A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS CONSEQÜÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE.

Denise Bessa Léda.(UERJ/UFMA, denisebl@uol.com.br)
Sueli de Fatima Ourique de Avila (UERJ/ FAMATH/ BENNETT, suavila@ig.com.br)

1 – Algumas considerações sobre a conjuntura sócio-econômica e suas relações com o campo da educação:

O presente trabalho é um recorte de pesquisas bibliográficas e de diálogos com estudiosos da temática do ensino superior, como parte das atividades do grupo de pesquisa "Trabalho docente: políticas e subjetividade", coordenado pela professora Deise Mancebo (UERJ).

Entende-se que a discussão sobre a privatização da educação superior no Brasil precisa percorrer dois caminhos concomitantemente. O que explicita a expansão das instituições privadas e o que revela a privatização existente no interior das instituições públicas. Ambos têm como projeto norteador às determinações oriundas do capitalismo central e dos organismos que estão a serviço das mesmas, como por exemplo: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio, que determinam em seus documentos a priorização do ensino básico e profissionalizante.

Para isso se faz necessário compreender o contexto sócio-político e econômico em que tal discussão se situa. De acordo com Antunes (2005), a crise de reestruturação produtiva do capital que despontou no início dos anos 70 levou a mudanças significativas tanto de ordem econômica, como de ordem social, política e ideológica; levou à implementação de um largo processo de reorganização do capital que, sem modificar os alicerces do modo de produção capitalista, visou à recuperação do seu ciclo reprodutivo e provocou repercussões profundas no mundo do trabalho. Essas mudanças refletiram significativamente no ideário social, na subjetividade e nos valores constitutivos dos trabalhadores.

Administrou-se, portanto, a transição do modelo taylorista/fordista para novas formas de acumulação flexibilizada visando aprimorar o ciclo reprodutivo, o protótipo de acumulação, preservando seus fundamentos essenciais, ou seja, o modo de produção capitalista.

Apesar do discurso que advoga que uma das características do modelo flexível seria o Estado mínimo, pode-se observar que o intervencionismo estatal não diminuiu tanto assim. A retirada do apoio às funções sociais como a proteção e segurança, a diminuição do poder do sindicalismo organizado e o ataque ao salário real foram mudanças que disseminaram a imagem do Estado forte da época do Estado-providência, mas isso não significa que o Estado não esteja presente. Segundo Harvey (2005), ele se faz necessário para, de acordo com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (após o Consenso de Washington, em 1982), reduzir gastos públicos, reduzir salários e desenvolver políticas fiscal e monetária.

> [...] as operações do Estado passaram a ser disciplinadas pelo capital monetário e financeiro num grau inaudito. O ajuste estrutural e a austeridade fiscal tornaram-se a dominante, e o Estado de certo modo viu-se reduzido ao papel de descobrir maneiras de criar um clima favorável aos negócios (Harvey, 2006, p.94).

Todos esses aspectos redefinem as relações Estado-universidade, com fortes repercussões para as relações universidade-sociedade. A partir da década de 90, o Estado brasileiro assumiu um papel muito mais fiscalizador e avaliador, com boa parte de recursos do Ministério da Educação (MEC) destinados a esse fim. A oferta dos serviços, em sua imensa maioria, veio a se concentrar nas mãos da iniciativa privada, que acelerou a abertura de instituições de ensino superior (IES) e de cursos/vagas nas já existentes. Conforme dados do censo da educação superior (MEC/INEP/2006) no Brasil 2.022 instituições são privadas e

apenas 248 são instituições públicas, 89,07% das vagas são ofertadas pelo setor privado, enquanto no setor público há apenas 10,92% de vagas.

Também a partir da última década do século XX, passou a ser mais comum no âmbito das IES públicas a privatização de seus serviços. Esse processo de privatização interna das instituições públicas vem caminhando com muita velocidade, estimulado por toda uma legislação.

Na presente década, foi sancionado mais um conjunto de leis que reforça a privatização de IES públicas, entre elas pode-se destacar: a Lei n°10.973, de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, que entre outras possibilidades, transfere tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas e permite a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado. Outra é a Lei da Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079, de dezembro de 2004, que remete à iniciativa privada as atribuições públicas referentes a todos os tipos de empreendimentos e gestão, inclusive para os serviços públicos sociais, como saúde e educação. Outro traço marcante de privatização nas universidades públicas é a presença das fundações de apoio que surgiram com o papel oficial de fomentar projetos de pesquisa e extensão. São instituições sem fins lucrativos, que recebem recursos públicos e que são, também, mediadoras na captação de recursos privados para realizarem a função a que se destinam. Elas têm sido alvos de denúncias de todas as ordens e investigações do Ministério Público Federal e do Tribunal de Contas da União por suspeitas de diversas irregularidades de seus diretores, alguns com regime de dedicação exclusiva em suas IES e recebendo pagamentos por seus serviços.

Para sustentar a lógica privatista e pragmática na educação superior e orientar os "consumidores", vários mecanismos de avaliação do sistema educativo têm sido implementados pelas políticas governamentais. Essa preocupação com a medição está associada às demandas e exigências de eficiência e produtividade ditadas pelo mercado. A qualidade da educação passa a ser avaliada com os mesmos critérios que medem a qualidade no mundo dos negócios. Nesta lógica produtivista e mercantil a universidade

tem como proposta aplicar os princípios organizacionais da Qualidade Total Japonesa no campo pedagógico, isto é, as instituições que ocupam o topo das escalas de avaliação são melhores que as que estão no final desse ordenamento hierárquico, e que apenas essa medição seria suficiente para melhorar o rendimento qualitativo dessas escolas. A medição, portanto, é vista como um fim para melhores padrões de qualidade. "Remete à suposição de que é o caráter mensurável da qualidade o indicador que permite definir o grau de eficiência do sistema, sendo sua dimensão de valor o ajuste às demandas do mercado" (GENTILI, 2002, p.156). É bom registrar que muitos dos resultados negativos revelados pelos instrumentos de avaliação, especialmente os relacionados às escolas públicas, são atribuídos a pouca eficiência dos professores.

Entre os instrumentos estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, que tem como última regulamentação a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei n°10.861, de abril de 2004). Nesse último caso, para dar conta dessa exigência legal e de outras, empresas especializadas em assessorar instituições educacionais particulares oferecem cursos sobre avaliação institucional e marketing educacional com conteúdos como: detalhamento de todos os passos de um processo de avaliação; o marketing como ferramenta para gestão de IES; os comportamentos dos consumidores de serviços educacionais; entre outros. Não se pode desconsiderar que algumas IES optam por um maquiamento de suas condições de oferta. Essas são formas de enfrentar o sistema de avaliação implantado pelo MEC, que é capaz de gerar o seguinte comentário de Van Dick Silveira, dirigente do Ibmec: "Os índices do governo têm um foco esotérico e acadêmico. Eles são frutos das necessidades de um grupo de doutores, um sindicato de doutores que querem medir a qualidade pelos paradigmas deles". (MEGUERDITCHIAN, 2006).

Contudo, mesmo contrariados os dirigentes de diversas instituições privadas de ensino superior (IPES) buscam reverter esse descontentamento em benefício próprio, quando usam os resultados do ENADE (no caso de

receberem boas pontuações) nas suas campanhas publicitárias, como forma de atrair mais clientes.

Esse paradigma desconsidera o que para Carlos París (2002, p.369) é crucial de ser compreendido:

> É evidente que as condições econômicas, sociais e políticas restringiram e continuam a restringir, para a imensa maioria dos seres humanos, o horizonte de possibilidades vitais, de tal maneira que não se pode descrever sua vida em termos de projeto pessoal. Muito mais sua vida converte-se em incorporação de tarefas e papéis designados ou, na última evolução da economia mundial, com o crescente desemprego e desintegração, a ser jogado no mundo da marginalização.

A organização do trabalho e da produção presentes no modelo da flexibilização traz como principais exigências produtividade, competitividade, rapidez, qualidade e inovação. "Para os trabalhadores, tudo isso implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessária ao atendimento de novas necessidades de trabalho" (HARVEY, 2005, p.257).

A acumulação flexível tem, portanto, como conseqüências, menores ganhos de salários reais, altos níveis de desemprego, um enfraquecimento do poder sindical, grande quantidade de mão de obra excedente, aumento da competição, levando à implementação de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, com o crescimento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado e uma redução do emprego regular.

A flexibilização, para Vasapollo (2006), trouxe a liberdade para as empresas despedirem, reduzir ou aumentar trabalho, pagar salários reais mais baixos, mudar as características e os horários de trabalho e contratar professores temporários ou de tempo parcial, sempre que a "produção" necessite e sem penalidades ou prejuízos para as empresas do ensino.

A flexibilização do ensino através dos cursos de curta duração, ensino à distância e enxugamento dos currículos são alguns exemplos da

adaptação da universidade aos interesses pragmáticos do mercado e que inviabilizam o fortalecimento da dimensão crítica do trabalho docente e exarcebam o preparo exclusivamente técnico do aluno, sem esquecer que no atual mundo do trabalho as diferenças de ritmos e qualidades no processo produtivo são demarcadas pelas características subjetivas de cada trabalhador, que precisa agregar incessantemente mais elementos à sua competência e ganhar diferencial diante de seus colegas de trabalho. Os princípios educativos do projeto burguês se direcionam para a instrumentalização cognitiva e comportamental dos trabalhadores dentro de limites que os habilitem para a produção. Os princípios pragmáticos e tecnicistas das instituições do capitalismo flexível necessitam intensificar a exploração de sua força de trabalho e inculcar nesta a cultura da aprendizagem contínua, para garantir competitividade e, assim, manter o processo de reprodução do capital.

Em tempos de capitalismo flexível, projetos que demorem a apresentar resultados tendem a ser abolidos e cursos de graduação e pós-graduação são "enxugados" para o aluno acelerar o seu futuro profissional. Isto, inclusive, se torna motivo de campanhas publicitárias de empresas educacionais que apregoam "qualidade" nesses serviços educacionais e, exibem caras campanhas publicitárias, invariavelmente com mensagens pretensiosas e falaciosas, como: "Preparamos você para o mercado de trabalho"; "Seja um vencedor"; "Se você quer chegar ao topo, estude com quem conhece o caminho", "Faça sua vida evoluir", "Você preparado para ser o que quiser", entre tantas outras. Segundo dados da Hoper Marketing Educacional, em 2005 as instituições de ensino superior investiram R$ 750 milhões em marketing e comunicação, o equivalente a 5% do faturamento bruto (BOCATO, 2006).

O entendimento dessa problemática requer discutir o binômio qualificação/competência e o conceito de empregabilidade, tão em voga nos tempos atuais. Esses são referenciais do cada vez mais estreito mercado de trabalho, que tensiona qualificação e competência, estando o primeiro termo mais ligado aos diplomas e títulos conquistados, portanto consolidados e, o segundo, a um conjunto de recursos permanentemente

adquiridos para dar conta do cotidiano de trabalho que têm novas exigências a cada momento e de novas atividades que estão sempre surgindo.

A discussão existente entre qualificação e competência se encontra numa relação direta entre os processos sociais mais amplos de reprodução e os processos educacionais. No contexto histórico da modernidade, em que se legitimava o modelo industrial capitalista como modo de produção, necessitava-se de preparação de mão de obra mais especializada para satisfazer às demandas de necessidade dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. Para fazer frente a essas demandas a concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional. Assim, segundo Manfredi (1998), na lógica taylorista/fordista de organização do trabalho o modelo de qualificação é concebido como sendo pertencente ao posto de trabalho e não como um conjunto de características inerentes ao trabalhador. Ela é conquistada de forma particular e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, habilidades, treinamento e experiências adquiridas ao longo de um percurso de formação escolar e de trabalho. O importante, nesse processo de formação para o trabalho, era (e ainda é em muitos casos) que os trabalhadores fossem preparados para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais.

A qualificação profissional validava e reconhecia saberes através de uma formação linear, formal, contínua e acumulativa que tinha como fundamento desenvolver uma identidade sócio-profissional, com interiorização de regras e valores vinculados à realidade e a objetivos práticos.

Porém, a mudança na forma de produção capitalista desespecializa o operário industrial e traz a emergência de novas categorias mais apropriadas para representar as exigências solicitadas pelos sistemas produtivos de orientação capitalista. Questiona-se a vinculação existente entre diploma/carreira e salário pertencentes às definições profissionais, por ser imprópria à forma de gestão flexível e à inconstância das ofertas de

trabalho. É nesse contexto que se apresenta a desvalorização do conceito de qualificação e o relevo da noção de competência. Essa desvalorização das dimensões de qualificação promove uma crise sobre a importância dos diplomas e dos caminhos de profissionalização lineares, ao mesmo tempo em que também enfraquece a luta pela valorização da formação humana. Para Ramos (2002), as mudanças organizacionais que se fundamentaram em formas de administração flexível e na instabilidade das ofertas de emprego contribuíram para dissipar o conceito de qualificação, principalmente no que diz respeito à classificação dos empregados pelos diplomas e à noção e estabilidade da carreira.

O termo competência ganha proporções, portanto, no meio das organizações produtivas através das mudanças que se estabeleceram em conseqüência do desenvolvimento do modelo de acumulação flexível e da necessidade de um novo perfil de trabalhador, apto a lidar com as transformações microeletrônicas. A lógica da competência se instala em um contexto de grandes mudanças tecnológicas na produção e de diminuição intensa dos empregados, pois o capital, para se expandir e acumular precisava reduzir seus gastos com a força de trabalho.

2- O trabalho docente na conjuntura do capitalismo flexível

A noção de competência, especialmente no contexto atual, exige implicações subjetivas do professor com seu trabalho, valoriza excessivamente a ação e a experiência, arregimentando em situações reais recursos cognitivos, afetivos, sociais e conhecimentos específicos. Estas exigências conduzem à reformulação dos códigos profissionais, e com isso à reestruturação do processo de formação profissional.

O trabalho passa a ser parte integrante do professor, o interesse particular é visto como principal objetivo de suas ações, e autonomia e liberdade são reconhecidos como valores imprescindíveis para o seu bem estar. O professor deve estar preparado para uma constante mobilidade, a qual pode ocorrer na mesma instituição ou através da mudança de emprego. Assim, as competências devem ser ininterruptamente atualizadas através de uma educação profissional continuada e também através de

diferentes experiências profissionais, as quais contribuirão para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que facilitem sua adaptação a instabilidade do mercado de trabalho e da vida.

Nesse processo de educação continuada a profissionalização passa a ser um constante aprendizado, um constante vir a ser, onde o professor nunca estará "pronto", formado. A responsabilidade pela formação profissional passa a ser, desta forma, cada vez mais individual, fruto do investimento, dos esforços e das iniciativas de cada um.

Assim, no mundo do trabalho pautado pelos princípios da acumulação flexível a noção de empregabilidade se coaduna perfeitamente ao conceito de competência, visto que o indivíduo empregável é aquele que mantêm em dia suas competências. Empregabilidade é quando o professor, identificado com a organização e se sentindo parte da mesma, transfere todas as suas competências para que a instituição realize seus objetivos; reverte, portanto, suas competências a favor da "empresa".

E é desta forma que, sendo o trabalhador responsável pelo conjunto de tarefas que pertencem ao processo, se reduz as possibilidades de troca e de colaboração com a equipe, pois a possibilidade de ascensão profissional se apresenta numa relação intensamente individualizada. A gestão de competência substitui a negociação coletiva pela negociação individual, abolindo o trabalhador assalariado e promovendo a relação de serviços e projetos, desta forma, elimina-se a coletividade dos trabalhadores, que se tornam "provedores particulares de serviços particulares em condições particulares" (RAMOS, 2002, p.216).

Segundo Frigotto (2002, p.16), "cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade". Isto porque a noção de competência, unida ao conceito de empregabilidade são conceitos que norteiam a ideologia das políticas públicas de formação profissional da era contemporânea.

Os títulos e diplomas mantêm sua importância e valor, mas apenas para o momento de uma inserção profissional, contudo, não garantem a

permanência nos postos de trabalho. No caso das IPES a prática têm sido demitir ou não-contratar docentes qualificados como forma de baixar custos e manter os lucros altos. Essas IES mantêm os docentes com maior titulação, no limite da exigência legal, mas, em algumas eles são escolhidos para ministrar menos disciplinas, em função do valor de sua hora-aula. Importante registrar que mesmo esse quadro qualificado que as IPES possuem é conseguido, na maioria dos casos, à custa de investimentos financeiros dos próprios docentes ou de recursos de agências de fomento. Como lembra Cunha (1997, p.47): "Sem investirem um centavo na formação de docentes e pesquisadores, as universidades privadas se equipam para melhorar seu perfil para a futura avaliação institucional".

Dentro desse paradigma que exalta as relações mercantis no âmbito da educação superior, não se pode deixar de enfatizar o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área da educação. Como registra Santos (2004, p.32):

> Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.

Para os países capitalistas periféricos e semiperiféricos esse Acordo não tem característica de opcional, mas será sempre colocado como exigência dentro de outros pacotes de ajustes a que esses países são submetidos, ditados pelo FMI e pelo Banco Mundial. Santos (2004, p.33-34) resgata as quatro formas diferenciadas de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: "oferta transfronteiriça" onde se inclui a educação à distância oferecida por universidades estrangeiras; "consumo no estrangeiro" através do deslocamento do consumidor para adquirir sua formação, especialmente, nas instituições americanas; "presença comercial"

através da abertura de filiais ou franquias de serviços educacionais nos países dependentes e "presença de pessoas" que diz respeito ao deslocamento de docentes ou pesquisadores para ministrarem cursos ou desenvolverem pesquisas nesses países. Trata-se de um brutal direcionamento de conteúdos pedagógicos e desenvolvimento de tecnologias oriundos, principalmente, da hegemonia americana. Situação esta, que, aprofunda a mercantilização da educação, rechaçando-a como direito social.

Percebe-se uma sintonia desta realidade e as críticas de Santos (2004, p.30-31) às interferências do Banco Mundial na vida acadêmica:

> O zelo reformista do Banco dispara em todas as direcções onde identifica as deficiências da universidade pública e, nelas, a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados.

Em outro momento, esse autor diz: "Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinarão inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *on line*" (p.31).

Ainda sobre referências dos documentos desse organismo internacional ao docente, Barreto e Leher (2003, p.48) recuperam em suas análises a imagem do professor que esse Banco deseja ver difundida: a de um trabalhador "corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc". Desse modo, percebe-se explícitamente o objetivo de inviabilizar qualquer apoio da sociedade à luta desse trabalhador.

Na atualidade o trabalho docente, quase sempre apenas nas IES públicas, é marcado pela lógica da avaliação quantitativa vinculado ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade, reforçando, assim, o individualismo e a competição entre os pares, que vem se naturalizando no cotidiano do trabalho na universidade. Essa corrida exige a prática do silêncio entre os colegas a exemplo de evitar comentários sobre: revistas que estão recebendo artigos para publicação, prazos para envio de trabalhos para eventos e de projetos para captação de recursos em órgãos de fomento à pesquisa, entre outras situações.

Voltado para uma perspectiva individual, a permanência e a progressão no trabalho passa a ser condicionada a critérios que favoreçam práticas sutis de controle ou constrangimento da força de trabalho, pois a avaliação não está relacionada a critérios de conhecimento técnico-profissional, o que elimina também o poder de reivindicação coletiva.

Com a lista de capacidades e comportamentos a serem adquiridos e manifestos e ao individualizar as relações de trabalho, transfere-se para o trabalhador a responsabilidade da sua demissão, de seus ganhos salariais e de sua formação, fazendo com que o sujeito perceba as diferenças no mercado de trabalho como questões voltadas para as diferenças de capacidades individuais. A ênfase na individualização da avaliação e negociação da remuneração, assim como a ampliação de tarefas, a precarização do trabalho, a diminuição do poder dos sindicatos e a exploração do saber dos trabalhadores, leva à sujeição destes ao máximo, impondo-os a tomar por sua conta a função de seus empregadores, colocando os interesses organizacionais acima de tudo, inclusive acima de suas próprias vidas e saúde, tornando-os "escravos" de uma instituição à qual, de forma alienada, se identificam. Sua realização passa por uma resposta positiva às necessidades da organização.

Segundo Rodrigues (2007), a maior participação e autonomia do trabalhador incorporado ao processo produtivo são, na verdade, formas de controle do trabalho sob outra dimensão. Está relacionada a um processo de intensificação do trabalho e aumento de produtividade. A individualização, necessária ao capital, é a manifestação da fragmentação

do trabalho coletivo, deixando o trabalhador mais vulnerável a formas precarizadas de exploração de sua força de trabalho.

No que diz respeito à precarização do trabalho docente nas universidades públicas, uma de suas manifestações mais visíveis é a contratação temporária de professores, como forma de reposição (insuficiente) das vagas de docentes aposentados e de docentes afastados para qualificação. Esses trabalhadores são designados para ministração de aulas, não lhes sendo permitido o envolvimento com as muitas outras atividades do cotidiano docente, embora muitas vezes representem um número bastante expressivo de professores em um mesmo departamento (em algumas IES chegam a 50% do quadro funcional). Outras formas de contratação precária ou mesmo de trabalho não remunerado são: o estágio docente de mestrandos e doutorandos e as bolsas de colocação de recém-doutores.

No caso das IES privadas a precarização das relações trabalhistas é regra e a instabilidade dos vínculos é vivida, quase sempre, com muito sofrimento diante das imposições de um arsenal de regras e normas. Outro fator que aterroriza a vida dos docentes nas IPES é o número de alunos por turma, que traz diversos problemas de saúde a esses trabalhadores, sem falar nas implicações pedagógicas do fato.

No que diz respeito à quantidade de alunos nas salas de aula é relevante o comentário de Pérez (2000, p.88):

> O tamanho das turmas nas instituições privadas de ensino superior, se lucrativas de certo ponto de vista, esbanjam carência de outro: o grande número de alunos e toda a sorte de obstáculos à formação a partir disso gerados, tende a conformar professores e alunos numa prática de ensino limitadora.

Embora o rol de atividades do docente seja extenso é prudente analisar a função da universidade que, à mercê das políticas neoliberais, vem, paulatinamente, se desobrigando de seu papel de incitar a reflexão, o pensamento e a produção de conhecimento crítico. Sua identidade tem

sofrido uma intensa mutação. O professor concentra-se na tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas avaliações, ele prioriza a atividade informativa, desprezando seu papel na ação formativa, isto é, no desenvolvimento da consciência crítica e ética dos alunos. Nesse sentido, muito freqüentemente, a ênfase é na memorização dos conteúdos, nas informações pertinentes aos diversos campos de conhecimento, voltadas para aplicação imediata. Cabe ressaltar que a supressão da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico não é apenas do professor, mas é, também, vivida pelo aluno durante toda a sua vida estudantil desde a mais tenra idade.

Muitas instituições privadas de ensino superior também estão apostando na abertura de centros comerciais dentro de suas unidades, como forma de aumentar os lucros e cobrir déficits em seus orçamentos causados, por exemplo, pelo alto nível de inadimplência. Serviços como: salão de beleza, praça de alimentação, sala de videogame, minishopping, piscinas, academia de ginástica, agência de viagem são oferecidos para atrair estudantes e se diferenciar das concorrentes. Esse modelo de instituição de ensino é inspirado no modelo americano. Com tantos serviços à disposição, no final das contas eles se configuram em uma forte concorrência ao trabalho do professor, que precisa lançar mão, com muito mais freqüência, de aulas-show para garantir certo público.

Também são essas mesmas instituições que priorizam a contratação de docentes por hora-aula, postergando ao máximo a implantação da exigência legal de um plano de carreira. Quando este existe é, quase sempre, apenas para implantação da política salarial da empresa e não com a finalidade de ser um incentivo à profissionalização do docente.

Os critérios de produtividade, também nas empresas de ensino, são tempo, quantidade e custo, definindo assim os contratos de gestão. A preocupação com a produtividade, segundo Chauí (1999), "não indaga: o que se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade" (p.1). A reflexão ética torna-se obsoleta num processo de maximização de lucros, de metas a serem cumpridas, de desempenho otimizado. Os valores morais e éticos

vão sendo substituídos pelos valores financeiros, não só pelas instituições, mas também por seus profissionais. Promove-se uma expansão com precariedade de infra-estrutura, profissionais pouco qualificados, com pouca modernização tecnológica e com um insuficiente nível de aprendizagem dos alunos.

Com a quantidade excessiva de horas/aula, trabalhos com iniciação científica, monografias, produção de textos, dentre outros, vários professores de instituições particulares acabam deixando para um segundo plano seus ideais, acabam por depositar o sentido de vida e de trabalho em si mesmos, particularizando suas ações, tornando-se indiferentes, individualistas, insensíveis, enfraquecendo suas relações sociais. Assim, muitos profissionais acabam se tornando irreconhecíveis para si mesmos, pois, apenas é dado "a cada membro de uma organização a possibilidade de exprimir sua 'iniciativa individual' e desenvolver plenamente seu 'potencial' a serviço da empresa" (DU GAY *apud* BALL, 2004, p.1118).

No caso da organização política nas instituições privadas, quando esta existe, ela tende a ser frágil, pois muitas perseguições se efetivam, por parte dos gestores, quando ações reivindicatórias se iniciam. Os patrões ignoram completamente o direito da livre organização sindical. O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) em 2003, com a finalidade de estimular a sindicalização e proteger os docentes dos atos anti-sindicais, aprovou a criação de seções sindicais multiinstitucionais, nas quais os docentes de várias IPES de uma mesma base territorial podem se filiar sem informar a decisão ao patronato.

3 – Considerações Finais

Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com conseqüências de diversas ordens para esses trabalhadores, especialmente, porque muitos buscam realizar um trabalho de qualidade, com muita energia, investimento pessoal e compromisso. Em contrapartida são essas mesmas instituições que apresentam, quase sempre, excelente estrutura física, muita publicidade, recursos audiovisuais de boa qualidade e prometem estabelecer relação ética e transparente.

Muitos docentes percebem essa realidade como ausência de reconhecimento do trabalho que desenvolvem pelos gestores das IES em que atuam o que gera desânimo e indignação, que, por sua vez, propicia o desenvolvimento de doenças psíquicas e somáticas em boa parte desses professores, conforme as circunstâncias a serem vividas. Uns adoecem mais, outros menos à custa da geração de diversos tipos de defesas psicológicas. Em todos os níveis de ensino, as queixas referentes às atividades do cotidiano de trabalho e à falta de reconhecimento se fazem presentes. Em alguns casos, o processo de adoecimento é silencioso, até mesmo para o próprio indivíduo e a perda da qualidade de vida e do trabalho realizado demoram a ser percebidos.

Torna-se importante, no entanto, transformar a indignação em motor da luta que conduza a mudanças no cotidiano do trabalho docente, em qualquer nível de ensino e em qualquer esfera (pública ou privada), com condições adequadas de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 01/11/2006.

BARRETO, R e LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60.

BOCATO, R. Educação é nicho a ser explorado. **Folha de São Paulo**. 26 nov. 2006. Disponível em: < http://www.editau.com.br>. Acesso em: 26 nov. 2006.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2008.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº101, jul. 1997, p.20-49.

CHAUÍ, Marilena A universidade operacional. Caderno Mais! **Folha de São Paulo***,* 09 de maio de 1999.

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

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILI, Pablo A A & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 11ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências***:* autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna***.* 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____ **Espaços de esperança**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. v.19, n.64, Campinas: set, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 dez 2006

MEGUERDITCHIAN, A. Mercado determina qualidade do ensino superior privado. **Portal Aprendiz**. 20 out. 2006. Disponível em: < http://www.editau.com.br>. Acesso em: 21 out. 2006.

PARÍS, C. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PÉREZ, A. Leitura e subjetividade: apontamentos para uma reflexão sobre a intensificação da crise da leitura nas instituições privadas de ensino superior. In: **CEUMA perspectivas**: CEUMA 10 anos. São Luís: Ediceuma, 2000. p. 72-94.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências***:* autonomia ou adaptação?. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Daniel. A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva Marxista. In: **30ª reunião anual da ANPED**, GT9, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUMES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.