UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARLOS EDUARDO RAMOS

O professor universitário na sociedade administrada: expressões da
violência no ensino superior privado.

SÃO PAULO

2012

CARLOS EDUARDO RAMOS

O professor universitário na sociedade administrada: expressões da
violência no ensino superior privado.

(Versão Corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto
de Psicologia da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
mestre em Psicologia escolar e do
desenvolvimento humano.

Área de concentração: Instituições
educacionais e formação do indivíduo.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando
da Silva

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Ramos, Carlos Eduardo.

O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado / Carlos Eduardo Ramos; orientador Pedro Fernando da Silva. -- São Paulo, 2012.

143 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Violência 3. Formação do indivíduo 4. Condições de trabalho 5. Sociedade Administrada I. Título.

LB2321

Nome: RAMOS, Carlos Eduardo

Título: O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Pedro Fernando da Silva, pelas orientações, reflexões, apontamentos precisos, constante apoio, generosidade, ponderação e preocupação. Agradeço pelos momentos compartilhados, e sinto-me honrado ao afirmar o quanto você contribuiu para minha formação nesses últimos anos.

Ao professor Lineu Norio Kohatsu, pelas enriquecedoras contribuições teóricas, pelas considerações cuidadosas e organizadas, pela disponibilidade e simpatia na banca de qualificação.

Ao professor Régis de Toledo Souza, que acompanha minha trajetória acadêmica desde seu início. Agradeço pelas colaborações no campo teórico e prático, por compartilhar experiências de vida, pela amizade sincera e por se encontrar presente mais uma vez.

Às professoras Cecília Pescatore Alves e Maria Regina Namura, que me apresentaram uma nova visão de mundo e inspiraram profundamente minhas decisões no campo acadêmico e profissional.

Aos professores que trouxeram preciosas contribuições para minha formação, dentro e fora das salas de aula: José Leon Crochík, Iray Carone, Marie Claire Sekkel, Luís Galeão e Elvira Aparecida Simões de Araújo.

Ao Professor Gil Gonçalves, pela pronta colaboração com a revisão do texto final.

À Cristina Simões, Daniel Severo, Lauren Mennocchi, Cris Cobra, Leandro Neves, Renata Spinelli, Kettley Semintili, Manuela Monti, Paula Silva, Diana Villac e Emilia Bretan, por compartilharem o espaço acadêmico, profissional e pessoal, oferecerem sugestões de inestimável valor e me acompanharem durante este processo.

Aos queridos amigos: Anderson Cursino, Felipe Barbeito, Iarlei Rangel, Rani Guerra, Katherine Libânio, Abilio Godoy, Aline Portugal, Amanda Fonseca, Henrique Rennó e Guilherme Grünwald por motivos não apenas de ordem material, mas também do espírito.

Aos amigos, camaradas, companheiros: Paulo Raposo, Renan Rovida, Livia Loureiro, Rogério Guarapiran, Maria Tereza Urias e Solange Nascimento, pessoas cuja amizade, solidariedade e discussões pertinentes, trouxeram inestimáveis contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Carolina Galharte, pelo apoio nos momentos mais difíceis de execução desta pesquisa e por sua visão humana e compreensiva, um agradecimento mais do que especial.

Aos meus pais, pela confiança e apoio incondicional nas decisões, muitas vezes incertas, tomadas por este pesquisador ao longo desses anos.

Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

T. W. Adorno, Tabus acerca do magistério (1965).

RESUMO

RAMOS, C. E. **O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado**. 2012, 143 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

Esta pesquisa parte da percepção de que as propostas educacionais de diversas instituições de ensino superior privado, que correspondem ao modelo industrial e tecnicista da sociedade administrada, podem oprimir o professor universitário e restringir sua atuação como educador. Os interesses das instituições privadas que percebem a educação como um trato mercantil e se encontram em consonância com as políticas educacionais vigentes interferem não apenas na atividade docente, mas também na formação dos indivíduos que nela se encontram inseridos. Para investigar o tema, optou-se por um delineamento de pesquisa que consistiu em estudos de caso realizados com professores que trabalham nesse modelo de instituição. Foram entrevistados três professores, e os pontos discutidos a partir do instrumento de pesquisa foram: a formação e a trajetória profissional do docente; condições de contratação; estabilidade no emprego; atribuições do professor na instituição; recursos didáticos utilizados; e relações estabelecidas com outros membros da instituição. A análise dos dados obtidos na entrevista foi fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente nos textos de Adorno, Horkheimer e Marcuse, e também foram consideradas pesquisas acadêmicas que discutem a formação escolar, a mercantilização da educação, a utilização de tecnologias no ensino e a precarização das condições de trabalho do professor. A partir das manifestações de cada entrevistado, foram criadas quatro categorias principais: autonomia no trabalho docente; instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho; efeitos da inserção de tecnologias no contexto educacional; e relações institucionais mediadas pela lógica de mercado. Ao longo do processo de análise foram encontrados no discurso dos professores elementos que permitem afirmar que as instituições de ensino, os alunos e os próprios professores reproduzem a barbárie presente na cultura. Entretanto, ainda que discretas e nem sempre completamente conscientes, também foram encontradas diversas estratégias dos docentes para tentar resistir às imposições do sistema privado de ensino. Os resultados da análise indicaram uma predominância da heteronomia na formação universitária, bem como poucas condições dos professores para resistir ao processo de dominação social que se mantém no campo educacional, no qual o pensamento técnico e voltado para interesses econômicos prevalece sobre as possibilidades de uma formação para a autonomia e para uma consciência esclarecida.

Palavras-chave: Ensino superior; violência; formação do indivíduo; condições de trabalho; sociedade administrada.

ABSTRACT

RAMOS, C. E. The university professor in the administered society, expressions of violence in private higher education. 2012, 143 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

The starting point of the current research is the notion that the educational programmes adopted by several private higher education institutions, which correspond to the industrial and technicist models of the administered society, may in turn oppress and restrict lecturers and professors and their roles as educators. The interests of such institutions which see education as a business in accordance with present educational policies affect not only their educational activities but also the formation of the individuals that constitute them. In order to look deeper into the subject we opted to analyze case studies conducted with lecturers and professors that work under this institutional model. We interviewed three individuals and the discussed points were: qualifications and professional trajectory; conditions for employment; stability; responsibilities; didactic resources and interpersonal relationship with colleagues. The analysis of the data obtained in the interviews was based on the Critical Theory, as outlined by Adorno, Horkheimer and Marcuse as well as in papers that discuss education and formation, the mercantilization of education, the use of technology in teaching and the erosion of working conditions. The statements given by each interviewee were then divided into four categories: teaching autonomy; instability and erosion of working conditions; the effects of technology in the teaching process and institutional relations mediated by the market logic. In the process we have found elements that assert the existence of barbarity in these institutions, present not only in the institutions themselves, but also in the students and in the teaching staff. However, yet discreetly and not entirely intentional, we have also identified strategies used by these educators as a means to resist the impositions of the private educational system. The results of the analysis show the predominance of heteronomy in higher education as a whole and the maintenance of the social dominance that permeates education, where instrumental reason prevails over the possibility of an autonomous formation and enlightenment.

Keywords: Higher education, violence, formation of the individual; working conditions; administered society.

LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada	47
Quadro 6.1.1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	50
Quadro 6.2.1 - Categorias e subcategorias criadas a partir da transcrição das entrevistas	54
Quadro 6.3.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 1.1	56
Quadro 6.3.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 1.2	61
Quadro 6.4.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.1	66
Quadro 6.4.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.2	70
Quadro 6.4.3.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.3	76
Quadro 6.5.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na categoria 3	83
Quadro 6.6.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 4.1	91
Quadro 6.6.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 4.2	98

LISTA DE SIGLAS

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

DP – Disciplina Pendente

EAD – Educação à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC/Usaid – Ministério da Educação/United States Agency for International Development

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ProUni – Programa Universidade para Todos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

Uniesp – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo

UNIP – Universidade Paulista

UNITAU – Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Introdução	11
2 Racionalidade e violência na sociedade administrada	16
3 Variações históricas da educação no Brasil	26
4 O professor universitário na sociedade administrada.....	39
5 Objetivos e método	45
6 Análise e discussão dos dados	50
6.1 Caracterização dos sujeitos.....	50
6.2 Categorização das entrevistas.....	54
6.3 Autonomia no trabalho docente	55
6.4 Instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho.....	64
6.5 Efeitos da inserção de tecnologias no contexto educacional	81
6.6 Relações institucionais mediadas pela lógica de mercado	90
7 Considerações finais	110
8 Referências	115
APÊNDICES.....	119

1 Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo compreender diversas expressões de violência que afetam o professor no ensino superior privado. A questão levantada consiste em explicitar o modo como, a partir da organização racional da sociedade administrada¹ que é reproduzida por Instituições privadas de formação educacional, o professor, dadas as suas condições de trabalho, tem sua atuação limitada. O objeto selecionado para análise são as manifestações de violência presentes na instituição, não apenas aquelas dirigidas à figura do professor, mas também aquelas reproduzidas por ele nas relações institucionais. Consideram-se como violência nesta pesquisa as imposições da sociedade administrada e das instituições privadas que podem coagir o professor a colocar em prática normas e programas elaborados pela instituição; as condições precárias de trabalho comumente acompanhadas de intensa instabilidade no emprego; as ameaças sofridas pelo professor nas relações com outros funcionários e também com os alunos; a aceitação e reprodução protagonizadas pelo professor das normas institucionais em sala de aula; e outras situações institucionais que prejudicam o processo de formação do indivíduo no ensino superior. Para responder a esta questão, optou-se por recorrer a formulações da Teoria Crítica da Sociedade, com base na qual se realizou uma análise das possibilidades reais de atuação do professor nas instituições de ensino superior privado, mediadas pela lógica do capital que potencialmente reduz a educação a um produto que pode ser comprado e vendido, na medida em que é ofertado para uma clientela específica, com promessas de inserção ou ascensão profissional; das relações estabelecidas entre os indivíduos que trabalham neste espaço, muitas das vezes limitadas pela administração do estabelecimento ou mesmo pelas tecnologias adotadas no ensino; das possibilidades de formação dos alunos, reduzidas pela deformação dos objetivos da educação e por sua vinculação ao mundo do trabalho; e das condições objetivas do trabalho do professor inserido no contexto do ensino

¹Compreende-se o termo não somente como a organização racional da sociedade pelo conjunto de normas que regem o capitalismo monopolista industrial no século XX, mas também como as formas de dominação social baseadas na produção e circulação de produtos que proporcionam ao indivíduo a satisfação de falsas necessidades impostas a seus membros.

superior privado, como as formas de contrato, remuneração e exigências de qualificação profissional.

Algumas considerações devem ser apresentadas para a compreensão do problema da pesquisa. O modo como a educação se configurou no Brasil, principalmente na segunda metade do século XX e que se intensificou ainda mais no século XXI, voltando-se para a formação técnica exigida para a inserção no mercado de trabalho, e a extrema valorização do ensino privado pelas políticas educacionais, em consonância com o modelo econômico vigente, são elementos que interferem diretamente nas funções atribuídas ao professor e na maneira como ele se encontra inserido no mercado de trabalho. A utilização de recursos tecnológicos como computadores, internet e outros mecanismos de educação à distância, embora sejam atrativos e sedutores para a clientela que as instituições de ensino superior privado buscam conquistar, impõe-se como obstáculo para diversos aspectos da atuação do professor na medida em que limitam a transmissão de conteúdos, reduzem a possibilidade de estabelecer discussões em sala de aula e dispersam a concentração dos alunos. Os professores são impossibilitados de contribuir para decisões didáticas como, por exemplo, a elaboração da grade curricular, do conteúdo programático e da carga horária, que já são estabelecidas previamente por outros especialistas que atuam na instituição e de acordo com os interesses empresariais que, em muitos casos, as orientam. Atualmente, em decorrência da consolidação desse processo, a uniformização das aulas permite maior integração, organização e controle dos resultados produzidos e padronização dos conteúdos ministrados na instituição, ao passo que tolhe a atuação do professor que, em muitos casos, se limita à reprodução exata do que está programado. O espaço para discussões mais aprofundadas, como reuniões pedagógicas, é limitado. As condições decorrentes do tipo de contrato de trabalho firmado são precárias, muitas vezes similares às que são determinadas pela lógica perversa utilizada pelas grandes empresas, o que resulta no constrangimento moral e na constante ameaça de desemprego. Em boa parte dos casos, a preocupação das instituições privadas, no que se refere à educação, é apenas com a formação de técnicos suficientemente competentes para executarem determinadas funções no mundo do trabalho, exatamente porque o objetivo principal dessas instituições seja o lucro, mesmo que nem sempre este objetivo seja perceptível, tanto pelos professores quanto pelos

alunos. Configurada como educação tecnicista – cuja característica principal é a eficiência para formar indivíduos capazes de contribuir no aumento da produtividade da sociedade – a forma e o conteúdo das aulas são distorcidos, os meios para educar tornam-se fins em si mesmos, e perde-se a finalidade que deveria existir no processo de formação. Neste contexto, as possibilidades do professor estabelecer vínculos com os alunos, indispensáveis a uma formação de qualidade, ficam reduzidas e muitas vezes balizadas pelos recursos tecnológicos. Esse modelo de educação tecnicista marginaliza tanto professores quanto alunos, centralizando o processo de ensino em técnicas eficazes na transmissão do conteúdo desejado, mas que, por estarem ideologicamente vinculadas à razão instrumental e à lógica de mercado, reduzem consideravelmente as possibilidades de uma educação para a formação de uma consciência esclarecida e para a autonomia do indivíduo.

Estabelecer uma discussão sobre o sentido da formação no ensino superior privado parece ser possível apenas a partir da análise daquilo que é negado pelas instituições de ensino. A educação como se configura no setor privado possui como finalidade favorecer o ajustamento dos homens ao sistema produtivo da sociedade, à reprodução da organização racional da sociedade administrada e à produção de falsas promessas que, em muitos casos, nunca serão cumpridas. O que é negado na formação dos indivíduos é também aquilo que se encontra rejeitado na própria organização racional do mundo. A pseudoformação caracteriza-se pelo empobrecimento da capacidade do indivíduo de apropriar-se da cultura, formular conceitos sobre o mundo que o cerca, trazer as vivências do cotidiano para o campo da experiência e ter a autonomia necessária para orientar-se no mundo. A própria individualidade se encontra impossibilitada em uma formação que não forma. Se, na sociedade administrada, percebe-se de modo geral a ausência do pensamento e a incapacidade de resistência à barbárie gerada por ela própria, na educação percebe-se a escassez da formação para a autonomia, de uma educação que contribua para o esclarecimento, para a consciência e para a resistência a tudo o que é opressor e violento. A violência inerente à sociedade capitalista é perpetuada pelo sistema educacional quando, ao invés de proporcionar uma formação para a consciência, impede o indivíduo de refletir sobre sua própria condição e promove falsas liberdades e ilusões. Com a valorização da competitividade, da diversidade de ofertas das diversas empresas educacionais e um intenso emparelhamento com o

mundo do trabalho sustentado pelo modelo político e econômico vigentes, que definem as regras de controle e participação no setor educacional, a educação no ensino superior privado assemelha-se aos processos produtivos capitalistas, de modo que seu produto final converte-se em mercadoria, na medida em que os interesses gerais estão voltados mais para a preparação de mão-de-obra para inserir-se no mercado de trabalho do que para a formação; mas, ainda assim, espera-se encontrar na atuação do professor expressões significativas de resistência à coação promovida pela lógica do capital neste ambiente, seja na luta por condições decentes de trabalho e remuneração justa, seja nas tentativas de apropriação dos recursos tecnológicos à sua disposição para proporcionar alguma reflexão nas salas de aula.

A partir dessas considerações iniciais acerca da educação no ensino superior privado, tendo em vista discutir o papel desempenhado pelo professor neste cenário, as possíveis manifestações de violência exercidas sobre o trabalhador docente e a possibilidade de que o professor seja também promotor desta violência ao reproduzi-la em sua atuação como docente, esta pesquisa traça o seguinte percurso: no primeiro capítulo são apresentadas as expressões de violência presentes na sociedade administrada e a ideologia manifesta nas instituições de ensino superior privado. A partir de textos de Horkheimer e Adorno, sobretudo de *"A dialética do esclarecimento"*, compreende-se a conversão do saber científico em técnica, e os impactos da forma de constituição da esfera subjetiva mediada pela racionalidade vinculada à barbárie, na educação; no segundo capítulo, analisam-se alguns aspectos históricos da educação no Brasil, sua estreita relação com o trabalho e a crescente valorização do ensino superior privado; no terceiro capítulo, discute-se a desvalorização do trabalho docente, as pressões e imposições que se configuram de forma objetiva nas funções que são delegadas ao profissional docente, a instabilidade no emprego, a necessidade de adaptação à lógica mercantil, dentre outros elementos de violência; no capítulo quatro são delimitados os objetivos e método da pesquisa. Os objetivos consistem na análise, com base na Teoria Crítica da Sociedade, de entrevistas realizadas com professores, buscando elementos de violência que interfiram em sua vida profissional e limitem sua atuação; no capítulo cinco, apresenta-se a análise e discussão das entrevistas, tomando por base a caracterização dos sujeitos entrevistados, bem como a categorização dos principais

elementos encontrados no discurso dos professores. Por fim, no capítulo seis, são realizadas as considerações finais, de forma a apresentar uma síntese das discussões anteriores e uma interpretação mais geral das possíveis expressões de violência no ensino superior privado.

Esta pesquisa não pretende abarcar todas as possíveis formas de violência que ocorrem na sociedade administrada, nem mesmo esgotar as discussões sobre a lógica perversa do setor privado no sistema educacional, mas, a partir de uma delimitação específica da esfera do ensino, apontar as múltiplas formas de reprodução da barbárie que permeiam o universo da formação do indivíduo no ensino superior privado.

2 Racionalidade e violência na sociedade administrada

No sistema capitalista, a educação cumpre a função de atender as demandas de produção e fortalecer e reorganizar os processos produtivos, mediante a formação de técnicos adaptados ao espírito industrial. No âmbito privado, as medidas tomadas pelas instituições de ensino superior que transformam a educação em uma forma de negócio podem ser percebidas na incorporação de novas tecnologias de ensino com a finalidade de otimização dos processos educativos, no desejo de expansão e criação de novas unidades e nas estratégias de publicidade, interferem diretamente na formação dos indivíduos, e têm sido objeto de estudo do campo acadêmico, geralmente com foco estabelecido nas deficiências da formação escolar, na inviabilização de uma educação plena para o corpo discente e na precarização do trabalho docente (BOSI, 2007). Tais instituições se apresentam como um modelo pertinente para a compreensão da lógica industrial tecnicista do capitalismo tardio inserida no contexto educacional. As novas tecnologias educacionais podem parecer à primeira vista como a causa dos problemas, mas embora elas, como expressão da racionalidade do sistema capitalista, contribuam para uma aproximação com o tecnicismo e um distanciamento do aluno de uma formação para uma consciência esclarecida, não podem ser apontadas como causa primeira da racionalização da educação, como afirma Crochík:

seria ingênuo [...] julgar que as novas tecnologias educacionais são responsáveis pela racionalização da educação - essa já apresentava-se, e continua a apresentar-se, na didática moderna e na educação de massa. Elas apenas a fortalecem. A crítica, assim, deve destacar, nas modernas tecnologias utilizadas na educação, sua proximidade da racionalidade da indústria.[...] Há diferença entre ensinar os alunos a usar o computador e transmitir informações por ele. No primeiro caso, transmite-se a cultura, no segundo, a cultura é filtrada pela racionalidade do meio técnico (2003a, p. 99).

As tecnologias educacionais são apenas uma parte do processo de subordinação da educação aos interesses da produção. O que se percebe na sociedade atual é uma falsa organização racional que alcança o âmbito da educação e que se configura numa tentativa de manutenção da ordem social vigente – o

capitalismo tardio. Tal manutenção, na educação, consiste no processo de submissão ao capital e na reprodução do modelo industrial.

A diversificação do mercado, acarretada pela necessidade de expansão do capital aliada à modernização tecnológica, necessita de mão-de-obra cada vez mais especializada e, ao atribuir à escola esta função, aproxima-a do mercado, assemelhando-a ao modo de produção da fábrica (CROCHÍK, 1998, p. 69).

A modernização do sistema educacional por meio de novas tecnologias está atrelada à lógica do progresso, da eficiência, de preparação dos alunos para o mercado de trabalho, ou seja, está diretamente ligada à lógica unidimensional da dominação. Na educação esse processo atua apenas aos interesses do capital, com a preparação desses menos favorecidos como mão-de-obra qualificada, relegando-os, portanto, a atividades específicas e, conseqüentemente, excluindo-os de um processo educacional voltado ao desenvolvimento de uma consciência esclarecida. A dominação presente na sociedade se estende ao campo educacional:

[...] a dominação agora gera a mais elevada racionalidade – a de uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior (MARCUSE, 1979, p. 142).

O saber científico constituído pelo iluminismo contribuiu para as bases da racionalidade na sociedade moderna e para a constituição das formas de administração da produção. De acordo com Horkheimer e Adorno (2006a), o objetivo do esclarecimento era o desencantamento do mundo, a substituição dos mitos pelo saber metódico. Tendo a ciência sido subordinada aos interesses produtivos, o conhecimento torna-se sinônimo de poder, e dessa forma a apropriação do saber científico torna-se meio para a dominação da natureza e de outros seres humanos. Utilidade e calculabilidade são os critérios que predominam nessa aparente racionalidade que norteia o curso da ciência, e tudo que não se submete a esses parâmetros se torna suspeito para o esclarecimento. Neste processo, a razão:

[...] constitui a instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins de autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como material para subjugação. A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da

sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração (HORKHEIMER & ADORNO, 2006b, p. 73).

A conversão do esclarecimento em mito é explicitada por Horkheimer e Adorno por meio da análise da contradição existente no pensamento moderno:

Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (2006a, p. 18).

O método, que neste processo é estabelecido para se chegar ao conhecimento e controle da natureza, é absoluto e tudo que não pode ser mensurado segundo seus critérios passa a ser desconsiderado. O caráter constitutivo da ciência dominadora, manipuladora e totalitária legitimou, na materialidade da sociedade industrial, o processo de produção e a organização social do trabalho. O enrijecimento do pensamento no processo de esclarecimento é responsável por converter a técnica na essência do saber, sendo utilizada como instrumento de dominação. A partir daí, todo e qualquer conhecimento tem o dever de se mostrar útil e eficaz. De fato, a razão tornou-se meramente formal: “[...] a ordem burguesa estabelecida funcionalizou completamente a razão. Ela se tornou a finalidade sem fim que, por isso mesmo, se deixa atrelar a todos os fins. Ela é o plano considerado em si mesmo” (HORKHEIMER & ADORNO, 2006b, p. 77). O conceito de razão produzido ao longo da história, ao se propor neutro e eximir-se da responsabilidade pelos juízos que emite acerca da realidade social, tornou-se instrumento de dominação da natureza e, em seguida, do próprio homem. Esse conhecimento que substitui os fins pelos meios e ignora valores morais e éticos, encontra-se sempre à disposição do poder econômico. Quanto mais eficientes se tornam as técnicas e os métodos, tanto mais são utilizados na exploração do trabalho humano.

No processo do desencantamento do mundo, a dominação da natureza se tornou o objetivo da sociedade organizada. Porém, na mesma medida, os processos de dominação se tornaram a forma atual de consciência. Esta é a função ideológica do esclarecimento irracional que poderia e deveria servir para a libertação do homem, mas acaba por servir a um propósito de violência: uma extrema racionalidade instrumentalizada que, de modo contraditório, legitima a dominação do homem pelo homem. Se nos primórdios da sociedade industrial esta contradição se

encontrava visível na clara violência exercida sobre a classe trabalhadora – no número de horas de trabalho, salários de fome, péssimas condições de moradia e saúde, miséria para grande parte da população – hoje, as próprias ciências sociais, a filosofia, a psicologia e a pedagogia possuem exemplos específicos de como podem atuar como instrumentos para ocultar e legitimar as contradições e desigualdades existentes entre as classes e trazer o sentimento de satisfação imediata das aparentes necessidades cotidianas para os trabalhadores. Esta manobra perversa contribui para a criação de necessidades que o próprio sistema pode aplacar. O indivíduo massacrado e incapaz de exercer o pensamento autônomo submete-se às novas necessidades impostas e dedica-se à busca pela satisfação imediata de tais necessidades: na relação desenvolvida entre a produção e o consumo, o próprio indivíduo se converte em mercadoria. O processo de reificação é decorrente da aceitação e reprodução do indivíduo frente às imposições de falsas necessidades pela sociedade administrada.

No cenário econômico, político, social e cultural instaurado pelo capitalismo, a educação assumiu o papel de preparar o indivíduo fragilizado para ocupar um lugar na divisão social do trabalho estabelecida perpetuando o existente. A educação age na sociedade como produtora e reprodutora dos interesses dominantes, preferencialmente favorecendo a adaptação dos indivíduos às exigências funcionais do sistema produtivo. Tal adaptação, embora necessária para garantir as condições de sobrevivência dos indivíduos, quando exacerbada, garante também a manutenção do sistema. Em uma sociedade administrada, na qual a aplicação de tecnologias para o aumento da eficácia da produtividade dispensa a reflexão sobre as técnicas utilizadas, o principal encargo da educação reside em contribuir para o fornecimento da mão-de-obra necessária para manter o sistema. De acordo com Mészáros²:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente

² Mészáros apresenta um pensamento que possui aproximações e distanciamentos dos teóricos da Escola de Frankfurt. Em vários aspectos, há concordância de que existe uma força que supera a educação, que se encontra na própria forma de organização da sociedade.

“educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (2009, p. 35, grifos do autor).

Na obra “A educação para além do capital”, o autor apresenta uma série de apontamentos históricos importantes para esta discussão. Segundo Mészáros, já no século XVI, o filósofo John Locke propunha, na tentativa de tirar os filhos dos trabalhadores da ociosidade, que fossem criadas “[...] escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos [os trabalhadores] entre quatro e treze anos de idade [...] devem ser obrigados a freqüentar” (LOCKE apud MÉSZÁROS, 2009, p. 42). A violência presente neste pensamento da época, e que hoje, embora não da mesma maneira, se encontra reafirmado em todos os âmbitos da vida social, oblitera a subjetividade e a autonomia do indivíduo. O capital impõe valores como competitividade e sucesso pelo esforço pessoal, que de acordo com o autor são internalizados e naturalizados pelo indivíduo no processo de submissão e reprodução dos interesses dominantes. Nessa lógica, a educação perde seu papel de formar o indivíduo para a consciência e se configura como aparelho de ajustamento. O ensino superior privado no Brasil fornece, ao longo de seu movimento histórico, exemplos claros de como a racionalidade tecnológica industrial atingiu a educação³. Como todos os âmbitos sociais, inclusive o espaço escolar, são constantemente atingidos pela violência intrínseca a esse sistema, percebemos que o ensino privado se revela como uma estratégia empresarial para satisfazer uma clientela específica que visa aumentar as suas chances de inserção no mercado de trabalho, mas que ao mesmo tempo inculca a racionalidade técnica hegemônica nos indivíduos inseridos neste processo, dificultando a identificação do caráter ideológico do sistema educacional, que legitima a exploração do trabalho, a dominação social e a produção do mero ajustamento do indivíduo.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, p. 143).

A educação que deveria atuar para a resistência, fortalecer o pensar e ter em vista a autonomia do indivíduo nas instituições de ensino segue por um caminho

³ Que serão discutidos com mais detalhes no próximo capítulo – Variações históricas da educação no Brasil.

diferente. Uma educação para a adaptação e para a heteronomia é precisamente o que se percebe nos valores apresentados pelas instituições de ensino superior privado. No Brasil, com o estabelecimento de políticas educacionais favoráveis às instituições de ensino privadas, visando atender à demanda social e de mercado, e sua irrefreável expansão que se torna evidente ao longo do século XX e no início século XXI, o ensino torna-se massificado. Por um lado, seria possível dizer que dessa forma o acesso à educação está sendo democratizado, mas por outro, não se questiona se o que está sendo ensinado pode ser chamado de educação. De acordo com Crochík (1998), é importante a reivindicação da democratização do ensino, entretanto é imprescindível atentar para qual tipo de ensino deve-se requerer, bem como voltar o olhar para sua forma. “Não se trata, portanto, somente do empobrecimento daquilo que é transmitido, mas também da forma pela qual é transmitido” (CROCHÍK, 1998, p. 73). No que concerne à relação entre forma e conteúdo, a perda dos fins educacionais torna-se também um problema. Como afirma Adorno (2003), só é possível pensar em uma sociedade democrática como uma sociedade de pessoas emancipadas. Educar para a democracia implica não em desgastar o sentido da palavra, mas esclarecer tanto sua finalidade quanto suas debilidades. Não há real democratização na disseminação do ensino se o avanço obtido conduz os indivíduos para o oposto da democracia: uma educação que não aspira à autonomia do indivíduo e que não almeja a superação das contradições do sistema produtivo.

Conforme já assinalado na introdução desta pesquisa, uma educação parcial e regressiva não pode ser considerada educação, assim como podemos perceber no conceito de pseudoformação trazido por Adorno (2004). O empobrecimento da formação impossibilita o indivíduo de apropriar-se da cultura pela dimensão subjetiva, e o incapacita de ter experiências, que apenas podem ser consideradas em sua efemeridade. De acordo com o autor, a pseudoformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (até mesmo por conta da predominância da razão instrumental em nossa sociedade) e marca a transformação da cultura em um valor em si mesmo, acima da objetividade social. O que caracteriza essa transformação é o fato de que o elemento da cultura, que supostamente deveria trazer consciência à técnica e relacioná-la com a produção humana, atua de maneira oposta – desassocia a infra-estrutura da superestrutura e assim conforma o

indivíduo a seu estado cristalizado de relação com o mundo. Obscurece a possibilidade de resistência que resultaria em seu questionamento. Como afirma Adorno:

[...] sin embargo, el espíritu de la pseudocultura se ha juramentado con el conformismo. No sólo se la ha privado de los fermentos de la crítica y la oposición, que la educación entrañaba en el siglo XVIII contra los poderes establecidos, sino que la afirmación y duplicación espiritual de lo que es sin más se convierte en su propio contenido y documentación legal. La crítica, sin embargo, se ha visto denigrada a pura astucia que no se deja engañar y hace responsable al adversario, un medio de abrirse camino (2004, p. 107).

A educação tornou-se um elemento de contribuição ao processo de acumulação de capital e é coerente com a reprodução do sistema de classes, do ajustamento social e da pseudoformação, e no caso do ensino privado este movimento é ainda mais explícito, mas não é a única nem a mais central instituição responsável pela constituição do indivíduo. Neste contexto, sua função principal ainda reside na produção da conformidade, da extrema adaptação e do obscurecimento da consciência. Como afirma Mészáros: a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical (2009, p. 45). Uma possibilidade de mudança não se encontra apenas na educação, como afirmam algumas correntes educacionais não-críticas, mas em uma radical mudança estrutural no próprio sistema.

Como afirma Silva (2001), Horkheimer e Adorno compreendem o esclarecimento e o desenvolvimento técnico-científico como a sustentação da sociedade capitalista, junto a um processo de desumanização que acompanha a busca pela ordem, e, como resultado, a razão se coloca a serviço da barbárie que impede a realização do ideal de homem livre e emancipado e de uma sociedade esclarecida. “A tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2003, p. 156). É necessário à educação desbarbarizar a sociedade e criar possibilidades mais favoráveis a transformações do que a que podemos perceber na atualidade. É necessário à educação, portanto, tomar consciência de tudo aquilo que se opõe à emancipação e prezar pela “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2003, p. 141).

O elemento da racionalidade é essencial para a compreensão de uma sociedade calcada no progresso tecnológico. A principal questão, já apontada por Horkheimer e Adorno (2006a) na “Dialética do Esclarecimento”, é compreender por que uma sociedade esclarecida pela ciência, ao invés de aproximar-se de um estado cada vez mais humano, afunda-se ainda mais na barbárie. De acordo com os autores, o próprio esclarecimento, num processo de autodestruição, contribui para a reprodução das iniquidades sociais. Se em uma sociedade tecnologicamente capaz de eliminar a fome, o que presenciamos é o resultado oposto, presume-se que o próprio sentido da ciência é muito contestável, e a ciência, incapaz de exercer autocrítica, torna-se instrumento de dominação e perpetuação das mazelas da sociedade. O esclarecimento se torna autodestrutivo na medida em que não abriga dentro de si a reflexão sobre os motivos que o conduzem à regressão. Dessa forma, perde também seu compromisso com aquilo que se propôs a buscar, a verdade. No processo de desencantamento do mundo, a técnica converteu-se na essência do saber. A partir daí, todo e qualquer conhecimento tem o dever de se mostrar útil e eficaz. Esta inversão do conceito de razão adotada historicamente, ao propor-se neutra e eximir-se da capacidade de emitir juízos acerca da realidade social, torna-se instrumento de dominação da natureza e em seguida, do próprio homem.

Horkheimer aponta o dilema ético trazido pelo esclarecimento na diferenciação entre razão subjetiva e objetiva. A primeira, uma expressão parcial e limitada da racionalidade universal, se revela como “[...] a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 2007, p. 11). Considera-se que na razão subjetiva a ênfase era colocada mais nos meios do que nos fins. A razão objetiva consiste na busca por desenvolver um sistema mais abrangente, no qual a razão não existe apenas como força da mente individual, mas também do mundo objetivo, servindo a interesses mais gerais. No decorrer de um longo processo histórico, a razão subjetiva predominou sobre a objetiva, atuando como agente de dissolução da mitologia e da superstição.

A crise atual da razão consiste basicamente no fato de que até certo ponto o pensamento ou se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão. Esse processo ampliou-se gradativamente até incluir o conteúdo objetivo de todo conceito racional. No fim, nenhuma realidade particular pode

ser vista como racional *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais. Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada (HORKHEIMER, 2007, p.13).

A neutralização da religião como agente da objetividade espiritual se ampliou para a neutralização do conceito de objetividade e, no momento em que os filósofos do iluminismo atacaram a religião e o mito, destruíram também a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva. Quando este se realizou em escala global, “[...] tornou-se manifesta a essência da coação que ele atribuía à natureza não dominada. Era a própria dominação” (HORKHEIMER & ADORNO, 2006a, p. 46). A violência inerente à razão instrumental, que também se manifesta na formação cultural mistifica a sociedade e a torna dócil. A aparente harmonia, o equilíbrio das tensões instaurado pelas instituições que regem a vida dos indivíduos incapazes de refletir sobre a coerção que sofrem, a dominação e a limitação da consciência ocultam a consciência de classe e a percepção de que estamos distantes da autonomia. O diagnóstico elaborado por Adorno (2008), referindo-se aos técnicos de pesquisa científica é muito claro: “Posto que pensar lhes impõe uma responsabilidade subjetiva que os impede de preencher a sua posição objetiva no processo produtivo, eles desistem disso, dão de ombros e bandeiam-se para o inimigo. É rápida a passagem da falta de vontade de pensar para a incapacidade de fazê-lo” (ADORNO, 2008, p. 120).

A sociedade industrial, de acordo com Marcuse (1979), possui como maior realização a contenção das possibilidades de transformação, e entrava a passagem de uma falsa consciência para uma verdadeira. Há uma contradição entre o desenvolvimento tecnológico e a distribuição daquilo que é necessário para garantir condições de existência humana dignas. As falsas necessidades se configuram na liberdade de consumo das diferentes mercadorias produzidas ao mesmo tempo em que promovem o trabalho alienado, a instabilidade no emprego e a escravidão resignada. Como afirma Marcuse: “Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo” (MARCUSE, 1979, p. 28). De fato, mesmo com a acentuação da existência de classes, definida pelos meios de produção, a consciência de classe parece dissipar-se na medida em que os trabalhadores se integram ainda mais na

visão de mundo burguesa⁴ “[...] ao contrário do que ocorria durante e logo após a revolução industrial, quando o proletariado industrial era recrutado entre os miseráveis” (ADORNO, 1986, p. 66). O aparato consegue eliminar, conforme afirma Marcuse (1979), mesmo a oposição entre a existência pública e privada por meio do controle e da coesão. O resultado é a supressão da individualidade e a ausência de liberdade de consciência. Enquanto não adquirir a postura de recusa, o indivíduo não passará da falsa consciência para a autonomia.

⁴ Ainda que não se organizem de forma integralmente esclarecidas, definitivamente é possível encontrar diversas formas de resistência das classes populares nas mais variadas esferas da vida cotidiana. Exemplos de mobilização popular no trabalho, como o caso da Flaskô, demonstram as possibilidades de resistência à violência instaurada na sociedade administrada e de transformação da sociedade. Mais informações no site <flasko.blogspot.com.br>.

3 Variações históricas da educação no Brasil

Neste capítulo, pretende-se discutir alguns aspectos da educação brasileira no século XX, no que se refere à estreita relação estabelecida entre esta e o mercado de trabalho, e traçar a trajetória da crescente valorização do ensino superior privado e de suas formas de funcionamento no capitalismo tardio. Esta breve delimitação procura levantar aspectos teóricos, históricos e econômicos que permearam a educação brasileira neste período. Serão apresentadas algumas ideias de Durkheim que influenciaram o movimento da Escola Nova e sua condução a uma pedagogia tecnicista no Brasil, e as reformas educacionais que implicaram na limitação da expansão do ensino superior público e na valorização do privado.

Segundo Patto (1984), o pensamento funcionalista de Durkheim confere à escola a função de introduzir o indivíduo ao pensamento científico. Para isso, concentra-se na transmissão de uma visão racional de mundo e na preparação dos indivíduos para assumir uma função pré-determinada na esfera do trabalho; simultaneamente, também transmite a crença de que nas sociedades capitalistas existe igualdade de oportunidades entre os indivíduos. O sociólogo partilha o pressuposto positivista de que as ciências humanas possuem o mesmo caráter das ciências naturais, portanto, toma como método científico “a investigação das leis que regem os fatos, enquanto expressões precisas de relações estabelecidas empiricamente” (PATTO, 1984, p. 17). Em oposição à definição kantiana de educação, a de desenvolver de maneira harmônica em cada indivíduo toda a perfeição que esteja ao seu alcance, Durkheim aponta a impossibilidade de realização dessa proposta, uma vez que esse desenvolvimento harmônico encontra-se em contradição com a necessidade de dedicação a tarefas restritas e especializadas: “Não podemos nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe” (DURKHEIM, 1978, p. 34). A educação, para o autor, deve seguir as mudanças que ocorrem na sociedade, impondo-se de acordo com o desenvolvimento de cada indivíduo. Qualquer definição de ideal de educação é para ele uma ilusão, e sempre

haverá costumes com os quais os indivíduos deverão se conformar. Sua proposta de uma educação funcionalista parece negligenciar os “erros” de observação e de lógica cometidos ao longo da história, deixando de lado propostas, modelos e ideais sobre a educação. “Os ensinamentos da história podem servir, quando muito, para que pratiquemos os mesmos erros” (DURKHEIM, 1978, p. 36).

Sua definição de educação⁵ é determinada pela divisão social do trabalho. Com o aumento da complexidade das sociedades, as relações entre os indivíduos também se tornam mais complexas, e a divisão social do trabalho, de acordo com Durkheim (*Apud* PATTO, 1984), garante um funcionamento sadio e equilibrado do organismo social. Ainda conforme o autor, esse fenômeno se torna necessário para ampliar a força produtiva e garantir, por um lado, o desenvolvimento intelectual, e por outro, o material. Essa divisão se justifica pela diversidade de aptidões e especialização presentes na sociedade, e garante que o indivíduo preencha uma função de trabalho; a educação deve prepará-lo para assumir tal função: “[...] Para que haja solidariedade entre as partes, [...] é preciso que a ação dos indivíduos seja regulada, controlada, coagida nesta direção, já que o ser humano é basicamente guiado pelo egoísmo” (DURKHEIM *apud* PATTO, 1984, p. 19). No conceito de educação instituído na sociedade vigente, encontra-se a função final da educação proposta por Durkheim, e dessa forma podemos pensar também o papel do professor inserido neste pensamento: constituir um ser social em cada indivíduo; reproduzir os valores e ideias presentes na sociedade vigente; e dessa forma agregar uma vida moral e social a um indivíduo nascido egoísta e associal, ou seja, em última instância, a função da educação é a adaptação do indivíduo.

Existe algo de verdadeiro na democracia liberal⁶ almejada por Durkheim. Nesta, a educação tem a difícil tarefa de desenvolver o potencial individual e preparar as pessoas para a convivência em sociedade, assim como Durkheim propõe a homogeneização e a diferenciação entre os indivíduos para garantir o bom

⁵ Durkheim compreende por educação “[...] a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; [que] tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e *pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina*” (DURKHEIM, 1978, p. 41, grifos do autor).

⁶ Cabe apontar que a democracia liberal não se apresenta tal como presenciamos na sociedade administrada. O neoliberalismo não possui a mesma organização e a pretensão de coerência de seu sistema econômico predecessor. Mais informações em Coggiola (2001).

funcionamento de uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades. Há também tentativas de eliminar a opressão existente entre as distintas classes sociais, e de fomentar o respeito entre os indivíduos. Porém, existe algo contraditório que se encontra na base das relações sociais. A dominação do homem pelo homem não condiz com a proposta de solidariedade e integração proposta pelo autor. A ausência dessa solidariedade e integração resulta no que Durkheim denomina como “anomia”, um estado social caracterizado pela falência jurídica, que permite a opressão entre os diversos grupos sociais.

Como é possível perceber nas considerações de Marcuse (1979), na sociedade administrada, esse estado tem se convertido na norma social. As diversas formas de opressão são, muitas vezes, legitimadas pelo aparato jurídico e pelas políticas sociais estabelecidas. A proposta de Durkheim é a de criação de corporações públicas para regular a moralidade e eliminar os elementos opressivos entre indivíduos. A instituição escolar seria o caminho para transformar a sociedade patológica em uma sociedade democrática. De acordo com Patto (1984), a base do pensamento educacional de Durkheim influenciou substancialmente o sistema educacional brasileiro, sobretudo no que se refere às transformações ocorridas na Pedagogia Nova e na atual Pedagogia tecnicista. A atribuição de funções do professor em um ensino tradicional, cuja noção de educação se sustenta nos ideais iluministas foi alterada radicalmente pelo pensamento de Durkheim a partir do movimento escolanovista.

O movimento escolanovista surgiu no Brasil no início dos anos 20; período marcado pelo nacionalismo que abriu espaço para a cultura política estadonovista na década de 30. A ideia liberal de equalização social a partir da escola perdurou durante essas duas décadas, mas até o presente momento a escola ainda se mostrava ineficaz para cumprir esta função. Dessa forma, acreditou-se que o modelo escolar é que estava inadequado. A década de 20 foi marcada por uma efervescência de ideias no setor educacional e na cultura⁷. Foi também a década da criação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922, que teve duração legal de apenas quatro meses, mas representou a expressão política de manifestações urbanas da

⁷ Como exemplo pode-se mencionar a Semana da Arte Moderna de 1922, que contou com a participação de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Di Cavalcante, Heitor Villa-Lobos, Tarsila do Amaral, dentre outros.

classe dominada neste período. A educação assumiu uma postura caracterizada como entusiasmo pela educação:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década de 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (NAGLE apud RIBEIRO, 1991, p. 89).

A década de 30 foi marcada pela substituição da agricultura, como principal atividade econômica, pelas indústrias, que passaram a exercer papel fundamental na economia brasileira, representando basicamente duas classes distintas: a burguesia industrial e o operariado: “As manifestações urbanas organizadas retratavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores da classe dominada” (RIBEIRO, 1991, p. 87). Com o maior investimento no setor industrial, houve uma transformação “[...] na organização social em termos geopolíticos com êxodos rurais, transferência de populações do campo para as cidades, rearticulação dos espaços urbanos” (SCHMIDT et al., 2010, p. 28).

Em oposição à Pedagogia Tradicional, centrada no professor, tendo o método expositivo com inspiração na ciência moderna e buscando livrar os indivíduos da ignorância, tornando-os esclarecidos, a Pedagogia Nova tentou reformar o ensino tradicional ao mudar o foco do problema. O problema central da educação já não era mais erradicar a ignorância, mas sim voltar sua atenção aos desajustados e desadaptados⁸. Nota-se no escolanovismo uma “espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2005, p.8). O aparente diferencial científico a que se propôs o movimento parecia legitimar a proposta de sociologia de Durkheim. Como é possível perceber no manifesto dos pioneiros da Escola Nova:

O desenvolvimento das ciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os [...] Na verdadeira educação funccional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os grãos do ensino e as

⁸ É importante ressaltar a importância da adaptação para a educação escolanovista, pois esta característica das escolas é amplamente discutida por Adorno (2003) em seus escritos como uma das principais funções desempenhadas pela educação na sociedade administrada.

etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da actividade educativa às necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estímulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de atracção das necessidades profundamente sentidas"⁹ (TEIXEIRA, 1984).

As poucas reformas educacionais realizadas entre 1930 e 1937 levaram ao lançamento do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Com o manifesto, os escolanovistas trouxeram propostas nas quais o ser humano supostamente poderia se desenvolver de maneira democrática, mas esqueceram-se de que a sociedade ainda se encontra dividida entre os que detêm os meios de produção e aqueles que são dominados; o ocultamento dessa condição acaba por beneficiar as elites.

Durante o Estado Novo de Vargas, a educação passou a ser considerada um problema nacional e, com o nacional-desenvolvimentismo como ideologia, a ênfase na industrialização definitivamente afetou a educação. As medidas populistas de política de massas acabaram por "[...] promover as condições sociais favoráveis a um projeto industrial capitalista. Neste momento, a educação para todos os brasileiros apresentou-se como requisito do desenvolvimento nacional; nasceram, então, os movimentos nacionais de educação popular" (BEISIEGEL apud PATTO, 1984, p. 56). O Estado Novo acabou por paralisar a luta dos escolanovistas, que não resistiram ao fato de que a educação neste momento girava em torno dos interesses da indústria, que não prescindia de mão-de-obra qualificada. Como afirma Patto (1984), a ideia principal era de simplificação: diminuíram-se as horas/aula, limitaram-se os objetivos da escola primária em ler e escrever e regulamentaram-se as escolas técnicas e vocacionais. Segundo Patto (1984), com a criação do SENAI e do SENAC em 1942, a divisão da sociedade entre trabalho mecânico e intelectual se tornou ainda mais evidente.

Com o fim da segunda guerra mundial, acabou o período de tranquilidade para a indústria brasileira em relação à concorrência de produtos estrangeiros, o que reatou os laços de dependência do Brasil com outros países economicamente mais

⁹ TEIXEIRA, A. S. O manifesto dos pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. <Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

desenvolvidos. Nesse período, o modelo de substituição de importações foi trocado pela intensificação da entrada de capital estrangeiro, o que garantiu que “[...] o projeto nacionalista [ficasse] apenas na intenção” (PATTO, 1984, p. 60). A entrada desse capital estrangeiro foi considerada imprescindível para a realização do projeto de desenvolvimento, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek e dessa maneira, os Estados Unidos atuaram de maneira explícita sobre a política brasileira, sobretudo em relação à educação.

Conforme a proposta da Pedagogia Nova, a educação deveria contribuir para a constituição de uma sociedade em que todos se aceitassem mutuamente e respeitassem a individualidade. Dessa forma, o centro deixaria de ser o professor e passaria a ser o aluno. Deslocou-se a educação baseada na filosofia e na Ciência da Lógica para uma pedagogia de base experimental influenciada pela psicologia e pela biologia. Conforme Saviani (2005), “O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (p. 9). O movimento escolanovista tinha a crença de que com a multiplicação das instituições escolares e com uma reforma nas doutrinas de escolarização, poder-se-ia abraçar grandes camadas da população, e por meio da educação, alcançar o progresso. Tais reformas incluíam, como afirma Ribeiro (1991), a implantação da “escola primária integral”, que visava exercitar nos alunos a observação e o raciocínio, apresentar noções básicas de literatura e história pátria, domínio da língua portuguesa, sempre os guiando a trabalhos práticos e manuais. Já no ensino médio e superior dever-se-ia propagar o desenvolvimento do espírito científico. Na profissão de docente do ensino superior o principal foco foi na transmissão de conteúdos, e a ideia de um formador e produtor de consciência parecia ficar em segundo plano, ao mesmo tempo em que o ensino superior deveria formar o aluno para o trabalho intelectual. Mesmo ao se contrapor à pedagogia tradicional, O escolanovismo, de acordo com Saviani (2005), ainda mantinha a mesma crença no poder de equalização social da escola, embora deslocasse o foco da pedagogia do aspecto lógico para o psicológico. Dessa forma, o centro da educação deixou de ser o professor e voltou-se para o aluno, que deveria adaptar-se e ajustar-se às determinações sociais.

Com a Pedagogia Nova, mudou-se o aspecto físico da escola, a relação entre o professor e os alunos, o número de alunos em sala e a própria configuração da sala. Isso implicava custos mais elevados, e só se concretizava em núcleos raros e pequenos grupos da elite. Ainda assim, essa forma de pensar influenciou educadores nas amplas redes escolares organizadas no modelo tradicional. Saviani (2005) afirma que as consequências foram mais negativas do que positivas, pois provocaram o afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão de conteúdo, rebaixando o nível de ensino destinado às camadas populares, enquanto aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Ao desconsiderar a relação da escola com a sociedade e valorizar a esfera técnico-pedagógica, o escolanovismo cumpre uma dupla função: “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2005, p. 10).

Ao passo em que o escolanovismo se tornou uma concepção teórica de grande influência, surgiram, por um lado, tentativas inovadoras como a de Paulo Freire e, por outro, uma preocupação com os métodos pedagógicos do escolanovismo que começaram a desembocar na eficiência instrumental. Com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscou-se reordenar o processo educativo de maneira objetiva e operacional, assim como no trabalho fabril.

Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo os seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada (SAVIANI, 2005, p. 12).

Organiza-se a educação à maneira da racionalidade industrial e mecaniza-se o processo para minimizar as interferências subjetivas que prejudiquem a eficiência. Exige-se a especialização das funções e o ensino compartimentado. O elemento principal nesta corrente é a organização racional dos meios, colocando tanto o professor quanto o aluno em posições secundárias. O professor é apenas executor de uma função:

[...] a concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da

eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2005, p. 13).

Esta organização racional se estendeu para o ensino superior e é ela quem define o que, quando e como o professor deve fazer. Nesta concepção, a principal preocupação da formação é com o sujeito ineficiente e improdutivo. Cabe à educação tornar o indivíduo apto a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. A pedagogia tecnicista altera a forma de funcionamento da escola para um sistema fabril, perdendo assim de vista a especificidade da educação e “[...] ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

Patto (1984) considera que na reformulação do projeto da LDB, a ênfase que foi dada ao ensino público gratuito foi invertida, e começou o investimento no ensino particular. Em 1961 a lei foi aprovada, o que garantiu a sobrevivência das escolas particulares com subvenções do Estado. Dessa maneira:

[...] numa fase de transição da sociedade global, a LDB cumpre o duplo papel de viabilizar um sistema educacional altamente seletivo, institucionalizando as desigualdades e contribuindo para a reprodução da estrutura de classes e das relações de trabalho, e disseminar a crença na inexistência desta desigualdade, pois aparentemente todos têm direitos iguais, já que os cursos profissionalizantes de nível médio, até então um caminho que vedava a continuação dos estudos em nível superior, passam a ser um dos caminhos formais de acesso à universidade (PATTO, 1984, p. 63).

Como a LDB abriu as portas ao ensino particular, este setor passou a atuar na educação voltada para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes em diversas áreas, apresentando a escola particular como modelo de salvação para a ascensão social, isso somado a uma simplificação ainda maior do currículo, com cursos de baixo nível e na maioria das vezes noturnos. O problema, segundo Patto (1984), mantém duplamente a diferença entre classes sociais: os jovens das classes economicamente desfavorecidas recebem um diploma que, ao menos em tese, lhes permite a entrada na faculdade, mas, ao mesmo tempo, não têm uma formação que lhes permita competir com os jovens da classe hegemônica por vagas na universidade pública, nem são preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Em síntese, eles não qualificam a clientela para o mercado de trabalho e apenas aparentemente realizam o sonho das classes subalternas de ascensão social através da escola, pois não habilitam seus alunos para a difícil barreira do vestibular, no qual vão concorrer

em flagrante desvantagem com seus pares da média e da alta burguesia (PATTO, 1984, p. 65).

O período que compreende os governos militares após o golpe de 1964, foi marcado pelo autoritarismo na política, por um regime cuja principal função era o domínio e o controle. De fato, o terror político manifestou-se também como terror econômico, que se caracterizou não apenas por facilitar a entrada do capital estrangeiro no país, mas por eliminar qualquer obstáculo que se colocasse frente ao capitalismo internacional, e o Estado se transformou numa ferramenta política de consolidação do modelo econômico de monopólio capitalista. Patto (1984) afirma que a sociedade política tomou controle da sociedade civil, e para disseminar sua ideologia, apropriou-se dos sindicatos, dos meios de comunicação em massa, e principalmente, das escolas, estabelecendo-as como aparelhos de hegemonia, como veículos para a obtenção de consenso. Para legitimar todas as mudanças ocorridas nesse período, o Estado tomou medidas em relação à política educacional, visando:

[...] essencialmente, à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 1993, p. 101).

Para dar continuidade a esse projeto de dominação, iniciou-se a repressão aos professores e alunos que não eram favoráveis ao regime, com o objetivo de eliminar o potencial crítico da educação, e devido à escassez de verbas para a educação pública, pois como afirma Germano (1993), os recursos do Estado se voltaram a setores vinculados diretamente à acumulação de capital, o regime passou a apostar na privatização do ensino. O Plano Nacional de Alfabetização foi extinto em 1964, já que muitos membros dos grupos vinculados a esse programa foram atingidos pela repressão, e iniciou-se um processo de interferência estadunidense nas políticas educacionais brasileiras, que culmina nos acordos MEC/Usaid (Ministério da Educação e Cultura / United States Agency for

International Development), em que o desenvolvimento era sinônimo de ensino profissionalizante.

A criação do MOBRAL exemplifica a consonância da educação com o contexto político e econômico do país: direcionar o ensino para a profissionalização com o objetivo de explorar a força de trabalho, aumentar a concentração de renda e direcionar as escolas particulares para outras áreas, pois como afirma Patto (1984), como o ensino médio se tornou gratuito e foi associado a cursos técnicos, os particulares investiram em supletivos, cursinhos e até no ensino superior.

Através da criação do MOBRAL, dos cursos de qualificação profissional, da reforma da escola secundária, do incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da adaptação da universidade às necessidades geradas pelas diretrizes econômicas da revolução, o sistema educacional passa a desempenhar explicitamente o papel de instrumento do desenvolvimento econômico capitalista dependente (PATTO, 1984, p. 69).

O papel do Estado neste período foi o de agir como mediador dos interesses das classes dominantes, tanto nacionais quanto internacionais, e a educação foi um aparelho de reprodução da força de trabalho, o que mudou totalmente o conceito de educação. “Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação agora precisa ser consumida por todos para que se torne um capital que, devidamente investido, produzirá lucro social e individual” (PATTO, 1984, p. 72).

A reforma de 1968 representa uma nova configuração para o ensino superior privado no Brasil, primeiramente pelas modificações no campo político brasileiro. A repressão de movimentos educacionais e estudantis considerados “subversivos” pelo regime militar resultou, como afirma Germano (1993), na destruição, invasão ou fechamento de movimentos de educação e cultura popular desde 1964. Destacam-se a extinção da UNE; os decretos que impunham punições a alunos, professores e funcionários com atividades consideradas hostis ao regime; diversas universidades públicas como a UnB e USP presenciaram um período de terror e “caça às bruxas”, com o objetivo de exorcismar do campo da educação ideias marxistas ou consideradas subversivas pelo regime. A convivência da ditadura militar facilitou a imposição do modelo universitário estadunidense da *Usaid*, que já se apresentava como uma possibilidade de modernização desde a década de 40. O problema da

Reforma de 68 configura-se principalmente na visão modernizadora que permeava o país já há pelo menos 20 anos. Seria imprudente, portanto, afirmar que antes da reforma de 68 tais ideias não eram colocadas como factíveis. Com o regime militar os estadunidenses encontraram terreno fértil para implantar seu modelo.

Segundo Martins (2009), a reforma pôde, por um lado, trazer novas características para o ensino superior público, tais como a institucionalização da carreira acadêmica, a abolição de cátedras vitalícias, a criação de políticas de pós-graduação e de programas de iniciação científica. Por outro lado, o ensino superior privado presencia uma alteração considerável em seus objetivos. “Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17). As condições existentes para o surgimento desse novo modelo de ensino superior recebem contornos mais delineados a partir dos estudos¹⁰ encomendados pelo governo, realizados em parceria com pesquisadores estadunidenses e futuramente incorporados pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Nas decisões tomadas pelo GT, presenciam-se atitudes que necessariamente conduzem à valorização do setor privado, nas quais se destacam: a permissão para criação de estabelecimentos isolados em “caráter excepcional”; a limitação da expansão das universidades públicas; e o fortalecimento do Conselho Federal de Educação, composto principalmente por pessoas ligadas ao setor privado. Na medida em que se criam tais condições, o setor do ensino privado identifica no ensino superior um novo nicho com novas possibilidades de ampliação de negócios (MARTINS, 2009).

O professor, nesta proposta de renovação para o ensino superior privado de clima empresarial, teve limitada sua capacidade de atuação por mecanismos de vigilância, o que entravou a possibilidade do surgimento de qualquer pensamento crítico nos estabelecimentos educacionais. O foco continuou sendo a formação para o trabalho e, a partir do final da década de 1960 instituições privadas, de acordo com Martins (2009), começaram a tomar vida própria, descolando-se das bases de apoio do regime militar, e desde então, passaram a crescer de maneira assustadora. Na década de 1980 e principalmente nos anos 1990, os números não pararam de

¹⁰ O documento de Rudolph Atcon, o Relatório Meira Mattos e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior (MARTINS, 2009).

crescer. Sem a necessidade de autorização do Ministério da Educação (MEC), o período que corresponde de 1996 a 2000 contava com a abertura de 2.016 novos cursos superiores, em sua maioria instituições privadas (KALMUS, 2010). No governo Lula, entre 2002 e 2007, embora valha ressaltar a percepção de um aumento progressivo de instituições públicas, também houve um salto significativo na oferta de cursos privados: “Foram abertos 9.089 cursos, totalizando uma oferta de 23.488 cursos de graduação presencial; destes, 16.892 (72%) são ministrados em estabelecimentos privados” (KALMUS, 2010, p. 38). O assustador crescimento do ensino superior privado no Brasil contou também, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, com apoio do Estado. As características mercantis das instituições são bem delimitadas. Pérez Gomez (2001) apresenta algumas características básicas do sistema privado que representam a lógica desenvolvida no Brasil. Em primeiro lugar, a escolarização é submetida tal como uma mercadoria, à livre regulação do mercado. A administração regulada pela técnica garante, pela lei da oferta e da procura, a contratação e demissão do corpo docente. Em segundo lugar, as instituições possuem liberdade para definir as práticas curriculares à sua maneira (maneira das leis do mercado e da sedução pela mercadoria) e os docentes devem se submeter à ideologia e à identidade institucional estabelecida, bem como à forma da transmissão de conteúdo. Em terceiro lugar, o Estado serve como instrumento para garantir a liberdade das instituições privadas manterem-se no mercado, e as mudanças econômicas, sociais e profissionais “provocam as flutuações nas preferências por uns ou outros produtos da oferta educativa” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 144). Por último, os docentes são considerados meros profissionais a serviço da escola, e sua liberdade para preparação de aulas, escolha de conteúdos para o programa são reduzidas, pois são definidas previamente pelo modelo centralizado de currículo das instituições, submetidas também às leis de mercado.

Assim pois, as aulas costumam se diferenciar muito pouco entre si, exceto em alguns aspectos superficiais, uma vez que fazem parte de uma organização que define e controla suas evoluções para que cumpram com a função atribuída no projeto que define a identidade do produto. A organização é estrita, e a integração, notável (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 144).

Bento Prado Júnior identifica uma questão central que se pretende discutir com maior amplitude ao longo desta pesquisa: de que “[...] depois de 1968, importa

bem menos o *conteúdo* do ensino [...] do que a questão, bem mais complexa, do lugar social da escola, ou do *possível sentido moderno da educação*” (PRADO JUNIOR, 1987). Não parece ser possível manter o ideal iluminista de educação em uma sociedade que a converte em mercadoria. As instituições escolares, na forma em que se configuram no setor privado, parecem impossibilitadas de suportar o peso do sentido da autonomia que deveria estar contido na palavra educação. Dessa forma, levanta-se o problema de que não apenas o conteúdo se perde em detrimento da forma, mas a própria forma e sentido da educação se encontram desfiguradas pela técnica. Adorno (2003) aponta que a autonomia, único caminho possível contra o princípio de Auschwitz, é ameaçada pela posição de importância assumida pela técnica, que possui uma racionalidade positiva, por um lado, mas por outro, sua fetichização faz os homens esquecerem-se dos verdadeiros fins destinados a ela: a produção de modos de existência a partir do desenvolvimento tecnológico para alcançar uma vida humana digna. Com o ensino privado, a técnica não objetivou a possibilidade de uma educação para todos, mas foi utilizada como meio para obscurecer ainda mais a luta de classes, afastar ainda mais a capacidade de autonomia do indivíduo e enriquecer um setor promissor do mercado.

4 O professor universitário na sociedade administrada

A educação na sociedade industrial toma como ponto de partida o trabalho, ou como afirma Pimenta (2004), o que presenciamos no âmbito da formação pode ser chamado de uma educação industrial. Cristalizados alguns pontos do pensamento liberal nesta sociedade, e com o desenvolvimento acirrado da tecnologia, a educação privada se expande e dá continuidade ao projeto de dominação entre os homens. Ao mesmo tempo em que se mantém estática a característica principal das relações de produção do capitalismo frente ao deslumbramento pela ordem e pelo modelo tecnicista, agora, todas as esferas da vida, inclusive a da administração, seguem o modelo da indústria. No entanto, não é a técnica a responsável pela mortificação da humanidade e sim a forma como é apropriada nas relações humanas. Segundo Adorno (1986), o lucro e a dominação ainda são os fatores que norteiam o desenvolvimento técnico em nome do suposto progresso e as relações de produção são preponderantes em relação às forças produtivas, mesmo que tais relações sejam, há muito, desdenhadas. O termo sociedade industrial, que enfoca o componente tecnocrático referente ao aparato produtivo, também merece ser destacado no sentido em que este tende, de forma totalitária, a determinar aquilo que é necessário para a sociedade e para as aspirações individuais. Sua imposição se estende sobre a economia, a política, o trabalho e mesmo sobre a cultura e o tempo livre. A mercantilização das universidades pela via das “universidades empreendedoras”, como afirma Coggiola (2001) provoca uma “crise de identidade”, que podemos dizer, chegou ao Brasil como “[...] um apêndice direto da empresa capitalista, em especial do capital financeiro” (COGGIOLA, 2001, p. 153). A consolidação do setor privado na educação se caracteriza pelo enfraquecimento, senão destruição, das Instituições públicas de ensino, e a criação das faculdades e universidades “mercantis”, com apoio, inclusive, do capital estrangeiro. Uma das características que acompanham essas faculdades é, sem espanto, a inserção de tecnologias de ensino a serviço da educação mercantil. Diversas empresas privadas investem em sistemas de educação à distância, e os professores universitários, muitas vezes, se posicionam

contra este modelo. Coggiola aponta que um argumento falacioso geralmente utilizado contra esses professores é que eles têm medo de serem “passados para trás” pelos mais jovens, que dominam o manuseio de recursos como a internet. A solução é simples: ao invés de pensar este recurso nas universidades públicas, investir em empresas privadas que dominam a tecnologia da educação à distância, pois foram criadas para esta finalidade. “Os ‘velhos professores’ deveriam então ser varridos junto com as ‘velhas universidades’” (COGGIOLA, 2001, p. 150). Instala-se um sistema que ameaça tudo o que pode existir de público na educação. E o professor no ensino privado passa a ter uma função completamente nova: torna-se um vendedor de conhecimentos.

O papel do professor do ensino superior, neste cenário, passa a ser o de um profissional a serviço da instituição de ensino. Encontra em seu desempenho a deformação de si próprio, e o fracasso dos métodos pedagógicos continua a ser reproduzido na medida em que satisfazem a demanda de mercado. De acordo com Batista (2000), o professor, mediador fragilizado entre os alunos e as normas da instituição, atua de forma contrária à docência no sentido em que a educação torna-se uma atividade de circulação. Ele é visto como “revendedor” de um produto, sendo imediatamente desqualificado pela sociedade do capital, pois não reverte para si o lucro da negociação da mercadoria. A expansão desenfreada do ensino superior privado, segundo Cunha (2004), não foi acompanhada de mecanismos de qualificação que pudessem dar conta da formação do profissional que atua no ensino superior: “Para o ensino superior, basta a graduação, que formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade [...] o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente” (CUNHA, 2004, p. 797). Mesmo com o aumento da oferta de professores mestres e doutores, proporcionado pelo investimento na pós-graduação, as instituições privadas, por questões financeiras, apresentam a prática frequente de contratar apenas o número mínimo exigido de professores com titulação. As deformações do trabalho docente não se limitam, como afirma Bosi (2007), à flexibilização do contrato, mas também se perceberam profundas transformações na prática geral de ensino e pesquisa. A instrumentalização e a organização técnico-científica são percebidas nas universidades pela observação da racionalidade com que os cursos de graduação e pós-graduação, e suas respectivas disciplinas, são elaborados: “E o mais grave em

tudo isso é que os professores e os intelectuais se rendem a elas” (SILVA, 2001, p. 143). O objetivo final da formação é a submissão e complacência frente à barbárie da sociedade. Não são apenas os alunos, mas a formação dos docentes também é permeada pela pseudocultura. O professor do ensino privado é controlado mediante critérios explícitos: controle de seus meios de subsistência pela precarização dos contratos trabalhistas; controle de suas ferramentas de trabalho pelas tecnologias de ensino; e controle do conteúdo e da forma do ensino pela imposição de práticas pedagógicas permeadas pela lógica do capital.

A prática pedagógica, embora digna de certo respeito, é colocada também sob suspeita por Adorno (2003). As reformas pedagógicas cada vez mais vinculadas ao tecnicismo não podem sanar os problemas citados acima. Pelo contrário, as medidas tomadas com o objetivo de ampliar o alcance do conhecimento muitas vezes podem surtir efeito contrário. As imposições criadas para uma uniformização do ensino, bem como a necessidade de utilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos em sala de aula podem tolher a atuação do professor e incapacitar a transmissão de conteúdos.

“Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica [...] Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (2003, p. 104).

As práticas pedagógicas se tornam equivalentes às realizadas pela indústria cultural, que molda os produtos culturais de acordo com as falsas necessidades de seus clientes. Tal fato é bem visível no ensino superior privado, que se insere no mercado, tendo em vista os mais variados clientes, muitos dos quais trabalham para pagar as mensalidades, ou são bolsistas do Programa Escola da Família e do Programa Universidade para Todos (ProUni), e que não tiveram condições de ingressar no ensino superior público devido ao peneiramento criado pelos vestibulares, o que é uma denúncia da perpetuação das diferenças de classe. A valorização da iniciativa privada contribui para o ocultamento da existência das classes e a mercantilização da educação transfigura os espaços educacionais, transformando-os em ambientes funcionais adaptados à lógica do consumo e do lucro. A oportunidade de obter um diploma do ensino superior cria uma falsa noção

de equalização entre as classes, dificultando a identificação de seu caráter ideológico, que inculca este valor a todo o momento nos indivíduos.

Walter Benjamin (1986) afirmou no texto *Crítica da violência – crítica do poder* que, independente de qual seja o efeito de determinada causa, ela apenas se converte em violência quando interfere em relações éticas, e quem designa essas relações é a esfera do direito e da justiça, sendo, portanto, encontrada na esfera dos meios, e não na dos fins. E quando pensamos nos meios, a própria configuração atual do ensino pode ser considerada violenta nesses termos. A violência é perceptível logo na contratação do corpo docente, e não apenas do setor privado: a flexibilização dos contratos trabalhistas, que deixa o professor à mercê das decisões administrativas, os contratos temporários baseados em horas/aula, a remuneração a partir de bolsas de pesquisa, e a exigência da constante produção, são alguns elementos das formas de “[...] contratação precária por práticas constituídas à margem da lei, ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que tem feito com que o número de docentes aumente” (BOSI, 2007, p. 1510). Os meios encontrados para dar conta do número de docentes necessários para o exagerado crescimento das universidades privadas são percebidos na precarização do trabalho que representa uma das formas de dominação da sociedade industrial.

Um ponto central tocado por Adorno (2003) no texto *Tabus acerca do magistério* é a desvalorização do professor universitário como percebido pelo autor nos Estados Unidos. Em alguns aspectos esse ponto parece ter se intensificado no caso dos docentes do ensino superior privado no Brasil.

[...] o professor se converte lenta, mas inexoravelmente em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material. Não resta dúvida que há nisto um grande avanço de esclarecimento, em comparação à imagem do professor como um deus [...]; ao mesmo tempo, porém, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente (ADORNO, 2003, p. 105).

O professor do ensino superior privado, longe de ser comparado a uma divindade, não parece ter força alguma em sala de aula, pois os alunos sabem que no ensino privatizado o conteúdo é uniformizado, e deve ser transmitido por igual em todas as unidades, departamentos e turmas. Dessa forma, é transparente que o

professor não tem autonomia alguma para a preparação das aulas ou do programa. Também não possui autonomia para escolher a forma ou didática, visto que, em alguns casos, os instrumentos à disposição, como *Datashow*, atividades em grupo, e outros podem sobressair-se em relação a aulas expositivas ou outra forma mais tradicional. O professor corre o risco de ter sua relação com os alunos prejudicada, na medida em que reproduz as imposições da instituição. Esse tipo de violência representa a própria configuração das relações na sociedade administrada. Sua liberdade para elaboração de disciplinas é também reduzida pela ementa, pelo plano de ensino pré-estabelecido e pelo tempo de aula. Se ele não se adequar, pode facilmente ser substituído por outro, como uma engrenagem defeituosa. As tentativas de oferecer resistência à lógica tecnicista podem gerar represálias, não apenas da instituição, mas também de alunos que reproduzem a forma de organização social vigente. O processo de violência já existente no cerne da sociedade é naturalizado e perpetuado no ambiente escolar. A crueldade, a injustiça e a tirania se mantêm como características naturais e necessárias ao indivíduo. Pode-se dizer que não existe conteúdo nas aulas, e se existe, é meramente técnico. A forma imposta já é suficiente para suprir as necessidades estabelecidas pelo mercado. O que sobra do aprendizado é como reproduzir na vida a violência necessária para a obtenção do conforto alienante que só é destinado a uma minoria. Isso contribui para o endurecimento dos indivíduos envolvidos no processo, que ainda assim permanecem na tentativa de alcançar o estado de satisfação de suas necessidades imediatas. O professor também não está isento do risco de reproduzir a violência presente nas relações institucionais. A falta de percepção ou o conformismo do professor com o estado de barbárie social perpetuado pelas instituições privadas pode resultar em uma reprodução direta do mesmo tipo de violência que sofrem nas relações estabelecidas hierarquicamente. Ou ainda, mesmo aceitando o processo como natural, distanciar-se da possibilidade de estabelecer uma relação minimamente saudável com os alunos, dentro do que é possível no caso das instituições privadas. Perceber a sala de aula como uma massa, ignorando as relações particularizadas também é uma forma de violência, desta vez perpetrada contra os alunos da instituição. A educação tem passado a contribuir cada vez mais para o processo de acumulação de capital e com a reprodução do sistema de classes e de dominação, mas não é o único nem o mais

importante fator de reprodução da lógica do capitalismo tardio. Sua função principal ainda reside na produção da conformidade e no obscurecimento da consciência.

Contudo, ainda que a educação cumpra um papel significativo na consolidação do sistema vigente, não se deve menosprezar a capacidade de resistência às pressões exercidas pela sociedade, e também a possibilidade de organização e mobilização da categoria de professores, tanto no setor público quanto no privado. A possibilidade de mudança não se encontra apenas na educação, como afirmam as correntes educacionais não-críticas, mas em uma radical mudança estrutural no sistema. Na organização instrumental da sociedade, essa possibilidade consistiria em não permitir que o tempo livre seja explorado como ocorre no trabalho, mas permitir que o desenvolvimento tecnológico sirva ao propósito de suprir as reais necessidades de uma sociedade justa, e não à manipulação das necessidades do indivíduo. Na educação, consistiria em desvinculá-la do trabalho alienante que limita a liberdade e propaga a violência, promovendo não apenas a transmissão do conteúdo, mas a reflexão sobre a importância do mesmo para a própria vida, valorizando a consciência e não tolerando a passividade dos indivíduos docilizados. Enquanto o sistema exercer poder de maneira violenta, com propósito de oprimir, a educação permanecerá atada aos interesses dominantes ou às necessidades criadas e incutidas no indivíduo.

Bem, na medida em que tais nexos, como o da falência da cultura, a perpetuação socialmente impositiva da barbárie e este mecanismo de deslocamento [...] são levados de um modo abrangente à consciência das pessoas, seguramente não se poderá sem mais nem menos mudar esta situação, porém será possível gerar um clima que é incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente ainda hoje na educação [...] é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (ADORNO, 2003, p. 164).

5 Objetivos e método

Este trabalho tem como objetivo investigar expressões de violência presentes na sociedade administrada e reproduzidas por instituições de ensino superior privado, e analisar como essas expressões interferem na atuação do professor universitário. Para alcançar uma resposta satisfatória ao problema proposto, faz-se necessário atingir os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, possíveis elementos de violência que interferem na atuação do professor;
- Entrevistar professores que lecionem em instituições particulares de ensino superior, com o intuito de obter dados de sua atuação profissional pertinentes à pesquisa;
- Analisar, com base na Teoria Crítica da Sociedade, o discurso dos professores, buscando elementos de violência que interferem em sua vida profissional.

A partir dos objetivos delimitados, optou-se pela pesquisa qualitativa orientada pela perspectiva da teoria crítica como delineamento mais adequado para responder ao seguinte problema: de que formas as propostas atuais de educação e as condições de trabalho presentes na formação do ensino superior privado na sociedade administrada podem coagir o professor e limitar sua atuação. A pesquisa foi realizada com professores que lecionam em instituições particulares de ensino localizadas no Vale do Paraíba – São Paulo, levando em consideração que esta localidade possui um parque industrial altamente desenvolvido e ao mesmo tempo é referência em ensino superior e desenvolvimento de tecnologias, o que, de certa forma, acrescenta dados de relevância para a pesquisa.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico para revisão de literatura referente à história da educação brasileira, que resultou na seleção de obras como: *História da Educação Brasileira – a organização escolar* (RIBEIRO, 1991); *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. (PATTO, 1984). Também foram consideradas as obras de autores da Teoria Crítica

da Sociedade, em especial as de Theodor W. Adorno, e de outros autores contemporâneos que discutem o tema, para compreender o estado atual da sociedade e o papel da educação, tendo em vista a identificação de elementos de violência que contribuem para a manutenção da racionalidade tecnológica e da pseudoformação. Alguns escritos selecionados podem ser mencionados, tais como: *A ideologia da sociedade industrial* (MARCUSE, 1979); *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (HORKHEIMER & ADORNO, 2006); *Teoria de la pseudocultura* (ADORNO, 2004); *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2003); *O computador no ensino e a limitação da consciência* (CROCHÍK, 1998); *A formação universitária em tempos de “sociedade administrada”* (SILVA, 2001).

Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética. Foi redigido um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) contendo a apresentação do projeto e outras informações relevantes, a ser preenchido pelos sujeitos participantes. Inicialmente considerou-se procurar os sujeitos mediante contato com o Sindicato dos professores do Estado de São Paulo (Apêndice B). Embora o sindicato tenha oferecido sua total disponibilidade e cooperação para a realização da pesquisa, uma estratégia que se mostrou mais eficaz foi apresentar o termo de consentimento a professores de diferentes instituições de ensino superior privado que possuíam um conhecido em comum com o pesquisador. As entrevistas foram marcadas com pelo menos uma semana de antecedência. Foram realizadas três entrevistas com professores do ensino superior privado, com a finalidade de análise e comparação dos dados. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e os nomes dos participantes e das instituições de ensino foram mantidos em sigilo. Após a obtenção dos dados encontrados nas entrevistas, estes foram enriquecidos pela teoria, a fim de estabelecer relações conclusivas entre o diagnóstico da sociedade administrada estabelecido pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade e a situação atual do professor no ensino superior privado. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semi-estruturada (Apêndice C). De acordo com Luna (2000), o procedimento para coleta de informação deve ser adequado para o máximo aproveitamento dos dados obtidos. Neste caso, este modelo de instrumento permitiu uma estruturação menos rígida e uma relação coerente entre os pontos estabelecidos para investigar o problema de pesquisa (os elementos de violência que limitam a atuação do professor), além de maior abertura para o entrevistado

responder livremente a indagações referentes a esses pontos, com a possibilidade de acrescentar outros temas relevantes. Também permitiu o contato direto com a população escolhida, garantindo o anonimato dos participantes e das instituições. Foi feita a análise do discurso manifesto das entrevistas e, após a obtenção dos dados relevantes à pesquisa, os mesmos foram divididos em categorias e analisados na perspectiva da teoria crítica da sociedade.

Quanto às entrevistas realizadas com os professores, os pontos presentes no roteiro de entrevista (Apêndice C) foram, respectivamente: a trajetória profissional; o processo de contratação e as possíveis formas de remuneração; as responsabilidades e atribuições na instituição; a estrutura da instituição na qual trabalha; e as relações estabelecidas com outras pessoas na instituição.

Quadro 5.1 - Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Pontos do roteiro de Entrevista
1 Formação e trajetória profissional
2 Instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho
3 Responsabilidades e atribuições na instituição
4 Estrutura da instituição na qual trabalha
5 Relações estabelecidas com outras pessoas na instituição

Com este primeiro ponto do roteiro, procurou-se levantar dados referentes aos motivos que levaram o profissional a buscar a carreira acadêmica, e o quanto de sua vida profissional é dedicado a esta área. Os dados obtidos são importantes para confirmar a hipótese de que a área acadêmica é muitas vezes considerada secundária na vida profissional dos profissionais. Este também será um indicativo da desvalorização da profissão de professor como trabalhador intelectual.

No segundo ponto, que trata do processo de contratação do profissional, procurou-se levantar dados para discutir a precarização do trabalho docente, não apenas em relação à flexibilização dos contratos de trabalho, mas também pela crescente mercantilização do ensino superior privado. Acredita-se que as instituições que contrataram os profissionais entrevistados, ao submeterem-se às desordenadas regulações de mercado, passam a encontrar no professor um funcionário cujo papel

consiste em disseminar o ideário organizacional tecnicista contido no produto oferecido pela instituição, e que a inconsistência das leis trabalhistas permite formas de contratação quase ou efetivamente informais. Outros pontos importantes a serem encontrados dizem respeito às ameaças de desemprego inerentes a esse tipo de contratação, à qualificação exigida e às possibilidades de plano de carreira.

O terceiro ponto tem foco nas questões de limitação do trabalho do professor a partir de suas principais atribuições e responsabilidades na instituição. Buscou-se averiguar como é a participação do professor na preparação das aulas, na elaboração do plano pedagógico, na definição da grade curricular e da carga horária, nas formas de avaliação permitidas pela instituição, bem como, quais são as exigências para produção acadêmica e a forma como ocorre a avaliação de seu desempenho na instituição. A esse respeito esperou-se encontrar dados relevantes para a compreensão das diversas formas de violência existentes na relação entre as limitações estabelecidas pela instituição e as possíveis estratégias elaboradas pelo professor para resistir a esses elementos que entravam uma educação crítica voltada para a consciência. Também se esperou que o professor manifestasse impressões importantes sobre a pressão criada pelas exigências de publicação, produção acadêmica e também sobre suas inseguranças frente às propostas de avaliação de seu desempenho.

No quarto ponto, buscou-se a compreensão da constituição do espaço escolar e dos materiais didáticos disponíveis, como as tecnologias disponibilizadas pela instituição, ambientes virtuais, laboratórios e bibliotecas. Esperou-se encontrar também elementos de coação no sentido em que essas tecnologias não apenas limitam, mas determinam a forma e o conteúdo do ensino. A respeito destes aspectos é possível estabelecer uma discussão com o conceito de ideologia da racionalidade tecnológica a partir de elementos que, assim como as normas da instituição, determinam a forma de atuação do profissional. Esperou-se obter uma compreensão da visão do professor sobre os espaços físicos de universidades que se assemelham a *shopping centers* ou mesmo indústrias, assim como sobre a precariedade dos materiais didáticos, das bibliotecas e dos espaços para pesquisa.

Com o quinto e último ponto tratou-se de reunir dados acerca das relações interpessoais existentes na instituição e, dessa forma, articular essas informações

com os tipos de vínculos existentes, não apenas no processo educacional, mas também nas próprias relações de trabalho. A análise permitiu considerar que as relações hierárquicas existentes, as reuniões de professores, os vínculos com os alunos e outros funcionários, dentre outras relações estabelecidas nas instituições educacionais privadas não são incentivadas, ocasionando prejuízos para o estabelecimento de certos vínculos, não só por conta dos recursos tecnológicos utilizados no ensino, mas também porque a própria lógica das relações estabelecidas na instituição não permite o estabelecimento de vínculos. Nas relações de trabalho foram encontrados elementos de violência presentes nas relações hierárquicas existentes entre os cargos e possíveis semelhanças entre o clima organizacional das universidades e o modelo corporativo das grandes empresas.

A definição dos pontos da entrevista foi efetuada a partir da investigação bibliográfica preliminar, do levantamento dos valores institucionais das empresas educacionais e da análise preliminar das entrevistas. É importante ressaltar que todos os pontos objetivam uma compreensão da visão do professor frente a seus objetivos como educador, formador e transmissor de conhecimentos, bem como sua percepção sobre a situação atual da educação. Com esses elementos foram reunidos dados suficientes para uma análise da relação do professor com o trabalho no campo educacional, sua visão sobre suas próprias condições, possíveis sofrimentos e coações sofridas ao longo de sua história de trabalho. As falas dos sujeitos entrevistados foram categorizadas e disponibilizadas em uma tabela geral (Apêndice D) para auxiliar o processo de análise. A descrição deste processo encontra-se no próximo capítulo.

6 Análise e discussão dos dados

A partir do roteiro de entrevista semi-estruturada, foram realizadas três entrevistas com professores que atuam em instituições de ensino superior privado no Vale do Paraíba. Os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios, e suas instituições de trabalho foram omitidas, de acordo com os procedimentos éticos de pesquisa descritos no método. Dessa forma, serão apresentados os três entrevistados, Luciano, Vera e Jaime, e as quatro Instituições de ensino superior privado mencionadas nas entrevistas, que serão identificadas como “Instituições A, B, C e D”, e uma instituição pública que será chamada de “Instituição E”. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2011, e cada uma teve em média 45 minutos de duração.

6.1 Caracterização dos sujeitos.

Abaixo se montou um quadro simplificado da caracterização dos sujeitos:

Quadro 6.1.1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Área de Formação	Nível de Formação	Instituições em que lecionou	Tempo de atuação no ensino superior privado
Luciano	26	Psicologia	Doutorado direto – Incompleto	Instituição B	1 ano
Vera	44	Letras	Mestrado completo	Instituição A, Instituição C, Instituição D, Instituição E	8 anos
Jaime	55	Engenharia Metalúrgica	Especialização – Completa	Instituição A	6 meses

O primeiro ponto da entrevista, além de fornecer informações importantes sobre a trajetória profissional dos professores, também proporcionou a elaboração de uma caracterização dos sujeitos. Foi estabelecida especial atenção à idade dos sujeitos, suas áreas de formação, o nível de formação, as instituições de ensino superior em que atuaram e o tempo de atuação na área. O primeiro entrevistado, Luciano, tem 26 anos e é graduado em psicologia. Seu interesse na psicologia, inicialmente, era pela disciplina “etologia” e as atitudes adotadas e a didática empregada por sua professora nesta disciplina contribuíram para seu interesse posterior em psicologia social e na atividade docente. De acordo com seu relato, a questão da docência se pôs para ele na medida em que pensava, durante a graduação, nas possíveis áreas de atuação do psicólogo social:

Trabalhar com a psicologia social hoje, dentro de uma perspectiva crítica, se vai trabalhar onde? Movimentos sociais? Dificilmente se vai ganhar pra isso. Pode até ser como assessor ou alguma coisa assim. Sindicatos pra mim é uma perspectiva interessante (Luciano).

Pela afinidade com a área acadêmica, encontrou na atividade docente a possibilidade real de colocar em prática o pensamento crítico da psicologia social no campo da educação. Dando sequência a seu desenvolvimento acadêmico, ingressou na pós-graduação *stricto sensu* caracterizada como doutorado direto logo após a graduação, o que, segundo ele, era um possível empecilho para iniciar a prática profissional:

No exame de qualificação de mestrado eu passei pra doutorado, o que na atividade docente me dificultou um pouco, porque veja, agora não tenho título. Não terminei o mestrado e fui direto pro doutorado (Luciano).

Foi com os contatos estabelecidos durante a pós-graduação que Luciano conseguiu ingressar na atividade docente. Lecionou por um ano na “Instituição B”, que havia feito uma série de demissões de professores e no momento realizava novas contratações. A prática comum da “Instituição B” é contratar professores que possuam no mínimo o mestrado, mas em seu caso foi diferente. Sua contratação foi feita por indicação, sem a necessidade de uma prova de conhecimentos ou aula didática.

A segunda entrevistada, Vera, tem 44 anos e uma trajetória profissional de 20 anos no ensino superior, sendo oito no ensino superior privado. Afirmo que sempre

teve admiração pela figura do professor e, ainda jovem, estabeleceu a carreira no magistério como prioridade. Ingressou no Curso Normal e em seguida, no curso superior de Letras, e suas primeiras experiências como professora foram nas aulas de ensino básico. Logo após o término do curso superior, Vera começou a ministrar aulas de português e língua estrangeira no ensino fundamental e médio, na “Instituição E”¹¹.

Aí eu fiz Letras. Assim que eu terminei a faculdade eu já comecei a dar aula no ensino superior. Então na verdade a minha ascensão como professora foi logo na carreira universitária. Eu me formei na universidade e na própria universidade eu comecei a ministrar aulas no ensino superior. E depois que eu fui pro médio e pro fundamental. E na verdade eu comecei minha carreira como professora de língua estrangeira, depois eu acabei lecionando língua portuguesa que é minha paixão até hoje (Vera).

Em 2003 retornou ao ensino superior, quando foi convidada a compor o quadro de professores da “Instituição A”, na qual permaneceu por quatro anos:

Na verdade eu não saí da ‘Instituição E’, eu saí do ensino superior, mas eu continuei no ensino fundamental e médio. Onde sou efetiva. Eu fiz concurso e me efetivei no ensino fundamental e médio (Vera).

Em dois anos de trabalho na “Instituição A”, recebeu a proposta de se tornar coordenadora do curso de Letras. Neste período a Instituição fez um pedido à professora: que deixasse de ministrar aulas na “Instituição E” e se dedicasse apenas às aulas no ensino superior:

[...] até então eles não sabiam que eu mantinha um vínculo de estabilidade com a ‘Instituição E’. Aí chegou um ponto que eles queriam que eu fizesse uma opção de continuar na ‘Instituição A’ em detrimento da ‘Instituição E’ (Vera).

Ao longo de oito anos, Vera trabalhou em uma universidade de caráter público e três faculdades privadas: Além da “Instituição A”, também lecionou língua estrangeira por dois anos na “Instituição D” e atualmente é professora de português no curso de letras da “Instituição C”, onde continua até hoje.

O terceiro entrevistado, Jaime, de 55 anos, possui uma formação inicial em Engenharia Metalúrgica e trabalhou na indústria por cerca de 10 anos. Embora encontrasse nessa área elementos interessantes e desafiadores no trabalho, sentia

¹¹ Até o presente momento, Vera, além de ministrar aulas no ensino superior privado, também encontra-se na condição de professora concursada na “Instituição E” para ministrar aulas no ensino fundamental e médio.

a necessidade do contato mais direto com outras pessoas. Dessa forma, ingressa no comércio e, pouco depois, na área da educação:

Na rede pública estadual, foi o primeiro lugar que eu dei aula, mas eu tinha essa consciência, como estava me formando como engenheiro metalúrgico, dei aula num curso técnico de Química em Volta Redonda, mas era um outro nível, outro estágio, eu era bem mais jovem, praticamente recém-formado. O foco que se tem hoje para o desenvolvimento da vida, pela experiência que você tem de trabalhar na indústria e trabalhar em outros campos. Então daí mais recentemente quando eu comecei minha carreira como professor foi na escola pública estadual, na época não existia escola pública municipal (Jaime).

Jaime trabalhou como professor do ensino fundamental e médio nas redes pública e privada, e apenas há seis meses, logo após concluir um curso de habilitação para professores na área de Química, é que ingressou como docente na “Instituição A”. Ainda assim, não abandonou as aulas no ensino fundamental e médio:

Hoje meu foco de trabalho é bem dividido: trabalho na escola pública fundamental de sexto a nono ano, em torno de 25 horas por semana. Trabalho na escola particular de nível médio, em torno de 15 horas por semana. E umas 5 horas no ensino superior, dando aula de Química (Jaime).

Com uma carga horária reduzida na “Instituição A”, Jaime afirma que também possui outros interesses atrelados ao seu desejo de ministrar aulas no ensino superior. Em seu caso, vê na Instituição de ensino superior privado a possibilidade de, se conseguir permanecer na instituição pelo período de um ano, dar continuidade à vida acadêmica na realização de um mestrado:

A partir de um ano de trabalho na instituição você tem direito de fazer o mestrado. Então por isso meu interesse de continuar ali e, se possível, analisando TCC's da área de engenharia. Porque daí você vai percebendo as nuances, vai tendo contato. Fica mais fácil, uma vez que não me sinto tão preparado pra fazer um trabalho assim (Jaime).

6.2 Categorização das entrevistas.

Partindo das respostas dos sujeitos frente aos pontos da entrevista, percebeu-se a predominância de alguns pontos que foram convertidos em quatro categorias principais. Em três das quatro categorias também foram estabelecidas subcategorias, com a finalidade de melhor organizar a análise. Abaixo se encontra um quadro com as categorias e suas respectivas subcategorias:

Quadro 6.2.1 - Categorias e subcategorias criadas a partir da transcrição das entrevistas

Categorias	Subcategorias
1 Autonomia no trabalho docente	1.1 Participação na elaboração do curso e das disciplinas 1.2 Processo de avaliação do aluno
2 Instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho	2.1 Qualificação profissional e incentivo à pesquisa 2.2 Processo de contratação e estabilidade no emprego 2.3 Remuneração
3 Efeitos da inserção de tecnologias no contexto educacional	—
4 Relações institucionais mediadas pela lógica de mercado	4.1 Relações de trabalho hierarquizadas na instituição 4.2 Relação entre professores e alunos mediadas pela lógica de mercado

Na primeira categoria, exploraram-se os limites da autonomia do professor no ensino superior privado, considerando sua participação na elaboração de seus materiais de trabalho e métodos avaliativos. Na segunda categoria levantou-se, a partir da fala de cada entrevistado, a precarização das condições de trabalho do professor, a flexibilização de contratos que resulta em instabilidade no emprego e a dinâmica existente entre contratação e qualificação do profissional mediante a pesquisa acadêmica. Na terceira categoria discutiu-se a utilização ou a recusa do professor em utilizar-se de ferramentas de trabalho vinculadas a novas tecnologias no ensino. Na quarta categoria foram determinadas as condições em que se estabelecem as relações entre professores e alunos, e também as formas com que

os professores se relacionam com os coordenadores, com a diretoria e com as normas gerais da instituição. A partir do material teórico, percebeu-se a possibilidade de criar quatro categorias transversais que permeiam todas as categorias supracitadas. São elas: Autonomia/Heteronomia; Formação/Pseudoformação; Resistência/ajustamento; e Desvalorização do professor. Estas foram discutidas na medida em que emergiram como conceitos presentes ao longo da análise.

6.3 Autonomia no trabalho docente

Durante a elaboração do instrumento para a coleta de dados, o conceito de autonomia foi considerado como indispensável para as discussões posteriores a respeito da relação entre o trabalho desenvolvido pelo professor na instituição e o processo de formação do aluno. Adorno resgata a noção de autonomia a partir do conceito de esclarecimento de Kant: “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (2003, p. 169). O sujeito autônomo, emancipado, de acordo com o conceito apresentado por Kant, caminha para o esclarecimento na medida em que, cada vez mais, liberta-se de sua menoridade e lhe são proporcionadas condições para orientar-se no mundo. Já a heteronomia é trazida pelo autor como “[...] o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior” (ADORNO, 2003, p. 141). Por fim, o autor apresenta sua concepção inicial de educação como a produção de uma consciência verdadeira, ao contrário da mera transmissão de conhecimentos ou da modelagem dos sujeitos a partir do exterior. No ensino superior privado o trabalho do professor parece ser limitado à transmissão dos conhecimentos técnicos necessários para o aluno desempenhar de maneira satisfatória uma determinada função na sociedade. Para que isso seja possível, as instituições uniformizam a atuação docente, despojando o professor de funções consideradas mais criativas e impondo modelos e práticas pré-digeridos. A elaboração dos planos de ensino, do programa das disciplinas ministradas, a participação na elaboração das ementas, e a escolha dos instrumentos de avaliação mais adequados para cada turma se tornam elementos indispensáveis para a

autonomia do professor no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos nas entrevistas, foram criadas duas subcategorias para análise: a participação do professor na elaboração do curso e das disciplinas; e o processo de avaliação do aluno, com a finalidade de discutir o quanto se pode pensar em uma possível atuação emancipada do professor no setor privado.

6.3.1 Subcategoria 1.1 – Participação na elaboração do curso e das disciplinas

Uma leitura detalhada das entrevistas permitiu, a partir dos três relatos dos entrevistados, estabelecer alguns pontos em comum e outros divergentes em relação à participação do professor em atividades geralmente atribuídas ao mesmo, mas que na realidade parecem se encontrar distanciadas da prática docente. O quadro abaixo apresenta uma síntese das falas de cada professor nesta subcategoria:

Quadro 6.3.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 1.1

Professor	Elementos
Luciano	O professor não participa do processo
	O professor não prepara o plano de ensino ou ementa
	Aulas não contribuem para o desenvolvimento do aluno
	Aula burocrática
Vera	O professor não escolhe as aulas
	O professor não prepara o plano de ensino ou ementa
	O professor pode acrescentar conteúdos
	O professor não pode tirar conteúdos
	Há o risco de demissão
Jaime	O professor não prepara o plano de ensino ou ementa
	Não considera a limitação de sua participação como algo negativo

No que se refere à ementa da disciplina, elaboração do plano de ensino e grade curricular, os três entrevistados tecem comentários similares acerca das possibilidades de ação do professor. As palavras-chave encontradas nas falas dos

professores são: “ementa pronta, já vem montado da matriz, o professor não participa”, dentre outras:

[...] a gente não participa do planejamento da disciplina, a gente tem uma ementa pronta (Luciano).

[...] o professor na instituição que eu dou aula, em qualquer que seja os campi, ele, por exemplo, não participa do planejamento do curso, não discute a grade curricular, não discute os eixos, não discute as ênfases, nada disso. Tampouco os coordenadores de curso o fazem (Luciano).

Recebemos uma ementa pronta, essa ementa é mais ou menos quadrada, eu não posso mexer muito, eu tenho autonomia pra mexer, eu posso acrescentar conteúdo, mas não posso tirar nenhum conteúdo, e também não posso mudar totalmente (Vera).

A grade curricular já vem montada da matriz e ela varia de ano pra ano, a cada seis meses. Acho que como as solicitações estão sendo bastante modificadas, eu acho que essa agilidade é vantajosa pra quem está se formando (Jaime).

Existe uma violência dirigida aos professores que trabalham na instituição de ensino privado quando se pensa em suas possibilidades de atuação e na limitação da autonomia. As falas dos três entrevistados apontam que não há uma participação efetiva em nenhuma instância que não seja a de apenas transmitir o conteúdo desejado pela instituição. O conteúdo, embora reformulado a cada ano e com o qual os professores de todas as unidades podem, no máximo, contribuir com algumas sugestões, é definido e distribuído de maneira uniforme para todos os professores da disciplina. Este modelo de ação promovido pelas Instituições de ensino superior privado pode ser explicado pelo modelo de heteronomia, em que o conteúdo das disciplinas é imposto pela Unidade matriz de cada instituição. No caso de Luciano e Vera, ambos são capazes de perceber a violência dirigida ao professor nessa situação. Jaime apresenta uma visão dissonante destes, acreditando que as alterações realizadas a cada nova ementa são vantajosas por acompanharem o ritmo acelerado da sociedade. Cada um dos entrevistados, no entanto, reage a esta imposição de maneiras diferentes:

Eu dou aula de ética também, e daí a questão do álcool e outras drogas, que é uma questão que está em pauta hoje, né, não só pela nova política nacional de álcool e drogas, como também a psicologia vem pautando isso há algum tempo. O CFP tem levantado essa bola a algum tempo, e eu não podia colocar isso no meu curso de ética

porque tem uma ementa pronta que não está prevendo isto (Luciano).

É uma ementa que já é formulada para todo o grupo da 'Instituição B', então essa ementa vem até mim e a modificação que eu faço é só no sentido de acrescentar conteúdo. Eu posso mexer um pouco nas referências bibliográficas, eu tenho uma certa autonomia nisso (Vera).

[sobre a limitação frente à ementa pronta] Olha, no meu caso, na matéria que eu trabalhei não foi muito negativo. Porque são conceitos básicos para o entendimento do que acontece nos processos de produção industrial ou de trabalho. Então estou trabalhando com a base para o entendimento de como funciona aquilo (Jaime).

As possibilidades do professor em planejar os temas a serem discutidos nas aulas se limitam à inserção de determinados conteúdos em um programa que já foi previamente estabelecido, e muitas vezes não é possível inserir novos temas para discussão, pois os pontos fixos do programa ocupam quase todo o tempo que o professor dispõe em sala de aula. Luciano percebe de maneira muito clara a violência implícita que o impede de inserir temas que considera relevantes para as aulas, mas por outro lado, não apresenta nenhuma solução possível para contornar a questão. Diferente de Vera, que afirma possuir uma “certa autonomia”, na medida em que não pode retirar nenhum conteúdo, mas busca inserir temas e referências não previstos no programa, e que considera relevantes para suas aulas. Esta “certa autonomia”, a princípio pode ser considerada uma falsa autonomia, já que as imposições externas se sobrepõem à criatividade e aos conhecimentos do professor. No entanto, ao prosseguir com seu discurso, a professora demonstra consciência de possuir uma autonomia consideravelmente limitada, como será exposto em suas próximas falas. Ainda com relação à falsa autonomia, Jaime não compreende essa imposição como algo negativo na medida em que o programa que vem pronto é ideal para transmitir o conhecimento básico a seus alunos, o que cria a ilusão de que todos os alunos e todas as turmas são equivalentes, e os conhecimentos necessários para realização dos processos de produção industrial e de trabalho que os alunos de várias regiões diferentes (já que a “Instituição A” possui unidades em diversas localidades) precisam adquirir são exatamente os mesmos. Mesmo estando há pouco tempo na instituição, Jaime parece aceitar com certa passividade a limitação da autonomia do professor decorrente dos métodos impostos à sua atuação. A crítica de Luciano parece contundente em relação às consequências das

relações mercadológicas estabelecidas na instituição que destroem ou inibem a autonomia:

Eu acho que a instituição acaba produzindo [...] este tipo de professor que já não faz questão de preparar aula, que se acostumou a fazer da aula uma burocracia e que ele atende aqueles pontos que ele precisa cumprir e tudo o mais (Luciano).

O ajustamento, o conformismo e a adaptação são características apontadas por Adorno (2004) em relação à pseudocultura. A adaptação do indivíduo emerge da conformação com a vida real e da concordância com o estabelecimento da ordem para aquilo que aparenta caótico, estado comum em situações onde, geralmente, a ideia de autonomia é valorizada e se encontra presente. O momento da adaptação pela pseudocultura, de acordo com o autor, impede os indivíduos de se educarem uns aos outros. Dessa forma, ao pensar que o professor se encontra privado de autonomia e sua atuação é imposta desde o exterior, sendo que em alguns casos, ou se adapta completamente, ou se vê impossibilitado de realizar qualquer ação de resistência frente às imposições – como parece acontecer no caso de Luciano – pensar uma educação que forme o aluno para a consciência, para resistir às pressões e enfrentar as imposições parece uma tarefa quase impossível. Vera, ao afirmar que “possui uma certa autonomia”, certamente se refere às possibilidades que encontrou de inserir novos conteúdos sem retirar aqueles impostos no plano de ensino. Não se trata de autonomia no sentido em que elabora as aulas sem a necessidade de se preocupar com as normas impostas pela instituição, mas uma possível forma de resistir à violência da qual ela possui consciência. A professora comenta sobre as impossibilidades de elaboração de um plano de ensino de forma realmente autônoma, na qual o professor pensa nas aulas a partir das necessidades que presencia na relação com os alunos e pelo conhecimento teórico adquirido durante sua formação e experiência profissional, e revela as possíveis consequências ao oferecer resistência à instituição:

Correr o risco de ser mandada embora? Sim. Eu já percebi isso. Eu sou exigente e tudo, mas eu procuro ter jogo de cintura. Porque se eu for realmente a ferro e fogo, achar que sou dona da verdade, e achar que eu mando no que eu faço eu posso correr o risco de talvez, não a curto prazo, mas a longo prazo, eu poderia ser retaliada pela instituição, sim. Qual é essa retaliação? Ser mandada embora. Pra eles é fácil. [...] Eu trabalho numa instituição pública no ensino fundamental e médio, sou concursada, sou estatutária, pra eu ser mandada embora precisa ter um processo judicial, preciso fazer uma

coisa muito grave. Então ali sim eu tenho uma certa autonomia. Ali eu posso ser eu de verdade. Por que eu não corro esse risco de forma alguma, isso não acontece (Vera).

Neste ponto a professora esclarece o seu posicionamento frente a uma violência – refere-se a uma forma específica de assédio e ameaça – que ocorre não apenas no ensino superior privado, mas nas relações de trabalho em geral. A formação dos alunos, a atuação do professor e as relações institucionais se encontram marcadas pela lógica de mercado, então se espera do trabalhador que venda o produto de maneira eficaz, proporcionando lucro à empresa e satisfação ao cliente. O professor que não for capaz de se ajustar minimamente às normas da instituição e, num gesto de ousadia, demonstrar sinais claros de pensamento autônomo frente a seu trabalho pode, mesmo que de maneira velada, sofrer a ameaça do desemprego. O não cumprimento das normas estabelecidas pode ainda ser motivo de demissão por justa causa. A limitação da autonomia do professor como violência não se resume apenas à sua falsa contribuição à elaboração das ementas e do planejamento do curso. Também é necessário considerar outras dimensões da atuação do professor, como é o caso de seu grau de participação nos métodos de avaliação dos alunos.

6.3.2 - Subcategoria 1.2 – Processo de avaliação do aluno

As formas de avaliação dos alunos se mostram, assim como também foi verificado na subcategoria anterior, como um engodo. A falta de autonomia na preparação dos instrumentos de avaliação também se configura como uma violência que, como é possível perceber no quadro abaixo, reduz a criatividade e liberdade do professor, que é compelido a adotar provas padronizadas e sistemas de avaliação pré-definidos. Existem outros elementos a serem considerados nesta subcategoria, mas que serão analisados com maior profundidade na subcategoria 4.2, referente às relações estabelecidas entre professores e alunos. Aqui a discussão se resume ao momento de elaboração dos instrumentos de avaliação.

Quadro 6.3.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 1.2

Professor	Elementos
Luciano	A prova é padronizada A criatividade é inexistente O professor não tem autonomia
Vera	A avaliação é pré-definida Há certa liberdade nos critérios pré-definidos
Jaime	Há liberdade para preparar a prova O professor recebeu orientação superior

A característica comum presente no discurso dos três professores é que o sistema de avaliação é cristalizado e delimitado pela Instituição de ensino. Entretanto, cada professor percebe esta limitação de maneiras bastante específicas. No caso de Luciano e Vera, ambos acusam que há pouco espaço para o professor elaborar estratégias de avaliação específicas para cada turma. Embora o professor elabore o conteúdo da prova (que também é determinado pela instituição no plano de ensino), sua forma já é pré-definida:

[...] a minha prova tem que ser padronizada, ela tem que ter um número X de questões abertas e um número Y de questões fechadas (Luciano).

Existe um critério de avaliação pré-definido pela instituição. Nessa, por exemplo, são duas provas semestrais, sendo que tem que ter valor sete. Os outros três são trabalhos (Vera).

A instituição define a forma e o conteúdo das aulas e da avaliação, garantindo, dessa forma, a uniformização do conhecimento. O formato da prova é padronizado para todos os professores, sendo que algumas questões devem ser dissertativas e outras de múltipla escolha. Os professores muitas vezes não recebem uma explicação sobre o porquê desta configuração, mas ao considerar o número de alunos em sala de aula, e o tempo disponível para a correção das provas e entrega das notas, fica evidente a necessidade de que as questões da prova sejam, em sua maioria, de múltipla escolha em detrimento de questões dissertativas. O professor não tem tempo hábil para corrigir centenas de provas por turma em um curto espaço de tempo. No caso de Luciano, o instrumento de avaliação se resume à prova semestral. Já a professora Vera coloca que, no critério estabelecido pela “Instituição C”, a prova se caracteriza como 70% da avaliação do aluno, e nos 30%

restantes é possível pensar em formas alternativas de avaliação, como trabalhos individuais ou em grupo, seminários, dentre outros. Dessa forma, ainda parece possível para o professor elaborar outros instrumentos de avaliação:

Você não tem autonomia nenhuma pra poder fazer, [a prova]. Você que elabora evidentemente, mas você tem que fazer seis questões fechadas, os alunos morrem de medo das provas. Muitas vezes a prova cai conteúdo que o professor não deu (Luciano).

Aí eu escolho se vou fazer seminário, trabalho em casa, trabalho em equipe. Aí cada professor tem essa liberdade pra ver como é que vai contemplar essa avaliação dentro desse critério que já vem pré-estabelecido dentro do plano de ensino (Vera).

No caso de Jaime a imposição das normas de padronização avaliativas parece ser aceita com mais tranquilidade, o que aponta para a noção de adaptação e ajustamento. Novamente, a submissão do professor às regras da instituição revela sua condição heteronômica:

Eu tenho liberdade pra fazer, mas a orientação que eu recebi foi sadia, eles me pediram pra dar ênfase a questões discursivas, no máximo 50% discursiva e o restante em testes, de forma que a pessoa pode colocar algo que aprendeu naquele desenvolvimento do curso. Então eu acho sadio essa parte dessa forma.

O que parece se perder no processo de nivelamento do sistema avaliativo é a possibilidade do professor criar, a partir das necessidades e particularidades de cada turma, instrumentos de avaliação que contribuam para o aprendizado e para a formação do aluno e mais ainda, limita-se à avaliação do conteúdo. A própria noção de avaliação encontra-se perdida na medida em que ao professor é vetada a possibilidade de avaliar elementos que se encontram para além do conteúdo da disciplina que, como já foi constatado, também não é definido pelo professor. Adorno (2003), no texto “A filosofia e os professores” aponta uma questão da avaliação de concursos para professores na Alemanha no qual o sentido da prova geral parece não ser compreendido. O autor se refere principalmente à impossibilidade da prova em avaliar questões importantes para os futuros professores, como a reflexão acerca de si próprios, limitando-se a seu aprendizado profissional. A situação descrita pelo autor pode ser transposta para a avaliação do professor a respeito dos seus alunos:

Se a expressão “pessoa de espírito” não gerasse uma espécie de arrogância, a lembrança de desejos elitistas de dominação que

impedem justamente a autoconscientização do acadêmico, poderíamos dizer simplesmente: avaliar se são pessoas de espírito.[...] Portanto, o que se pretende avaliar neste exame é se esses que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais, como já dizia Ibsen há oitenta anos” (ADORNO, 2003, p. 54).

No caso do ensino superior privado no Brasil, a considerar os elementos históricos de seu desenvolvimento e sua função, a avaliação busca apenas verificar se o aluno será um profissional técnico competente e em alguns casos específicos, como será exposto na subcategoria 4.2, verificar se o aluno possui condições de apresentar um desempenho satisfatório em exames como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ou mesmo o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o que, a depender dos números, é vantajoso para a instituição até mesmo para fins de propaganda. Avaliar se o indivíduo é capaz de refletir sobre si mesmo e até sobre sua profissão são ignorados em um processo no qual o professor é colocado à parte em diversos aspectos da formação. Esta proposta traz indicativos ainda mais sérios de como a lógica de mercado torna putrefato o sistema educacional. O processo de avaliação é amplamente discutido na esfera da pedagogia, mas no ensino superior privado essa discussão não ocorre, uma vez que a instituição determina os limites para a elaboração dos instrumentos avaliativos e o tempo necessário para sua correção. “No caso da Instituição B”, Luciano ainda comenta sobre a avaliação de exame:

[...] as provas de exame não sou eu que faço. As provas de exame vão vir da matriz, vão vir de São Paulo, e ela vai respeitar irrevogavelmente aquela ementa que já está pronta. Então se eu fizer qualquer alteração que eu queira, mínima que seja nessa ementa, estarei prejudicando meus alunos. Então se o espaço de criatividade que o professor tem de colocar as coisas que ele considera importante ou mesmo de suas perspectivas ali dentro daquela ementa não existe. É inexistente.

Nesta avaliação o professor sequer tem a possibilidade de elaborar as questões. Como elas são preparadas pela “matriz da empresa educacional”, é possível considerar o exame final como uma das formas de controlar a atuação do professor ao longo do semestre. Se este não cumpre com a ementa e o planejamento pré-estabelecido da disciplina, o aluno que prestar o exame não terá condições de ser avaliado, será prejudicado, e a “culpa” poderá recair sobre o

profissional. Se o professor se preocupa minimamente com o desempenho do aluno, deve obedecer as imposições da instituição. Para garantir a uniformização do conhecimento, o professor deve ser destituído de autonomia na realização do seu trabalho. O objetivo da instituição é oferecer o mesmo produto padronizado para todas as unidades da instituição, independentemente de diferenças regionais. A única forma de se possuir essa garantia é padronizando também a atuação do professor. A violência presente nesta decisão institucional não termina com a mecanização da docência, mas também se encontra no fato de que a resistência a essa homogeneização traz consigo a ameaça de demissão. A análise da próxima categoria revela que o risco de demissão não se restringe somente àqueles indivíduos que, como afirma Adorno (2003), possuem certa recusa ao enquadramento cego no comportamento coletivo.

6.4 Instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho

As condições concretas de existência, dentre as quais se podem destacar as relações materiais de produção e a relação estabelecida com o consumo, de certa forma afetam a qualidade de elementos superestruturais, como a aquisição de cultura, o desenvolvimento do pensamento e a consciência de si e de classe. Essas duas esferas não se encontram separadas nem são incompatíveis entre si. As preocupações do trabalhador docente com as questões de sobrevivência interferem de maneira decisiva na qualidade das relações que serão estabelecidas entre professores e alunos no processo de formação no ensino superior privado. Deste modo é possível afirmar que a compreensão das questões referentes ao vínculo empregatício estabelecido entre o trabalhador e a instituição empregadora é fundamental para compreender a qualidade do ensino e a possibilidade de uma formação do aluno para uma consciência esclarecida e, portanto, para a constituição de um sujeito autônomo. Nesta categoria foram encontrados elementos de condições de trabalho que estão divididos em três subcategorias. Na primeira se encontram as exigências de qualificação profissional apresentadas pela instituição

de ensino no momento de contratação e o incentivo à pesquisa, que se relacionam com a caracterização dos professores entrevistados. Na segunda se discutem as formas de contratação e a instabilidade no emprego. Na terceira são apresentadas as principais considerações dos entrevistados sobre a remuneração e a desvalorização do trabalhador docente.

6.4.1 Subcategoria 2.1 – Qualificação profissional e incentivo à pesquisa

De acordo com os estudos realizados por Bosi (2007) sobre a precarização do trabalho docente, o incentivo à pesquisa nas instituições emerge como uma das formas de remuneração adicional em diversas instituições privadas e públicas. A exigência para a produtividade acadêmica tem sido discutida principalmente no ensino superior público. Segundo Schmidt (2011), a quantificação da produção acadêmica, a burocratização do processo de avaliação docente e a mentalidade empresarial emergem como uma ideologia da racionalidade capitalista presente no meio científico, e essa lógica conservadora coloca as instituições públicas e a produção docente em xeque. O percurso histórico traçado pela educação no Brasil, conforme foi discutido no capítulo 2 desta pesquisa, indica de maneira explícita, principalmente a partir do golpe militar de 1964, a expansão desenfreada do ensino superior a partir da lógica da privatização e a introdução da tendência à mercantilização mesmo no ensino público. No caso das faculdades privadas, levantou-se a suposição inicial de que publicações científicas dos professores fossem consideradas uma exigência de avaliação acadêmica pelas instituições de maneira ainda mais exacerbada, uma vez que estas se encontram em sintonia com a lógica de mercado. Com base nessas informações, buscou-se levantar dados sobre tais exigências como uma violência, no sentido que o professor é obrigado a compactuar com a mecanização do trabalho acadêmico, e também se as instituições proporcionam a estrutura necessária para a realização de pesquisas. Curiosamente, o resultado encontrado nas entrevistas parece revelar o contrário. O quadro abaixo indica que, pelo menos nos casos de Luciano e Vera, a instituição não fez uma

análise de currículo para contratação, e com relação à pesquisa, não disponibiliza os recursos necessários para sua realização, o que de certa forma já era esperado, porém tampouco faz desta uma exigência profissional.

Quadro 6.4.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.1

Professor	Elementos
Luciano	Foi contratado sem possuir título Não há incentivo à pesquisa
Vera	As horas dedicadas à pesquisa são fundamentais Não há incentivo à pesquisa
Jaime	Possui interesse em realizar o mestrado na própria instituição Foi realizada análise de currículo e de experiência profissional

Vera explica sua visão sobre a importância da pesquisa não apenas para o desenvolvimento científico, mas principalmente para o desenvolvimento profissional do professor:

A pesquisa é fundamental até pra incrementar o próprio trabalho. Ele não pode ministrar o que ele aprendeu a vinte anos atrás e ministrar exatamente a mesma coisa no final de carreira, ele tem que ter uma pesquisa paralela e ganhar pra isso, e tem que ser valorizado (Vera).

[sobre incentivo à pesquisa] Nenhuma. O que eu percebi foi que o incentivo que eu tive foi na 'Instituição E', lá sim eles incentivavam ao mestrado, tanto que eu fiz mestrado. Incentivavam a fazer especialização, teve uma época que eles pagavam pra participar de congressos. Então aí eu tive esse incentivo sim. Tanto que hoje eu tenho mestrado na área de linguística aplicada justamente pelo grande incentivo dessa universidade (Vera).

A professora afirma que, enquanto trabalhava na instituição de caráter público, foi incentivada a divulgar suas pesquisas em congressos e também a dar continuidade a seu desenvolvimento acadêmico. Já na instituição privada, a exigência parece se limitar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. No ensino público o incentivo à pesquisa se materializa pelos editais de órgãos de fomento à pesquisa numa lógica mercantil em que a qualidade é substituída pela quantidade, e o professor que vincula suas pesquisas à instituição agrega, de acordo com Bosi (2007), valores monetários ao seu salário e ao seu currículo. Além disso, os meios de produção são disponibilizados principalmente para aqueles docentes que buscam atrelar as pesquisas aos propósitos da razão instrumental. Vera não manifesta em

seu discurso a percepção da lógica mercantil no ensino privado, nem mesmo no setor público, mas Luciano faz uma consideração sobre este tema:

A gente recebeu uma cartinha, agora, faz pouco tempo, pra declarar e documentar a nossa produção acadêmica no último ano e tal. Eu, por exemplo, ignorei esta carta. Explico: primeiro porque a universidade não tem uma política clara de incentivo à participação em eventos, publicação e pesquisa. Acho que meu curso, no meu campus, muito menos; então, porque que eu vou creditar a minha produção bibliográfica à 'Instituição B'? Eu não me sinto parte da instituição, eu não construí este curso, eu não ajudo a montá-lo (Luciano).

Claramente, existe o interesse da produtividade acadêmica nas instituições privadas para fins de avaliação institucional e propaganda, mas não existe diálogo algum entre o professor e a instituição que esclareça os motivos para o professor se dedicar à pesquisa. No caso de Luciano, a revolta em relação ao silêncio da instituição sobre o assunto, somado ao sentimento de não pertencimento, leva-o a desvincular sua produção da instituição que trabalha. Por meio das entrevistas não foi possível estabelecer uma compreensão da lógica com que operam as instituições privadas em relação à produtividade acadêmica, já que os professores não participam deste processo. O que é possível levantar é que, aparentemente, o professor no ensino privado não tem consciência dos motivos ou mesmo do processo de direcionamento de verbas para o pesquisador e da cultura que se estabelece com o suposto incentivo à pesquisa. “Alinha-se a esse aspecto financeiro, de forte apelo e impacto ideológico, uma ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, um tipo de ‘cultura do desempenho’[...]” (SANTOS, 2004 apud BOSI, 2007). À parte a ideia assustadora de que os professores podem chegar ao ponto de competir entre si no ambiente institucional, o trabalho do professor somado às exigências de produtividade acadêmica resultam principalmente em uma violência que se manifesta nas avaliações institucionais, que serão discutidas na subcategoria 4.2.

Com relação ao trabalho do professor como pesquisador, Adorno (2003), no texto “Tabus acerca do magistério”, estabelece distinções entre os professores universitários e docentes do segundo grau, que nem mesmo recebiam o título de professores, eram chamados de “conselheiros de estudos”. Enquanto os primeiros gozavam de certo prestígio na sociedade alemã, os trabalhadores do magistério

possuíam uma imagem negativa, considerados como “tiranos” que apenas parodiavam as verdadeiras formas de poder. Uma das características que distanciavam as duas classes é apontada pelo autor:

É digno de nota que os professores que gozam do maior prestígio na Alemanha, ou seja, justamente os acadêmicos universitários, na prática muito raramente desempenham funções disciplinares, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório [...] (ADORNO, 2003, p. 104).

Enquanto os professores universitários dispunham de uma posição na qual era permitida a construção de um trabalho em que se articulam as funções de docência com a pesquisa, os conselheiros de estudos eram apenas mediadores, transmissores de conteúdo para as crianças. Se na sociedade alemã da década de 1960 o professor universitário possuía certo prestígio, ao estabelecer uma analogia com a situação atual do setor privado no Brasil, é possível afirmar que mesmo o professor universitário não goza da possibilidade de realizar um trabalho no qual o desenvolvimento teórico se entrelaça com sua atividade docente. Dessa forma, os tabus e preconceitos discutidos pelo autor referentes aos docentes do segundo grau parecem se repetir no Brasil, agora direcionados à figura do professor universitário. Essa analogia permite ainda uma compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos nas instituições e da formação dos alunos, e serão discutidas com maior profundidade na quarta categoria.

As considerações de Jaime presentes nessa subcategoria indicam um possível incentivo da instituição para o plano de carreira do professor, que envolve a pesquisa e a titulação:

Eu tenho interesse, apesar da minha idade, com 55 anos, em fazer mestrado na área de desenvolvimento, mas não foi exigido nada porque eu tenho uma pós-graduação em psicopedagogia. Eu acho importante para ver as maneiras de aprender, de ensinar e perceber as dificuldades com maior facilidade (Jaime).

Segundo este entrevistado, a instituição proporciona, depois de certo tempo de contratação, diversos cursos de capacitação para o professor e inclusive a possibilidade de desenvolver o mestrado. Entretanto, percebe-se uma contradição entre a expectativa deste professor e as medidas comumente tomadas por determinadas instituições nesse aspecto, uma vez que se tornou uma prática das

instituições de ensino superior privado a contratação de professores graduados, ou especialistas, em detrimento daqueles com mestrado ou doutorado. Como exemplo é possível trazer um dado recente que ilustra esta situação em outra região do Estado de São Paulo. De acordo com o jornal “Folha de São Paulo”, a Anhanguera Educacional Sociedade Anônima demitiu, apenas na região do Grande ABC, 400 professores, dos quais cerca de 80% eram mestres e doutores, e supriu o corte com a contratação de docentes com titulação menor e remuneração por hora-aula mais baixa¹². Ao mesmo tempo em que algumas instituições parecem incentivar o desenvolvimento acadêmico do professor, a qualificação profissional torna-se um risco de demissão, já que por questões financeiras de contenção e corte de gastos a instituição mantém apenas o número mínimo de professores com títulos de mestrado e doutorado, e opta por professores com titulações menores, mantendo vínculo empregatício por tempo limitado. Vale lembrar que o exemplo trazido não se aplica necessariamente a todas as instituições privadas, mas dada a imersão do sistema educacional na lógica mercantil, o precário processo de contratação de professores no ensino superior privado, assim como diversas outras profissões, não proporciona qualquer estabilidade.

6.4.2 Subcategoria 2.2 – Processo de contratação e estabilidade no emprego

Os estudos na América Latina sobre a precarização do trabalho do professor geralmente são focados na “[...] flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas” (BOSI, 2007). Embora este não seja o foco principal desta pesquisa, os elementos de violência que emergem neste campo são significativos para a compreensão da destituição do professor de seu trabalho intelectual e sua aproximação cada vez maior com o trabalho mecanizado. Nas entrevistas, os principais elementos encontrados dizem respeito à instabilidade no emprego gerada pela flexibilização

¹² Rede de Ensino Anhanguera demite 680 professores em SP. Folha de São Paulo, 21 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1024381-rede-de-ensino-anhanguera-demite-680-professores-em-sp.shtml>

dos contratos de trabalho. Estes elementos parecem comuns a todas as instituições mencionadas pelos entrevistados.

Quadro 6.4.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.2

Professor	Elementos
Luciano	Contratado por indicação Não há estabilidade
Vera	Contratada pelas normas da CLT Não há estabilidade
Jaime	Contrato semestral Estabilidade por seis meses Possui expectativa de continuar contratado Troca de professores ocorre com regularidade

Vera aponta que a forma de contratação segue as normas da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), pelas quais o professor é remunerado mediante as horas/aula que lhe são atribuídas. Nesta pesquisa, todos os entrevistados são contratados de acordo com as normas estabelecidas pela CLT:

Sou contratada pela CLT, o regime de todas as faculdades privadas. A gente ganha por hora aula, então se eu ministro três aulas no semestre, são três aulas no semestre. Normalmente quando tem reunião a parte eles pagam aulas a parte, se tem aluno de DP que você tem que ir no horário a parte, essas aulas são pagas a parte também. A legislação segue de acordo com o regime de contratação dos profissionais do ensino superior (Vera).

Eu fui contratado por indicação, na época a coordenadora que estava à frente do curso interinamente me conhecia porque a gente foi colega no doutorado, e me fez este convite. Eu não sei como costuma funcionar, mas deve ser por entrevista simples, não deve ter aula didática, prova, tampouco. Duvido muito que tenha, tanto que estou indo esse semestre dar aula em outro campus na própria universidade, e assim: eu só informei minha disponibilidade em dar aula na capital e aí os coordenadores precisaram e me convocaram, mas tampouco me pediram pra fazer uma prova, dar uma aula didática, né (Luciano).

Eles fizeram uma entrevista comigo, analisaram meu currículo, minha experiência, pois como eu citei trabalhei em outras áreas e minha formação permite ter uma percepção mais abrangente do que se fosse formado apenas em química (Jaime).

No ensino público, a contratação de professores geralmente possui etapas como prova de conhecimentos, aula didática e prova de títulos. Luciano aponta

alguns elementos importantes no processo de contratação, como a necessidade dessas etapas. Embora seja possível encontrar diferenças sutis nas formas de contratação, nenhum dos professores afirma ter realizado um processo de seleção rigoroso. É importante retomar a citação de Adorno sobre a avaliação realizada na categoria 1.2, quando questiona que a prova de seleção do corpo docente deveria incluir a necessidade de avaliar se os candidatos “[...] são pessoas de espírito” (2033, p. 54). Mas, no caso da exacerbação da precarização trazida pela lógica da privatização, alguns professores são contratados por indicação, e outros são submetidos a um processo seletivo que se resume a entrevista e análise de currículo. Os interesses da instituição em relação ao perfil profissional desejado se mostram a partir daquilo que é estabelecido como condição para a contratação: pelo currículo é possível avaliar somente a produtividade do professor e sua experiência prévia. As preocupações de Adorno frente à avaliação são retomadas nesta categoria no sentido que no contexto atual não é possível questionar a validade dos instrumentos. Eles sequer são utilizados.

Ainda é possível comentar um elemento trazido por Jaime na tentativa de justificar a precarização dos contratos de trabalho, geralmente estabelecidos por seis meses e sem a certeza de renovação:

Foi feito um contrato a princípio semestral e renovável por mais seis meses até um ano e meio, e depois renovação automática. Porque eu percebo que a dinâmica da vida, hoje, está muito mais rápida [...] Agora, dificilmente há um corpo docente que possa atender todos. Então, exige troca de professores com uma certa regularidade. Você não consegue ter um professor fixo porque como muda a grade devido a exigências do mercado, então exige que o professor seja bastante dinâmico e esteja sempre se atualizando, sempre aprendendo (Jaime).

A flexibilização da contratação do professor se intensificou no período da ditadura militar, com a formalização e investimento pesado no setor privado. Embora as leis educacionais possuam brechas que permitem contratos precários, Bosi apresenta alguns dados sobre o descaso das instituições privadas acerca da exigência legal de possuir pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral: “[...] entre as instituições privadas, esse tipo de transgressão atinge 65 das 85 IES existentes, o que representa mais de 75% numa situação ilegal” (BOSI, 2007, p. 1509). Além disso, o mesmo autor destaca que existem 118 mil

professores (70% de todos os docentes de instituições de ensino superior no Brasil, públicas e privadas) contratados em regime “horista”. Kalmus (2010) menciona ainda a extinção dos planos de carreira, diminuição de horas/aula, redução de salários, dentre outras questões referentes à contratação:

[...] reitera-se a prática de reunir turmas de cursos diferentes em disciplinas "comuns", resultando em mais demissões de professores e em classes lotadas; implanta-se a educação à distância, resultando igualmente em demissões; diminui-se o número de horas/aula no período da noite para evitar o pagamento do adicional noturno; demitem-se doutores e contratam-se docentes com menor qualificação e salários inferiores; demitem-se docentes "antigos" e contratam-se novos – ou os antigos são recontratados – mais uma vez por salários inferiores; em casos extremos, deixa-se de pagar direitos trabalhistas e salários (KALMUS, 2010, p. 51).

Jaime responde a essas questões com a naturalização de um processo que é histórico e que, segundo sua fala, é conduzido pela “dinâmica acelerada” da vida cotidiana, e também atribui à figura do professor a responsabilidade por manter-se no mercado de trabalho. O conformismo com a ordem estabelecida se evidencia na afirmação de que se o professor não se atualizar constantemente, e ajustar-se à dinâmica acelerada da sociedade industrial, certamente será substituído. A responsabilidade pela manutenção de seu emprego parece ser unicamente sua e independe de uma relação de trabalho configurada pelos valores do capital. A dinâmica da substituição do corpo docente por motivos como economia e contenção de gastos, um motivo muito mais provável e de acordo com os valores de mercado, não parece ser percebida por este professor. Mas ao que parece pelas falas seguintes, mesmo que o professor se esforce ao máximo, a estabilidade na contratação continua comprometida. De certa forma, os três entrevistados denunciam a questão da instabilidade no emprego criada pelo processo de contratação, como podemos perceber a seguir. A ameaça do desemprego emerge de maneira específica na fala de cada um deles:

Quando eu comecei [...] com um ou dois anos você sentia uma certa estabilidade. Hoje, você tem estabilidade por seis meses. Não é tão estável assim. Você sempre tem uma possibilidade de ser desligado a qualquer momento. [...] Hoje em dia, o vínculo é bem instável. E eles têm um processo de avaliação do curso e do professor também (Jaime).

Posso ser mandada embora a qualquer momento. Não tenho estabilidade nenhuma. Como em qualquer instituição particular, né. A única instituição que você tem uma certa estabilidade é quando você

dá aula numa faculdade estadual, federal [...] em que você faz um concurso que você vira estatutário, aí você tem todas as garantias de estabilidade de emprego. Fora isso, não existe. Enquanto você estiver produzindo, eles estiverem gostando, você está na instituição (Vera).

No caso de Jaime e Vera, a violência caracterizada pela ameaça do desemprego se materializa no processo de avaliação do professor. Na visão desses professores, o desempenho elevado no processo de avaliação de seu trabalho, assim como ocorre nas empresas, é essencial para a manutenção do emprego. Certamente a avaliação feita tanto pelos coordenadores quanto pelos alunos é um fator importante. Contudo, as demissões em massa de professores com base em sua qualificação (quanto mais elevado o título, mais despesas trazem para a instituição) parecem ser a prática decisiva. Neste ponto o professor é impotente frente ao processo de demissão. A produção científica é necessária para atualizar o currículo exigido pelo mercado de trabalho, que, de acordo com o pensamento vigente de desenvolvimento profissional, valoriza o profissional. Ao mesmo tempo, deve se esforçar ao máximo para obter um desempenho satisfatório no processo de avaliação, pois sem um currículo profissional e um bom desempenho, as chances de permanecer diminuem. Mas as demissões em massa de professores nas instituições particulares trazem o indicativo de que é exatamente sua valorização como profissional a causa da demissão, que substituirá professores “caros demais” por mão-de-obra menos qualificada e mais barata. Desse modo, a formação do professor torna-se menos acadêmica e mais tecnicista.

Vera, por ocupar dois cargos, sendo o primeiro com estabilidade, como concursada no ensino público e o segundo como celetista, ainda aponta outro elemento importante, o de que a única possibilidade de estabilidade se encontra nas instituições públicas. A partir desta fala é possível apontar o estado de debilidade em que se encontra o docente no ensino superior privado em relação ao professor do ensino público. Adorno (2003) traz o exemplo de que as profissões subordinadas à disputa concorrencial geralmente gozam de mais prestígio mesmo sem garantias, enquanto os funcionários públicos são invejados pela estabilidade, mas desprovidos de quaisquer prestígios:

Aqui se anuncia um conflito social possivelmente dotado de alcance maior. Uma ruptura no próprio plano da burguesia, ao menos na pequena burguesia, entre os que são livres e ganham mais, embora

sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regada pelo relógio de ponto [...] a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças (ADORNO, 2003, p. 103).

Ainda é possível observar o discurso conservador de que o funcionário público é um preguiçoso, conformado e não possui confiança em suas próprias capacidades, e dessa maneira, apoia-se na segurança de um emprego permanente. Mas, no caso do professor do ensino superior público e privado, não há dúvidas de que o elemento da estabilidade no trabalho supera qualquer discurso de prestígio. Além do que, as distinções entre ensino público e privado no Brasil, que resultam nos mitos de valorização do ensino fundamental e médio privado e do superior público, e desvalorização do ensino fundamental e médio público e do superior privado, certamente colocam o professor dos cursos preparatórios privados e o professor do ensino superior público em posição de maior respeito do que o professor da escola pública e o professor do ensino superior privado. Se existe algum prestígio maior em ser professor do ensino superior privado sobre a profissão de professor concursado do ensino fundamental e médio, este é certamente colocado de lado no momento em que se fala de estabilidade. Evidentemente um professor no primeiro cargo é mais bem remunerado, mas quando se pensa em estabilidade, Vera coloca em primeiro lugar seu emprego como professora do segundo grau:

“A ‘Instituição A’ acho que tem uns 4 ou 5 anos de existência em [nome da cidade]. E quando eu entrei, entrei como professora e fiquei dois anos como professora e depois me convidaram pra fazer parte da coordenação. Mas até então eles não sabiam que eu mantinha um vínculo de estabilidade com a ‘Instituição E’. Aí chegou um ponto que eles queriam que eu fizesse uma opção de continuar na ‘Instituição A’ em detrimento da ‘Instituição E’. Só que nessa eu sou concursada, estatutária e pra mim era inviável trocar o certo pelo duvidoso. E mesmo sendo professora e ocupando cargo de coordenação eles acharam por bem me demitir (Vera).

Outro ponto em que a violência se estabelece em relação à estabilidade é, como aponta Luciano, no empobrecimento das relações institucionais e na sensação de insegurança e de perseguição. Jaime, diferentemente, coloca o empenho em

estabelecer boas relações institucionais como possibilidade de manter-se no emprego:

Bom, estabilidade zero. Por exemplo, a gente teve mudança de coordenação; a coordenadora antiga estava afastada por motivo de gravidez, retornou e aí nós que entramos neste semestre que ela estava afastada, por exemplo, a gente se sentiu muito inseguro, que a gente não a conhecia. Tampouco tínhamos boas notícias do que havia sido feito durante a gestão dela e acho que num certo sentido ela se sentiu ameaçada. [...] Era um grupo de professores jovens na sua maioria, de quatro professores jovens e que de algum modo compartilham de uma certa perspectiva crítica do pensar a psicologia, que não é a marca do curso tampouco é a marca da coordenação. Se tem uma coisa que passa longe daquele currículo é uma perspectiva crítica. Então, acho que isso, de algum modo, é como se oferecesse uma ameaça (Luciano).

Como eu cheguei há seis meses, estou num período de adaptação dentro das situações. Mas existe uma expectativa de me manter, senão na área que eu atuo, em outra área por conversações, diálogo com a coordenação. Por isso existe essa expectativa. Se não houvesse essa possibilidade de conversar com a coordenação, acho que hoje eu estaria com maior certeza de que não teria continuidade (Jaime).

Embora a questão do assédio moral e perseguição aos docentes seja analisada com maior profundidade na categoria 4, aqui é possível perceber também que as relações institucionais são marcadas pela lógica empresarial, e o comportamento e a forma de pensar do professor frente a seus superiores é um fator que pode significar sua continuidade ou demissão. Jaime procura boas relações com a coordenação, e um diálogo constante visando à manutenção de seu emprego, enquanto Luciano parece sofrer a ameaça do desemprego apenas pelo fato de que a perspectiva teórica que adota em psicologia não condiz com aquela proposta pela instituição. Como Vera apontou na subcategoria 1.1, o professor deve ter “jogo de cintura”, o que muitas vezes significa ocultar uma postura crítica ou de enfrentamento que eventualmente possa ser “perigosamente disseminada” na instituição. Atuar no ambiente de trabalho com a liberdade de expressar seus pensamentos, seja em sala de aula, seja nas reuniões pedagógicas, parece conter certo grau de risco¹³.

¹³ Aproximadamente dois meses depois de concedida a entrevista, Luciano informou que havia sido demitido, sem qualquer justificativa apresentada pela instituição.

6.4.3 Subcategoria 2.3 – Remuneração

A anedota que compara a profissão docente com a do taxista, que tem seu salário determinado pelos “quilômetros rodados”, expressa a condição atual do professor contratado pela CLT. Nesta subcategoria considera-se principalmente a insatisfação dos professores em relação à quantidade de atribuições do professor em seu trabalho e os critérios pelos quais é efetivamente remunerado. Também é considerada a possibilidade de que os professores entrevistados precisem de outras fontes de renda além daquela obtida no ensino superior privado.

Quadro 6.4.3.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 2.3

Professor	Elementos
Luciano	Sequer é remunerado pelo seu trabalho
	Frustração frente à remuneração
	Remuneração para preparar aulas e participar das reuniões
Vera	Remuneração não acompanha a inflação
	Ganha por hora/aula ministrada
	Não há remuneração para pesquisa
Jaime	Não há estímulo pela questão financeira

Uma vez que a remuneração do professor no ensino superior privado é realizada de acordo com a CLT que, em relação aos docentes possui normas específicas, tais como o estabelecimento de critério de pagamento por hora/aula, as instituições parecem cumprir com o acordo determinado. Ainda assim, a flexibilização dos contratos trabalhistas discutidas nas subcategorias anteriores afeta diretamente a remuneração do professor e, conseqüentemente, aspectos de sua vida pessoal.

Não dá pra ganhar dinheiro exatamente, mas dá pra ter uma vida interessante do ponto de vista financeiro, obviamente. É, dá pra comprar livros, fazer viagens, agora rico é que não vai dar pra ser, não vai dar pra trocar de carro todo ano, mas também esse não é meu objetivo de vida, não é? (Luciano).

Quando eu iniciei em 91, numa faculdade que é uma instituição pública, a remuneração não era tão ruim, mas de lá pra cá a remuneração vem caindo, não acompanhou a inflação, nós não tivemos muitos aumentos, então hoje o salário não está lá grande coisa (Vera).

Kalmus (2010) afirma que as instituições marcadas por uma concepção mercantil de educação, promovem uma formação de má qualidade, em geral, resultante de uma série de fatores, dentre eles: a “[...] alta rotatividade de professores mal remunerados e sobrecarregados” (2010, p. 18). Os professores entrevistados se queixam da remuneração, mas, aparentemente, os valores não correspondem ao que Adorno (2003) chamaria de “profissão de fome”. O problema maior parece estar em cargas horárias reduzidas e na não valorização do tempo dispendido em atividades fora da sala de aula. Um estudo realizado por pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas - FGV (AFONSO, BARBOSA FILHO & PESSÔA, 2009) aponta que, com relação aos salários os diferenciais tendem a ser mais favoráveis no ensino privado, mas ao considerar os benefícios previdenciários recebidos na aposentadoria, a situação, de acordo com os autores tende a se equilibrar. No Estado de São Paulo, os autores afirmam que a média salarial é consideravelmente maior do que em outros estados. Os dados mais relevantes da pesquisa para compreender a questão do ensino superior privado são os que mostram uma diferença significativa favorável aos professores de 20 a 34 anos contratados por instituições privadas. A partir dos 35 anos, o salário do professor do ensino privado se torna menor do que o professor do ensino superior público. De acordo com os autores:

[...] as aposentadorias recebidas pelos docentes da rede pública parecem ser um importante incentivo a que estes não escolham a rede privada para trabalhar. [...] Se a previdência social for entendida como uma espécie de aplicação financeira, então a previdência dos docentes da rede pública configura-se como um ótimo negócio, dadas as elevadas taxas de retorno encontradas (AFONSO, BARBOSA FILHO & PESSÔA, 2009, p. 627).

O artigo publicado explica com detalhes as formas de remuneração de professores a partir de informações precisas, mas não apresenta uma análise crítica dos dados levantados. Parece possível deduzir que a qualificação profissional é um elemento que deveria ser considerado na análise dos dados, bem como o número de demissões de professores qualificados no ensino superior privado. Ao desconsiderar esses elementos, a pesquisa aponta que há pouca diferença entre um professor do ensino público e do privado em termos de remuneração, e os servidores públicos ainda se beneficiam de aposentadoria mais vantajosa. Uma análise superficial de dados estatísticos não pode concluir que a remuneração não é

um fator a ser considerado ao se pensar em um ensino de qualidade. Ao que parece, a pesquisa realizada legitima a ideia de que os ensinos fundamental e médio privados possuem mais qualidade de ensino, valorizando elementos tecnicistas. A similaridade entre os salários de professores do ensino público e privado não indica que o elemento da remuneração não é um determinante da qualidade da educação, mas sim que, tanto na esfera pública quanto na privada, a desvalorização do professor é evidente. De qualquer forma, o que não é colocado em questão é que nenhuma remuneração, seja na esfera pública ou privada, é adequada ou serve como referência de um salário digno.

A partir das entrevistas realizadas, foi constatado que Vera e Jaime possuem, ainda como docentes, aulas em instituições públicas de ensino fundamental e médio para completar sua renda mensal, principalmente porque sua carga horária nas instituições privadas é reduzida. O problema não é o valor da hora/aula do ensino superior privado, que em geral é mais elevado do que o recebido por um professor do ensino fundamental e médio, mas sim o número reduzido de “quilômetros rodados”. O taxímetro, além de medir a distância percorrida, calcula também o tempo que o taxista permanece parado no trânsito. A profissão docente não existe apenas dentro da sala de aula. Momentos de pesquisa, preparação do material de aula e correção de provas e trabalhos não são calculados com o mérito que merecem. Os entrevistados se queixam de que seu trabalho não se resume a dar aulas, e o tempo trabalhado fora de classe é pouco considerado:

Tem umas frustrações. Eu trabalho numa instituição privada e acontece o seguinte: por exemplo, eu tenho 17 horas de sala de aula, eu sou remunerado pelas 17 horas e no meu salário, por exemplo, eu tenho um adicional de 5%. Ou seja, eu considero que a cada hora, 5% dessa hora que vai dar o que, 3 minutos pra cada hora/aula. 3 minutos é o tempo que eu gasto preparando prova, preparando aula, corrigindo prova, corrigindo trabalho. (Luciano).

Então quanto à remuneração eles sequer me pagam pelo meu trabalho, então existe uma frustração que não está, que é uma questão que não está posta pra todas as instituições privadas. Tem instituição privada que você tem um contrato de 20 horas. Tem um contrato de 40, de 35 horas, mas que você tem 20 horas de sala de aula e 17 que eles concebem que nas outras horas são pra preparar aula, ir pra reunião e tudo mais (Luciano).

Eu tenho mais autonomia numa instituição pública que numa particular, sem dúvida nenhuma. Por exemplo, uma coisa que eu tenho que me submeter que na instituição pública eu não faço. No

ensino superior eles fazem o TCC, o trabalho de conclusão de curso. [...] Chega no final do ano o diretor simplesmente me deposita 10, 15 TCC's, cada trabalho com cem páginas pra eu corrigir, depois ele vai escalonando os dias de banca e eu tenho que participar. Por exemplo, na sexta-feira passada eu participei de cinco bancas, segunda-feira mais cinco e não ganho nada por isso. Não ganho um tostão, um real. É atribuição do professor e eu não posso falar não. Eu poderia, mas é um risco que eu corro. Numa instituição pública não aconteceria isso (Vera).

Eu acho que um professor universitário tem que ganhar o suficiente que lhe proporcione momentos de pesquisa. Porque no ensino superior não é só ministrar aulas, ele tem que trabalhar juntamente com a pesquisa. E eu não acredito no ensino superior que não haja a pesquisa (Vera).

Os professores afirmam que na remuneração do professor as atividades que ocorrem fora da sala de aula são praticamente desconsideradas. Embora as reuniões sejam remuneradas a parte, o professor também prepara as aulas e avaliações, corrige provas e trabalhos dos alunos. Retomando a primeira categoria, vale lembrar que essas atividades são padronizadas pela instituição e se tornam mecânicas, mas isto não elimina o fato de que, mesmo que o trabalho intelectual seja quase suprimido por completo, essas atividades ainda devem ser consideradas como trabalho. Por fim, as considerações de Vera sobre pesquisa e extensão confirmam a lógica presente na educação tecnicista, em que se priorizam as aulas em detrimento das outras atividades acadêmicas. Kalmus (2010) aponta que o Banco Mundial apresenta recomendações para a criação de políticas educacionais no Brasil. Algumas delas consistem em: recomendar o modelo de “universidades de ensino” em detrimento das “universidades de pesquisa”; as fontes de financiamento devem ser provenientes de doações de empresas, venda de cursos, dentre outras; ampliação da modalidade de Educação à distância – EAD (discutida na categoria 3); e por fim “as diretrizes expõem a tese de que o ensino superior é antes um bem privado do que público” (KALMUS, 2010, p. 44). Em 2010, o número de Instituições de Ensino Superior no Brasil chegou a 2377 estabelecimentos apenas de graduação, sendo que 2099 destes são instituições privadas¹⁴. A distinção entre Universidade, e as não-Universidades compostas por Centros Universitários e Faculdades Integradas pode ser percebida na medida em que na primeira categoria

¹⁴ Dados obtidos a partir do Censo da Educação Superior 2010, publicado em outubro de 2011 pelo INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>

são desenvolvidos o ensino, a pesquisa e a extensão. Já na segunda é exigido apenas o ensino, e na terceira a pesquisa e extensão podem ou não ocorrer (MOROSINI, 2000). Se o foco da instituição é o ensino, a função do professor fica reduzida. É evidente que a pesquisa é um elemento importante para o desenvolvimento do profissional, para as instituições e para a ciência, mas independentemente de haver pouco incentivo à pesquisa no ensino superior, é necessário pensar nos rumos que as pesquisas e a lógica da produtividade tendem a seguir em uma sociedade regida pela razão instrumental (SCHMIDT, 2011).

A baixa remuneração não é o único fator a ser considerado ao pensar as violências exercidas contra o professor, mas é definitivamente um elemento importante. Uma pesquisa realizada em Salvador – Bahia aponta que diversos aspectos do contexto de trabalho, dentre eles a baixa remuneração e múltiplos vínculos empregatícios, são causadores de estresse:

Nesse sentido, esta concepção subjacente de educação e o não aproveitamento das qualificações do professor em outras atividades que envolvem maior criatividade, iniciativa e autonomia, bem como a necessidade de ter mais de um vínculo empregatício em função da baixa remuneração, podem desencadear, entre outras consequências, o estresse ocupacional (ESTEVES, 2004, p.77).

As péssimas condições de trabalho e remuneração do professor podem afetar sua saúde física e psíquica. Nessas condições, uma educação para a autonomia torna-se inexecutável, pois se ao professor não são fornecidas as condições mínimas para a realização de seu trabalho, sua relação com o conhecimento, com o ambiente de trabalho e com os alunos fica prejudicada. Adorno (2004) aponta que a pseudoformação converteu-se em um valor, e seus bens culturais foram dissociados das coisas humanas. Como produto com um fim em si mesmo, é colocada nas mãos dos professores para transmiti-la a seus alunos. Dessa forma o professor não se diferencia de um vendedor, e as condições de exploração impostas a diversas categorias profissionais também se estendem aos docentes. Se a pseudoformação é complementada pelas condições que impedem sua superação, a remuneração do professor, por ser incompatível tanto com o tipo de trabalho realizado, quanto com o valor mínimo necessário para garantir as condições de sobrevivência, é o elemento de violência que representa o resultado final da precarização do trabalho docente no ensino superior privado. A desvalorização do trabalhador docente configura-se,

como afirma Adorno “[...] como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (2003, p. 98). No Brasil, esses preconceitos não perderam suas bases reais, manifestando-se na forma de péssimas condições de trabalho e remuneração.

6.5 Efeitos da inserção de tecnologias no contexto educacional

Na sociedade administrada, a autonomia do indivíduo encontra-se tolhida, incapacitada pela irracionalidade presente nas formas de produção dos bens de consumo. A técnica empregada no modelo industrial e a razão instrumental que o caracteriza tornam-se fins, ao passo que a finalidade verdadeiramente humana é omitida: “[...] uma vida digna de ser vivida” (CROCHÍK, 2003b, p. 16). Este modelo de pensamento estende-se à esfera da educação, e pode ser observado também na inserção de novas tecnologias no contexto educacional. A fetichização da técnica e o deslumbramento com a tecnologia, comumente percebido como algo mágico, modificam o vislumbre das possibilidades de utilização desta tecnologia para fins verdadeiros. O ponto central que se põe em questão é a contradição entre as finalidades às quais serve a tecnologia na contemporaneidade e seu vir-a-ser. A educação não escapa à interferência de novas tecnologias e não necessariamente deveria, se estas fossem utilizadas para a emancipação do indivíduo, contudo, nas condições atuais, ela frequentemente serve ao propósito da adaptação. Adorno faz algumas considerações acerca da utilização da televisão como instrumento de formação que podem trazer contribuições para a discussão da utilização de recursos tecnológicos na educação:

[...] o que é moderno na televisão certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica (ADORNO, 2003, p. 77).

Neste caso, para o autor, a tecnologia que permite as transmissões televisivas diz respeito a dois elementos: primeiro, que cumpre uma função

específica de transmissão de conteúdos, e, segundo, que se deve atentar para quais conteúdos são veiculados pela televisão e quais deveriam ser. O autor não se posiciona contra o recurso tecnológico, mas aponta suas suspeitas a respeito da função deformativa na utilização deste recurso para fins educacionais, haja vista que esta mídia contribui para a disseminação de ideologias e obnubilação da consciência dos espectadores: “Eu seria a última pessoa a duvidar do enorme potencial da televisão justamente no referente à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento” (ADORNO, 2003, p.77). Certamente, demonizar o aparato tecnológico das instituições educacionais não traz contribuições reais e não favorece uma compreensão da categoria selecionada; não obstante, deve-se buscar elucidar para quê serve a tecnologia disponível nas instituições educacionais e a quem deveria servir. As instituições de ensino, especialmente as que trabalham com educação à distância, muitas vezes apresentam recursos como aulas por vídeo, apostilas e plantões de dúvidas pela internet sem considerar a importância das relações estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos, e mesmo a mediação do conteúdo estudado. O processo de formação no ensino superior se torna cada vez mais limitado à transmissão de determinados conteúdos e a uma forma que parece cada vez mais dispensar a presença da figura do professor. O progresso a que serve a tecnologia na educação nada contribui para uma formação para a consciência do indivíduo e compreensão da técnica aprendida, mas parece servir mais como uma forma de seduzir os alunos para, a partir da tecnologia, facilitar o ensino e formar técnicos capazes de manipulá-la.

Os recursos disponibilizados aos professores do ensino superior privado variam desde a utilização de lousas digitais, *tablets*, *datashows*, *softwares* e computadores em sala de aula, até outros materiais utilizados para fins pedagógicos como sistemas didáticos *online*. Para a análise desta categoria, consideram-se alguns elementos que cercam os recursos tecnológicos, como a possibilidade de violência na imposição de seu uso; o discurso sedutor de eficiência no ensino pela tecnologia; e a substituição do professor pelos recursos que ele próprio utiliza. A partir do quadro abaixo é possível estabelecer que, com relação à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, os professores possuem formas de atuação bastante específicas, bem como opiniões diversas.

Quadro 6.5.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na categoria 3

Professor	Elementos
Luciano	Preferência pelo giz e quadro negro
	Há pouco material de apoio pedagógico na instituição
	Dificuldade em reservar <i>Datashows</i> na instituição
	Impossibilidade de aprendizado pelo sistema didático <i>online</i>
Vera	Recursos utilizados como forma de dispensar professores
	Fácil acesso aos <i>Datashows</i> na instituição
	Investimento em tecnologia é visto como positivo
	Imposição para o uso da lousa digital
Jaime	Trabalha com giz e quadro negro há anos
	A instituição possui estrutura excelente
	<i>Datashow</i> , retroprojektor e computador em todas as salas
	Não há obrigatoriedade em utilizar esses recursos

Em seu relato, Luciano não apresenta indicativos de que a instituição o pressiona para fazer uso de recursos didáticos mais modernos:

[...] eu não uso, por exemplo, recursos como Datashow, slides, nada disso. Eu uso giz e quadro, só o que eu preciso, mas quem se utiliza disso costuma falar que é bem difícil reservar. Uma vez tentei reservar para apresentação de TCC dos meus alunos e era um dia de semana e não havia disponível, então um aluno meu que tinha um retroprojektor trouxe emprestado da empresa que ele trabalhava e os alunos puderam utilizar, e no outro dia da apresentação foi no sábado, então como a instituição estava vazia daí sim havia, mas os professores se queixam bastante que tem muito pouco material de apoio pedagógico (Luciano).

A gente tem Datashow a vontade, não precisa brigar pra ter um Datashow. Nós temos uma lousa digital, a maioria das salas tem essa lousa digital, nós temos um laboratório de informática muito bom, que dá o suporte ao trabalho do professor em tempo integral. Então assim, eu percebo que eles estão investindo muito em tecnologia. Esse é um ponto positivo da instituição (Vera).

[...] todas as salas têm o retroprojektor, mas têm à disposição um Datashow e computador. Todas as salas têm equipamento de som, caso você queira falar com o microfone ou com conexão para o computador. Se você quiser projetar um vídeo, você tem total apoio físico (Jaime).

Não é incomum em instituições privadas, relatos que apontem para uma obrigatoriedade do uso de recursos como o *datashow*. O principal motivo é decorrente da busca pela satisfação da clientela. A não utilização desses recursos torna a aula pouco atrativa e enfadonha, o que gera insatisfação por parte dos alunos. As avaliações realizadas pelas instituições geralmente recorrem à opinião de

alunos que sugerem aulas mais dinâmicas, que saiam dos limites do quadro negro. Como afirma Zuin: “[...] números e sons convergem em imagens absolutamente sedutoras, a ponto dos alunos pouco se interessarem pelos conteúdos que não são transmitidos pelos aparelhos de data show nas salas de aula [...]” (2010, p. 969). No caso de Luciano, que faz uso apenas dos recursos mais tradicionais, a instituição não possui recursos suficientes para corresponder ao número de salas, então a pressão para a utilização desses recursos parece não acontecer. Vera aponta que em sua instituição, além do Datashow, o quadro negro é substituído pela lousa digital. E Jaime aponta que na “Instituição A” todas as salas são bem equipadas, mas especificamente por conta da natureza de sua disciplina, também não há obrigatoriedade para o uso dos recursos.

Olha, se eu não quiser, eu não preciso, pois matérias técnicas, como química e física não adianta você apresentar. Você tem que passar linha por linha. A menos que você faça assim no Datashow, para que a pessoa possa perceber aquilo que você está aplicando. [...] Se você ver um ‘esquema de forças’ pronto, ou você construir aquele esquema de força é diferente, porque você está construindo mentalmente com os alunos. Uma coisa que já está pronta fica fotografada, então é diferente. Então muitas vezes nesse caso é preferível construir do que apresentar pronto. Porque é visual, tem que dar tempo pra pessoa ver aquilo que você está querendo passar. No Datashow, só se você fizer passo a passo com os slides. Eu tive dificuldades porque eu não domino a parte de power point. E você montar as aulas para apresentar, um conhecimento que eu já tenho, é mais fácil chegar e apresentar do que ficar procurando. Já montei umas duas aulas, mas até achar o que você quer, pra montar no power point, pra depois você conseguir adaptar sua linguagem ali, demanda muito tempo. Não que eu não goste, eu gosto de trabalhar com tecnologias modernas, mas o trabalho pra se fazer isso é longo. Eu pra conseguir montar uma aula no Datashow eu levo umas 3 ou 4 horas. Enquanto eu que já sei tudo de cabeça, já chego lá e monto. Não que eu seja contra a tecnologia, mas você garimpar, organizar e preparar para apresentar é uma demanda de tempo muito maior, e de um conhecimento que eu já tenho, então acredito que pra outros professores ocorra isso também, não que não queiram ou não gostem da tecnologia, mas sim o fato de ter que organizar (Jaime).

A indústria do ensino adota uma forma sedutora para atrair os clientes. Na sua propaganda enfatiza os materiais eletrônicos de que dispõe, os sistemas informatizados para depósito de material didático e publicação de notas, e a flexibilização das horas de aula semanais. Da forma como é colocada a utilização da tecnologia como facilitadora da aprendizagem, a apreensão do conteúdo ministrado não parece ser mediada pelo professor, e a relação entre o aluno e o conteúdo

torna-se imediata. É reduzida a possibilidade de discussão no ambiente de sala de aula uma vez que o conteúdo está cristalizado no programa de computador. O trabalho do professor se expande para o ambiente virtual, ou talvez se restrinja a este em sua maioria. No relato de Jaime percebe-se a preocupação do professor com a construção do conhecimento para os alunos. Especificamente em sua disciplina, a utilização do *Datashow* prejudicaria não apenas a exposição do conteúdo, como também o impediria de realizar o processo de ensino pelo qual o conhecimento é construído em conjunto com os alunos. Os recursos tecnológicos trazem como característica a ilusão de que o conhecimento está pronto, necessitando apenas do processo de transmissão e recepção. O Professor parece ter a consciência de que, com o uso do *Datashow*, o conhecimento que ele busca transmitir será filtrado pelo meio tecnológico, deixando apenas o produto final e ignorando o processo de construção do saber. Além disso, o recurso impede possíveis pausas para se “digerir” o conhecimento. “A convergência dos textos, números e sons em imagens que se consubstanciam em arrebatadores estímulos audiovisuais promove, paradoxalmente, a dispersão da concentração, uma vez que as informações conectadas são substituídas por outras, por meio do ritmo alucinante das trocas de *links*” (ZUIN, 2010, p. 969). De qualquer maneira, o que se percebe no caso de Luciano e Jaime é que em suas instituições não há a obrigatoriedade do uso de recursos tecnológicos em sala de aula. A violência dos recursos tecnológicos parece se impor mais sobre os alunos do que sobre os professores. Já no caso da relação de Vera com a “Instituição C” a situação é bem diferente. Inicialmente ela afirma que acha positivo o investimento da instituição em tecnologias, mas aos poucos revela sua insatisfação:

Eu não tive escolha, mesmo que eu quisesse usar a lousa de giz, de pincel eu não podia. Eu tive que me adaptar a esse recurso tecnológico. Houve uma imposição. Eu até pedi no início porque eu achei que não fosse conseguir lidar bem com a lousa. Na verdade eu briguei muito com a lousa. Mas depois acabei aprendendo, acabou dando tudo certo (Vera).

Essa lousa tem alguns recursos que dependem muito de prática, se você ficar com o pincel na mão, o apagador não pode ficar longe da lousa, senão o pincel não funciona. E ao mesmo tempo se você pega o apagador pra apagar a lousa, sem o pincel na lousa ele também não funciona. Se eu pudesse escolher, eu trabalharia com o giz. São 20 anos trabalhando com giz, eu gosto de explicar escrevendo na lousa, fazendo esquema, tanto que eu pedi ao diretor para o próximo ano pra ele reservar uma sala com lousa pra mim. Eu não me

adapte a esse recurso. Mas só esse também. Datashow eu uso bastante, outros recursos também (Vera).

A lousa digital é um recurso moderno utilizado em algumas instituições, que consiste numa tela de computador de tamanho avantajado. Sua principal diferença é que a tela é sensível ao toque dos dedos ou de uma caneta eletrônica, dependendo da tecnologia de interação empregada (*touch screen*, eletromagnética ou por sensores infravermelhos). No mais, funciona como um computador. É possível utilizar programas de apresentação de *slides* e navegar na internet com os alunos¹⁵. Vera aponta que a lousa na realidade possui uma série de complicações de uso que se tornam mais problemáticas na medida em que ao longo de sua história profissional, trabalhou apenas com o quadro negro, que possui todos os recursos que ela necessita. De maneira mais discreta, ela tece os mesmos comentários que Jaime, de que a lousa digital não a permite ensinar a partir da construção de esquemas junto a seus alunos. Mas o ponto central de sua fala reside na afirmação de que a utilização deste recurso foi imposto pela direção da “Instituição C”. A professora não pode escolher suas ferramentas de trabalho, deve se adequar àquelas apresentadas pela instituição. Seus pedidos para retornar ao quadro negro foram negados e a adaptação à nova tecnologia foi percebida por ela como uma imposição. Ao perceber a impossibilidade de diálogo com a instituição, a professora teve que se resignar e afirma que no final “tudo deu certo”, no sentido em que conseguiu incorporar a lousa à sua aula. Esses materiais didáticos são apresentados pelas instituições como benéficos ao processo educativo do aluno e, uma vez divulgados na propaganda, o professor não pode deixar de utilizá-los. Ele se torna refém do *marketing* elaborado pelas empresas educacionais. Mais uma vez sua autonomia é balizada, desta vez pelos próprios recursos que supostamente deveriam ser utilizados para melhorar o ensino. Como afirma Saviani (2005), na pedagogia tecnicista, tanto os professores quanto os alunos encontram-se em posições secundárias: “[...] é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2005, p.13). Questiona-se como um recurso que desarticula a atuação professor e tolhe sua autonomia poderia contribuir para a produção de consciência e autonomia na

¹⁵ COSTA, Renata. Como funciona uma lousa digital? Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/como-funciona-lousa-digital-tecnologia-501324.shtml>> Acesso em: 20 março 2012.

formação do aluno. A resposta parece apontar novamente para a perda do sentido da educação em uma sociedade regida pela razão instrumental.

O falso discurso trazido pelas instituições em suas propagandas também pode ser percebido na medida em que se cria o mito de que sem a presença dos recursos tecnológicos a educação se torna inviável. A ilusão de que por meio desses recursos o aluno pode compreender melhor o mundo que o cerca limita-se à adaptação do mesmo às imposições da sociedade fragmentada. Como elemento da sociedade industrial, compreende-se que as formas de dominação internacionais estabelecidas pelo trabalho em série, são transpostas para as empresas educacionais que reproduzem a mesma lógica na tentativa de construir uma educação que forma indivíduos técnicos, preparados para o mercado de trabalho e devidamente ajustados. O que fica ausente em todo este discurso é uma visão educacional que preze a conscientização do aluno.

É possível que haja certa preocupação das instituições em utilizar a técnica para a compreensão e solução de questões sociais, trazendo para junto da tecnologia conceitos como “sustentabilidade”, “desenvolvimento sustentável”, “ações sociais” entre outros, mas como os fins encontram-se obscurecidos pela ideologia tecnicista, essas soluções só podem ser paliativas e superficiais, na maioria das vezes reforçando a lógica de dominação e a continuidade de uma sociedade convertida em ideologia. O discurso da eficiência, típico da pedagogia tecnicista, torna o ensino cada vez mais operacional, e de acordo com Crochík (1998), em nome da uniformização, deve-se eliminar a subjetividade pelas formas de transmissão de conhecimentos e de avaliação. O desencantamento do mundo, a dominação da natureza (HORKHEIMER & ADORNO, 2006) e a divisão entre trabalho manual e intelectual proposta por Durkheim (1978) são componentes da ideologia da racionalidade tecnológica e, presentes na lógica das instituições de ensino superior privado, dão outro significado ao conhecimento que se torna sinônimo de elementos de violência presentes em outras esferas da sociedade administrada, como a submissão e a competitividade. Essas duas características tornam-se parte da própria função do professor e, muito provavelmente são transmitidas aos alunos em sala de aula. Por conta de uma ideologia que instrumentaliza e ajusta o indivíduo, a subjetividade é abolida do processo e se

torna, de forma contraditória, mais e menos racional do que a ideologia do século XIX:

Mais racional porque acentua as condições da emancipação da miséria, por meio do avanço tecnológico; menos racional porque se distancia mais dos interesses verdadeiramente humanos, ao que acrescentaríamos que a sua racionalidade é aparente, uma vez que reproduz as relações de produção, e, assim, quanto maior o progresso material, maior é a dominação social; claro que isso não elimina a importância do progresso na sociedade existente, tendo em vista o que resulta em menor sofrimento humano, mas permite visualizar o que se mantém presa da dominação: a consciência (CROCHÍK, 2003b, p. 21-22).

O último ponto discutido nesta categoria diz respeito às propostas de educação à distância trazidas pelas instituições de ensino privado. Em diversos casos, os cursos presenciais possuem alguns elementos comuns aos presentes em cursos de EAD no que se refere às tecnologias de informação. Belloni (2002) afirma que as discussões que envolvem tecnologias de EAD no quadro de mudanças do capitalismo tardio sempre esbarram em questões de ordem econômica. O EAD surge no ensino privado como uma solução econômica no caso de expansão do número de alunos e redução do corpo docente. Como afirma o entrevistado Luciano:

EAD, pô legal, tecnologia a serviço da educação, e aí tem gente fazendo agora curso de serviço social em EAD. Quer dizer, aquilo ao invés de ser um auxiliar do ensino, virou um jeito de baratear mais ainda e dispensar mais professores, obviamente (Luciano).

O último comentário de Luciano se incorpora à segunda categoria apresentada nesta análise, intitulada “Instabilidade no emprego e precarização das condições de trabalho”. A tecnologia que deveria se apresentar como auxiliar do professor torna-se seu substituto. Em termos quantitativos, o EAD proporciona o acesso à educação para um número muito maior de alunos, ao passo que a médio e longo prazo, oferece um custo menor, principalmente pelo corte de professores e seus salários. Essa lógica contribui ainda mais para a “fábrica de diplomas”, pois apresenta dados favoráveis às instituições de ensino quando interpretados de maneira perversa. Em muitos casos esses dados são somados à propaganda dos recursos tecnológicos e apresentados aos alunos como uma forma eficaz e sedutora de satisfazer as suas necessidades, muitas vezes reais, no sentido em que a estes são feitas promessas de horários de aula mais flexíveis e possibilidades de fazer as disciplinas pendentes sem a necessidade de frequentar novamente as aulas.

De acordo com Zuin (2010), a difusão dos novos meios de tecnologia *online*, além de desestimular o processo formativo, afeta também capacidades cognitivas do desenvolvimento, como a memória. Os produtos culturais fetichizados por meio das tecnologias de informação contribuem para a pseudoformação (ADORNO, 2004), que prejudica a formação da subjetividade, limita a formação à reprodução de conhecimentos fragmentados e à adesão e reprodução daquilo que é imediato. Além da impossibilidade de produzir consciência, os sistemas didáticos *online* disponibilizados pelas instituições privadas são, de maneira muito clara, ineficazes na própria transmissão de conhecimento. Dessa forma, parece que essas tecnologias fracassam até mesmo na proposta tecnicista:

[...] as DP's, os alunos que perdem uma disciplina, são feitas online e o aluno tem direito a quatro encontros com o professor durante o semestre. Quer dizer, o que o aluno não foi capaz de aprender durante um semestre se está supondo que ele vai aprender por um sistema didático online e quatro encontros para sanar dúvidas. Que esse é o objetivo do encontro, está posto institucionalmente (Luciano).

A extrema valorização da tecnologia no ensino é uma das consequências do processo de racionalização da sociedade veiculado pela ideologia da racionalidade tecnológica. Os recursos tecnológicos não podem ser considerados como auxiliares se são obrigatórios. Se a educação tem como função satisfazer uma demanda de mercado e realizar os sonhos de seus clientes pela sua adaptação social, por meio dessa ideologia é possível perceber a uniformização do ensino e da atuação do trabalhador docente quando se coloca a forma da tecnologia acima de seu conteúdo e de seus princípios de formação:

No que se refere à escola, a sua racionalização traz consigo os diversos elementos da racionalidade tecnológica, ou seja, é calcada na produção em série, que uniformiza os produtores e os produtos através da própria uniformização da produção (CROCHÍK, 1998, p. 70).

6.6 Relações institucionais mediadas pela lógica de mercado

As instituições de ensino superior privado, por mais que insistam em suas propagandas na relação direta com o mundo do trabalho de forma coerente com a organização da sociedade contemporânea, ainda devem ser consideradas instituições educacionais. Interferem diretamente na formação e na possibilidade de aquisição de cultura de milhões de alunos. Nesta categoria avaliam-se as relações entre a Instituição, o professor e seus alunos. Se existe uma violenta imposição de ordens da instituição aos professores, supõe-se a existência de uma possível imposição dos professores aos alunos. E se a instituição elimina qualquer traço de autonomia e emancipação na atuação do professor, é possível questionar se a formação que o aluno receberá também estará isenta desses elementos. Por fim, se para o professor é um tabu refletir sobre suas próprias condições de aquisição e transmissão de cultura, com a possibilidade de ser punido, ao aluno será negada a possibilidade de superar a pseudoformação. Como num “efeito dominó”, a capacidade de orientar-se no mundo e a possibilidade de autorreflexão crítica sobre a pseudoformação se perdem, e a educação apresenta indicativos evidentes de que se encontra afastada não apenas de sua finalidade, mas também de sua única possibilidade de superar a pseudocultura (ADORNO, 2004).

6.6.1 Subcategoria 4.1 – Relações de trabalho hierarquizadas na instituição

A partir dos dados obtidos nesta categoria, foi possível perceber que nas instituições de ensino superior privado existem elementos de violência que se manifestam de maneira mais explícita e mais integrada do que em outras instituições de ensino. A formalização, a unificação, a hierarquização das relações e a impossibilidade de negociação entre as funções distintas distribuídas na instituição parecem trazer prejuízos mais evidentes à formação dos alunos. Nas entrevistas o assunto foi abordado diretamente, mas, dos três entrevistados, apenas Luciano teceu comentários mais diretos com relação aos problemas trazidos pela

hierarquização na instituição. Vera também comenta, de maneira mais discreta, algumas frustrações que entravam sua atuação em instituições privadas.

Quadro 6.6.1.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 4.1

Professor	Elementos
Luciano	A prova é avaliada pelo líder
	O professor não tem autonomia intelectual
	A matriz não respeita as diversidades regionais
	A coordenação apenas cumpre ordens da matriz
	É possível fazer sugestões de alteração na ementa
	O professor não pode contradizer ordens superiores
	Assédio moral na universidade privada
	Relações normatizadas pela instituição
	A matriz faz as demissões
Vera	O ENADE é mais importante que a formação
	Não pode contradizer ordens superiores
Jaime	Acúmulo de funções para o professor
	Há reuniões para orientar o professor no desenvolvimento do trabalho

As considerações de Luciano em relação às relações hierarquizadas e o distanciamento no diálogo com a instituição são as mais severas encontradas em sua entrevista. Retomando a questão da autonomia no trabalho docente, presente na primeira categoria desta análise, algumas considerações trazidas pelo entrevistado reforçam que a autonomia do professor encontra-se não apenas anulada, mas a própria instituição é quem controla e regula sua atuação com base nos interesses de mercado:

[...] ao fazer as minhas provas, por exemplo, eu tenho que mandar essas minhas provas para um líder. Cada disciplina tem o seu líder e esse líder avalia a minha prova. Então veja, se eu tenho que mandar uma prova que eu elaboro pra outro professor e aí que [...] supostamente, ele exerce a mesma atividade que eu, avaliar, é porque no mínimo eles concebem que o professor não tem autonomia nenhuma intelectual, evidentemente, de produzir uma prova né (Luciano).

Supostamente existe a possibilidade de eu sugerir algo na ementa, mas, por exemplo, se eu vejo que um texto não encaixa numa discussão que eu pretendo fazer ou se eu acho que tem uma discussão que é mais urgente que eu preciso fazer, eu não tenho como inseri-la na minha disciplina. Eu tenho que mandar um e-mail pra minha líder de disciplina, ela vai acatar isso ou não, ela vai colocar isso certamente na lista de discussão dos professores da disciplina e aí no semestre seguinte, ou melhor, no ano seguinte,

porque as disciplinas são oferecidas anualmente, isso pode entrar (Luciano).

Qualquer instrumento elaborado pelo professor para ser utilizado nas aulas, ou sugestões para melhorar a ementa e o plano de ensino da disciplina devem ser aprovados por outro professor que se encontra na “Instituição Matriz”. É este, o “líder”, quem aprova ou rejeita as propostas de professores, e quem avalia o material de avaliação produzido pelos professores de todas as “filiais” da empresa educacional. Em outras palavras, o professor não possui liberdade alguma. As ações do professor são rigorosamente controladas e este controle é percebido por Luciano não apenas como uma violência, mas também como uma afronta a sua capacidade intelectual. É improvável que a instituição tenha dúvidas acerca das capacidades de seus professores, mas a crítica à instituição é mais do que pertinente. O sistema educacional dessas Faculdades vai no caminho inverso ao proposto por Hellmut Becker: “uma escola [...] dotada de ampla diferenciação eletiva e extensa diferenciação interna no plano das diferentes disciplinas” (ADORNO, 2003, p. 182). A violência é manifestada nas formas de controle da instituição que garantem a uniformidade de seu produto final: uma educação pasteurizada. Nesse ponto, é possível citar a relação que Adorno (2003) estabelece entre o professor e o *scriba*. O *escrivão* é aquele que copia textos ou escreve textos ditados por outros. No caso do professor, sua atuação em relação a outros membros mais valorizados da instituição se resume apenas em seguir aquilo que lhe é imposto. A fala de Jaime traz mais elementos relevantes nesse sentido:

Tem reuniões com coordenadores e orientação para o desenvolvimento do trabalho, orientação para as dificuldades nas avaliações e para um incentivo maior à pesquisa, o conhecimento e aprendizado nosso, inclusive para poder avaliar e conhecer o TCC do grupo que está trabalhando. No primeiro semestre, na área de química você tem a capacidade de avaliar um TCC de um aluno que fez o trabalho em química, ou que tem muita interferência da química na proposta apresentada dele, então obriga a um desenvolvimento, aprendizado e conhecimento geral das situações (Jaime).

Os coordenadores da “Instituição A” orientam o trabalho do professor e Jaime foca nos aspectos positivos dessa orientação. E no final aponta que essa orientação “obriga” o professor a um desenvolvimento e aprendizado para ser útil para a instituição, como participar da avaliação de um Trabalho de Conclusão de Curso, que, segundo Vera, em sua instituição é “obrigada” a participar sem receber

qualquer remuneração por isso, como foi avaliado na subcategoria 2.3. Esse desenvolvimento do professor no sentido em que a instituição determina nem sempre é o mais adequado para a educação. A proposta das reuniões pedagógicas não deve ser a de modelar o professor, assim como o professor não deve modelar o aluno em sala de aula. Novamente, a conceituação de uma educação para a formação de uma consciência esclarecida não parece ser discutida em momento algum.

Muitas instituições de ensino superior privado possuem diversas unidades espalhadas pelo país. Em alguns casos, como nas Faculdades Estácio de Sá, seu braço se estende até países vizinhos. Independente da região, as instituições têm como regra a uniformização de seu produto, para assegurar algo que se assemelha a um “controle de qualidade”. Luciano explica como são as relações entre as unidades de ensino:

[...] se você tem uma alteração de matriz curricular que vai sair de [nome da cidade], evidentemente outras cidades vão ter que bancar. Quer dizer, a matriz curricular sequer respeita, por exemplo, a questão das diversidades regionais, que é algo que está contemplado nas diretrizes curriculares nacionais. Então daí a autonomia do professor é zero (Luciano).

Os coordenadores da instituição são chamados de coordenadores auxiliares, ou seja, a rigor eles não são coordenadores, eles apenas fazem cumprir o que [nome da cidade] determina (Luciano).

Cada unidade de ensino possui seus próprios coordenadores de curso, mas, de acordo com Luciano, eles apenas cumprem a função de verificar se as ordens da “matriz” são cumpridas. Se as decisões finais cabem a uma unidade de ensino específica, e esta servirá de modelo para todas as outras, qualquer possibilidade de inserção de elementos peculiares a uma determinada região são desnecessários. A liberdade que o professor tem de sugerir ideias para o curso é falsa na medida em que, mesmo que sejam aceitas, o que nem sempre parece ser o caso, serão uniformizadas para todas as outras regiões. O curso é cada vez menos individual e cada vez mais massificado e, nem os professores, nem os coordenadores têm autonomia para inverter a situação em cada unidade de ensino. Nem mesmo as demissões de professores são decididas pela própria unidade. É a matriz quem toma todas as decisões. O professor é menosprezado pela instituição:

[...] o menosprezo de que é alvo tem raízes feudais e precisa ser fundamentado a partir da Idade Média e do início do Renascimento; como, por exemplo, na “Canção dos Nibelungos”, onde se expressa o desprezo de Hagen, que considera o capelão um débil, justamente aquele capelão que a seguir escaparia com vida [...] Além disso, há que se acrescentar a influência de antigas referências de professores como escravos (ADORNO, 2003, p. 101).

Luciano revela outra forma de violência presente nas relações institucionais, que se relaciona com a subcategoria 2.2. Não há espaço para discussão ou questionamento acerca do processo de contratação ou demissão:

[...] é óbvio que existe assédio moral na universidade pública, é óbvio que existe perseguição política e ideológica nas universidades públicas, mas você tem uma série de mecanismos que de algum modo te ajudam a contestar isso [...] a gente que entrou agora corre risco de ficar sem hora no contrato e aí é uma forma de assédio moral também, você tira os meios que o professor tem de viver, os meios que ele tem são as aulas, o material didático. Quando você começa a vetar esses meios, quando você começa a ocultar informação e uma série de coisas desse tipo, acho que você está minando esta atividade docente. Neste caso acho que o que está sendo minado é qualquer pensamento contra-hegemônico, inclusive. E veja, eu não estou dizendo pra você que nós somos pessoas que estamos lá dentro fazendo uma crítica didático-pedagógica, não. A gente pensa criticamente a psicologia. Tampouco a gente fez qualquer enfrentamento dentro daquele curso mesmo porque espaço a gente não tem, não existem reuniões. A gente foi pra três reuniões eu fui pra uma na verdade, mas foram convocadas três reuniões, duas delas pra discutir a visita do MEC na universidade (Luciano).

Nessa faculdade que eu trabalho atualmente nós temos praticamente uma reunião por semestre. Não são tantas assim. Embora quando tem avaliação do MEC a gente tem todo um discurso pra dizer que tem duas, três quatro, cinco, dez reuniões por semestre, que a equipe se reúne, mas na prática nada acontece. Nós temos uma reunião que coincide com a atribuição de aulas no semestre, e pronto, acabou (Vera).

Há o reconhecimento de que no ensino público também existem diversos modos de violência, mas no ensino privado ela se manifesta de maneira mais evidente. O processo de contratação já prevê as demissões e a instituição não proporciona espaço para a discussão desses termos. A carga horária total dos docentes é alterada a cada seis meses, sem proporcionar estabilidade para o profissional. As reuniões pedagógicas estão alinhadas com a lógica de mercado, pois só atendem as necessidades de discutir as exigências do MEC. Isso é percebido tanto no discurso de Vera quanto no de Luciano. As possíveis trocas pedagógicas entre professores, e qualquer outra possibilidade para os professores

se articularem politicamente não encontra no espaço da instituição. Como o próprio entrevistado coloca, é uma tentativa de minar qualquer pensamento contra-hegemônico por meio do terror que acompanha a eliminação das possíveis formas de resistência do docente, seja pelas limitações e controle de sua atuação, seja pela ameaça do desemprego. A instituição é eficaz em desarticular os professores como categoria. E qualquer tentativa de resistir à violência institucional de maneira individualizada não traz contribuições efetivas para a mudança deste quadro:

[...] enfrentamento individual ou mesmo coletivo dentro da instituição eu acho muito difícil. Ou a gente se organiza num espaço fora daquele onde aí os outros trabalhadores do campo da educação podem dar suporte a uma luta, a um enfrentamento, seja lá o que for ali dentro, a gente vai ser esmagado, como eu estou sendo hoje [...] Agora eu sei que vou sair perdendo nessa história, serei sempre eu, pelo menos lá dentro sim. E se você se organiza fora, se você pensa que o problema não é meu, é maior, coletivo, onde assédio moral está assolando os trabalhadores em geral, daí é possível. Agora enfrentamento lá dentro, vejo possíveis malcriações a serem feitas, mas isso é num plano tão micro que não faz a mínima diferença (Luciano).

Luciano afirma que as possíveis “malcriações” a serem feitas nas instituições não fazem diferença. Entretanto, Vera já apontou algumas atitudes de enfrentamento em outros momentos desta análise que se mostraram importantes, como a inserção de conteúdos que considera relevantes no plano de ensino mesmo sem a aprovação da instituição. A fala de Luciano não aponta para um conformismo, mas para as reais impossibilidades de enfrentamento do professor na instituição em um sentido mais amplo e menos individual. Assim como ocorre com outras categorias de trabalhadores, existe um movimento contrário da instituição e no espaço da mesma em relação à mobilização dos profissionais. Ainda que pequenas ações de resistência do professor em sala de aula frente às pressões institucionais sejam preciosas para a formação, a instituição é eficaz em eliminar possibilidades de resistência conjuntas. “A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência” (ADORNO, 2003, p. 122). Se o professor não apresenta resistência à dominação em sua profissão, não há possibilidade de se pensar em uma educação que prepare o aluno para perceber a dominação e resistir à mesma.

Luciano ainda faz uma última consideração importante para a análise desta subcategoria, que diz respeito a determinadas ordens da instituição que ultrapassam os limites da ética. Sua fala emerge como uma séria denúncia:

Uma universidade que não preza pelo ensino e aí solicita que professores reprovem os alunos porque eles não estão em condição de fazer o ENADE. Então em vez da gente estar discutindo porque que nossos alunos estão indo mal no ENADE, a gente tá discutindo como reprová-los pra que eles não façam mal a prova do ENADE e manchem assim a imagem da instituição (Luciano).

O ENADE é uma ferramenta do MEC que avalia um curso a partir de uma avaliação de desempenho de seus alunos. Para evitar complicações com as visitas do MEC, a instituição deve garantir de seus alunos uma boa nota no ENADE. Dessa forma, as instituições privadas moldam a formação dos alunos para obter sucesso no exame, à semelhança de como é feito no ensino médio privado, que prepara os alunos para o vestibular. A diferença é que na preparação para o vestibular, o aluno ainda “adquire algo de valioso”, a possibilidade de espaço numa instituição pública. Já a educação convertida em preparação para o ENADE não traz benefício algum ao aluno, apenas corrompe ainda mais sua formação universitária.

A denúncia de Luciano não é algo novo. Entre o final de 2011 e o começo de 2012, duas instituições ficaram em evidência por conta de atividades que superam os limites da moralidade, até mesmo para o sistema capitalista. Foi publicado no Diário Oficial¹⁶ o resultado final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Ensino Superior Privado, para apurar a situação real de instituições privadas no Estado de São Paulo e discutir a assustadora expansão do setor privado na educação. Curiosamente, nesta CPI foi incluída a Universidade de Taubaté (UNITAU), uma autarquia municipal que cobra mensalidades, por tomar medidas drásticas em relação a alunos inadimplentes, colocando seus nomes no Serviço de Proteção ao Crédito. Por tomar medidas mercadológicas dignas de uma instituição privada, foi inserida nesta CPI. Mas neste caso, a instituição em questão é a Uniesp – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. De acordo com o documento, a instituição foi acusada de desrespeito às leis trabalhistas com professores (basicamente todos os elementos discutidos na segunda categoria

¹⁶ Diário Oficial do Estado de São Paulo. Volume 122, Número 34. 18 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cpi_ensino_superior_relatorio_final.pdf>

desta análise) e atrair alunos com mensalidades baixas e ofertas de bolsas de estudos. Esta instituição virou notícia de diversos jornais durante tempo considerável por elaborar uma propaganda¹⁷ que afirmava oferecer ao aluno um ensino gratuito. O que não era disponibilizado pela propaganda era que o próprio aluno deveria financiar as mensalidades junto a um Banco e a instituição se comprometeria a pagar o financiamento, desde que o aluno obtivesse notas satisfatórias no ENADE. Caso contrário, o aluno seria responsável pelo pagamento da dívida. Outra instituição envolvida em escândalos foi a UNIP – Universidade Paulista. Denúncias de funcionários¹⁸ revelaram que a instituição, por meio de um complexo e esdrúxulo método de retenção de alunos, era capaz de “selecionar” os melhores alunos para realizar a prova do ENADE.

Ao observar o conteúdo dessas notícias, o depoimento de Luciano que apresenta um tipo extremo de violência, de receber ordens superiores para reprovar alunos que não trariam notas satisfatórias no ENADE, não parece nada absurdo. Também não parece absurdo em nossa sociedade termos professores que aceitam essas ordens sob a racionalização comumente materializada na frase “eu estava apenas fazendo meu trabalho”, e que na verdade, oculta o terror da ameaça de desemprego. As instituições de ensino superior privado não parecem se importar com o professor, tampouco com os alunos. Os indivíduos que convivem naquele espaço são considerados menos importantes do que os objetivos finais da instituição – o lucro. A assertiva comumente atribuída ao pensamento geral de Maquiavel não pode ser considerada nesta questão, pois os fins não justificam os meios. O lucro é o fim, o princípio e o meio. Não há espaço para uma educação que preze pela consciência.

¹⁷ PODE-SE ESTUDAR DE GRAÇA EM UMA FACULDADE PARTICULAR? AQUI VOCÊ PODE! Propaganda disponível no site da instituição: < <http://www.uniesp.edu.br/vestibular/> > Acesso em: 01 abril 2012.

¹⁸ “APÓS DENÚNCIA SOBRE UNIP, MEC PREPARA PACOTE PARA MUDAR ENADE”. O Estado de São Paulo. 14 fev. 2012. Disponível em: <<http://estadao.br.msn.com/educacao/ap%C3%B3s-den%C3%Bancia-sobre-unip-mec-prepara-pacote-para-mudar-enade>> Acesso em: 14 março 2012.

6.6.2 Subcategoria 4.2 – Relações entre professores e alunos mediadas pela lógica de mercado

A relação do professor com seus alunos no ensino superior privado não pode ser analisada sem que se considere a presença constante da irracional lógica de mercado que a permeia. Esta lógica não se encontra exclusivamente na esfera da educação, mas, como afirma Marcuse (1979), a forma de organização da sociedade industrial é irracional em sua totalidade. As falsas necessidades e os desejos de consumo substituem a possibilidade da crítica, da oposição àquilo que é desumano e de resistir à integração perversa da lógica industrial. A educação é apenas uma das esferas em que essa lógica se impõe aos indivíduos. Em uma sociedade na qual se percebe no movimento histórico da educação um alinhamento estreito do ensino com o trabalho e com a propriedade privada, a formação em um curso superior se coloca como um imperativo para o indivíduo que precisa satisfazer as necessidades de mercado para se inserir ou se manter na esfera do trabalho, e o ensino superior privado mostra-se talvez como a única possibilidade para boa parte da população.

O instrumento de coleta de dados para esta pesquisa foi elaborado a partir da suposição de que, dadas as condições estereis do ensino superior privado, as possibilidades de uma relação entre o professor e seus alunos seriam limitadas pela quantidade de alunos em sala de aula, pela noção do ensino e do diploma como uma mercadoria e pelas formas de avaliação do professor pelos alunos. Durante a aplicação da entrevista também houve a preocupação em coletar dados sobre possíveis atitudes dos professores que consistem na reprodução da violência sofrida pela instituição em relação aos alunos. Os resultados obtidos nas entrevistas parecem corroborar as suposições iniciais.

Quadro 6.6.2.1 - Elementos encontrados nas manifestações dos professores na subcategoria 4.2

Professor	Elementos
Luciano	Se alterar o programa do curso o aluno é prejudicado
	Turmas com muitos alunos
	Relação marcada pelo apelo mercadológico
	O aluno afirma que paga e, portanto, deve ser aprovado
	Alunos pedem para facilitar na avaliação
	Aluno se preocupa apenas com a nota
	Impossível dar atenção individualizada

Vera	Considera-se uma professora exigente
	Afirma que o aluno quer apenas o diploma
	Não é uma professora querida
	Alunos fazem ameaças de reclamar na coordenação
	Alunos chegam ao ensino superior sem condições
Jaime	Aluno não quer desenvolver seu potencial
	Relação permeada pela cultura do “jeitinho”
	Sala cheia apenas no dia de prova
	Os alunos copiam trabalho da internet
	O professor procura dar atenção aos alunos
	O aluno afirma ter direitos porque paga a mensalidade
	O aluno afirma que paga e, portanto, tem direitos

O primeiro ponto discutido pelo entrevistado Luciano se relaciona com a primeira categoria desta análise. A falta de autonomia do professor na elaboração da ementa e do plano de ensino atinge sua relação com os alunos na medida em que qualquer alteração no conteúdo da disciplina ministrada prejudica os alunos que ficarem de exame:

Se eu substituo o conteúdo, se eu tiro um conteúdo e coloco este, o que acontece? Os alunos que ficarem de exame vão ser prejudicados. [...] as provas de exame vão vir da matriz, e ela vai respeitar irrevogavelmente aquela ementa que já está pronta. Então se eu fizer qualquer alteração que eu queira, mínima que seja, nessa ementa, estarei prejudicando meus alunos (Luciano).

Como já foi discutido na primeira categoria, o entrevistado afirma não ser capaz de transgredir as regras da instituição, tal como o faz Vera, na inserção de conteúdos extras. As provas de exame são elaboradas pela própria instituição e, se o conteúdo programado para o professor não é transmitido em sua totalidade, o aluno terá dificuldades em atingir uma nota satisfatória no exame. As imposições da instituição que limitam os movimentos do professor e sua autonomia para exercer sua função interferem definitivamente em sua relação com os alunos. Luciano se sente incapacitado e não consegue encontrar formas de se organizar para ultrapassar minimamente as limitações de sua autonomia. O segundo ponto trazido por Luciano se relaciona à subcategoria 1.2. O processo de avaliação do aluno, em que o professor também não tem liberdade suficiente para atuar é motivo de interferência na relação entre professor e aluno:

Tem algo nesta relação que está marcado pelo apelo mercadológico que está colocado pelas instituições do ensino privado. Então, por exemplo, tem aluno que chega pra mim e fala ‘nossa professor, eu preciso de meio ponto’ como se fosse uma obrigação minha dar o meio ponto quando na verdade meio ponto é o resultado de uma avaliação. É como se fosse assim: ‘eu tenho o direito de passar e me formar simplesmente porque eu pago uma universidade’. E ademais, eu penso que o modo com que a instituição trata os alunos e evidentemente também os professores contribui muito para isso. Por exemplo se eu tenho uma prova que é padronizada, tem que ter seis questões abertas, quatro pontos em questões abertas, e seis questões fechadas, que tipo de aluno eu estou formando? Em geral aquele que fala assim ‘vou garantir 4 ou 5 pontos nas fechadas e se eu tirar metade ou um terço nas abertas eu passo’. E aí chega no meio do curso nós estamos reclamando que nossos alunos não sabem escrever. Mas é óbvio [...] a instituição fez tudo pra que eles não soubessem escrever e depois vai cobrá-los, vai reprová-los pra que não façam o ENADE então eu acho que a relação com os alunos está marcada por isso (Luciano).

Eu acho que principalmente essa relação está marcada por essa coisa mercadológica. uma aluna minha falou: ‘nossa, fui pro seu exame por causa de um ponto na média’. Eu falei: ‘você acha um ponto pouco’? Ela falou: ‘eu acho’. Tem jeito o tamanho do barulho, né. Ou então aquele célebre pedido dos alunos, que é ‘porque você não dá uns slides pra gente’? É quase que um ‘facilita pra gente estudar pra prova’ (Luciano).

Luciano percebe que as relações estão marcadas pela lógica de mercado, e identifica na fala e na atitude de seus alunos o funcionamento desta lógica. Identifica que os alunos não têm consciência do significado de uma avaliação e sua importância, mas também aponta que este pensamento é decorrente da forma como a instituição e, conseqüentemente, os professores que a representam, tratam seus alunos e a educação. A trajetória de pensamento de Luciano parece ser a de que a instituição impõe normas aos professores e limita sua possibilidade de atuação, ao mesmo tempo em que apresenta a educação para seus alunos como uma mercadoria. Como a formação dos alunos não permite uma reflexão sobre essas condições, estes reproduzem a mesma lógica ao transformar em mercadoria o seu próprio desempenho nas avaliações. Quando o aluno se queixa que “paga, portanto tem o direito de se formar”, a finalidade da instituição não é a educação, mas a confecção de diplomas. O aluno deve sim, se queixar, mas pelo fato de não receber educação de uma instituição que deveria proporcionar exatamente isto. É uma

inversão de valores comum na sociedade e que o aluno e o professor muitas vezes reproduzem com eficácia. Como afirma Adorno: “Enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto” (2003, p. 116). Como um cliente que vai até a loja reclamar de um produto que não está funcionando corretamente, o aluno se queixa. O professor, constrangido, tem que lidar com a nota do aluno. Este não é o caso de Luciano, que enfrenta a situação com mais delicadeza. O entrevistado não atribui, portanto, a culpa do problema das relações à incompetência ou incapacidade seus alunos e, em sua atuação, tenta resistir ao processo de mercantilização da educação, ao confrontar seus alunos no processo avaliativo. Ele não se propõe a tornar mais palatável o conhecimento ao aluno nas aulas, tampouco nas avaliações. O que não deve ser desconsiderado é que o conteúdo em questão em sua essência não permite uma aproximação real com o aluno. Ele é técnico, assim como a instituição propõe que sejam as relações entre os indivíduos que frequentam aquele espaço. A fala de Jaime aponta outros elementos:

Se você dá uma prova muito difícil você é um carrasco. Se der uma prova muito fácil, você é um “migué”. Então você não tem parâmetros qualificativos. A nossa cultura leva a isso, porque estamos acostumados com o “jeitinho”. A nossa cultura não nos incentiva a nos fortalecer na perseverança. Qualquer dificuldade que eu tenho eu me desvio, faço de outra forma que eu consigo resolver minha situação (Jaime).

Embora Jaime não afirme diretamente que a “culpa” dos problemas educacionais seja atribuída aos alunos, optando por criticar a sociedade de modo geral, percebe-se que o entrevistado atribui ao problema questões individuais, particularizadas. O que ele levanta como um problema, o fato de que “não somos incentivados a nos fortalecer na perseverança”, é exatamente o tipo de pensamento vigente em nossa sociedade. Àquilo que é social atribuímos naturalidade, e essa maneira de pensar já carrega consigo uma carga importante de violência que pode ser direcionada aos alunos, o que é prejudicial para o processo formativo. As próximas falas apontam preocupações nesse sentido que são trazidas pelos três entrevistados:

Eu me considero uma professora bastante exigente. Quando eu falo em exigência não é nenhum atributo em particular. Exigência no sentido que, quando eu sou contratada pela instituição eu sou

contratada pra ministrar uma aula, eu tenho que fazer isso da melhor forma possível e procurar atingir nos alunos que saiam dali com um conhecimento mínimo sobre a disciplina. Acontece que eu tenho me esbarrado numa questão em que os alunos [...] a maior parte deles vem fazer o ensino superior, mas eles querem o diploma e não querem exatamente se empenhar, estudar, não querem ter trabalho. Antigamente você tinha esse problema numa sala de 30, você tinha dois ou três que saíam um pouco do ritmo. Hoje é o contrário, você tem uma sala de 30 em que 27 não querem nada com a vida, e três querem alguma coisa [...] na verdade não existe aquele vestibular selecionado. Você acha que entrou porque é bom, como na verdade você não é nada. É isso que acontece. Então nós recebemos alunos do ensino superior que na verdade têm conhecimento aquém de um aluno do ensino médio, por exemplo. Então nós esbarramos nesse tipo de problema (Vera).

[sobre os alunos] Nem sempre as pessoas se desenvolvem. Você percebe que tem potencial, você chama a atenção para a capacidade de desenvolvimento, é essa minha atuação como professor, mas nem sempre as pessoas aceitam, acreditam ou querem. Você pode entender que tem um potencial, mas não quer desenvolver, está satisfeito com o que tem (Jaime).

Eu acho que a instituição é eficaz em produzir isso, o aluno que vai atrás da nota e não porque ele está interessado em aprender, talvez até esteja, mas daí ela põe uma coisa na frente (Luciano).

O assunto em pauta nessas falas tem relação direta com a conversão da educação em mercadoria. Os três entrevistados apresentam o discurso do aluno que não está minimamente preocupado com sua formação, apenas com o certificado de graduação. Vera aponta com precisão que o processo de formação não depende apenas do professor, o aluno também é responsável e a relação não deve ser hierarquizada. As limitações de sua atuação ficam evidentes em sua fala acerca da função do professor: certificar-se de que o aluno saia da sala com um conhecimento mínimo sobre a disciplina. No entanto, mostra-se severa com os alunos que entram na instituição sem uma seleção adequada. É certo que para dar conta das disciplinas da universidade o conhecimento adquirido no ensino médio é necessário, mas a instituição de ensino não tem essa preocupação. Mesmo que não esteja munido do conhecimento prévio necessário, o aluno está inscrito e, portanto, pagando as mensalidades. E o professor deve encontrar uma forma de lidar com esta situação. Jaime demonstra conformismo em sua fala, novamente atribuindo o problema a questões individuais, aos alunos que não querem se desenvolver, embora ele faça sua parte. Há algo de verdadeiro em sua afirmação, mas ao mesmo tempo este entrevistado não manifesta em momento algum a possibilidade de

elaborar uma estratégia para inverter esta situação. Já Luciano aponta de maneira precisa o problema da relação professor-aluno. O aluno realmente está apenas se preocupando com sua nota, mas a lógica da instituição é eficaz em produzir este tipo de pensamento, desde a propaganda que chama a atenção do aluno até sua graduação. Aqui cabem duas colocações importantes: em primeiro, a instituição de ensino não difere da organização geral da sociedade. Ela não cria a lógica mercantil, mas a reproduz e perpetua; e em segundo, não é possível generalizar esta forma de pensar para todos os alunos. Muitos destes veem as Faculdades privadas como a única possibilidade de ingressar no ensino superior. De qualquer forma, se este pensamento é dominante na sociedade em geral, espera-se que na Instituição de ensino ela também esteja presente. O problema é que a educação deveria preparar o indivíduo para lidar com as contradições da sociedade, e não ocultá-las. Nos casos relatados, com a noção de que esta condição da “fábrica de diplomas” é real e que o foco do aluno se encontra nas notas e não no aprendizado, a lógica presente parece ser mais voltada para a desqualificação dos alunos, ou mesmo sua punição, do que para uma tentativa de aproximação com o aluno e tentar lidar com a situação de maneira mais favorável à conscientização. O problema central continua sendo as contradições sociais: “[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 2003, p.181). E as instituições educacionais formam os alunos de modo a aceitarem suas imposições, desviando-se da consciência e abraçando a heteronomia. Ao professor resta buscar soluções mesmo com as mãos atadas, para enfrentar este modelo educacional.

Outro fator importante a ser analisado na relação professor-aluno é a quantidade de alunos em sala de aula. Nas entrevistas, Vera não apresenta este problema, mas Luciano e Jaime afirmam que lecionam para turmas maiores. Luciano explica com detalhes o sistema semestral modular de sua instituição:

Eu tenho [...] duas turmas de primeiro ano. Uma da manhã e uma da noite, e como é que aparece no sistema online da universidade: a minha turma da manhã que tem 53 alunos mais ou menos, ela aparece como três turmas distintas. Uma delas entrou no segundo semestre e junta com a turma que está lá desde o primeiro semestre, ou seja, os alunos que entraram no segundo semestre só vão fazer o primeiro semestre após findar o décimo. Então assim, as turmas que começam o curso são muito inchadas. Estou com 53 alunos de manhã e 40 e tantos a noite e é isso, turma que junta. Você tem uma

professora lá de teoria do desenvolvimento que junta a turma da psicologia com a pedagogia e daí são cento e tantos alunos pra corrigir trabalho, pra corrigir prova, pra entregar nota, pra lançar no sistema, então assim, a instituição tem essa política assim: tanto mais alunos dentro da sala, um professor só, melhor pra gente (Luciano).

[O número de alunos em sala] É de 50, 60. Agora assim, muitas vezes o comparecimento é em dia de prova. E eu ainda dava aula dia de sexta-feira, então a média de presença não era tão boa, mas aqueles que iam, buscavam privilegiar o conhecimento, o aprendizado (Jaime).

Uma forma de economizar com o salário dos professores é a criação de turmas maiores, às vezes até mesmo utilizando o sistema semestral para inserir novos alunos em turmas já adiantadas, ou juntar turmas que farão a mesma disciplina, mas estão matriculadas em cursos diferentes, como foi explicado por Luciano. Esta estratégia das instituições não possui qualquer finalidade educacional. Ao se pensar em termos formativos, não há vantagem alguma em abarrotar as salas de aula com alunos e eliminar qualquer possibilidade de aproximação individual com o aluno. O objetivo desta alternativa elaborada pelas instituições é desvalorizar ainda mais o professor, em termos de salário e de atividades não-remuneradas. Em determinados casos, como já foi mencionado por Jaime na terceira categoria, a instituição disponibiliza microfones e caixas de som em cada sala, pois já preveem que a voz do professor não vai alcançar todos os alunos em sala. A aula ganha características de uma palestra. O número de alunos em sala acaba por determinar o formato da aula. Luciano faz considerações sobre os efeitos do número elevado dos alunos em sala para a formação. Afirmar a dificuldade que o professor tem de conhecer seu aluno e garantir justiça nas avaliações. Ainda assim, busca aproximação com seus alunos na medida do possível:

A chance de eu dar qualquer atenção individualizada a um aluno é zero, embora assim, eu tenho aluno que você tem aquela conversa de corredor, então digo 'ô peão, senta na frente cara'. Eu tinha um aluno que visivelmente ele sentava no fundo e perdia a atenção. Não é porque ficava conversando não, desatentava, apagava, seja lá o que for, tirou 0,8 no primeiro bimestre. Daí eu conversei com ele 'ô meu senta aqui na frente acho que você aproveita mais, você é um cara que gosta de falar, discutir então vem pra cá'. E ele foi, ele tirou 5 no segundo bimestre. Não foi suficiente pra ele passar, ele vai pro exame agora e tal mas assim a gente fez um rearranjo ali na sala que permitiu que ele desse uma melhorada ou talvez não, foi seu próprio esforço não dá pra atribuir à nossa conversa ou qualquer

coisa mas vou falar pra você a chance de dar uma atenção mais individualizada, mais particular pros alunos não existe (Luciano).

Eu acredito que como professor, a relação é boa. A gente procura ouvir os alunos, dar atenção, ouvir as experiências que os alunos têm na universidade, acho que isso é importante. Acolher os problemas e dificuldades que eles trazem. Então a gente procura dar atenção e motivá-los para o aprendizado, para conhecer coisas que não estão dentro do conhecimento deles, e tirá-los dessa zona de conforto. Sempre estimulando, provocando para que haja um conhecimento, um interesse em querer aprender (Jaime).

Jaime possui uma visão diferente de Luciano. Embora o grau de atenção que ele pode dar aos alunos não seja muito diferente do de Luciano, o entrevistado caracteriza esta relação deteriorada como algo positivo. Mais adiante serão trazidos mais exemplos que ilustram as poucas alternativas que Jaime possui para interagir com seus alunos. Embora sejam poucas, isso não significa que sejam inúteis ou desnecessárias. Pelo contrário, é louvável que Jaime ouça, na medida do possível, as questões e dificuldades de seus alunos. O ponto é que, por mais esforço que o professor faça, existem limites claros em suas possibilidades de atuação. Um exemplo que o entrevistado traz e que é muito comum para os professores na atualidade é o fato dos alunos copiarem trabalhos prontos na internet:

[...] muitos dos alunos ao invés de pesquisar pra aprender, eles querem pegar o trabalho já pronto pra apresentar. Que é uma distorção da nossa cultura. Você não quer pesquisar porque é interessante, vai ajudar a entender melhor o mundo que vivo. Não, eu quero pegar o trabalho e me livrar, com control+C e control+V¹⁹, colar, imprimir e entregar. Eu percebo que não tem um compromisso do aprendizado com o autodesenvolvimento. [...] Embora eles visitem muito a internet e com alguns trabalhos já prontos, só copiam e nem leem o que estão fazendo, nem sabem o que estão entregando (Jaime).

De fato, este problema tem se tornado frequente nas salas de aula, mas o entrevistado apenas se queixa dos alunos e não oferece resistência aos trabalhos entregues. Inúmeras discussões podem ser elaboradas com os alunos a partir desta situação, como as deficiências da utilização da tecnologia para o aprendizado, o plágio no meio acadêmico e as questões éticas que o envolvem. Existe uma violência mútua neste caso. O aluno que possui um descaso com a disciplina do professor, por um lado, e o professor que se acomoda rapidamente frente à situação, por outro.

¹⁹ Comandos de editores de texto utilizados respectivamente para a função “copiar” e “colar”.

Em sua entrevista, Vera aponta que, por ser exigente, acaba criando certos atritos com seus alunos. Mostra-se como uma figura que exerce autoridade em sala de aula, cobrando um bom desempenho de seus alunos, mas esta atitude acaba por criar uma imagem negativa:

Eu acabo criando um pouco de atrito com os alunos. Eu não sou uma professora querida, se é assim que eu posso dizer, mas porque eu estou dizendo isso? Tem aquele professor que é o bonzinho, que passa a mão na cabeça do aluno, finge que não está vendo nada, que tá tudo bem, e eu não consigo ser essa professora. O dia que eu tiver que largar eu vou me desgostar muito, não vou querer mais ser professora. Eu acho que professor é mostrar o caminho certo pro aluno, é exigir do aluno e é seguir o que tem que ser seguido, fazer o que tem que ser feito, cobrar o que tem que ser cobrado. É assim que eu sou (Vera).

Como já foi mencionado no capítulo 3 desta pesquisa, Adorno (2003) aponta que o professor converteu-se em vendedor de conhecimentos, o que por um lado, avança no esclarecimento quando remove a noção do professor como um deus, mas, por outro, a racionalidade vigente reduz o intelecto a mero valor de troca. No ensino superior privado no Brasil, o professor é desprovido de qualquer poder real. Vera tem a preocupação em exigir e cobrar seus alunos, mas, considerando todas as outras categorias analisadas, percebe-se que a função do professor é secundária. Quem determina o conteúdo que o professor deve transmitir, como transmitir, a forma de avaliar e exigir do aluno são “especialistas neutros” contratados pela instituição. Vera compreende que “ser bonzinho” é cair no conformismo, aceitar sua condição de submissão no plano geral e deixar de agir como professor. Entretanto, sua atitude de exigência, embora seja importante, não se sustenta em bases reais. Não é ela a responsável pelas exigências. Como Jaime já mencionou anteriormente, o professor é visto como um carrasco. Adorno utiliza a mesma expressão ao se referir à imagem do professor: “Ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco” (2003, p.107). O carrasco é apenas um executor de funções. Ele não determina a pena de morte, apenas realiza o trabalho final. Os alunos tomam conhecimento desta lógica e muitas vezes esperam do professor apenas que ele cumpra o papel de fingir que é um professor enquanto ele finge que é um aluno, afinal, para alguns, o que ocorre na universidade é apenas uma relação de troca de objetos bem específicos: o dinheiro pelo diploma. Neste

cenário é comum observar alguns atritos com os alunos que são marcados pela relação de mercado:

[...] o máximo que eu recebi [com relação a ameaças dos alunos] foi assim 'não concordo com a sua postura, vou reclamar com o diretor'. Mas eu sempre tive apoio do coordenador, do diretor da instituição. Nesse sentido nunca tive problemas (Vera).

[atritos com os alunos] eles ficaram de entregar o trabalho, e tinha que entregar no dia da prova. A turma terminou a prova uma hora antes, e eu esperei uns 40 minutos, não veio ninguém e eu saí uns 15 minutos antes. E eles alegaram que chegaram depois desses 15 minutos com o trabalho pra ser entregue, coisa que eu não aceitei. E eles se portaram de uma maneira bastante radical. Poderiam ter agido através da amizade, mas agiram de uma maneira bastante característica de alunos, não importa a idade. Procuraram ver apenas seus direitos e não os direitos e deveres. Isso tem a ver com o fato de ser uma instituição particular, porque muitas vezes, outra distorção, "porque pago tenho direitos", tem direito a assistir a aula que está sendo ministrada, e não direitos extras, de exigir, direitos indevidos. Então eu passei a coordenação sobre esse assunto, a coordenação me apoiou, eu não aceitei o trabalho e a reação do aluno pós-adolescente é "ou você aceita ou vou falar com a coordenação", com exigência e chantagem. E eu falei que era isso o comportamento dele, e que ele tomasse a medida que ele ache cabível porque eu não ia aceitar diante dessa ameaça. Mas falei de uma maneira calma, sem me alterar. Por dentro estava bem irritado, mas sem me alterar com o aluno (Jaime).

Outro caso foi que eu percebi que o aluno chegou com intenção de pegar informações dos colegas durante a prova. Eu pedi que ele mudasse de lugar e ele me ignorou. E foi pedido algumas vezes com educação e ele praticamente nem respondia. Até que eu cheguei do lado dele e radicalizei. Falei: ou você muda ou entrega a prova. Quantos alunos tem na sala? Uns 60. Eu pedi pra 10 mudarem e todos mudaram, você não vai mudar porque? Ou você muda ou você entrega a prova (Jaime).

Vera menciona uma situação similar à de um cliente que se queixa ao gerente de uma loja que não está sendo atendido pelo funcionário de maneira adequada. Jaime relata esta situação de forma mais detalhada. Em ambos os casos, foram acolhidos por seus superiores. A instituição de ensino superior privado ainda é uma instituição educacional, e os alunos devem ao menos cumprir as exigências criadas pela própria instituição. Se o professor apresenta certas cobranças aos seus alunos que condizem com o que é proposto pela Faculdade, muito provavelmente será apoiado em instâncias superiores. No caso de Jaime há uma especificidade. A situação proposta pelo professor foi entregar uma pesquisa na data da avaliação. Os alunos terminaram a prova com uma hora de antecedência e depois disso se

preocuparam com a pesquisa. Não é possível determinar os motivos dos alunos, mas a posição do professor é compreensível. Não se espera que a pesquisa tivesse alguma qualidade ao se considerar o tempo em que ela foi realizada. O professor se sentiu ultrajado pelo comportamento dos alunos e se vingou, recusando-se a receber o trabalho. Entretanto, ele feriu as normas da instituição ao deixar o estabelecimento com 15 minutos de antecedência. De qualquer maneira, o momento de importância no relato é o mesmo já mencionado por Luciano: nas instituições particulares a relação é marcada pela lógica de mercado. Se o aluno paga, ele tem direitos. No injusto jogo presente nas relações institucionais, talvez a única possibilidade de manifestação do professor ao permanecer em sua função, é pela reprodução da violência estabelecida pela organização racional da sociedade. A violência sofrida pela submissão às normas do regimento interno da Instituição é transmitida aos alunos em situações cotidianas. O professor:

[...] também é impelido nessa direção da sociedade, e isto me parece mais profundo. A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada aos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. O modelo originário negativo – refiro-me a um imaginário de representações inconscientemente efetivas, e não a uma realidade, a não ser que esta seja referida de modo apenas rudimentar – é constituído pelo carcereiro ou, melhor ainda, o suboficial. [...] inconscientemente os professores talvez sejam imaginados como veteranos, como uma espécie de mutilados, como pessoas que no âmbito da vida, propriamente dita do processo real de reprodução da sociedade não têm nenhuma função, contribuindo apenas de um modo pouco transparente e pela via de uma graça especial à continuidade do conjunto e de sua própria vida. (ADORNO, 2003, p. 106-107).

A violência já é esperada na relação do professor com seus alunos, pois se encontra presente em todas as outras relações. Só é possível pensar na erradicação desta violência na medida em que ela desvincula-se da educação em termos mais amplos. A educação não é passível de transformação por si apenas. A organização racional da sociedade exerce pressão violenta sobre todos os indivíduos, que supera em termos qualitativos e quantitativos, qualquer tentativa educacional de dirigir-se à

emancipação. Alunos, professores e a própria organização educacional têm poucas condições de resistir ao processo de violência enquanto este processo for gerado por si mesmo no seio da sociedade, mas precisam tomar consciência do modo como reproduzem às condições de trabalho, para compreender as contradições que carregam neles mesmos.

As instituições educacionais e as condições de trabalho não proporcionam o tempo e o espaço adequado para que os professores reflitam com clareza sobre alternativas possíveis no campo da prática, nem no campo das políticas educacionais. Quanto a esta questão, os professores entrevistados apontaram problemas do sistema educacional de modo mais amplo, como a lógica do vestibular no ensino privado, as políticas criadas em torno da privatização da educação e as dificuldades de mobilização da categoria por conta de possíveis perseguições e pelas condições de trabalho. Por meio das entrevistas, percebe-se que existe a consciência de determinados elementos, os mesmos que também são criticados pela própria lógica liberal, mas há também o ocultamento ou a falta de percepção de outros: é necessária uma discussão mais efetiva sobre os rumos da educação, sobre a possibilidade de enfrentar os desafios presentes no ensino privado, e sobre a crescente utilização de novas tecnologias em sala de aula.

Considerando as categorias discutidas nesta análise, percebe-se a existência de elementos de violência na atuação do professor. Em diversos momentos da análise é possível identificar a impossibilidade de exercício profissional dotado de autonomia, e as imposições institucionais muitas vezes perpetuadas pelos professores interferem na educação dos alunos, travando a superação da pseudoformação. A racionalização da cultura na sociedade administrada contribui para a condução dos indivíduos, professores e alunos, ao obscurecimento da consciência dos interesses reais da sociedade. Mesmo que possibilidades de resistência sejam encontradas no discurso dos professores, das mais variadas formas, as condições para o professor questionar sua própria atividade parecem estéreis. Ainda assim, esses momentos de clareza e a oposição às pressões existentes podem trazer repercussões positivas para a educação e para uma formação que conduza os indivíduos a uma consciência esclarecida.

7 Considerações finais

A partir das limitações estabelecidas pela natureza do método nesta pesquisa, não é possível realizar generalizações precisas da violência sofrida pelo professor nas relações estabelecidas em instituições de ensino privadas. Contudo, o material empírico coletado oferece indicativos que podem ser interpretados pelo referencial teórico de maneira mais ampla ao se elaborar um cenário geral para os estudos sobre as condições de trabalho do professor e as possibilidades de formação do indivíduo no ensino superior privado. A relação entre o material teórico e o empírico permite conjecturas apropriadas à compreensão do movimento histórico da educação no Brasil e da violência que enreda as relações no setor educacional. É importante retomar a afirmação de que não é apenas a esfera do ensino que abriga a reprodução da violência e da dominação, é possível encontrar os mesmos elementos em diversas instâncias da cultura. A intenção desta pesquisa residuiu na investigação de situações comuns aos professores entrevistados que revelam determinados “sintomas” de tendências que se encontram calcados na própria organização da sociedade. Cada instituição de ensino possui suas próprias especificidades e contradições nas relações estabelecidas em seu interior. No entanto, as manifestações expressas nas entrevistas pelos professores de diferentes instituições são propícias para a apresentação de algumas conclusões.

O conceito que se apresenta como central na análise do material empírico é o de heteronomia. Em diversos momentos da análise é possível perceber a violência como privação da autonomia na imposição de normas e limitação da atuação do professor, em especial nas categorias 1 (Autonomia no trabalho docente) e 4 (Relações institucionais mediadas pela lógica de mercado). Todos os entrevistados corroboraram a suposição de que no ensino superior privado, ao professor não é permitido elaborar suas aulas e delimitar os conteúdos que acredita serem necessários para o ensino de determinados conteúdos. A necessidade de uniformização do ensino-mercadoria supera a necessidade de atender a demandas particularizadas que existem em cada sala de aula. Este modelo, que não se

restringe ao ensino superior²⁰, é necessário a uma educação que possui como finalidade a adaptação dos indivíduos a funções específicas determinadas pela sociedade administrada. Duas questões referentes à resistência são apresentadas: sugerir a alteração do plano de ensino aos responsáveis na instituição; e inserir conteúdos sem retirar aqueles que estão pré-determinados. A primeira não pode ser considerada como resistência, uma vez que é elaborada pela própria instituição. Permitir ao professor sugerir alterações cria a falsa noção de que o professor ainda tem participação no processo, e encobre o fato de que a uniformização desconsidera as diversidades regionais. A segunda é legítima, mas também é limitada pelo curto período de tempo que o professor dispõe para transmitir o conteúdo. Ainda assim, não deve ser desconsiderada como um elemento positivo na atuação do professor.

A heteronomia também se apresenta no processo avaliativo. As imposições da instituição ao professor, concernentes à elaboração das avaliações dos alunos, afastam o instrumento de sua real finalidade. Se a educação deve conduzir para a desbarbarização da humanidade e para a produção de esclarecimento, o professor deveria avaliar se os alunos têm condições de exercer autonomia. De maneira coerente com os propósitos da instituição, os instrumentos avaliam o conhecimento técnico e a capacidade de execução de tarefas características de cada curso. Se os interesses do professor não estão alinhados com a proposta educacional da instituição, percebe-se uma contradição. Esta pode ser apontada na medida em que as imposições da instituição atuam como negação interna da autonomia dos professores, o que causa sofrimento pelas limitações do trabalho. A contradição não percebida pelo professor conduz à reprodução irrefletida da mesma violência na relação com os alunos, e mesmo que seja percebida, ainda existe a possibilidade do docente não oferecer resistência a essas imposições por conta das dificuldades em encontrar alternativas eficazes contra o problema. A tendência é a mesma encontrada nos padrões gerais de emprego da sociedade administrada, na qual o trabalhador tem de obedecer ao veredicto emitido por aqueles que dirigem a sociedade. Mais uma vez é preciso lembrar que, embora se apresente como uma tendência geral, não se deve ignorar as pequenas mobilizações que podem

²⁰ Como é possível perceber na lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e também com a criação das escolas do trabalho, do SENAI e do SENAC, por exemplo.

representar resistência, imprescindíveis na conquista de direitos dos trabalhadores, como é possível perceber nos movimentos sociais.

Se a questão da heteronomia se consolidou como uma tendência na atuação do professor e interfere na forma e no conteúdo das aulas, as relações com os alunos também são prejudicadas. A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que em determinados momentos os professores encontram-se de “mãos atadas”, pois as tentativas de resistência às imposições da instituição muitas vezes podem prejudicar a relação dos alunos com a instituição. Alterações no conteúdo do plano de ensino podem interferir na avaliação posterior do aluno, pois em algumas instituições, as provas não são preparadas pelo professor. O conteúdo é baseado no ENADE, e se o aluno não corresponder a este, a instituição será prejudicada. Desse modo o professor se encontra entre a possibilidade de alterar o conteúdo e correr o risco de prejudicar o aluno, ou manter o conteúdo conforme proposto pela instituição. As relações se encontram amarradas por situações gerais de violência que se repetem e repercutem em todos os indivíduos que compartilham o espaço universitário. Neste quadro, quem não pode ser lesado de maneira alguma é a instituição, pois os sujeitos que atuam naquele espaço – seja como funcionário, seja como aluno – e a proposta geral de uma instituição educacional – a formação – são menos importantes do que o objetivo principal de um estabelecimento comercial – o lucro. Além dos prejuízos percebidos à atuação do professor, os elementos gerais que compõem as relações institucionais definitivamente contribuem para a pseudoformação.

As condições precárias de contratação dos professores, a baixa remuneração e a sensação de contínua instabilidade no emprego também são corroboradas pelas entrevistas. O primeiro elemento a ser considerado neste ponto é a desqualificação do profissional docente a partir das atribuições relativas ao ensino e à pesquisa. Existe um interesse da instituição na produção bibliográfica do professor que vincula suas pesquisas ao nome da instituição. Entretanto, a mesma não proporciona as condições mínimas de estrutura e remuneração para garantir momentos de pesquisa ao docente. Além disso, se as pesquisas garantem títulos que alteram as condições de remuneração, como mestrado e doutorado, a ameaça do desemprego se evidencia em sua possível substituição por profissionais menos qualificados. Foi

possível perceber que a precarização do trabalho docente se mostra não apenas como uma ameaça direta à esfera pessoal e profissional, mas também contribui para a pseudoformação na medida em que, somada a outros elementos discutidos na pesquisa, desfigura ainda mais a imagem do professor, caracterizando-o como um vendedor de conhecimentos submetido à lógica administrativa da instituição e impedindo, no âmbito das relações institucionais, a discussão de elementos indispensáveis à formação, tais como as condições atuais do ensino superior, a organização perversa da sociedade administrada e possibilidades de resistência.

A obrigatoriedade da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula trazidas pelos entrevistados gerou certa disparidade na análise. No caso de Luciano, não havia exigências para seu uso, uma vez que a instituição não dispunha dos recursos em todas as salas de aula. No caso de Jaime, a instituição ofereceu todo o apoio ao uso das ferramentas, mas a decisão da utilização ou não dos recursos cabia ao professor. Já Vera sofreu de maneira mais direta a imposição da instituição pelo uso da lousa digital. Como marca da educação tecnicista, a decisão pela utilização dos instrumentos modernos e sedutores não cabe aos professores ou aos alunos, mas sim à administração da instituição que, pela fetichização dos instrumentos por meio das propagandas, impõe seu uso. Os recursos tecnológicos permitem ao professor apresentar os conteúdos de maneira mais palatável aos alunos, o que afirma a finalidade da educação como mera transmissão de conteúdos. A substituição da ideia de educação como formação para o esclarecimento, em uma educação para modelar o indivíduo e adaptá-lo às técnicas, é reforçada pelos instrumentos que contribuem para a pseudoformação. Os recursos tecnológicos podem ser utilizados de maneira positiva na educação, para a transmissão de informações que sirvam ao esclarecimento, mas enquanto o conteúdo transmitido não acompanhar aquilo que há de moderno nesses recursos, rendendo-se a seu poder de sedução, estes estarão também a serviço da pseudoformação.

A desvalorização do professor, as péssimas condições de trabalho, e as pressões institucionais geradas em torno da típica lógica “Balnibarbia²¹”,

²¹ Balnibarbi, país fictício criado por Jonathan Swift em “As viagens de Gulliver”. No livro, os cientistas deste país valorizam o desenvolvimento tecnológico sem considerar sua finalidade. A tecnologia é fetichizada, trazendo mais problemas do que soluções para seus habitantes.

presentes na educação tecnicista, e também a administração racional dos estabelecimentos de ensino são elementos de violência que causam sofrimento e instabilidade aos docentes no ensino superior privado. A imagem que poderia existir do professor como aquele que proporciona a formação da consciência e que contribui para a constituição de um indivíduo autônomo, se perde para dar lugar à figura daquele que é submisso, heteronômico, transmissor de conteúdos esvaziados, e vendedor de conhecimentos. Neste cenário infecundo ainda há espaço para a resistência nas instituições, embora “[..] enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir dela mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto” (ADORNO, 2003, p. 116). De todo modo, fazer face ao clima vigente no ensino superior privado ainda é uma forma de contribuição valiosa para a transformação desta atmosfera em outra, mais propícia ao esclarecimento e à superação da consciência reificada.

8 Referências

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (org.) **Theodor W. Adorno**. Coleção sociologia. São Paulo: Ática, 1986. cap. 3, p. 62-75.

_____. **Educação e Emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Teoria de la pseudocultura. In: _____ **Escritos sociológicos I** Obra completa, 8. Madrid: Akal S.A., 2004. p. 86-113.

_____. **Minima Moralia** - Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

AFONSO, L. E.; BARBOSA FILHO, F.H.; PESSOA, S.A. Um Estudo Sobre os Diferenciais de Remuneração Entre os Professores das Redes Pública e Privada de Ensino. Estudos econômicos, São Paulo, 39(3): p. 597-628, Jul. 2009

BATISTA, S. S. S. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 182-205, Dec. 2000 .

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, p. 117-142, Abr. 2002.

BENJAMIN, W. Crítica da Violência – crítica do poder. In: **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 160-175.

BETTO, F. Um Brasil de homens e mulheres novos. In: LENIN, V. I. U.; CASTRO, F.; BETTO, F. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, Dez. 2007.

COGGIOLA, O. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COSTA, R. Como funciona uma lousa digital? Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/como-funciona-lousa-digital-tecnologia-501324.shtml>> Acesso em: 20 março 2012.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 88. p. 795-817, Out. 2004.

CROCHÍK, J. L. A escola e a produção das estruturas de consciência. In: **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. cap. 3, p. 69-99.

_____. Teoria Crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, LASTÓRIA & COSTA (orgs.) **Tecnologia, cultura e formação – Ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, p. 97-114, 2003a.

_____. O desencanto sedutor: A ideologia da Racionalidade Tecnológica. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG, 28 (1), p. 15-35, jan. 2003b.

DURKHEIM, E. A Educação – Sua natureza e função. In: **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. cap. 1, p. 25-44.

ESTEVES, M.F.D.P. Estresse psíquico em professores do ensino superior privado: um estudo em Salvador-BA. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006a. p. 17-46.

_____. Juliette ou Esclarecimento e Moral. In: **Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006b. p. 71-98.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 7 ed. 2007.

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa** – Uma introdução: Elementos para uma análise metodológica. São Paulo: Educ, 2000.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARTINS, C. B. O Novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: _____. **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

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

MATOS, L. A. L. Docência na educação superior pública e privada: um estudo com professores de Porto Velho. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MOROSINI, M. C. (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Cultura Institucional. In: **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3, p. 131-204

PIMENTA, C. A. M. Um breve olhar da sociologia à educação. In: ALVES, C. P., SASS, O. (orgs.) **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 171-191.

PRADO JUNIOR, B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: PRADO JUNIOR, B. et.al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-30.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – A organização escolar**. São Paulo: Cortez, 11 ed., 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 37 ed., 2005.

SILVA, D. J. A formação universitária em tempos de “sociedade administrada”. In: SANTOS, G. A. **Universidade, Formação, Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 133-147

SCHMIDT, M. L. S. et al. **Programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano: 40 anos**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

_____. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, mar. 2011.

TEIXEIRA, A. S. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. <Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. In: _____ **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982. p. 11-17.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, Jul. 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva.

Contato: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária, São Paulo. Telefone: (11) 3097 0529.

Pesquisador Responsável: Carlos Eduardo Ramos.

Telefone para contato: (11) 3097 0529.

Esta pesquisa se constitui no campo da psicologia escolar, mais especificamente no campo da atividade docente em instituições de ensino superior. Estamos convidando professores(as) de instituições particulares de ensino superior para colaborar com a pesquisa concedendo uma entrevista. Esta constará de perguntas nas quais se espera obter dados sobre as relações que se estabelecem no ambiente de trabalho, a possibilidade de atuação em instituições de ensino particulares, os benefícios, direitos, as limitações e as dificuldades da atividade profissional. Para a obtenção dos dados da pesquisa, serão realizadas entrevistas, que serão gravadas em áudio e transcritas, sendo o pesquisador o responsável pelo armazenamento das mesmas. Após a análise dos dados, prevista para fevereiro de 2012 existe a possibilidade de publicação dos resultados da pesquisa, sempre garantindo o anonimato dos participantes. Seguindo os preceitos éticos, assegura-se o sigilo absoluto, não sendo revelado seu nome ou quaisquer informações que possam identificá-lo nas transcrições, na redação final da pesquisa ou em quaisquer publicações posteriores. Pela natureza da pesquisa, a sua participação não acarretará em quaisquer danos a sua pessoa. Qualquer outro esclarecimento poderá ser fornecido a qualquer momento pelo pesquisador responsável.

Você tem total liberdade para recusar, a qualquer momento, a autorização de participação na pesquisa, assim como solicitar a exclusão dos dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Agradecemos sua colaboração, enfatizando que esta muito contribui para a construção de um conhecimento significativo no campo da psicologia escolar.

Carlos Eduardo Ramos

Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Carlos Eduardo Ramos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice B – Modelo de Carta de autorização da Instituição

Estamos realizando uma pesquisa pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A pesquisa se constitui no campo da psicologia escolar, mais especificamente no campo das relações de trabalho que se estabelecem em instituições de ensino superior privado. A seguir, apresentam-se informações gerais sobre esta pesquisa, observando que qualquer outro esclarecimento poderá ser fornecido a qualquer momento pelo pesquisador responsável.

Pesquisador: Carlos Eduardo Ramos.

Contato: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cidade Universitária – São Paulo, SP – Telefone: (11) 3097-0529.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Taubaté. Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté – SP. Telefone: (12) 3635-1233.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando da Silva.

Título da pesquisa: O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado.

Objetivo: Este projeto tem como objetivo investigar os diversos modos pelos quais determinados elementos da sociedade administrada presentes em instituições particulares de ensino superior podem coagir e limitar a atuação do professor universitário.

Procedimentos e instrumentos: Para a obtenção dos dados necessários para análise, serão realizadas entrevistas com professores e professoras que lecionem em instituições particulares de ensino superior. O contato com os participantes pode ser obtido pela colaboração do Sindicato dos professores da cidade. As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas, sendo que o pesquisador será responsável por seu armazenamento. Há possibilidade de publicação dos resultados da pesquisa, mas também nessas circunstâncias será garantindo o anonimato dos participantes e das instituições. Seguindo os preceitos éticos, assegura-se o sigilo

absoluto, não sendo revelados os nomes dos participantes ou quaisquer informações que possam identificá-los nas transcrições, na redação final da pesquisa ou em quaisquer publicações posteriores.

Finalidade da autorização: disponibilizar o contato com professores e professoras do ensino superior privado de cidades do Vale do Paraíba, possibilitando ao pesquisador o acesso aos participantes da pesquisa. Desde já agradecemos pela colaboração.

Carlos Eduardo Ramos;

Pedro Fernando da Silva.

São Paulo, julho de 2011

Tendo ciência das informações contidas nesta carta, eu,
_____, portador
do RG nº _____, no cargo de _____
da instituição _____ e ciente
do que me é solicitado, não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e
explicado, firmo meu consentimento de concordância em disponibilizar ao
pesquisador o contato com os participantes desta pesquisa, na condição de que a
mesma seja aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

Assinatura

Taubaté, __/__/2011

Apêndice C – Roteiro de entrevista semi-estruturada

- 1) Sobre a formação e a trajetória profissional no meio acadêmico:
 - a) Porque procurou essa área acadêmica;
 - b) Se o profissional possui outros empregos;
 - c) Qual a relação com o sindicato dos professores.
- 2) Sobre o processo de contratação na instituição:
 - a) Remuneração;
 - b) Benefícios;
 - c) Flexibilização do contrato (tipo de contrato de trabalho).
- 3) Sobre as principais responsabilidades e atribuições do professor na instituição:
 - a) Preparação de aulas (limitações e vantagens);
 - b) Formas de avaliação (liberdade para uma avaliação adequada do aprendizado);
 - c) Reuniões de professores;
 - d) Participação na elaboração do plano pedagógico do curso;
 - e) Participação na elaboração da grade curricular;
 - f) Participação na elaboração da grade de horários;
 - g) Exigências e incentivos para produções acadêmicas (elaboração de artigos, etc.);
 - h) Forma de avaliação de seu trabalho e desempenho;
- 4) Sobre a estrutura da instituição onde trabalha:
 - a) Espaço físico;
 - b) Materiais e recursos didáticos;
 - c) Ambiente e recursos para o desenvolvimento de pesquisas;
 - d) Biblioteca;
- 5) Sobre as relações estabelecidas com outras pessoas na instituição:
 - a) Relação com os demais professores;
 - b) Relação com outros funcionários (secretaria, administração);
 - c) Relação com os alunos;
 - d) Relações hierárquicas na instituição (coordenadores, diretoria).

Apêndice D – Tabela de categorização de manifestações dos sujeitos entrevistados

Manifestações dos sujeitos com relação a sua trajetória profissional	
LUCIANO	<p>“Eu tive uma professora que dava uma disciplina chamada origens evolucionárias do comportamento, que é etologia basicamente. E ela tinha um jeito de dar aula que me fez apaixonar. ‘Olha quando eu crescer quero ser igual a ela’. E daí sei lá, acho que é interessante, foi o que me levou inclusive no primeiro ano a me apaixonar pela etologia. Daí me apaixonei pela etologia, fiz até uma pesquisa em etologia, se chamava ‘contextos culturais do comportamento’ que é o pessoal que estuda desenvolvimento, desde a perspectiva etológica. E aí eu acho que acabei montando meu curso assim pra pensar a atividade acadêmica. Eu estudava muito, mesmo aquilo que não gostava, e aquilo que eu tinha restrição”.</p> <p>“Então acho que a questão da docência se colocou muito mais pra mim do que já se punha. Trabalhar com a psicologia social hoje, dentro de uma perspectiva crítica, se vai trabalhar onde? Movimentos sociais? Dificilmente se vai ganhar pra isso. Pode até ser como assessor ou alguma coisa assim. Sindicatos pra mim é uma perspectiva interessante”.</p> <p>“No exame de qualificação de mestrado eu passei pra doutorado, o que na atividade docente me dificultou um pouco, porque veja, agora não tenho título. Não terminei o mestrado e fui direto pro doutorado”.</p> <p>“[...] eu fui sem título e aí havia uma situação, onde eu vim trabalhar aqui em [nome da cidade], de troca de coordenação. Teve uma demissão grande de professores e estavam precisando de gente, o que favoreceu entrar mesmo sem ter um título”.</p>
VERA	<p>“Eu sempre quis ser professora, foi uma escolha bastante consciente. Na verdade desde a época do ginásio eu sempre admirei a figura do professor. O mais interessante é que eu queria ser uma professora de português, não era qualquer outra disciplina, era professora de português”.</p> <p>“Na época do colégio eu fiz o magistério, eu achei que o magistério fosse o primeiro degrau para alcançar a carreira de professor. E eu achei que tinha tudo pra dar aula pra criança. Aí fiz o magistério na escola do estado, dei aula para crianças por dois anos. Paralelamente a isso eu já tinha começado a faculdade de Letras. E aí eu percebi que a minha vocação era pra trabalhar com alunos mais velhos. Aí eu fiz Letras. Assim que eu terminei a faculdade eu já comecei a dar aula no ensino superior. Então na verdade a minha ascensão como professora foi logo na carreira universitária. Eu me formei na universidade e na própria universidade eu comecei a ministrar aulas no ensino superior. E depois que eu fui pro médio e pro fundamental. E na verdade eu comecei minha carreira como professora de língua estrangeira, depois eu acabei lecionando língua portuguesa que é minha paixão até hoje”.</p> <p>“Eu comecei numa universidade que é uma instituição pública. Foi lá que e</p>

	<p>eu comecei. E fiquei lá por 16 anos”.</p> <p>“Na verdade eu não saí da <i>‘Instituição E’</i>, eu saí do ensino superior, mas eu continuei no ensino fundamental e médio. Onde sou efetiva. Eu fiz concurso e me efetivei no ensino fundamental e médio”.</p> <p>“No ensino superior privado eu estou lá faz uns 8 anos [...] estou até hoje no ensino superior particular. [...] Hoje eu estou em uma só, mas já trabalhei em três”.</p>
JAIME	<p>“A minha formação inicial é em engenharia metalúrgica, eu sou formado em uma escola federal e trabalhei na indústria durante dez a doze anos. Mas achei o trabalho na indústria bem desafiador, bastante interessante, mas pra mim se tornou um pouco rotineiro, um pouco repetitivo. A gente trabalha muito só com máquinas, só com prazos, tabelas e resultados. Então eu não conseguia trabalhar numa área de projeto e desenvolvimento, eu trabalhava com testes e garantia de qualidade e certificação de funcionários, habilidades funcionais”.</p> <p>“Quando eu migrei primeiro para o comércio, onde se tem mais contato as pessoas, depois é que eu fui trabalhar com a parte de educação, onde você vai desenvolver o potencial de cada um, e incentivar aqueles para que se desenvolvam”.</p> <p>“Na rede pública estadual, foi o primeiro lugar que eu dei aula, mas eu tinha essa consciência, como estava me formando como engenheiro metalúrgico, dei aula num curso técnico de Química em Volta Redonda, mas era um outro nível, outro estágio, eu era bem mais jovem, praticamente recém-formado. O foco que se tem hoje para o desenvolvimento da vida, pela experiência que você tem de trabalhar na indústria e trabalhar em outros campos. Então daí mais recentemente quando eu comecei minha carreira como professor foi na escola pública estadual, na época não existia escola pública municipal”.</p> <p>“Hoje meu foco de trabalho é bem dividido: trabalho na escola pública fundamental de sexto a nono ano, em torno de 25 horas por semana. Trabalho na escola particular de nível médio, em torno de 15 horas por semana. E umas 5 horas no ensino superior, dando aula de química”.</p> <p>“[No ensino superior privado] agora fazem 6 meses, desde agosto deste ano eu comecei a dar aula no ensino superior, porque eu fiz ano passado um curso para obter habilitação como professor de química e ficou pronto esse ano o certificado. Assim que ficou pronto eu já tive oportunidade de trabalhar nessa área”.</p> <p>“Há uma falta de profissionais com nível mínimo que possam atuar nos ambientes de trabalho necessários hoje. Então faltam pessoas qualificadas com nível satisfatório”.</p> <p>“A partir de um ano de trabalho na instituição você tem direito de fazer o mestrado. Então por isso meu interesse de continuar ali e se possível analisando TCC’s da área de engenharia, porque daí você vai percebendo as nuances, vai tendo contato. Fica mais fácil, uma vez que não me sinto</p>

	tão preparado pra fazer um trabalho assim”.
--	---

1. Manifestações dos sujeitos com relação à autonomia no trabalho docente	
1.1 Participação na elaboração do curso e das disciplinas	
LUCIANO	<p>“[...] o professor na instituição que eu dou aula, em qualquer que seja os campi, ele, por exemplo, não participa do planejamento do curso, não discute a grade curricular, não discute os eixos, não discute as ênfases, nada disso. Tampouco os coordenadores de curso o fazem”.</p> <p>“[...] a gente não participa do planejamento da disciplina, a gente tem uma ementa pronta”.</p> <p>“Eu dou aula de ética também, e daí a questão do álcool e outras drogas, que é uma questão que está em pauta hoje, né, não só pela nova política nacional de álcool e drogas, como também a psicologia vem pautando isso há algum tempo. O CFP tem levantado essa bola a algum tempo, e eu não podia colocar isso no meu curso de ética porque tem uma ementa pronta que não está prevendo isto”.</p> <p>“[...] tem um curso que é dado pra todos os cursos lá na ‘Instituição B’ que é de ‘Português, comunicação e expressão’, mas eu olho aquilo, é um curso tão bobo que ajuda muito pouco eles a melhor escrever e tal. O curso que seja de redação científica em psicologia, redação científica no secretariado, redação científica ou redação acadêmica que fosse, pra poder colocar pra todos os cursos, eu acho que daí teria um aproveitamento melhor. É um jeito da instituição reconhecer, ‘ok nós pasteurizamos o vestibular’, o que é interessante porque veja, tem o aluno que é porteiro, aluno que trabalha na universidade, que são muito dedicados e que tem apresentados uns saltos brilhantes ali, mas ao mesmo tempo acho que é tarefa da instituição pensar mecanismos para que essas pessoas possam recuperar uma parte do tempo perdido, né, aqueles conteúdos que lhe faltam pra ter um bom desempenho acadêmico e tal, e acho que a instituição cuida muito pouco disso”.</p> <p>“Eu acho que a instituição acaba produzindo este tipo de aluno não só como também este tipo de professor que já não faz questão de preparar aula, que se acostumou a fazer da aula uma burocracia e que ele atende aqueles pontos que ele precisa cumprir e tudo o mais”.</p>
VERA	<p>“As aulas nós não escolhemos, elas são atribuídas pela direção. No caso tem a figura do diretor e ele atribui a aula de acordo com a especialidade de cada professor. Normalmente são sempre as mesmas disciplinas”.</p> <p>“Recebemos uma ementa pronta, essa ementa é mais ou menos quadrada, eu não posso mexer muito, eu tenho autonomia pra mexer, eu posso acrescentar conteúdo, mas não posso tirar nenhum conteúdo, e também não posso mudar totalmente”.</p> <p>“É uma ementa que já é formulada para todo o grupo da ‘Instituição B’, então essa ementa vem até mim e a modificação que eu faço é só no sentido de acrescentar conteúdo. Eu posso mexer um pouco nas</p>

	<p>referências bibliográficas, eu tenho uma certa autonomia nisso”.</p> <p>“Correr o risco de ser mandada embora? Sim. Eu já percebi isso. Eu sou exigente e tudo, mas eu procuro ter jogo de cintura. Porque se eu for realmente a ferro e fogo, achar que sou dona da verdade, e achar que eu mando no que eu faço eu posso correr o risco de talvez, não a curto prazo, mas a longo prazo, eu poderia ser retaliada pela instituição, sim. Qual é essa retaliação? Ser mandada embora. Pra eles é fácil. [...] Eu trabalho numa instituição pública no ensino fundamental e médio, sou concursada, sou estatutária, pra eu ser mandada embora precisa ter um processo judicial, preciso fazer uma coisa muito grave. Então ali sim eu tenho uma certa autonomia. Ali eu posso ser eu de verdade. Por que eu não corro esse risco de forma alguma, isso não acontece”.</p>
JAIME	<p>“A grade curricular já vem montada da matriz e ela varia de ano pra ano, a cada seis meses. Acho que como as solicitações estão sendo bastante modificadas, eu acho que essa agilidade é vantajosa pra quem está se formando”.</p> <p>“[sobre a limitação frente à ementa pronta] Olha, no meu caso, na matéria que eu trabalhei não foi muito negativo. Porque são conceitos básicos para o entendimento do que acontece nos processos de produção industrial ou de trabalho. Então estou trabalhando com a base para o entendimento de como funciona aquilo”.</p>
1.2 Processo de avaliação do aluno	
LUCIANO	<p>“[...] a minha prova tem que ser padronizada, ela tem que ter um número X de questões abertas e um número Y de questões fechadas”.</p> <p>“[...] as provas de exame não sou eu que faço. As provas de exame vão vir da matriz, vão vir de São Paulo, e ela vai respeitar irrevogavelmente aquela ementa que já está pronta. Então se eu fizer qualquer alteração que eu queira, mínima que seja nessa ementa, estarei prejudicando meus alunos. Então se o espaço de criatividade que o professor tem de colocar as coisas que ele considera importante ou mesmo de suas perspectivas ali dentro daquela ementa não existe. É inexistente”.</p> <p>“Você não tem autonomia nenhuma pra poder fazer, [a prova]. Você que elabora evidentemente, mas você tem que fazer seis questões fechadas, os alunos morrem de medo das provas. Muitas vezes a prova cai conteúdo que o professor não deu”.</p>
VERA	<p>“Existe um critério de avaliação pré-definido pela instituição. Nessa, por exemplo, são duas provas semestrais, sendo que tem que ter valor sete. Os outros três são trabalhos. Aí eu escolho se vou fazer seminário, trabalho em casa, trabalho em equipe. Aí cada professor tem essa liberdade pra ver como é que vai contemplar essa avaliação dentro desse critério que já vem pré-estabelecido dentro do plano de ensino”.</p>
JAIME	<p>“Eu tenho liberdade pra fazer, mas a orientação que eu recebi foi sadia, eles me pediram pra dar ênfase a questões discursivas, no máximo 50% discursiva e o restante em testes, de forma que a pessoa pode colocar algo que aprendeu naquele desenvolvimento do curso. Então eu acho sadio</p>

	essa parte dessa forma”.
--	--------------------------

2 Manifestações dos sujeitos com relação ao vínculo empregatício	
2.1 Exigências de qualificação profissional	
LUCIANO	<p>“A gente recebeu uma cartinha agora faz pouco tempo pra declarar e documentar a nossa produção acadêmica no último ano e tal. Eu, por exemplo, ignorei esta carta. Explico: primeiro porque a universidade não tem uma política clara de incentivo à participação em eventos, publicação e pesquisa. Acho que meu curso no meu campus muito menos, então porque que eu vou creditar a minha produção bibliográfica à ‘<i>Instituição B</i>’? Eu não me sinto parte da instituição eu não construí este curso eu não ajudo a montá-lo”.</p>
VERA	<p>“A pesquisa é fundamental até pra incrementar o próprio trabalho. Ele não pode ministrar o que ele aprendeu a vinte anos atrás e ministrar exatamente a mesma coisa no final de carreira, ele tem que ter uma pesquisa paralela e ganhar pra isso, e tem que ser valorizado”.</p> <p>“[sobre incentivo à pesquisa] Nenhuma. O que eu percebi foi que o incentivo que eu tive foi na ‘<i>Instituição E</i>’, lá sim eles incentivavam ao mestrado, tanto que eu fiz mestrado. Incentivavam a fazer especialização, teve uma época que eles pagavam pra participar de congressos. Então aí eu tive esse incentivo sim. Tanto que hoje eu tenho mestrado na área de linguística aplicada justamente pelo grande incentivo dessa universidade”.</p>
JAIME	<p>“Eu tenho interesse, apesar da minha idade, com 55 anos, em fazer mestrado na área de desenvolvimento, mas não foi exigido nada porque eu tenho uma pós-graduação em psicopedagogia. Eu acho importante para ver as maneiras de aprender, de ensinar e perceber as dificuldades com maior facilidade”.</p>
2.2 Processo de contratação e estabilidade no emprego	
LUCIANO	<p>“Eu fui contratado por indicação, na época a coordenadora que estava à frente do curso interinamente me conhecia porque a gente foi colega no doutorado, e me fez este convite. Eu não sei como costuma funcionar, mas deve ser por entrevista simples, não deve ter aula didática, prova, tampouco. Duvido muito que tenha, tanto que estou indo esse semestre dar aula em outro campus na própria universidade, e assim: eu só informei minha disponibilidade em dar aula na capital e aí os coordenadores precisaram e me convocaram, mas tampouco me pediram pra fazer uma prova, dar uma aula didática, né”.</p> <p>“Bom, estabilidade zero. Por exemplo, a gente teve mudança de coordenação a coordenadora antiga estava afastada por motivo de gravidez, retornou e aí nós que entramos neste semestre que ela estava afastada, por exemplo, a gente se sentiu muito inseguro, que a gente não a conhecia. Tampouco tínhamos boas notícias do que havia sido feito</p>

	<p>durante a gestão dela e acho que num certo sentido ela se sentiu ameaçada. [...] Era um grupo de professores jovens na sua maioria, de quatro professores jovens e que de algum modo compartilham de uma certa perspectiva crítica do pensar a psicologia, que não é a marca do curso tampouco é a marca da coordenação. Se tem uma coisa que passa longe daquele currículo é uma perspectiva crítica. Então acho que isso de algum modo, é como se oferecesse uma ameaça”.</p>
VERA	<p>“Sou contratada pela CLT, o regime de todas as faculdades privadas. A gente ganha por hora aula, então se eu ministro três aulas no semestre, são três aulas no semestre. Normalmente quando tem reunião à parte eles pagam aulas à parte, se tem aluno de dependência que você tem que ir no horário à parte, essas aulas são pagas à parte também. A legislação segue de acordo com o regime de contratação dos profissionais do ensino superior”.</p> <p>“Posso ser mandada embora a qualquer momento. Não tenho estabilidade nenhuma. Como em qualquer instituição particular, né. A única instituição que você tem uma certa estabilidade é quando você dá aula numa faculdade estadual, federal ou no caso de uma instituição pública em que você faz um concurso que você vira estatutário, aí você tem todas as garantias de estabilidade de emprego. Fora isso, não existe. Enquanto você estiver produzindo, eles estiverem gostando, você está na instituição”.</p> <p>“A ‘Instituição A’ acho que tem uns 4 ou 5 anos de existência em [nome da cidade]. E quando eu entrei, entrei como professora e fiquei dois anos como professora e depois me convidaram pra fazer parte da coordenação. Mas até então eles não sabiam que eu mantinha um vínculo de estabilidade com a ‘Instituição E’. Aí chegou um ponto que eles queriam que eu fizesse uma opção de continuar na ‘Instituição A’ em detrimento da ‘Instituição E’. Só que nessa eu sou concursada, estatutária e pra mim era inviável trocar o certo pelo duvidoso. E mesmo sendo professora e ocupando cargo de coordenação eles acharam por bem me demitir. Porque existe uma ‘guerra’ entre essa instituição particular que estava a pouco tempo na cidade em detrimento dessa instituição pública que já estava a muitos anos ali. Eles não achavam viável o mesmo professor que ministrasse aula nessa particular, ministrasse aula na concorrente deles. Isso não foi uma coisa dita expressamente, foi uma coisa velada. Isso é péssimo, não tem uma proposta educacional nisso”.</p>
JAIME	<p>“Fizeram análise do meu currículo, da minha formação e experiência. Como minha formação é em engenharia metalúrgica, você tem conhecimentos aprofundados não aplicados na engenharia normal como a mecânica, como é a de engenharia dos materiais”.</p> <p>“Foi feito um contrato a princípio semestral e renovável por mais seis meses até um ano e meio, e depois renovação automática. Porque eu percebo que a dinâmica da vida hoje está muito mais rápida. Quando eu comecei, com um ou dois anos você sentia uma certa estabilidade. Hoje você tem estabilidade por seis meses. Não é tão estável assim. Você sempre tem uma possibilidade de ser desligado a qualquer momento. Então eles fizeram uma entrevista comigo, analisaram meu currículo, minha experiência, pois como eu citei trabalhei em outras áreas e minha formação</p>

	<p>permite ter uma percepção mais abrangente do que se fosse formado apenas em química”.</p> <p>“Hoje em dia o vínculo é bem instável. E eles têm um processo de avaliação do curso e do professor também”.</p> <p>“Como eu cheguei há seis meses, estou num período de adaptação dentro das situações. Mas existe uma expectativa de me manter, senão na área que eu atuo, em outra área por conversações, diálogo com a coordenação. Por isso existe essa expectativa. Se não houvesse essa possibilidade de conversar com a coordenação, acho que hoje eu estaria com maior certeza de que não teria continuidade”.</p> <p>“Agora dificilmente há um corpo docente que possa atender todos. Então exige troca de professores com uma certa regularidade. Você não consegue ter um professor fixo porque como muda a grade devido a exigências do mercado, então exige que o professor seja bastante dinâmico e esteja sempre se atualizando, sempre aprendendo”.</p>
2.3 Remuneração	
LUCIANO	<p>“Tem umas frustrações. Eu trabalho numa instituição privada e acontece o seguinte: por exemplo, eu tenho 17 horas de sala de aula, eu sou remunerado pelas 17 horas e no meu salário, por exemplo, eu tenho um adicional de 5%. Ou seja, eu considero que a cada hora, 5% dessa hora que vai dar o que, 3 minutos pra cada hora/aula. 3 minutos é o tempo que eu gasto preparando prova, preparando aula, corrigindo prova, corrigindo trabalho. Então quanto à remuneração eles sequer me pagam pelo meu trabalho, então existe uma frustração”.</p> <p>“Não dá pra ganhar dinheiro exatamente, mas dá pra ter uma vida interessante do ponto de vista financeiro, obviamente. É, dá pra comprar livros, fazer viagens, agora rico é que não vai dar pra ser, não vai dar pra trocar de carro todo ano, mas também esse não é meu objetivo de vida, não é”?</p> <p>“Então quanto à remuneração eles sequer me pagam pelo meu trabalho, então existe uma frustração que não está, que é uma questão que não está posta pra todas as instituições privadas. Tem instituição privada que você tem um contrato de 20 horas. Tem um contrato de 40, de 35 horas, mas que você tem 20 horas de sala de aula e 17 que eles concebem que nas outras horas são pra preparar aula, ir pra reunião e tudo mais”.</p>
VERA	<p>“Quando eu iniciei em 91, numa faculdade que é uma instituição pública, a remuneração não era tão ruim, mas de lá pra cá a remuneração vem caindo, não acompanhou a inflação, nós não tivemos muitos aumentos, então hoje o salário não está lá grande coisa”.</p> <p>“E no particular também não está lá grande coisa. A gente normalmente ganha por aulas dadas, não tem carga integral, você ganha por aulas trabalhadas e houve um achatamento das horas. Eles consideram uma hora e meia como se fosse uma hora. Por exemplo na universidade quando eu dava aula, a noite correspondia por 5 aulas. Hoje na faculdade particular eu ministro o mesmo tanto de aula e eles pagam por três. E é um salário</p>

	<p>médio, não considero bom”.</p> <p>“[...] se ele não ganha bem nem pra dar aula, quanto mais pra realizar uma pesquisa”.</p> <p>“Eu acho que um professor universitário tem que ganhar o suficiente que lhe proporcione momentos de pesquisa. Porque no ensino superior não é só ministrar aulas, ele tem que trabalhar juntamente com a pesquisa. E eu não acredito no ensino superior que não haja a pesquisa”.</p> <p>“Eu tenho mais autonomia numa instituição pública que numa particular, sem dúvida nenhuma. Por exemplo, uma coisa que eu tenho que me submeter que na instituição pública eu não faço. No ensino superior eles fazem o TCC, o trabalho de conclusão de curso. [...] Chega no final do ano o diretor simplesmente me deposita 10, 15 TCC's, cada trabalho com cem páginas pra eu corrigir, depois ele vai escalonando os dias de banca e eu tenho que participar. Por exemplo, na sexta-feira passada eu participei de cinco bancas, segunda-feira mais cinco e não ganho nada por isso. Não ganho um tostão, um real. É atribuição do professor e eu não posso falar não. Eu poderia, mas é um risco que eu corro. Numa instituição pública não aconteceria isso”.</p>
JAIME	<p>“É assim, você não tem estímulo nenhum ao trabalho pela análise financeira”.</p>

3 Manifestações dos sujeitos com relação à inserção de tecnologias no contexto educacional

LUCIANO	<p>“[...] eu não uso, por exemplo, recursos como Datashow, slides, nada disso. Eu uso giz e quadro, só o que eu preciso, mas quem se utiliza disso costuma falar que é bem difícil reservar. Uma vez tentei reservar para apresentação de TCC dos meus alunos e era um dia de semana e não havia disponível, então um aluno meu que tinha um retroprojeto trouxe emprestado da empresa que ele trabalhava e os alunos puderam utilizar, e no outro dia da apresentação foi no sábado, então como a instituição estava vazia daí sim havia, mas os professores se queixam bastante que tem muito pouco material de apoio pedagógico”.</p> <p>“[...] as dependências, os alunos que perdem uma disciplina, são feitas online e o aluno tem direito a quatro encontros com o professor durante o semestre. Quer dizer, o que o aluno não foi capaz de aprender durante um semestre se está supondo que ele vai aprender por um sistema didático online e quatro encontros para sanar dúvidas. Que esse é o objetivo do encontro, está posto institucionalmente”.</p> <p>“EAD, pô legal, tecnologia a serviço da educação, e aí tem gente fazendo agora curso de serviço social em EAD. Quer dizer, aquilo ao invés de ser um auxiliar do ensino, virou um jeito de baratear mais ainda e dispensar mais professores, obviamente”.</p>
VERA	<p>“Essa faculdade que eu trabalho esse ano, que é a <i>‘Instituição C’</i> do grupo da <i>‘Instituição B’</i>, ela funciona num espaço físico que pertence a uma</p>

	<p>escola de ensino fundamental e médio. Então na verdade essa faculdade aluga o prédio dessa escola. Então durante o dia funciona desde o maternal até o ensino médio. E a noite vira faculdade. Então você chega na sala tem fotos de alunos do berçário pendurados, bilhetinhos pro professor. Então o espaço físico não é exatamente adequado. A própria instituição reconhece isso. Eles estão tentando mudar de prédio. Tanto que o MEC percebeu isso, foi lá, foi feita uma avaliação e foi visto que não é o espaço ideal. [...] as salas são muito isoladas uma da outra”.</p> <p>“A gente tem Datashow a vontade, não precisa brigar pra ter um Datashow. Nós temos uma lousa digital, a maioria das salas tem essa lousa digital, nós temos um laboratório de informática muito bom, que dá o suporte ao trabalho do professor em tempo integral. Então assim, eu percebo que eles estão investindo muito em tecnologia. Esse é um ponto positivo da instituição”.</p> <p>“Eu não tive escolha, mesmo que eu quisesse usar a lousa de giz, de pincel eu não podia. Eu tive que me adaptar a esse recurso tecnológico. Houve uma imposição. Eu até pedi no início porque eu achei que não fosse conseguir lidar bem com a lousa. Na verdade eu briguei muito com a lousa. Mas depois acabei aprendendo, acabou dando tudo certo”.</p> <p>“Essa lousa tem alguns recursos que dependem muito de prática, se você ficar com o pincel na mão, o apagador não pode ficar longe da lousa, senão o pincel não funciona. E ao mesmo tempo se você pega o apagador pra apagar a lousa, sem o pincel na lousa ele também não funciona. Se eu pudesse escolher, eu trabalharia com o giz. São 20 anos trabalhando com giz, eu gosto de explicar escrevendo na lousa, fazendo esquema, tanto que eu pedi ao diretor para o próximo ano pra ele reservar uma sala com lousa pra mim. Eu não me adaptei a esse recurso. Mas só esse também. Datashow eu uso bastante, outros recursos também”.</p>
JAIME	<p>“[a estrutura da faculdade] É excelente, você tem uma biblioteca com vários livros à disposição, com vários exemplares de vários autores diferentes, traduzidos. Então é muito boa a biblioteca, a instalação física é muito bem organizada, todas as salas tem o retroprojeto, mas tem à disposição um Datashow e computador. Todas as salas tem equipamento de som, caso você queira falar com o microfone ou com conexão para o computador. Se você quiser projetar um vídeo, você tem total apoio físico”.</p> <p>“[sobre a obrigatoriedade do uso de datashow] Olha, se eu não quiser, eu não preciso, pois matérias técnicas, como química e física não adianta você apresentar. Você tem que passar linha por linha. A menos que você faça assim no Datashow, para que a pessoa possa perceber aquilo que você está aplicando. Então é interessante perceber que há capacidade de aprendizado. Se você ver um ‘esquema de forças’ pronto, ou você construir aquele esquema de força é diferente, porque você está construindo mentalmente com os alunos. Uma coisa que já está pronta fica fotografada, então é diferente. Então muitas vezes nesse caso é preferível construir do que apresentar pronto. Porque é visual, tem que dar tempo pra pessoa ver aquilo que você está querendo passar. No Datashow, só se você fizer passo a passo com os slides. Eu tive dificuldades porque eu não domino a parte de power point. E você montar as aulas para apresentar, um</p>

	<p>conhecimento que eu já tenho, é mais fácil chegar e apresentar do que ficar procurando. Já montei umas duas aulas, mas até achar o que você quer, pra montar no power point, pra depois você conseguir adaptar sua linguagem ali, demanda muito tempo. Não que eu não goste, eu gosto de trabalhar com tecnologias modernas, mas o trabalho pra se fazer isso é longo. Eu pra conseguir montar uma aula no Datashow eu levo umas 3 ou 4 horas. Enquanto eu que já sei tudo de cabeça, já chego lá e monto. Não que eu seja contra a tecnologia, mas você garimpar, organizar e preparar para apresentar é uma demanda de tempo muito maior, e de um conhecimento que eu já tenho, então acredito que pra outros professores ocorra isso também, não que não queiram ou não gostem da tecnologia, mas sim o fato de ter que organizar”.</p>
--	---

4 Manifestações dos sujeitos com relação às relações institucionais mediadas pela lógica de mercado

4.1 Relações de trabalho hierarquizadas na Instituição

LUCIANO	<p>“[...] ao fazer as minhas provas, por exemplo, eu tenho que mandar essas minhas provas para um líder. Cada disciplina tem o seu líder e esse líder avalia a minha prova. Então veja, se eu tenho que mandar uma prova que eu elaboro pra outro professor e aí que [...] supostamente, ele exerce a mesma atividade que eu, avaliar, é porque no mínimo eles concebem que o professor não tem autonomia nenhuma intelectual, evidentemente, de produzir uma prova né”.</p> <p>“[...] se você tem uma alteração de matriz curricular que vai sair de [nome da cidade], evidentemente outras cidades vão ter que bancar. Quer dizer, a matriz curricular sequer respeita, por exemplo, a questão das diversidades regionais, que é algo que está contemplado nas diretrizes curriculares nacionais. Então daí a autonomia do professor é zero”.</p> <p>“Os coordenadores da instituição são chamados de coordenadores auxiliares, ou seja, a rigor eles não são coordenadores, eles apenas fazem cumprir o que [nome da cidade] determina”.</p> <p>“[sobre a elaboração da grade curricular do curso] a gente não palpita nisso. Vou te dar só um exemplo: eu dou uma disciplina que se chama [nome da disciplina]. É uma disciplina do segundo semestre, e tem uma do primeiro semestre que é articulada com essa que seria uma pré-condição que chama ‘História da Psicologia’. Quem faz o vestibular e entra no segundo semestre não fez a ‘História da Psicologia’, ou seja, começaram a estudar a história da psicologia a partir do behaviorismo sem ver, por exemplo, o funcionalismo, sem ver o Wundt, Titchener, o estruturalismo, nada disso vai passar por eles e nem tampouco as raízes filosóficas que subsidiam isto tudo. Aí eu mandei e-mail pra minha líder questionando isso e tal, falei: ‘ora, a gente podia começar pelo menos o Wundt pra quem entrou no segundo poder acompanhar’. Nunca obtive resposta nem de que isto estava sendo pensado nem de qual instância dentro da universidade eu podia discutir isto, colocar isto como uma questão né”.</p> <p>“Supostamente existe a possibilidade de eu sugerir algo na ementa, mas,</p>
----------------	---

	<p>por exemplo, se eu vejo que um texto não encaixa numa discussão que eu pretendo fazer ou se eu acho que tem uma discussão que é mais urgente que eu preciso fazer, eu não tenho como inseri-la na minha disciplina. Eu tenho que mandar um e-mail pra minha líder de disciplina, ela vai acatar isso ou não, ela vai colocar isso certamente na lista de discussão dos professores da disciplina e aí no semestre seguinte, ou melhor, no ano seguinte, porque as disciplinas são oferecidas anualmente, isso pode entrar”.</p> <p>“[...] a gente não foi informado [...] os coordenadores já estão fechando os horários de aula, já estão fazendo as atribuições de aula. Eu e outros professores [...] a gente não foi informado, por exemplo, de qual disciplina seria atribuída, a gente não sabe as disciplinas, a gente não sabe os horários, né. Quer dizer, isso é uma coisa que, na universidade pública [...] é óbvio que existe assédio moral na universidade pública, é óbvio que existe perseguição política e ideológica nas universidades públicas, mas você tem uma série de mecanismos de algum modo te ajudam a contestar isso [...] a gente que entrou agora corre risco de ficar sem hora no contrato e aí é uma forma de assédio moral também, você tira os meios que o professor tem de viver, os meios que ele tem são as aulas, o material didático. Quando você começa a vetar esses meios, quando você começa a ocultar informação e uma série de coisas desse tipo, acho que você está minando esta atividade docente. Neste caso acho que o que se está sendo minado é qualquer pensamento contra-hegemônico, inclusive. E veja, eu não estou dizendo pra você que nós somos pessoas que estamos lá dentro fazendo uma crítica didático-pedagógica, não. A gente pensa criticamente a psicologia. Tampouco a gente fez qualquer enfrentamento dentro daquele curso mesmo porque espaço a gente não tem, não existem reuniões. A gente foi pra três reuniões eu fui pra uma na verdade, mas foram convocadas três reuniões, duas delas pra discutir a visita do MEC na universidade”.</p> <p>“[...] vai falar pra uma professora do campus que ela tem que fazer duas provas substitutivas pra um aluno, sendo que isto inclusive fere o regimento da instituição. O professor vai falar o quê? ‘Não faço’? Então assim, a nossa relação com a instituição, essa coisa grandona é via coordenação auxiliar. Então assim, é tudo muito normatizado, tudo tem que passar pela coordenadora, tudo você tem que perguntar. Então, por exemplo, eu posso entregar minha prova pros alunos quando eles [...] eu acho que é um direito do aluno ter a sua prova, não só no final do semestre. ‘Mas coordenadora, eu não posso entregar, que bobeira, faz, é bom, ajuda eles a estudarem melhor, se apropriar do primeiro estilo de prova’. Não, mas é norma institucional, daí não tem o que faça”.</p> <p>“São Paulo fez as demissões né, a coordenadora geral da psicologia de São Paulo veio até o campus e fez as demissões, não sei por quais motivos, não me cabe, e ela mesma passou por cima obviamente da coordenação e fez as demissões. Então assim, não há nada que a coordenação possa fazer além de ser a representante burocrática da matriz”.</p> <p>“Uma universidade que não preza pelo ensino e aí solicita que professores reprovem os alunos porque eles não estão em condição de fazer o ENADE.</p>
--	--

	<p>Então em vez da gente estar discutindo porque que nossos alunos estão indo mal no ENADE, a gente tá discutindo como reprová-los pra que eles não façam mal a prova do ENADE e manchem assim a imagem da instituição”.</p> <p>“Agora eu não sei, porque que nós não estamos apropriados do curso, a gente não discute o curso, aquilo não é um curso, aquilo é um todo caótico. Eu não conheço os professores dos anos que eu dou aula, salvo algumas exceções. A gente não conversa sobre a integração disciplinar, então eu acho que é isso, o próprio desconhecimento que a gente tem da estrutura física, e pode ser que tenha coisas maravilhosas lá também, se deve ao fato de que a gente não tem momentos juntos e que possa partilhar as experiências falar dos problemas, das coisas boas e tal”.</p> <p>“A relação que a gente faz com os professores é aquela relação de corredor, na sala de professores, ela não é uma troca pedagógica, ela não é um compartilhar do que tá acontecendo em sala de aula, se tem algum aluno com problema, nunca passa por isso. A gente não tem reunião didática, a gente não faz planejamento didático no semestre, não existe esse momento na universidade. Então aquelas conversas com professores que eu faço é essa, a gente discute criticamente a psicologia e aí pronto a gente se aproximou, a gente conversa, a gente senta pra tomar um café, mas não é algo que tá articulado no curso”.</p> <p>“se eu tivesse algum contato, por exemplo, com a professora de experimental ou com o professor, certamente eu saberia te falar se o laboratório é bem equipado, se o software ou se os ratinhos dão conta das atividades que os alunos realizam. Agora por não haver integração nenhuma dentro do corpo docente do curso é impossível te dar mais elementos, por exemplo, partindo do meu lugar na instituição sobre isso”.</p> <p>“[Possibilidade de enfrentamento] Dentro da instituição, zero. Como eu não participei do sindicato, não estou participando efetivamente, assim eu não sei sequer o que se está discutindo em relação ao ensino privado em [nome da cidade]. Culpa minha, responsabilidade minha. Agora enfrentamento individual ou mesmo coletivo dentro da instituição eu acho muito difícil. Ou a gente se organiza num espaço fora daquele onde aí os outros trabalhadores do campo da educação podem dar suporte a uma luta, a um enfrentamento, seja lá o que for ali dentro, a gente vai ser esmagado, como eu estou sendo hoje [...] Agora eu sei que vou sair perdendo nessa história, serei sempre eu, pelo menos lá dentro sim e se você se organiza fora, se você pensa que o problema não é meu, é maior, coletivo, onde assédio moral está assolando os trabalhadores em geral, daí é possível. Agora enfrentamento lá dentro, vejo possíveis malcriações a serem feitas, mas isso é num plano tão micro que não faz a mínima diferença”.</p>
VERA	<p>“Uma coisa que eu não falei que vale a pena comentar é o seguinte: uma coisa que eu não gosto, acho errado. Eu corrijo as provas, eu tenho uma senha que tenho que digitar as notas no sistema. Quando eu entrei quem fazia isso era a secretaria, aí por questões de custo isso passou a ser do professor porque eles tinham três funcionárias, essas três puderam ser reduzidas em uma, porque é o professor que digita as frequências no computador, as notas, o conteúdo programático diário. Existe uma planilha</p>

	<p>pra digitar o conteúdo programático, é o professor que ao lançar as notas no sistema, confere as médias. Então era um trabalho que deveria ser exclusivamente de secretaria, porque ao professor cabe o quê: ministrar aula e corrigir a prova. Agora a sistemática das notas deveria ser por conta da secretaria, a parte administrativa. Só que simplesmente eles colocaram isso na mão dos professores. Eu fui uma das professoras que questionou isso e a resposta que eu recebi foi exatamente essa: agora é atribuição do professor”.</p> <p>“Nessa faculdade que eu trabalho atualmente nós temos praticamente uma reunião por semestre. Não são tantas assim. Embora quando tem avaliação do MEC a gente tem todo um discurso pra dizer que tem duas, três quatro, cinco, dez reuniões por semestre, que a equipe se reúne, mas na prática nada acontece. Nós temos uma reunião que coincide com a atribuição de aulas no semestre, e pronto, acabou”.</p>
JAIME	<p>“Tem reuniões com coordenadores e orientação para o desenvolvimento do trabalho, orientação para as dificuldades nas avaliações e para um incentivo maior à pesquisa, o conhecimento e aprendizado nosso, inclusive para poder avaliar e conhecer o TCC do grupo que está trabalhando. No primeiro semestre, na área de química você tem a capacidade de avaliar um TCC de um aluno que fez o trabalho em química, ou que tem muita interferência da química na proposta apresentada dele, então obriga a um desenvolvimento, aprendizado e conhecimento geral das situações”.</p>
4.2 Relação Professor – Aluno mediada pela lógica de mercado	
LUCIANO	<p>“Se eu substituo o conteúdo, se eu tiro um conteúdo e coloco este, o que acontece? Os alunos que ficarem de exame vão ser prejudicados. [...] as provas de exame vão vir da matriz, e ela vai respeitar irrevogavelmente aquela ementa que já está pronta. Então se eu fizer qualquer alteração que eu queira, mínima que seja, nessa ementa, estarei prejudicando meus alunos”.</p> <p>“[...] eu tenho uma [...] duas turmas de primeiro ano. Uma da manhã e uma da noite, e como é que aparece no sistema online da universidade: a minha turma da manhã que tem 53 alunos mais ou menos, ela aparece como três turmas distintas. Uma delas entrou no segundo semestre e junta com a turma que está lá desde o primeiro semestre, ou seja, os alunos que entraram no segundo semestre só vão fazer o primeiro semestre após findar o décimo. Então assim, as turmas que começam o curso são muito inchadas. Estou com 53 alunos de manhã e 40 e tantos a noite e é isso, turma que junta. Você tem uma professora lá de teoria do desenvolvimento que junta a turma da psicologia com a pedagogia e daí são cento e tantos alunos pra corrigir trabalho, pra corrigir prova, pra entregar nota, pra lançar no sistema, então assim, a instituição tem essa política assim: tanto mais alunos dentro da sala, um professor só, melhor pra gente”.</p> <p>“[...] o que acontece aqui é que você tem três turmas, então no final tenho três listas distintas. Então não sei como é que a documentação é apresentada ao MEC, mas certamente o MEC enxerga três turmas pequenas inclusive que se você separa fica bacana: ‘20 alunos por turma, uau, que esforço pedagógico da instituição’ que efetivamente não</p>

	<p>corresponde”.</p> <p>“Tem algo nesta relação que está marcado pelo apelo mercadológico que está colocado pelas instituições do ensino privado. Então, por exemplo, tem aluno que chega pra mim e fala ‘nossa professor, eu preciso de meio ponto’ como se fosse uma obrigação minha dar o meio ponto quando na verdade meio ponto é o resultado de uma avaliação. É como se fosse assim: ‘eu tenho o direito de passar e me formar simplesmente porque eu pago uma universidade’. E ademais, eu penso que o modo com que a instituição trata os alunos e evidentemente também os professores contribui muito para isso. Por exemplo se eu tenho uma prova que é padronizada, tem que ter seis questões abertas, quatro pontos em questões abertas, e seis questões fechadas, que tipo de aluno eu estou formando? Em geral aquele que fala assim ‘vou garantir 4 ou 5 pontos nas fechadas e se eu tirar metade ou um terço nas abertas eu passo’. E aí chega no meio do curso nós estamos reclamando que nossos alunos não sabem escrever. Mas é obvio, a instituição fez tudo pra que eles não soubessem escrever e depois vai cobra-los, vai reprova-los pra que não façam o ENADE então eu acho que a relação com os alunos está marcada por isso”.</p> <p>“[...] eu acho que principalmente essa relação está marcada por essa coisa mercadológica. uma aluna minha falou: ‘nossa, fui pro seu exame por causa de um ponto na media’. Eu falei: ‘você acha um ponto pouco’? Ela falou: ‘eu acho’. Tem jeito o tamanho do barulho, né. Ou então aquele célebre pedido dos alunos, que é ‘porque você não dá uns slides pra gente’? É quase que um ‘facilita pra gente estudar pra prova’”.</p> <p>“Eu acho que a instituição é eficaz em produzir isso, o aluno que vai atrás da nota e não porque ele está interessado em aprender, talvez até esteja, mas daí ela põe uma coisa na frente”.</p> <p>“São 53 alunos de manhã e mais 40 e tantos a noite. A chance de eu dar qualquer atenção individualizada a um aluno é zero, embora assim, eu tenho aluno que você tem aquela conversa de corredor, então digo ‘ô peão, senta na frente cara’. Eu tinha um aluno que visivelmente ele sentava no fundo e perdia a atenção. Não é porque ficava conversando não, desatentava, apagava, seja lá o que for, tirou 0,8 no primeiro bimestre. Daí eu conversei com ele ‘ô meu senta aqui na frente acho que você aproveita mais, você é um cara que gosta de falar, discutir então vem pra cá’. E ele foi, ele tirou 5 no segundo bimestre. Não foi suficiente pra ele passar, ele vai pro exame agora e tal mas assim a gente fez um rearranjo ali na sala que permitiu que ele desse uma melhorada ou talvez não, foi seu próprio esforço não dá pra atribuir à nossa conversa ou qualquer coisa mas vou falar pra você a chance de dar uma atenção mais individualizada, mais particular pros alunos não existe”.</p> <p>“a instituição cuida muito pouco disso [do desenvolvimento do aluno], tanto que ela pega uma arrebata de alunos no início e quando se chega no meio do curso a turma já esvaziou, mas eles já pagaram metade do curso então acho que isso não seja um problema pra instituição. Embora pra mim seja”.</p>
VERA	<p>“Eu me considero uma professora bastante exigente. Quando eu falo em</p>

	<p>exigência não é nenhum atributo em particular. Exigência no sentido que, quando eu sou contratada pela instituição eu sou contratada pra ministrar uma aula, eu tenho que fazer isso da melhor forma possível e procurar atingir nos alunos que saiam dali com um conhecimento mínimo sobre a disciplina. Acontece que eu tenho me esbarrado numa questão em que os alunos, a maior parte deles vem fazer o ensino superior, mas eles querem o diploma e não querem exatamente se empenhar, estudar, não querem ter trabalho. Antigamente você tinha esse problema numa sala de 30, você tinha dois ou três que saíam um pouco do ritmo. Hoje é o contrário, você tem uma sala de 30 em que 27 não querem nada com a vida, e três querem alguma coisa”.</p> <p>“Eu acabo criando um pouco de atrito com os alunos. Eu não sou uma professora querida, se assim que eu posso dizer, mas porque eu estou dizendo isso? Tem aquele professor que é o bonzinho, que passa a mão na cabeça do aluno, finge que não está vendo nada, que tá tudo bem, e eu não consigo ser essa professora. O dia que eu tiver que largar eu vou me desgostar muito, não vou querer mais ser professora. Eu acho que professor é mostrar o caminho certo pro aluno, é exigir do aluno e é seguir o que tem que ser seguido, fazer o que tem que ser feito, cobrar o que tem que ser cobrado. É assim que eu sou”.</p> <p>“o máximo que eu recebi [com relação a ameaças dos alunos] foi assim ‘não concordo com a sua postura, vou reclamar com o diretor’. Mas eu sempre tive apoio do coordenador, do diretor da instituição. Nesse sentido nunca tive problemas”.</p> <p>“A maior parte das instituições particulares não fazem mais vestibular. Ou então faz aquele vestibular camuflado. Você vai fazer a prova no dia que você quer, você faz uma redação, a própria instituição não dá mais do que cinco pra que você entre nessa instituição porque eles precisam de aluno. A maior parte das faculdades particulares trabalham nisso. Então na verdade não existe aquele vestibular selecionado. Você acha que entrou porque é bom, como na verdade você não é nada. É isso que acontece. Então nós recebemos alunos do ensino superior que na verdade tem conhecimento aquém de um aluno do ensino médio, por exemplo. Então nós esbarramos nesse tipo de problema”.</p> <p>“[sobre as formas de avaliação da atuação do professor] tem uma avaliação que os alunos avaliam o professor, depois a instituição avalia o professor, isso sai divulgado, mas a gente as vezes não fica nem sabendo, é uma avaliação interna que eles fazem com o professor, ao longo do tempo. As vezes eles não comunicam, por exemplo na <i>‘Instituição D’</i> eu sabia que existia essa avaliação individual de cada professor. Eu fiquei sabendo por acaso que estavam comentando que meu nome estava ali, mas eu nem sabia. Quais os critérios, que tipo de pergunta eles faziam, nada disso. A avaliação é velada. Você deveria saber no que você errou. Primeiro você deveria saber o que está sendo avaliado, e segundo eles deveriam dar a oportunidade de você saber o que está acontecendo, até porque às vezes a avaliação do aluno não corresponde exatamente à realidade. Então se você é um professor bonzinho, ele tem uma avaliação boa, ele é bonzinho, passou todo mundo. Agora se ele é aquele professor exigente, que pega no pé, a avaliação dele poderá não ser tão satisfatória assim. Aí ele poderá</p>
--	---

	não ser tão bem visto pela instituição por conta dessa maneira”.
JAIME	<p>“[sobre os alunos] Nem sempre as pessoas se desenvolvem. Você percebe que tem potencial, você chama a atenção para a capacidade de desenvolvimento, é essa minha atuação como professor, mas nem sempre as pessoas aceitam, acreditam ou querem. Você pode entender que tem um potencial, mas não querer desenvolver, está satisfeito com o que tem”.</p> <p>“Se você dá uma prova muito difícil você é um carrasco. Se der uma prova muito fácil, você é um “migué”. Então você não tem parâmetros qualificativos. A nossa cultura leva a isso, porque estamos acostumados com o “jeitinho”. A nossa cultura não nos incentiva a nos fortalecer na perseverança. Qualquer dificuldade que eu tenho eu me desvio, faço de uma outra forma que eu consigo resolver minha situação”.</p> <p>“[O número de alunos em sala] É de 50, 60. Agora assim, muitas vezes o comparecimento é em dia de prova. E eu ainda dava aula dia de sexta-feira, então a média de presença não era tão boa, mas aqueles que iam, buscavam privilegiar o conhecimento, o aprendizado”.</p> <p>“Um trabalho que achei muito interessante, eles tem um trabalho em grupo de incentivo a pesquisa, mas muitos dos alunos ao invés de pesquisar pra aprender, eles querem pegar o trabalho já pronto pra apresentar. Que é uma distorção da nossa cultura. Você não quer pesquisar porque é interessante, vai ajudar a entender melhor o mundo que vivo. Não, eu quero pegar o trabalho e me livrar, com control+C, control+V, colar, imprimir e entregar. Eu percebo que não tem um compromisso do aprendizado com o autodesenvolvimento”.</p> <p>“Embora eles visitem muito a internet e com alguns trabalhos já prontos, só copiam e nem leem o que estão fazendo, nem sabem o que estão entregando. Infelizmente é uma característica em todos os níveis brasileiros”.</p> <p>“Nas particulares há sempre pesquisa com os alunos de como está o desenvolvimento do professor. Se ele chega no horário certo, se ele dá atenção. Há sempre uma grande preocupação avaliativa nesse aspecto do comportamento do professor, se ele está de acordo com o quadro, o interesse deles. Tem um controle, perguntam aos alunos. Você não bate ponto na entrada nem na saída, mas quanto ao horário, se você está cumprindo, tem um grande controle, não perceptível, não explícito, mas tem. Se você está desenvolvendo a matéria, o domínio da matéria, a maneira com que ele aborda. Os coordenadores também avaliam o desempenho de todos os professores. A cada ano há uma avaliação geral do professor perante a instituição”.</p> <p>“Eu acredito que como professor, a relação é boa. A gente procura ouvir os alunos, dar atenção, ouvir as experiências que os alunos têm na universidade, acho que isso é importante. Acolher os problemas e dificuldades que eles trazem. Então a gente procura dar atenção e motivá-los para o aprendizado, para conhecer coisas que não estão dentro do conhecimento deles, e tirá-los dessa zona de conforto. Sempre estimulando, provocando para que haja um conhecimento, um interesse em</p>

	<p>querer aprender”.</p> <p>“[atritos com os alunos] eles ficaram de entregar o trabalho, e tinha que entregar no dia da prova. A turma terminou a prova uma hora antes, e eu esperei uns 40 minutos, não veio ninguém e eu saí uns 15 minutos antes. E eles alegaram que chegaram depois desses 15 minutos com o trabalho pra ser entregue, coisa que eu não aceitei. E eles se portaram de uma maneira bastante radical. Poderiam ter agido através da amizade, mas agiram de uma maneira bastante característica de alunos, não importa a idade. Procuraram ver apenas seus direitos e não os direitos e deveres. Isso tem a ver com o fato de ser uma instituição particular, porque muitas vezes, outra distorção, “porque pago tenho direitos”, tem direito a assistir a aula que está sendo ministrada, e não direitos extras, de exigir, direitos indevidos. Então eu passei a coordenação sobre esse assunto, a coordenação me apoiou, eu não aceitei o trabalho e a reação do aluno pós-adolescente é “ou você aceita ou vou falar com a coordenação”, com exigência e chantagem. E eu falei que era isso o comportamento dele, e que ele tomasse a medida que ele ache cabível porque eu não ia aceitar diante dessa ameaça. Mas falei de uma maneira calma, sem me alterar. Por dentro estava bem irritado, mas sem me alterar com o aluno”.</p> <p>“Outro caso foi que eu percebi que o aluno chegou com intenção de pegar informações dos colegas durante a prova. Eu pedi que ele mudasse de lugar e ele me ignorou. E foi pedido algumas vezes com educação e ele praticamente nem respondia. Até que eu cheguei do lado dele e radicalizei. Falei: ou você muda ou entrega a prova. Quantos alunos tem na sala? Uns 60. Eu pedi pra 10 mudarem e todos mudaram, você não vai mudar porque? Ou você muda ou você entrega a prova”.</p> <p>“[apresentar valores para os alunos] Usando experiências da parte química do dia-a-dia e da área motivacional também. Uma oportunidade, quando morreu o Steve Jobs que é um ícone do trabalho, né. Eu chamei os alunos e passei aquele discurso que ele fez em Stanford [...] ele valoriza muito você vencer as dificuldades para obter aquilo que você deseja, e não a acomodação das situações, como o brasileiro, que está acomodado. Então na nossa sociedade maternal patriarcal as famílias são muito protetoras, e isso está crescente, então forma jovens e adultos com pouca força pra conquistar coisas pra eles mesmos”.</p> <p>“O ponto de referência é a nota que eu tirei. Se eu tirei uma nota que foi tirada por vias lícitas ou ilícitas não importa, o que importa é a nota. Isso estimula a pessoa a não se esforçarem, não procurarem o aprendizado.</p>
--	--

Outras manifestações relevantes	
LUCIANO	<p>“Da organização e mobilização política tem movimentos muito fortes ainda, professores de ensino médio e fundamental, sobretudo do setor público e não privado que ainda se organizam, que ainda fazem luta, levantam bandeiras pelo ensino público gratuito de qualidade. Eu vejo o ensino privado se mobilizar muito pouco acho que é até sobre as condições de trabalho, acabam favorecendo essa não-politização da categoria. Agora no</p>

	<p>plano mais amplo das políticas públicas, o empobrecimento do ensino”.</p> <p>“Do ponto de vista do ensino privado que vai mexer no ensino público também o que eu vejo é uma amálgama cada vez maior entre o estado e instituições privadas. Elas também estão compondo as comissões do MEC, elas compõem majoritariamente. É verdade, elas palpitam sobre as diretrizes nacionais, elas fazem lobby nos ministérios. Quer dizer, o dono da minha universidade é amigo íntimo do ministro da educação. Então daí pra uma das experiências malfadadas que são implementadas na minha universidade gerarem uma política nacional é um passo”.</p>
VERA	<p>“Eu acho que o investimento nas particulares não poderia vir dissociado de uma coisa que nós temos que é principal: nós estamos recebendo alunos no ensino superior sem estar em condições de estar no ensino superior. Isso na verdade é um dominó, porque o aluno passa do ciclo 1 do fundamental pro 2 sem base, aí junto com aquela história da progressão continuada que começou no estado e de certa forma as particulares estão aderindo. Até porque hoje as escolas particulares de ensino fundamental e médio estão com falta de alunos de um modo geral, se eles apertam daqui o aluno pode migrar pra outra escola facilmente. Pagar um valor aqui nessa escola, ele pode pagar o mesmo na outra e ser muito bem recebido. Então nessa ânsia dessas escolas protegerem cada vez mais o aluno, o ensino acaba ficando velado. A exigência acaba não dando conta de tudo isso. Então os alunos passam de série, foi criado o sistema de Dependência, o aluno passa de uma série pra outra levando matéria, ele vai sendo arrastado, aí quando ele termina o ensino médio e vai pro superior, o superior não está mais cobrando com vestibular de verdade, que antigamente você estudava para o vestibular, ele fazia cursinho pra entrar numa faculdade, hoje isso tudo já está banal porque a gente sabe que a realidade não corresponde. Então você vê uns alunos no ensino superior que é uma bola de neve, se ele veio assim, ele chegou assim porque o ensino médio deixou ele chegar dessa forma. Então vamos facilitar, facilita o acesso e a permanência do aluno ali. Então o aluno acaba se formando, tendo o diploma sem condições na realidade de atuar”.</p> <p>“Então a meu ver essas políticas pra incrementar a educação superior particular, são políticas vazias que não resolvem o problema maior que é a permanência do aluno no ensino superior. Por exemplo a ‘Instituição C’, uma instituição pequena do grupo da ‘Instituição B’. Eles facilitam de qualquer maneira o acesso do aluno. A gente costuma brincar que o aluno passou em frente a instituição, derrubou o RG na calçada já está dentro da instituição”.</p> <p>“Eles estão contemplando fatores políticos em detrimento da educação. Isso é péssimo, pra mim não foi novidade nessa instituição porque ela realmente ela prima pela política”.</p> <p>“Eles não veem, o conhecimento do profissional pra eles não conta muito. O que conta são as relações políticas. O que eles podem ganhar por trás desse profissional, e não o que esse profissional pode propiciar de bem pra essa instituição”.</p>
JAIME	<p>“Percebe-se que não há um interesse que haja um desenvolvimento da</p>

	<p>conscientização e da melhoria do nível dos alunos”.</p> <p>“[políticas educacionais no setor privado] Essas ações acontecem numa tentativa de melhoria, mas tem sido infrutíferas. Porque não é só alocar dinheiro, como a escola pública, que quer colocar dois professores por sala de aula, não adianta. Tem classes superlotadas. Na particular isso ocorre pra maximizar o lucro, na pública pra minimizar o custo. Quer dizer, há uma deficiência de aprendizado grande. Além disso o foco na nota e não no aprendizado”.</p> <p>“Acho que isso é a grande falha do ensino no momento, é não estimular o aprendizado, você querer aprender alguma coisa que vai ser interessante pra você na vida. Porque esse aprendizado, o aprender não ocupa espaço em nada, pelo contrário, deixa você mais atento, mais perceptivo e até mais crítico”.</p> <p>“Isso é notável não apenas no ensino superior, mas em todas as áreas. Acrescentando, eu fui na semana passada numa entrevista muito interessante do Içami Tiba, e ele mencionava isso não só nos alunos, mas pelas famílias e pelos pais dos alunos. É porque se você, se eu consigo trabalhar, ter um retorno financeiro sem ter formação, então porque eu preciso fazer uma formação? E é o questionamento da qualidade da formação hoje, eu acho muito importante chamar a atenção porque o ensino brasileiro carece de um nível de qualidade melhor, onde em todos os níveis você vê isso”.</p> <p>“Porque não tem estímulo a você como se tornar um bom professor pra ter um reconhecimento. Você não tem reconhecimento nem social, nem financeiro. E muito menos pelos alunos”.</p>
--	--