

O TRABALHO DOCENTE NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Ivonete Barreto de Amorim *

Sandra Regina Soares **

RESUMO

A pesquisa de que trata o presente artigo objetivou conhecer as representações de professores do ensino superior privado sobre o trabalho docente nesse nível de ensino. Os participantes do estudo são professores de duas instituições de ensino superior privado na Bahia. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e da Associação Livre de Palavras (ALP) e tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977). A discussão dos resultados indica que os elementos das representações dos participantes que emergem dos dados se relacionam a duas dimensões: uma que contempla a questão do estatuto social e profissional (condições de trabalho, regime de trabalho etc.), e outra que envolve o fazer docente, o exercício concreto do processo ensino-aprendizagem. Quanto à primeira dimensão, os elementos das representações dos participantes variam em função da instituição em que atuam. No que concerne à dimensão do fazer docente, os dados indicam uma grande convergência, independente da instituição, de alguns elementos das representações acerca do trabalho docente no ensino superior privado.

Palavras-chave: Trabalho docente – Ensino superior privado – Representações sociais

ABSTRACT

TEACHING IN REPRESENTATIONS OF PRIVATE UNIVERSITY PROFESSORS

This article presents part of the discussion of a research results whose objective was to investigate private university professors' representations about teaching. The participants of the study are professors of two private universities in Bahia. The data had been collected by means of half-structured interview and by free associations. The deriving data of the interview technique had been dealt with in accordance with the analysis of content of the thematic type (BARDIN, 1977). Results indicate that the elements of participant representations who emerge of the data relate to two dimensions: one that deals with social and professional statute (conditions of work,

* Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Endereço: Rua Dr. Hosannah de Oliveira, 72. Edifício- Paradise Hill, Alto do Itaigara – 41.815.215. E-mail: ivoneteeducadora@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado em Educação pela UNISINOS. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: sandra.soares@usherbrooke.ca / ssoares@uneb.br

work load); and the other whose focus is teaching practice, the concrete exercise of the teaching-learning process. Concerning the first dimension, the elements of participants representation vary in function of the institution where they act. Regarding the second dimension, data indicate a great convergence, independently of the institution, in relation to some elements of the representations concerning teaching in universities.

Keywords: Teaching work – Private higher education institutes – Social representations

Introdução

O ensino superior privado faz parte do processo de institucionalização tardia da universidade no Brasil. As instituições privadas, geralmente de natureza confessional ou filantrópica, adotaram características muito semelhantes às universidades públicas, assumindo, gradativamente, a pesquisa e implantando programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, o caráter e o papel das instituições de ensino superior privado vêm se modificando nos últimos vinte anos. A partir da década de 1990, no cenário internacional e nacional, verificou-se uma expansão significativa dessas instituições, não mais como universidades, mas como instituições isoladas que oferecem, principalmente, cursos que exigem menores investimentos em equipamento, pessoal e funcionamento, possibilitando o acesso a esse nível de ensino “de categorias menos representativas, como mulheres, minorias étnicas e estudantes de famílias de baixa renda ou de áreas rurais” (UNESCO, 1999, p. 32).

No Brasil, de acordo com os dados do MEC/INEP, Sinopse 1995-2004, o número de instituições privadas, em 1995, era da ordem de 684, e o das públicas equivalia a 210. Em 2007, dados do SI-NAES indicam que as instituições públicas passaram para 257, enquanto as instituições privadas tiveram seu número aumentado para 2.141. Dentre essas, a grande maioria era particular, ou seja, com fins comerciais e lucrativos, e minoritariamente confessionais, filantrópicas e comunitárias, características que, até então, distinguiram esse tipo de instituição. Conforme a mesma fonte, ainda no ano de 2007, as instituições privadas eram responsáveis pela matrícula de 3.260.967 estudantes, enquanto as públicas assumiam o contingente de

1.192.189 estudantes matriculados. Em decorrência, o número de professores do ensino superior, no país, passou de 131.641, em 1990, para 292.504, em 2005. Desse total, 194.471 atuavam em instituições privadas, significando, em percentual, 66% do número de professores em exercício.

A expansão do ensino superior privado de natureza particular (designação do MEC para diferenciar o ensino privado com fins lucrativos daqueles de natureza confessional, filantrópica e comunitária) expressa a consolidação do ideário neoliberal que preconiza, dentre outros aspectos, o mercado como regulador da sociedade global, pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, economia baseada em empresas privadas, privatização das empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais. Esse ideário estabeleceu as condições políticas e ideológicas favoráveis à privatização do ensino superior em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, determinando, como registra Boaventura de Souza (2005), a transformação da educação superior em negócio, a partir da difusão da idéia de que a universidade pública (assim como Estado) é irreformável, e a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.

Essa política privatista da educação superior envolve duas perspectivas que se retroalimentam: uma delas se configura pela redução do financiamento, pelo Estado, das instituições públicas, a outra se caracteriza pelo estímulo à implantação do ensino superior privado empresarial. O trecho a seguir extraído do documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, ilustra bem essas duas perspectivas:

... a introdução de uma diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem

contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho (...). A experiência demonstra que, se se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais (BANCO MUNDIAL, 1995, p.31 e 69).

Essas agências financeiras, preocupadas em assegurar a expansão do capital, procuram alinhar a instituição de ensino à empresa, pressionam para que os governos reduzam o investimento financeiro na universidade pública e que essa ultrapasse a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, através de parcerias com o capital, e alterem sua legislação de forma a facilitar a criação de instituições privadas particulares, nacionais e internacionais. A proposta, em andamento, é de eliminação gradativa da distinção entre a universidade pública e a universidade privada voltada para o lucro, transformando essa instituição em empresa.

Uma proliferação de leis, decretos, portarias, conforme Sguissardi (2004), constroem as bases para a implantação gradativa do modelo de universidade neoprofissional, heterogênea e competitiva que, aos poucos, vem-se configurando a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 90, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), da Lei das Fundações (8.958/94) e das diversas portarias e decretos, que instituem novas relações entre Estado, empresas e universidade, da Lei n.11.079/04, que ampara normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado, possibilitando a utilização de recursos públicos por instituições privadas, da lei n. 11.096/2005, que institui o programa Universidade para Todos – PROUNI, considerada como uma forma de fortalecer o segmento privado mercantilista, pois a vaga do educando é negociada com isenção de um conjunto de impostos, marcando a redução do papel do Estado.

Esse conjunto de textos legais adotados pelo governo brasileiro, em consonância com as regras determinadas pelas agências financeiras internacionais, estabeleceu uma dinâmica que vem alterando o modelo de universidade pautado na

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão para o modelo pautado na diferenciação das instituições: isoladas, centradas no ensino, e as universidades, com responsabilidade de desenvolver a articulação entre pesquisa-ensino-extensão. Essa diversificação instaura uma divisão e hierarquização entre os docentes em função de diferentes condições de trabalho e salário, fragmentando a identidade do docente da educação superior. Uma parcela, composta daqueles que atuam nas universidades, em especial os que têm título de doutor e atuam nos programas de pós-graduação e, portanto, desenvolvem ensino e pesquisa, ainda mantém a “centralidade” do *status* e do prestígio do professor universitário, a despeito da crise financeira, institucional e política dessa instituição. Enquanto outra parcela, majoritária, se situa na “periferia”, caracterizada pela precarização do trabalho docente, atuando, de forma geral, no ensino superior privado. Essa nova realidade naturalmente irá impactar nas representações acerca da docência da educação superior.

Nesse contexto complexo e contraditório, foi empreendida esta pesquisa, de natureza qualitativa, que objetivou conhecer as representações de professores sobre o trabalho docente no ensino superior privado. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e Associação Livre de Palavras (ALP). Essa última consiste na produção espontânea de termos evocados por meio de palavras estímulo, especialmente escolhidas em relação ao objeto de estudo e que, conforme De Rosa (1988), têm potencial para fazer emergir as dimensões latentes que estruturam o universo semântico específico das representações estudadas, em função de seu caráter projetivo.

Os dados oriundos da técnica de entrevista foram tratados de acordo com a análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977), desde que possibilite uma compreensão mais aprofundada das significações que possuem os participantes sobre os aspectos em estudo. Após a identificação das unidades significativas de conteúdo nos depoimentos de cada sujeito, essas unidades de sentido foram agrupadas por dimensões de análise.

Os sujeitos do estudo foram cinquenta e oito professores que atuam em duas instituições de ensino superior privado, uma delas em funciona-

mento na Bahia, há muitas décadas, e outra, a partir do ano de 2004, denominadas neste estudo, respectivamente, instituição A (IA) e instituição B (IB). Desse contingente, que respondeu a ALP, apenas doze foram entrevistados. Seis são professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, três da instituição A e três da instituição B. Outros seis são professores dos cursos de Ciências Contábeis; da mesma forma, três atuam na instituição A e três na instituição B. Dentre todos, nove são do sexo feminino e três são do sexo masculino. No que concerne à titulação, três são especialistas, oito mestres e um doutor.

Na medida em que o presente estudo tem como foco as representações que docentes da educação superior possuem do seu próprio trabalho, em especial no contexto de instituições privadas, esclarecer o conceito de representação tem uma importância fundamental, pois se constitui como meio de apreender os significados atribuídos pelos participantes a esse objeto, isto é, ao trabalho docente no ensino superior privado.

○ conceito de representação social

O ser humano, desde que nasce, é instigado a conhecer, a apreender o contexto em que está inserido para adaptar-se, resolver os problemas com que se defronta a todo momento e dominar física e intelectualmente a realidade. Esse processo se concretiza pela via da representação. Só é possível decodificar o seu entorno se o sujeito o interioriza mentalmente, ou seja, se constrói uma representação mental do objeto que o desafia. Conforme Jodelet (1989), representar ou se representar é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Isso significa que não existe representação sem objeto quer seja uma pessoa, uma coisa, um evento material, físico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria, real ou imaginária. A representação, enquanto ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, tornaria este último simbolicamente presente, a despeito de sua ausência e mesmo inexistência eventual.

Todavia, como afirmam diversos autores (ABRIC, 1994; JODELET, 1989), a representação não é um simples reflexo da realidade, mas

uma organização significativa que reestrutura a realidade integrando, ao mesmo tempo, as características do objeto e do sujeito. Jodelet (1989) acrescenta que a representação assume a marca do sujeito e de sua atividade de reconstrução e interpretação do fenômeno ou objeto em questão, o que confere à representação um caráter construtivo, criativo, autônomo e de expressão do sujeito. As representações são formadas a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais. Portanto, “elas são ligadas a sistemas de pensamento mais largos, ideológicos ou culturais, a um estado de conhecimentos científicos e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos”¹ (JODELET, 1989, p. 35). Assim, a psicologia social, com a contribuição decisiva de Moscovici (1976), a partir de seu trabalho sobre as representações de psicanálise, agrega à discussão sobre a representação o fato de que o nível social dá suporte e determina o nível das manifestações individuais.

O caráter social atribuído às representações pode ser explicado sob diferentes ângulos: determinações do contexto social no processo de produção das representações e de seus conteúdos, de serem produzidas por grupos sociais, não por indivíduos isolados, e de formação das condutas e de orientação da comunicação social. O ângulo da determinação do contexto social no processo de produção das representações é sublinhado por Rouquette et Rateau (1998, p.17), quando afirmam que o conteúdo das representações “resulta de uma elaboração lenta que não é independente dos movimentos profundos da sociedade, dos modos de produção de sua riqueza e de sua organização política”². Jodelet (1989) destaca a importância das redes de comunicação midiáticas ou informais na elaboração e difusão das representações sociais, constituindo um a via de influência e mesmo de manipulação social.

¹ “elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état de connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l’expérience privée et affective des individus”.

² “resulte d’une élaboration lente qui n’est pas indépendante des mouvements profonds de la société, des modes de production de sa richesse et de son organisation politique”.

Concernente ao ângulo que atribui o caráter social das representações à condição de serem produzidas no interior de grupos e não por indivíduos isolados, cabe considerar que as imagens e representações produzidas pelo indivíduo sobre os objetos e fenômenos, aos quais tem acesso, se transformam em representações sociais quando exprimem o contexto social mais amplo, se ajustam e reajustam mediante as trocas e interações entre os membros dos grupos a que pertencem (BONARDI; ROUSSEAU, 1999). Nessa perspectiva, articulando o social e o individual, Abric (1994) registra que as representações sociais são construções sociocognitivas, nas quais o componente cognitivo se refere ao sujeito ativo e a seus mecanismos psicológicos de elaboração da representação, e o componente social concerne ao contexto ideológico e ao lugar do indivíduo ou do grupo no sistema social. A coexistência dessas duas lógicas, conforme o autor, explica por que a representação integra, simultaneamente, aspectos racionais e irracionais e, ainda, contradições aparentes. Ademais, releva destacar, como faz Moscovici (1976, p. 66, tradução nossa), que elas “são organizadas de maneira fortemente diversa conforme as classes, as culturas ou os grupos e constituem tantos universos de opinião quantos os de classes, culturas e grupos existentes”³

O ângulo que atribui o caráter social das representações às funções de formação e orientação das condutas e comunicações é considerado por Moscovici (1976) como o mais significativo. Jodellet (1989) afirma que, enquanto sistemas de interpretação do real, as representações sociais intervêm, também, em processos variados, a exemplo de: difusão e assimilação dos conhecimentos, desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, formas de manifestação dos grupos e de transformações sociais.

Abric (1994) identifica quatro funções das representações sociais: de saber; identitária; de orientação e de justificação. Saber é a função primeira das representações na medida em que, como afirma Moscovici (1976), elas são uma forma de saber popular, uma compreensão própria e coerente dos fenômenos, que permite, aos atores sociais, traduzir e decodificar conhecimentos assimilando-os ao seu universo, transformando o estranho em familiar.

A função identitária permite situar os indivíduos e grupos no contexto social mediante a elaboração de uma identidade pessoal e social gratificante, em consonância com normas e valores sociais determinados. As representações que definem a identidade de um grupo desempenham um papel importante para o controle social que o coletivo do grupo exerce sobre seus membros.

A função de orientação dos comportamentos e das práticas sociais remete ao caráter prescritivo das representações, pois elas, refletindo o contexto social e ideológico mais amplo, estabelecem o que pode e o que não pode ser feito pelos membros do grupo, ou, no dizer de Abric (1994, p. 17), “Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável num contexto social dado”⁴. Ademais, conforme o autor, a representação produz um sistema de interpretações prévias e expectativas em relação à realidade, que são transformadas pelos mecanismos de seleção e filtragem das informações, visando ajustar essa realidade à representação prévia, o que determina que a existência de uma representação anterior a uma situação ou interação defina o “jogo” antes mesmo que ele se inicie, ou seja, “as conclusões são colocadas antes mesmo que a ação se inicie”⁵ (ABRIC, 1994, p.17).

A função de justificação das representações sociais permite aos sujeitos e grupos explicar *a posteriori* as condutas e práticas assumidas, sendo suscitada, em especial, nas relações entre grupos, justificando e contribuindo para a manutenção das diferenças sociais e da distância entre esses. Como ilustra Abric (1994, p.18), “... na situação de relações competitivas vão ser progressivamente elaboradas representações do grupo adversário, visando lhe atribuir características justificando um comportamento hostil a seu respeito”⁶.

A construção e a reconstrução de representações sociais, como vimos, sempre motivadas pela necessidade dos sujeitos e grupos, de tornar deter-

³ “sont organisées de manière fort diverse selon les classes, les cultures ou les groupes et constituent autant d’univers d’opinions qu’il y a de classes, de cultures ou de groupes”

⁴ “Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné”.

⁵ “les conclusions sont posées avant même que l’action ne débute”.

⁶ “dans la situation de rapports compétitifs vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard”.

minados objetos (teorias científicas, fenômenos sociais, etc.), estranhos e abstratos, em algo familiar e concreto, se verificam graças a dois mecanismos de pensamento: a ancoragem e a objetivação. O mecanismo da ancoragem transforma o objeto estranho e desafiante, por meio de ações de codificação, classificação, categorização e comparação desse novo aos modelos e teorias prévias. Esse mecanismo mental não é, de forma alguma, puramente intelectual, “mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma” (MOSCOVICI, 2003, p.65).

O mecanismo de objetivação visa tornar concreto o abstrato, a partir da associação do conceito ou elemento estranho a imagens familiares, o que pressupõe uma comparação, pois, como afirma o autor: “Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio de substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente, se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2003, p.72).

Em síntese, conforme Jodelet (1989), as representações sociais se configuram como uma forma de conhecimento do senso comum, elaborada e compartilhada socialmente, constituída de informações, conteúdos cognitivos, ideológicos, prescritivos ou normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens concernentes a um determinado aspecto da realidade, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos, justificar suas condutas.

Os elementos que compõem as representações sociais, conforme diversos estudos (ABRIC, 1989; GUIMELLI, 1994), possuem uma organização particular. Assim, alguns deles, pela frequência de sua aparição no discurso e pela natureza das ligações que estabelecem entre os demais elementos, ocupam um lugar central. Eles configuram a significação da representação e constituem seu núcleo central, mais estável e mais resistente às mudanças, por exemplo, as atitudes e crenças a respeito do objeto da representação. Para ABRIC (1994), de acordo com a natureza do objeto e a finalidade da

situação, o núcleo central poderia assumir duas dimensões diferentes. Nas situações cuja finalidade é operatória, por exemplo, nos contextos de atividade profissional, o núcleo central assumiria uma dimensão funcional integrando os elementos mais importantes para a realização da tarefa. Nos contextos em que estão fortemente presentes aspectos de ordem afetiva, social ou ideológica, o núcleo central assumiria uma dimensão normativa integrando, por exemplo, uma norma, um estereótipo ou uma atitude fortemente marcada.

Os outros elementos da representação, denominados de periféricos, constituídos de interpretações de informações, julgamentos e estereótipos formulados a propósito do objeto da representação, são organizados hierarquicamente em torno do núcleo central. Eles constituiriam, conforme o autor, a parte mais facilmente acessível da representação social, aquela de interface entre o núcleo central e a situação concreta. Cumprem basicamente três funções: de concretização, de regulação e de defesa. A função de concretização configura-se na medida em que esses elementos permitem a ancoragem das representações sociais na realidade, tornando-as compreensíveis e transmissíveis. A função de regulação permitiria à representação social adaptar-se às transformações do contexto, sem alterar seus fundamentos. A função de assegurar a defesa e adaptação das representações sociais à realidade seria determinada, principalmente, pelo contexto imediato e pela experiência vivida dos sujeitos.

Assim, as representações são atos do pensamento que orientam as práticas e, ao mesmo tempo, são determinadas pelas práticas sociais. Portanto, representações e práticas se engendram mutuamente, sendo impossível, como afirma Autes (1985, *apud* ABRIC, 1994), dissociar a representação, o discurso e a prática.

As representações de professores do ensino superior privado sobre o trabalho docente

As representações acerca do trabalho docente na educação superior, no contexto atual de diversificação do caráter das instituições desse nível de ensino, parecem ser alvo de um processo de mu-

dança, como sinalizam os dados desta pesquisa. Esses revelam que os depoentes não mais reconhecem a representação, hoje, na representação que lhes orientou na opção de ingresso no ensino superior. Essa representação concebia o trabalho docente como possuidor de um *status* profissional, entendido como sinônimo de ascensão social e de prestígio profissional. *Status* atribuído ao salário mais elevado, à idéia de que esse professor faz parte de uma elite de cientistas e ao prestígio social da instituição. Assim, o ingressar nesse universo era um sonho, como ilustra a fala: *sonhei durante muitos anos ser professor de ensino superior, era participar de uma elite*. Sonho de integrar uma elite de intelectuais, cientistas bem remunerados, enfim, de ascensão profissional.

As representações sociais, em outros termos, as representações compartilhadas pelos membros de grupos sociais ou profissionais, são o resultado de uma elaboração lenta intimamente associada aos movimentos da sociedade, à sua organização política, a seus modos de produção econômica e ao estágio dos conhecimentos científicos, assim como à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 1989). Nessa perspectiva, cabe destacar que a representação do professor da educação superior como membro de uma elite de cientistas e profissionais se construiu associada ao contexto político e social mais amplo no qual a educação superior era, basicamente, assumida pela universidade pública ou pela universidade privada confessional. Essa instituição, de origem medieval, teve, historicamente, um caráter elitista, tanto no contexto internacional quanto nacional.

Na modernidade, assumiu duas funções essenciais, a de formar profissionais de alto nível a fim de contribuir para o desenvolvimento do projeto de nação de cada país e a de produzir conhecimento pela via da pesquisa em consonância com o modelo de universidade proposto por Humboldt na Alemanha, no início do século XIX. Apesar dessas duas funções não terem, na prática, se traduzido em um “casamento perfeito”, como sinalizam diversos autores (HUGHES, 2008; PAOLI, 1988), interessa, neste estudo, destacar a significativa concordância nos discursos dos docentes universitários, assim como nos documentos dessas instituições, acerca do princípio da indissociabilidade entre o

ensino e a pesquisa como distintivo do *status* de universidade que, provavelmente, contribuiu para a construção da referida representação de trabalho docente nesse nível de ensino.

Essa representação do professor da educação superior como membro de uma elite de cientistas e profissionais, contudo, aparece nos depoimentos dos participantes como coisa do passado, o que sinaliza a emergência gradativa de outras representações sobre esse trabalho. Como indica Moscovici (2003), as representações sociais, depois de elaboradas, ganham vida própria, circulam, se articulam, se repelem, são transformadas e podem dar origem a outras representações, cujo entendimento não pode prescindir, como afirma o autor, da apreensão da sua historicidade. “Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu” (p.41).

Os aspectos que emergem dos depoimentos acerca do trabalho docente do ensino superior privado, aportados pelos participantes, ao que tudo indica, situam-no entre os contextos de proletarização e de profissionalização, como veremos mais adiante. Antes, convém explicitar, brevemente, como estamos entendendo cada um desses contextos.

A perspectiva de proletarização do trabalho docente coloca em destaque a crescente degradação e desqualificação desse trabalho, resultantes da alienação do processo de concepção do trabalho e da perda do controle sobre sua atividade, que concorrem para a identificação da atividade ocupacional docente com as subcondições do trabalho assalariado fabril, submetido aos princípios da administração empresarial, baseados na divisão do trabalho, na centralização do processo de tomada de decisões e em formas sofisticadas de controle do trabalho docente. Expressam-se em medidas como planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas padronizadas de diagnóstico e avaliação, ensino programado por computador que visam garantir a eficiência educacional (COSTA, 1995).

A perspectiva da profissionalização aparece como contraposição à tese da proletarização do trabalho docente com base no argumento de que, dado o caráter desse trabalho, voltado para seres humanos, inevitavelmente boa parte das decisões

implicadas são de responsabilidade do professor. Assim, mesmo diante das tentativas de padronização e de controle externo, a alienação do professor do processo de concepção e planejamento do seu trabalho é impossível, impedindo uma identificação mais estreita com o trabalho fabril (JIMÉNEZ, 1991, *apud* COSTA, 1995).

Tardif e Lessard (2007, p.17) sustentam que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, dentre outras razões, pois, na sociedade da informação e do conhecimento, são fundamentais os conhecimentos formais, as informações abstratas e as tecnologias. Em consequência, as profissões e semiprofissões, que controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico, se expandem e se tornam mais valorizadas. Ademais, as atividades ocupacionais cujo “objeto de trabalho” são seres humanos, e, por conseguinte, desenvolvem um trabalho interativo, passam por um processo de crescente elevação de seu *status*.

As representações dos participantes, em especial da instituição B, tendem a conceber o trabalho docente como mais próximo da perspectiva da proletarização, em função de diferentes aspectos, como se pode perceber nos depoimentos:

A mais valia em cima do empregado, então qual é o desafio que eu acho? Você diz o seguinte, já não tem mais trabalho escravo nesse país. O quê? É pior do que no tempo que teve. Onde o empresário só quer tirar de você. Cada dia afunila seu salário (Kayan, Cont. IB).

O que você sente em salas apertadas com 60 alunos que você não pode nem andar na sala direito então a gente se sente mesmo acuado. Hoje educação virou negócio e como negócio, o empresário investe seu capital e quer remunerar seu capital, é essa visão hoje (Tafarel, Cont. IB).

A instituição não reconhece o nosso trabalho, está mais preocupada com o aspecto financeiro, são grupos empresariais (Plínio, Cont. IB).

A extinção do recesso (...) isso me incomoda muito, porque aí não está se pensando na dimensão hu-

mana, está se pensando no lucro, está se pensando em escravizar o professor. (...) Eu acho que não vale a pena, porque é um trabalho que você faz, mas que a instituição não reconhece. Você pode ser demitido de uma hora para a outra. (...) Me sinto muito insegura, a política é muito agressiva eu acho que você pode estar nesse semestre e não estar no outro (Uine, Ped. IB).

Eu gostaria de trazer, na verdade, o sentimento de que nós somos descartáveis. Isso me dá uma sensação de impotência muito grande (Pamila, Ped. IB).

Passar o cartão de ponto, o horário de entrada, o horário de chegada, cumprir horário sem necessidade, isso me deixa muito chateada, porque a produtividade não quer dizer apenas se você está na instituição (Rosilda, Ped. IA).

Esses depoimentos, pronunciados com notada emoção, principalmente da parte dos participantes da instituição B, indicam a força do sentimento de desprestígio e de desvalorização profissional nas representações que parecem estar em via de construção. Como testemunham os participantes da pesquisa, os docentes “periféricos” da educação superior são substituíveis com frequência, permanecendo, portanto, fora das discussões sobre as dimensões que desenham os rumos do ensino superior, alienados em relação ao ser e agir no trabalho. Essa alienação ganha maior dimensão diante da falta de organizações profissionais ou de classe que reflitam sobre essa realidade laboral e sistematizem suas necessidades e proposições de enfrentamento da deterioração do trabalho docente, isso porque, como afirma Veiga (2006, p.472), a “identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que se quer, o que não se quer e o que se pode como professor”.

Esse desprestígio também é percebido pelos depoentes da instituição A, embora não seja sentido com a mesma intensidade. Assim, mesmo se reconhecendo, principalmente, na perspectiva da profissionalização, em especial devido à compreensão de possuírem relativa autonomia e controle do seu trabalho e por se sentirem mais seguros nessa instituição, apesar de igualmente contratados como horistas, comungam com a compreensão dos demais participantes de que o professor

do ensino superior vivencia uma situação de perda de prestígio, pois tem que atuar em várias instituições para complementar o salário, não tem condições para desenvolver pesquisa, e de que a tendência de todas as instituições do ensino superior privado, mesmo as reconhecidas como filantrópicas, é assumirem a lógica empresarial, a ênfase no lucro e a visão do estudante como cliente.

A diferença de sentidos atribuídos ao desprestígio por parte dos pesquisados das duas instituições privadas de ensino superior visadas neste estudo guarda relação com a natureza específica de cada uma e com as práticas que elas oportunizam. A instituição A tem natureza filantrópica, longa tradição de formação de profissionais reconhecida na sociedade, e sua fundação é anterior à década de oitenta e, portanto, à onda neoliberal. Digno de nota é que, mesmo vivenciando problemas financeiros e explicitando críticas ao regime de trabalho, dentre outras, os professores dessa instituição, participantes da pesquisa, se sentem profissionais com *status*, valorizados e menos submetidos a controles empresariais e punitivos, como ilustra o depoimento:

... nós estamos passando por uma fase difícil, em transformação, mas em relação ao acadêmico nós sempre tivemos muita liberdade para atuar em sala de aula, e no dia que isso não acontecer, realmente perde a característica de ensino, então autonomia é o ponto fundamental (Nina, Cont. IA).

A instituição B, de natureza privada comercial, criada na década de 2000, por sua vez, parece desenvolver uma gestão marcadamente empresarial, em que os professores se sentem, principalmente, como fonte de lucro e destituídos de qualquer autonomia para desenvolver seu trabalho, o que fica evidenciado nos depoimentos.

Essa tensão entre a proletarianização e a profissionalização da docência, em outros termos, a coexistência nas representações dos participantes de elementos referentes a lógicas aparentemente distintas, está presente, também, nos dados oriundos da associação livre de palavras (ALP), a partir do termo indutor “trabalho docente no ensino superior privado”, realizada com cinquenta e oito professores dos cursos de pedagogia e contabilidade das duas instituições. A palavra *dedicação* reuniu maior

número de adeptos e teve a ordem de evocação⁷ menor, ou seja, foi mais prontamente lembrada, o que poderia indicar, conforme Vergès (1989, 1992), a sua centralidade, em relação às demais, nas representações desses participantes. Além dessa palavra, aparece na mesma condição, e remetendo ainda à perspectiva da profissionalização docente, as palavras *compromisso* e *pesquisa*. Entretanto, algumas palavras que reuniram um menor número de adeptos e que tiveram ordem de evocação alta remetem para a perspectiva da proletarianização, por exemplo: *exploração*, *competitividade* e *instabilidade*.

Fica evidente a ambiguidade presente nas representações dos sujeitos da pesquisa na medida em que a maioria das palavras oriundas da ALP, que obtiveram maior frequência e menor ordem de evocação, sinaliza para o sentido de reconhecimento da profissionalidade da docência, isto é, para a compreensão da existência de saberes profissionais específicos do campo da pedagogia universitária, mas os dados da entrevista tendem para o sentido oposto, da proletarianização. Com efeito, os saberes pedagógicos não foram destacados por nenhum dos participantes. Em contrapartida, quatro deles registraram a importância de dominar os conteúdos da matéria e um destes sinaliza a importância de dominar outros conhecimentos.

Nesse sentido, essas representações se distanciam do que tem sido formulado por diversos autores (CUNHA, 2006; MARCELO GARCIA, 1999, TARDIF, 2002), que argumentam em favor da complexidade da docência atribuída, dentre outros aspectos, ao fato de envolver condições singulares para seu exercício e de exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Entre esses saberes, Tardif (2002) destaca: saberes e ações de ordem técnica visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de de-

⁷ A ordem de evocação, ou seja, o *ranking* de aparecimento dos termos apresentados pelos participantes, a partir da palavra indutora, e a frequência, número de vezes que cada termo é citado pelo conjunto dos participantes, articulados fornecem pistas acerca dos termos que constituem o núcleo central da representação social do fenômeno em estudo.

envolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade.

Apesar da ausência de elementos que indiquem o reconhecimento desses saberes fundamentais na configuração da profissionalidade do docente da educação superior, em especial nos dados da entrevista, boa parte dos participantes defende, como atributos necessários à sua ação como docente da educação superior, a relação entre ensino e pesquisa e a relação teoria e prática. Reconhece a responsabilidade desse professor na formação dos estudantes: geral, profissional e como cidadãos, o que se evidencia nestas falas:

... é de uma responsabilidade e de uma dimensão imensa o papel que o profissional exerce, então a contabilidade enquanto professor, a gente pode influenciar a ação do indivíduo no planejamento da carreira dele, orientando o que ele pode fazer melhor, incentivando a cultura, o estudo ou podendo fazer o contrário também, estar denegrindo a imagem dele dizendo que o que ele aprende não serve, que ele não consegue aprender nada (Tafarel, Cont. IB).

... é você incentivar, motivar, desenvolver nele as competências, as habilidades; mostrar para aquele estudante que ele tem um longo caminho pela frente, que ele não deve parar ali, que ali é apenas mais um degrau da vida dele e incentivar para que ele cresça cada vez mais (Nina, Cont. IA).

É uma trama, porque o professor ele tem uma responsabilidade muito grande, ele está formando um cidadão, então se ele não está comprometido, se ele não tem essa responsabilidade com o que ele faz, ele não vai ser um bom professor. Um professor não pára de estudar, ele tem que estar sempre se atualizando, ele tem que estar sempre buscando coisas novas (Eva, Cont. IA).

Eu posso melhorar ainda mais a relação com o outro. Então o meu compromisso, o que faz um bom educador, um bom professor, é o compromisso com o desenvolvimento do outro não importa a disciplina e o nível de ensino. O compromisso com o crescimento do outro é que me faz feliz (Petrina, Cont. IA).

Para os alunos os professores contam muito! Pois dão a régua e o compasso na vida deles, contam muito, contribuem muito, pode até ser que exista um conflito nas relações, mas dão realmente a ré-

gua e o compasso no trabalho (...) O trabalho docente envolve um trabalho material, um trabalho cognitivo, um trabalho com o outro, é um trabalho interativo, um processo reflexivo (Maiana, Ped. IA).

O reconhecimento de tamanha responsabilidade quanto à formação dos estudantes, aliado ao distanciamento em relação aos saberes específicos da docência, nesse nível de ensino, parecem explicar outro elemento das representações, em processo de construção, acerca do trabalho docente do ensino superior, qual seja, o mal-estar diante do que denominam de *falta de interesse e de estudo dos estudantes*, de *descaso em relação à aula*, de *descompromisso diante da sua formação*, de *falta de competências cognitivas para estar no ensino superior*, a *infantilidade*, a *queixa* etc. Assim, frente à idealização do seu papel social e às dificuldades dos estudantes concretos, que têm diante de si na sala de aula, o empenho na preparação de uma “boa aula” não é suficiente para possibilitar a esse professor partir do ponto em que os estudantes se encontram e contribuir para gerar as aprendizagens pretendidas. Esse hiato, ainda pouco compreendido pelos próprios professores, além de sinalizar um distanciamento da perspectiva da profissionalização, parece provocar sentimentos dolorosos, como revela o testemunho: *o sentimento de angústia só não aumenta, porque os estudantes já chegam com essa deficiência, como alguns mal sabem escrever, mal sabem formular frases, uma idéia.*

Em contrapartida, dentre os aspectos apontados pelos participantes que geram um bem-estar no trabalho docente, destaca-se a existência de uma boa relação com os estudantes, traduzida no envolvimento e interesse do estudante na aprendizagem, no reconhecimento por parte dos estudantes do saber e da contribuição do professor, e na afetividade na relação professor-estudante.

Considerações finais

A pesquisa em foco oportunizou-nos identificar um processo de mudança das representações do trabalho docente do ensino superior e conhecer alguns elementos das representações em processo de construção acerca desse objeto, de professores que atuam nas instituições de ensino superior privado, participantes deste estudo.

Os elementos das representações dos participantes sobre seu próprio trabalho no contexto do ensino superior privado, que emergem dos dados, parcialmente apresentados neste texto, sugerem a existência de duas grandes dimensões: uma que contempla a questão do estatuto social e profissional (condições de trabalho, regime de trabalho, etc.) e outra que envolve o fazer docente, o exercício concreto do processo de ensino-aprendizagem.

Concernente à primeira dimensão, os elementos variam de uma instituição para outra. Ainda que inseridos num contexto mais amplo similar, qual seja de mercadorização do ensino superior privado, a história de cada instituição, as práticas de gestão, a forma como se relacionam com os professores – se os reconhecem como profissionais, que têm certa autonomia, ou como trabalhadores produtivos⁸ – elas oportunizam, definem variações nas representações dos participantes. Assim, enquanto para os participantes da instituição A, a ênfase nessa dimensão está colocada na percepção de que são reconhecidos como profissionais pela instituição e que gozam de certa autonomia acadêmica, para os participantes da instituição B, um dos componentes essenciais dessa dimensão é a situação de exploração e de perda de controle do seu trabalho. A consciência individual dessa condição de exploração não parece redundar na busca de formas de sua superação a partir da articulação

entre os pares, da reflexão coletiva sobre essa realidade. Os depoimentos dos participantes não vão além da denúncia. É forte o sentimento de desconfiança, de receio e de crítica aos pares.

Quanto à dimensão do fazer docente, parece haver uma grande convergência em relação a alguns elementos, em especial à capacidade de interagir com os discentes, ao domínio dos conhecimentos disciplinares, à compreensão do papel do professor na formação mais ampla dos estudantes e à importância da relação entre ensino e pesquisa. A grande maioria dos participantes não reconhece a necessidade de dominar saberes específicos da docência, apesar de ter dificuldade de lidar com diversas situações concretas na sala de aula, por falta desses saberes e dessa formação específica. Assim, sem a consciência da complexidade da docência, sem uma formação própria para seu exercício e sem espaços de construção e afirmação da sua profissionalidade⁹, os professores parecem ficar mais facilmente reféns das determinações da administração gerencial da instituição, distanciando-se da perspectiva da profissionalização da docência.

⁸ Trabalhador produtivo assumido aqui no sentido definido por Marx: “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 1988, v. II, p.101). Para o autor (1988, v. II, p.102), ser trabalhador produtivo não significava “sorte” e sim “azar”.

⁹ O termo profissionalidade faz referência à natureza mais ou menos elevada e sistematizada dos saberes e capacidades utilizadas no exercício profissional, conforme Bourdoncle (1991).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.187-203.
- _____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.11-21.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., 1995. p.31 e 69.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONARDI, C.; ROUSSEAU, N. **Les représentations sociales**. Paris: Dunod. 1999.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 94, p.73-92, janv./mars, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.861/2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 10 de mar. 2009
- _____. **Censo da educação superior 1991-2004**. Brasília: INEP, 2007.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

- CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado: projeto de pesquisa. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Mimeografado.
- DE ROSA, Annamaria Silvana. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. **Connexions - Psychosociologie et Sciences Humaines**. Paris: Érès, n. 51, v. 1, p. 27-50, janv./juin, 1988.
- DESAULNIERS, Marie-Paule et al. Le professionnalisme vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In: LEGAULT, Georges A. (Dir.). **Crise d'identité professionnelle et professionnalisme**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003. p 183-226.
- GUIMELLI, C. Les représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Dir.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 11-24.
- HUGHES, Mark. Los mitos en torno de las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald (Ed.) **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 29-43.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Dir.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.31-61.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 2.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. 2. éd. Paris: Presses universitaires de France, 1978.
- _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação. Tendências da educação superior para o século XXI. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.
- PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**: educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade, São Paulo, Cortez, n.22, p. 27-52, 1988.
- ROUQUETTE, M.-L.; RATEAU, P. **Introduction à l'étude des représentations sociales**. France: Presses Universitaires de Grenoble, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes (Orgs). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.
- VERGÈS, P. Représentation sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: JODELET, D. (Dir.). **Les représentatiions sociales**. Paris: Universitaires de France, 1989. p. 387- 405.
- _____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v.45, n.405, p. 203-209, 1992.

*Recebido em 16.06.09
Aprovado em 16.07.09*