de Janeiro, RJ

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.

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>. Acesso em: 12 abr 2015.

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.

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.

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 politecnica 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, 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.

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.

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.

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.

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