

UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Elcio Galioni da Silva**

**A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS  
INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO SUPERIOR.**

Sorocaba/SP

2018

**Elcio Galioni da Silva**

**“A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS  
INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO SUPERIOR”.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques.

Sorocaba/SP

2018

### Ficha Catalográfica

S579p Silva, Elcio Galioni da  
A precarização das condições do trabalho docente nas instituições particulares de ensino superior / Elcio Galioni da Silva. -- 2018.  
85 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

1. Professores universitários – Condições sociais. 2. Ensino superior. 3. Universidades e faculdades particulares. I. Marques, Waldemar, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

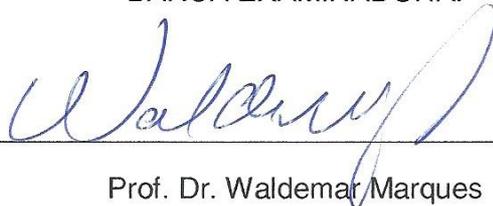
Elcio Galioni da Silva

“A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NAS  
INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO SUPERIOR”.

Dissertação aprovada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 27/08/2018

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Waldemar Marques  
Universidade de Sorocaba – UNISO



Prof.ª Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta  
Universidade de Sorocaba – UNISO



Prof.ª Dra. Carla Pineda Lechugo  
Faculdade de Tecnologia José Crespo Gonzales – FATEC

*Aos que fizeram minha vida ter sentido: Miriam, Henrique e Heitor. Aos que me ajudaram a construir a vida: Eunira e Edson. E aos que me deram parte da sua vida para eu ter a minha: Raimundo e Dalva.*

## Agradecimentos

Primeiramente à Deus por esta grande vitória.

Ao Prof. Dr. Waldemar Marques pela orientação, paciência e por ter acreditado em mim, dando suporte em todos os momentos.

À Banca Examinadora composta pelas professoras Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta e Dra. Carla Pineda Lechugo, fontes de preciosas contribuições oferecidas no exame de qualificação e defesa.

Ao Professor Dr. Pedro Goergen, que juntamente com os Professores Waldemar e Maria Alzira, compuseram o corpo docente da linha de Ensino Superior que forneceu valiosos ensinamentos e ricas contribuições de conhecimento.

À Professora Dra. Eliete Jussara Nogueira por me fornecer a inspiração utilizada como chave para abrir as portas da Educação e caminhos para acreditar neste projeto.

Aos meus Coordenadores Professora Dra. Maria Aparecida Sanchez e Professor Dr. Richard Flink, que além de me incentivarem neste projeto de vida, me apoiaram e nunca desistiram de mim, principalmente nos momentos mais difíceis desta jornada.

À Professora Dra. Patrícia Saltorato pela ajuda no início desta caminhada.

Aos meus alunos que me fornecem energia para continuar nesta profissão.

À minha esposa e filhos pelo suporte e estrutura que me forneceram neste período.

Aos meus pais que mesmo sem o conhecimento acadêmico da Educação, me ensinaram a tê-la como princípio de vida.

*Instrui o menino no caminho em que  
deve andar, e até quando envelhecer  
não se desviará dele.*

*Provérbios 22:6*

## RESUMO

Esta dissertação tem por finalidade identificar as condições do trabalho docente de instituições de ensino superior particulares. Intenta também identificar quais os efeitos da mercantilização da educação superior. Foram analisados os currículos cadastrados na plataforma Lattes dos professores que ministram aulas no curso de Administração em três instituições. Os dados extraídos forneceram possibilidades para uma análise quantitativa da atividade docente, observando destes professores, o número de disciplinas ministradas, o número de cursos em que atuam, o número de instituições em que lecionam, sob qual regime de trabalho atuam, se desempenham outra atividade profissional além da docência e outros fatores que ajudaram a caracterizar as condições de trabalho docente. As hipóteses apresentadas foram que se o grupo docente apresentasse números significativos nas variáveis pesquisadas, sua condição de trabalho teria indícios de precarização. Os resultados formaram um quadro de caracterização destes profissionais, sendo uma das características o fato de 68% dos docentes não possuírem formação pedagógica. Foi caracterizado também um quadro sob os aspectos da financeirização, apresentando que a instituição não financeirizada retém o professor em média por 10 anos, enquanto nas instituições financeirizadas, esta média é de 4 anos. Sob os aspectos da precarização, os resultados mostraram que: 52% dos professores desempenham outra atividade, 60% leciona em mais de um curso, 40% lecionam 7 ou mais disciplinas, 95% atuam em regime horista e 67% atua em duas ou mais instituições. Como os resultados apresentaram números significativos em todas as variáveis da hipótese, pode-se concluir que a condição do profissional docente está precarizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores universitários – Condições sociais. Ensino superior. Universidades e faculdades particulares.

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation is to identify the decent working conditions in private higher education institutions. It also endeavors to identify the effects of commercialization of higher education. An analysis was carried out of the curricula of professors of Business Administration in three institutions, based on the curricula registered on the Lattes platform. The data extracted provided possibilities for a quantitative analysis of the teaching activity, observing, for these professors, the number of disciplines taught, the number of courses taught, the number of institutions where they teach, the working regime under which they work, if other professional activities besides teaching are carried out, and other factors which helped to characterize the decent working conditions. The established hypotheses were that if the decent presented significant numbers in the above mentioned variables, his working condition would have indications of precariousness. The results formed a characterization framework for these professionals, where one of the characteristics is the fact that 68% do not have pedagogical training. A framework was also formed for the financialization aspects, where the results showed that the non-financial institution retains the professional for an average of ten years, whereas the average for the financial institution is of four years. In terms of precariousness, the results showed that: 52% of the decent work in a different activity, 60% teach more than one course, 40% teach 7 or more disciplines, 95% work in the hourly regime, and 67% work in two or more institutions. As the results presented significant numbers in all variables of the hypothesis, it can be concluded the decent working condition is precarious.

**KEYWORDS:** University professors - Social conditions. Higher education. Universities and private colleges.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	09
2	MERCANTILIZAÇÃO .....	12
2.1	A universidade .....	12
2.2	O conceito de mercantilização .....	14
2.3	O processo histórico de mercantilização da universidade.....	15
3	FINANCEIRIZAÇÃO COMO DIMENSÃO DA MERCANTILIZAÇÃO.....	20
4	A PRECARIZAÇÃO E SEUS EFEITOS.....	38
4.1	Ergonomia.....	39
4.2	Ergonomia cognitiva.....	40
4.3	Precarização e o corpo discente.....	42
4.4	Precarização do trabalho docente.....	44
4.5	Reengenharia do trabalho docente.....	49
4.6	Professor polivalente.....	51
4.7	Regime de trabalho.....	52
4.8	Formação docente.....	53
4.9	<i>“Você trabalho ou só dá aula”?</i> .....	55
5	METODOLOGIA, RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE.....	57
5.1	Caracterização dos docentes do Curso de Administração.....	58
5.2	Financeirização e Precarização.....	62
5.3	Outros aspectos da Precarização.....	64
6	Considerações finais.....	78
7	Referências.....	80

## 1 INTRODUÇÃO

As condições de trabalho docente são temas de amplas discussões na educação, sendo o professor um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que há tempos o devido reconhecimento não seja levado em consideração na arte da docência.

Desde a revolução industrial, quando os professores foram incluídos em um processo de formação de mão de obra para as indústrias, passando pela escola Vitoriana que forçava o professor a formar pessoas menos reflexivas (BARBOSA, 2013), até a formação do Ensino Superior no Brasil quando docentes não desfrutavam de estrutura e condições propícias para o ensino (CUNHA, 2007), o amor pela arte de ensinar venceu os desafios que surgiram neste caminho. Essa resistência que perpetua até os dias atuais se deu com profissionais que, além de valorizarem o conhecimento, entendem que a formação de bons cidadãos é a base de uma nação competente e educadora.

A educação ganhou nesta última década, papel protagonista na reestruturação do mercado financeiro através de fusões e aquisições, abertura de capital e outras transações que trouxeram ao contexto educacional a ótica financeira. O mercado viu na educação um caminho a ser explorado, sendo que neste processo ocorreu a transformação da educação em mercadoria. Este processo, que até agora se oferece como um caminho sem volta, recebeu o nome de mercadorização (BARATA MOURA, 2004).

O tema deste estudo propõe a análise das condições do trabalho docente frente à mercadorização do ensino superior, observando seus efeitos diretos sobre a profissão docente.

O que é a mercadorização? Como que ela adentrou na educação superior? O que mudou com a mercadorização da educação superior? Como se configura o processo de mercadorização do ensino superior? A mercadorização é causa da precarização das condições docentes ou ela apenas contribui? Como esta afeta as condições do trabalho docente? As perguntas acima formam a problemática da pesquisa e as respostas podem fornecer meios para responder ao problema deste

estudo, que é: como se configura o processo de mercadorização do ensino superior e como este afeta as condições do trabalho docente? Também poderá ajudar na compreensão da difícil situação da educação superior no Brasil nos dias atuais.

A pesquisa incluiu fontes de estudos disponíveis de forma direta, através de plataformas digitais, e também de forma indireta, por meio de publicações e imprensa escrita. A pesquisa bibliográfica irá servir de fonte para os três primeiros capítulos.

A mesma incluiu situações relacionadas às percepções, opiniões pessoais e dados oferecidos por referências individuais, porém de forma indireta. Por serem estes aspectos mais adequadamente relacionados à pesquisa qualitativas, com instrumentos específicos e público voluntário, como não foi o caso neste presente estudo, não serão apresentados dados obtidos de forma direta.

As hipóteses sugeridas pelo autor se divide em duas estruturas de variáveis, sendo uma estrutura de âmbito geral e outra de âmbito específico. A estrutura geral advém da hipótese “se x, então y” (MARCONI e LAKATOS, 2010), sendo “x” os efeitos do processo de mercadorização do ensino superior e “y” a precarização das condições docentes, espera-se concluir que “o processo de mercadorização afeta negativamente as condições do trabalho docente”. A estrutura específica é oriunda da hipótese “se x1 ou x2 ou x3 ou x4 ou x5, então y” (MARCONI e LAKATOS, 2010), sendo “x1” número elevado de disciplinas, “x2” número de cursos que leciona, “x3” atua em mais de uma instituição, “x4” desempenha outra atividade além da docência e “x5” trabalha no regime horista. Neste formato, verificada qualquer uma dessas hipóteses, ocorre “y”, ou seja, há indícios de que a condição de trabalho docente esteja precarizada.

O objetivo geral do trabalho é identificar os desdobramentos da Mercantilização no Ensino Superior e seus embates na condição do trabalho docente. Os objetivos específicos procuram, identificar e analisar as condições do trabalho docente e se essas condições refletem o processo de precarização, identificar possíveis causas de sofrimento<sup>1</sup> no desempenho da atividade professoral, verificar se o docente contém formação para lidar com as questões pedagógicas e analisar se o docente dispõe de condições favoráveis para manter seu conteúdo de ensino atualizado e contextualizado.

---

<sup>1</sup> O termo “sofrimento” será utilizado neste trabalho, não no sentido de lamento ou lamúria, e sim, no sentido de suportar, aguentar determinadas condições no desempenho de uma função (CUNHA, 2010).

Já a estrutura textual pretende abordar um processo que se inicia na mercadorização, desde o conceito original da universidade até a sua transformação através dos efeitos de tornar a educação em mercadoria. Em seguida, tentará configurar a financeirização das instituições de ensino superior como uma das dimensões da mercadorização do ensino. Depois abordará a ergonomia em seu vértice cognitivo (psicológico), observando a precarização e seus efeitos na desvalorização da profissão docente. Por fim, serão expostos os resultados obtidos através da pesquisa, concentrando nos produtos relativos aos objetivos da pesquisa.

A área definida para a realização deste trabalho foi um município da Região Administrativa de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo. Foram selecionadas três instituições privadas de educação superior.

Mesmo o autor tendo a percepção de que as condições de trabalho docente em instituições comunitárias e públicas também mereçam análises aprofundadas frente à questão da mercadorização, estas não serão contempladas neste estudo, que foca apenas as instituições particulares. Nestas últimas, a busca pelo lucro constitui característica marcante.

Foram analisados os currículos da plataforma Lattes dos professores do curso de Administração de três Instituições de Ensino Superior particulares. Este curso foi escolhido por ser frequentemente o mais procurado da região da pesquisa. A plataforma Lattes foi escolhida como base de dados por ser a plataforma que o MEC exige para emitir seus pareceres sobre os cursos e sobre as instituições, sendo que estas devem manter os currículos dos seus docentes atualizados se desejarem obter pareceres positivos (MEC, 2010).

## 2 MERCANTILIZAÇÃO

### 2.1 A universidade

O que é universidade? As respostas para esta pergunta, decerto foram apresentadas várias vezes em diversos períodos distintos, trazendo vários significados ou sinônimos divergentes em sua função existencial, proposital e estrutural.

Na etimologia, segundo Cunha (2010, p. 661), universidade vem do latim *uni*, de *unus* que é “um, único”, que gerou *huniuersidade*, que significa “instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas”.

NEAVE em (1995, apud AMARAL, 2012), observou que a universidade é um local pertencente à sociedade que tem como razão de sua existência o debate livre e aberto dos problemas desta própria sociedade. Ou seja, um local público de ideias e debates, tratando das questões de curto e de longo prazo de uma sociedade.

Analisando a universidade como uma criação histórica que acompanhou a evolução das sociedades em suas várias nuances (GROPPO, 2011), seu vínculo com a sociedade tem características “umbilicais”, estabelecendo um processo de “alimentação” de uma parte através dos componentes e variáveis que compõem a outra parte.

Este vínculo se torna evidente quando se analisa o que disse Karl Jaspers, em 1946, citando a razão de existir da universidade como “*o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria*” (apud SANTOS, 1989, p. 12). Ainda continua expressando o real objetivo dos membros de uma universidade, que é “procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade”. (ibid.)

Para Goergen (2006), se atrela à universidade um compromisso social de evolução de uma sociedade, tendo como principal atribuição a organização e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino e pesquisa com o foco na aplicação prática nos contextos sociais, objetivando suprir deficiências ali observadas

e entendendo tudo isso como um processo de evolução orgânica, em um ciclo de descoberta de “curas” para determinadas “doenças” sociais. Porém, entende-se que a função da universidade não estaciona somente nas necessidades sociais, e sim também “*no exercício da crítica, da oposição e da resistência*”. Goergen (2006, pag. 68) ainda cita que:

Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

A universidade existe, por si mesma, pela busca da verdade, sendo que a investigação é a estratégia para atingir esse fim tão importante para uma sociedade que busca seu desenvolvimento pleno e sustentável. A universidade atua através da relação ensino e pesquisa, sendo essas as suas atividades básicas (SANTOS, 1989; GOERGEN 2006).

No contexto de pesquisa, a busca da verdade deve ser orientada pela própria verdade, independente para qual caminho esta verdade leva, orienta ou aporta, sem qualquer tipo de tolhimento, preconceito ou direcionamentos específicos. Já no contexto de ensino, a universidade tem a missão de educar o estudante em sua formação cidadã, e em seu senso crítico para poder desempenhar atividades com autoridade política e moral, sendo responsável sobre essas ações (GIROUX, 2010).

Esta ótica exposta por Giroux, se fundamenta na afirmação de BARATA MOURA (2004, p. 32) quando diz que “*não há educação superior sem compromisso de racionalidade, sem experiência de pesquisa, sem exercício criativo da crítica*”.

Historicamente a sociedade apresentou uma mudança profunda em sua estrutura. Devido a relação tão próxima da sociedade com a universidade, pois a ação de uma parte causa reação da outra parte, o ensino superior vem sofrendo alterações ao longo do tempo.

Como o século XIX foi o tempo de se consolidar uma sociedade industrial, a universidade passou a lidar com essas novas características que, aos poucos, foram introduzidas em sua estrutura. Uma vez que o ensino superior trabalhava na dualidade ensino e pesquisa, esse conjunto de características sociais apresentou maior

aderência ao ensino, não relevando da mesma forma a pesquisa e o conhecimento puro, ou seja, a busca da verdade (GROPPO, 2011).

Nesta época, o crescimento dos modelos universitários europeus ajudou a estabelecer um novo conceito de ensino: o ensino industrial. O intuito deste modelo ganhou forças quando houve a necessidade de “educar” a classe trabalhadora, que surgiu em massa, para qualificá-la ao trabalho das indústrias, agora foco do poder econômico mundial (BARBOSA, 2013). Neste momento começou o questionamento sobre o quanto a universidade era autônoma, pois estava trabalhando e direcionando seu foco para um tipo específico de ensino, não atribuindo a mesma importância para a pesquisa, pois assim a sociedade a conduzia.

Este momento foi chamado de crise de universidade, que Lima (1997, pag. 49) descreve da seguinte forma:

A crise institucional da universidade que aqui nos ocupa, sobretudo polarizada nas questões da autonomia e do modelo institucional e organizacional a adotar, está longe de se reduzir a problemas de morfologia e de gestão. Essa crise articula-se com outras crises e configura-se hoje como faceta visível da mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação, entre o público e o privado, entre a cidadania democrática e a educação para a democracia, por um lado, e as concepções elitistas e neoliberais de democracia e as novas teorias do capital humano, por outro.

Porém, os efeitos colaterais de trazer ao cerne universitário os aspectos econômicos de uma sociedade, acabaram por produzir um procedimento que incidirá diretamente nos objetos pesquisados neste estudo: a mercantilização do ensino superior, assunto que será tratado a seguir.

## **2.2 O Conceito de Mercantilização**

Segundo Cunha (2010), “mercar”, verbo que significa “comprar para vender, adquirir comprando”, tem seus primeiros registros na língua portuguesa no século XIII e tem sua origem do latim *mercare*. Como ação de praticar o verbo, ocorre a evolução ao termo “mercantilizar” no século XX, sendo o ato de transformar algo em mercadoria. Por questões linguísticas, em Portugal, para expressar este verbo, se utiliza de forma mais comum o termo “mercadorização”, contendo os mesmos significados e origens acima expostos.

A mercadoria, como causa da mercantilização, fica no centro deste processo. Trazendo o que Marx (2011, p. 57) definiu como mercadoria, se tem:

A mercadoria é, antes de qualquer coisa, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

Nesta abordagem, surgem aqui duas visões sobre Mercantilização, sendo que a primeira é observá-la como um processo que tem no seu centro algo vendável por sua própria natureza. Sob este prisma, tem-se a Mercantilização como um processo natural de compra e venda de algo que comumente é parte integrante de um processo comercial, ou seja, uma mercadoria que é reconhecida e aceita por seu adjetivo mercadológico. Por outro prisma, tem-se a Mercantilização como um processo de transformação, onde se altera o estado de algo que primitivamente não era comercializável e, como resultado da ação, apresenta um produto que passa a ser objeto do mercantilismo, ou seja, um objeto de troca, agregando características comerciais que não se tinham na origem.

A educação é um serviço comumente reconhecido por ter a sua gestão atrelada ao poder público que, para essa gestão, normalmente utiliza a estratégia de políticas sociais. Com isso, se entende por meio da sua origem, que os serviços educacionais não poderiam fazer parte de uma lista de itens negociáveis (SERAFIM, 2011).

Porém, o que se observa, é que questões como essas foram ignoradas e a educação passou a fazer parte de uma lista de serviços que são amplamente negociados, criando um mercado que será o objeto deste estudo. Como se deu a evolução do processo de criação deste mercado será o próximo assunto deste capítulo.

### **2.3 O Processo Histórico de Mercantilização na Universidade**

No período compreendido entre os séculos XIII e XX, ocorreram adventos históricos como: a revolução industrial, a publicação do livro "Uma investigação sobre

a natureza e a causa da riqueza das nações” por Adam Smith, o surgimento da administração científica por Taylor e a linha de produção por Ford. Estes acontecimentos ajudaram a estabelecer o fortalecimento do capitalismo e da cultura de mercado (SCREMIN e MARTINS, 2005).

O século XX presenciou mudanças significativas no perfil do capitalismo, uma vez que este, que gozava de prestígio no início do século, passou a se ver “acuado” por adventos contrários ao seu sucesso como: as lutas acirradas da classe trabalhista, o crescimento do sindicalismo, resgate de pensadores e escritores da ideologia socialista e a ascensão da União Soviética como potência econômica (PEREIRA, 2009).

O efeito destes acontecimentos foi a ampliação do Estado, que antes era no sentido restrito e agora passou a ser no sentido maior do termo que, juntamente com a socialização da política, emergiu como estratégia potente adotada por quase todos os países. Os cenários formados pelos modelos Fordista<sup>2</sup> (produção) e Keynesiano<sup>3</sup> (econômico), foram a base para solidificação desta estrutura em âmbito mundial (SCREMIN e MARTINS, 2005).

A educação, por sua vez, correspondeu às exigências da sociedade para suprir as necessidades produtivas, sendo formatada em diversos níveis, inclusive no nível superior, ou seja, na Universidade (BARBOSA, 2013). Na primeira metade do século XX é possível constatar uma evolução rápida e constante do aparelho escolar. Mas o que veio com a escola Vitoriana<sup>4</sup>, dois séculos antes, para suprir a necessidade de formar mão de obra produtiva, agora estava também formatada pelo foco no desenvolvimento social (PEREIRA, 2009).

Porém, situações como a guerra fria<sup>5</sup> e a crise do petróleo<sup>6</sup>, trouxeram à tona, na década de 70, um embate antigo: Capital versus Trabalho. O formato social de economia já não era mais sustentável e nesta disputa, quem saiu “ganhando” foi o capital (ANTUNES, 1997).

---

<sup>2</sup> Modelo criado por Henry Ford (1863-1947) que prioriza a produção em massa.

<sup>3</sup> Modelo econômico criado por John Maynard Keynes (1883-1946) que defende a ampliação do estado.

<sup>4</sup> Escola Vitoriana – Modelo escolar vigente durante a Era Vitoriana (1837 – 1901)

<sup>5</sup> Período histórico de disputa tecnológica entre Estados Unidos e União Soviética (1945 – 1991)

<sup>6</sup> Terceira fase da Crise do Petróleo (1979)

Nos anos 80, Estados Unidos e Inglaterra protagonizaram o renascimento do capital cunhado pela base neoliberal de Hayek<sup>7</sup>, e segundo Anderson (1998), lançaram mão de estratégias agressivas ao social, reprimindo forças trabalhistas, reduzindo o Estado e a estratégia mais complexa de todas: dar o poder ao capital.

Desta forma, o capital que já dominava nichos característicos de sua atuação, passou a navegar em desbravamentos de novas oportunidades de crescimento, tanto dos mercados, quanto do lucro em si. Segundo Silva Jr e Sguissardi (2001, p.102),

A expansão do capital na sociedade, em suas diversas atividades, produz uma tendência de saturação e uma conseqüente queda da taxa geral de lucros, obrigando o movimento de expansão a redirecionar-se para outros espaços nos quais a saturação ainda não se deu.

Assim, como “água da chuva” que procura caminho para se instalar, o capital procurou novos redutos ainda inexplorados, atingindo em cheio aquilo que o trabalho mais temia: as políticas públicas como saúde, segurança e no caso aqui presente, a educação.

Almeida (2012 – Pag. 4) afirma que:

...a educação se torna uma mercadoria a partir do momento em que ela é vendida dentro da lógica do mercado capitalista, onde o trabalhador, nesse caso o educador, vende sua força de trabalho a empresas que conquistaram mais-valia através da compra desse produto.

Neste contexto em que a Educação foi transformada em Mercadoria, convida-se Barata Moura (2003) para o diálogo, pois ao inserir a educação como um “processo vital que se cumpre ao longo da vida”, entende-se este processo como social, relacionado à uma sociedade. Ao abordar a educação superior, o autor traz a universidade sob a forma da sua função de existir, muito além de “área consolidada do saber”, estendo a um terceiro nível de educação que transcende uma formação profissional. Por ser de cunho social, a educação passa a ser um direito e por se relacionar com a sociedade, também a ser uma responsabilidade pública, ou seja, concernente à política de Estado.

---

<sup>7</sup> Friedrich Hayek (1899 – 1992). Economista austríaco defensor do liberalismo econômico.

Ao observar a educação como uma mercadoria, percebe-se que são situações incongruentes, quase antagônicas, pois tenta se juntar “polos iguais” que se repelem e não se aderem em suas superfícies.

O autor categoriza que, considerar uma necessidade humana como mercadoria, fornece ao poder dominante (capital) “as rédeas” do processo, o que é extremamente danoso ao processo, visto que interesses distintos dos atores participantes. Um exemplo do que diz Barata Moura seria que, um dos padrões que o capital utiliza para obter maiores níveis de lucratividade é a padronização, que remete a homogeneidade, aspecto que diverge da essência da educação, visto que esta preza pela valorização da diversidade e diálogo entre diversas culturas.

Barata Moura termina seu texto orientando que este processo seja tangido pela humanização e não ditado pelos padrões do negócio em que a educação se tornou, sendo regulamentado de forma parcial a fim de atingir interesses que remam no sentido contrário da sociedade.

Uma estratégia da política neoliberal utilizada pelo capital, principalmente na América Latina, considerada cruel à universidade em si (SCREMIN e MARTINS, 2017), foi a “privatização de universidades públicas”, que utiliza a estratégia de transferência das vagas públicas gratuitas para as vagas privadas pagas. Aliando essa estratégia a outras como, cobrança de mensalidades nas universidades públicas, esse movimento recebeu o nome de “Privatização Branca” (JUNIA, 2017), causando o enfraquecimento do ensino superior público e impedindo o desenvolvimento deste setor. Como reflexo desta estratégia “calculada”, a proliferação das universidades particulares tem se apresentado como “saída” para resolver a deficiência do ensino superior.

Pereira (2009) chama esta proliferação de “explosão”, citando que enquanto em 1960 as matrículas no ensino superior eram na monta de 13 milhões de estudantes, em 1995 este número remontou para 82 milhões, segundo a UNESCO.

A autora também justifica a lógica dos números acima ao colocar que:

...o ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital”. (Pag. 4)

Diante deste quadro, Bertolin (2007, p. 107) define a mercantilização do ensino superior como:

O processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Fica claro que a sequência de decisões dos poderes públicos favoreceu o setor privado e enfraqueceu o setor público, oferecendo a suspeita que os governos atuam em favor dos mercados e não em favor da sociedade. Ações governamentais que quase sempre reduzem a importância do papel do Estado nos setores sociais são claras e constantes nas nações atualmente (DOURADO, 2002).

O contínuo enfraquecimento das IES<sup>8</sup> públicas, o crescimento das matrículas das IES Particulares, os meios de incentivo ao ingresso de alunos no ensino superior e outros, formam os mecanismos que levaram o mercado de educação superior a se estabelecer, rendendo grandes dividendos ao capital e serão assuntos do próximo capítulo deste trabalho, que tratará a financeirização como uma dimensão da mercantilização.

---

<sup>8</sup> IES – Instituição de Ensino Superior

### 3 FINANCEIRIZAÇÃO COMO DIMENSÃO DA MERCANTILIZAÇÃO

Com a educação já sendo entendida como mercadoria pelo capital, os esforços empregados na educação começam a render frutos financeiros para o mercado, recebendo ainda incentivos de políticas públicas, o que torna o negócio imensamente atrativo e seguro. Este será o viés deste capítulo, abordando um reflexo dimensional de toda a estratégia mercantil: a financeirização.

Segundo Bastos (2013, p.217), a financeirização é:

...o modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 1980, contemporâneo da mundialização financeira. Esse modo é marcado pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, commodities e vários outros ativos. A financeirização é sistêmica e de escopo mundial, vale dizer, impacta as relações econômicas internacionais e as torna crescentemente transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais.

O autor refere a Karl Marx ao associar a financeirização com o conceito de capital fictício<sup>9</sup>, deixando a indexação de valores atreladas a flutuações e humores do mercado, oscilando muitas das vezes de forma traumática. Conforme Bastos (2013), Marx ainda afirma que os momentos de euforia de mercado levam a momentos de expansão do capital fictício, facilitando a ampliação de crédito e hipervalorização em relação ao capital real.

Chesnais (2005) traz uma definição clara dos interesses da financeirização, quando a entende como um processo de acúmulo financeiro, sendo que parte dos dividendos é aplicado no negócio e a outra parte é investida no mercado de especulação financeira, recebendo remuneração por esse investimento.

A interface entre a financeirização e a educação ficou evidente no estudo americano denominado “capitalismo acadêmico”. O estudo foi, inicialmente, desenvolvido nos Estados Unidos pelos pesquisadores Sheila Slaughter e Larry Leslie (1997), mas diante do fenômeno da globalização<sup>10</sup> a financeirização da educação tem-

<sup>9</sup> Karl Marx nomeou de capital fictício todo ativo condicionado à negociação futura.

<sup>10</sup> Processo global de integração mundial dos aspectos sociais, culturais, econômico e políticos das nações.

se estendido por todo o mundo, levando consigo o termo em questão (SERAFIM, 2011).

Conforme Slaughter e Leslie (1997, p. 9), os autores da teoria do capitalismo acadêmico, a explicação da expressão se apresenta da seguinte forma:

...a palavra capitalismo conota a propriedade privada dos fatores de produção terra, trabalho e capital - e considerar funcionários de universidades públicas como capitalistas, à primeira vista, parece uma flagrante contradição. No entanto, o capitalismo também é definido como um sistema econômico em que as decisões de alocação são movidas por forças de mercado.

Este movimento ganhou força quando da criação da Organização Mundial do Comércio em 1995, órgão que remou a favor dos movimentos de privatização da educação orientados pelo Banco Mundial, em 1994. Estes movimentos incentivavam as empresas transnacionais e os fundos financeiros de investimentos a investir na educação (AZEVEDO, 2015).

No âmbito das IES Públicas, de acordo com Serafim (2011, p. 247), o movimento de engajamento financeiro nestas IES é crescente e constante, sendo que “perderam significativamente o suporte do Estado nas últimas décadas”. Segundo a autora, atualmente as mesmas *“desenvolvem, introduzem e comercializam produtos em grande escala no setor privado como uma fonte básica de renda”*.

No âmbito das IES Particulares, conforme exposto por Hostin (2014), algumas práticas de mercado específicas para o ensino superior corroboraram para que o capitalismo acadêmico ganhasse força e desenvolvesse a contento dos atores do processo, como por exemplo:

- Ampliação nas ofertas de vagas;
- Aumento dos investimentos no setor;
- A educação em processo de internacionalização;
- Abertura de capital;
- Crescimento de demanda pelos públicos de classe C, D e E.

Não se pode deixar de expor que as políticas públicas favoreceram em larga escala a ampliação da financeirização do mercado educacional superior, pois através

de programas sociais, as vagas nas universidades particulares cresceram em progressão geométrica. Exemplificando em Carvalho (2013, p. 763), no Brasil “*a redução dos custos operacionais foi garantida para aquelas que aderiram ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) a partir de 2005.*”

Segundo a autora:

...a formulação do programa atendeu às demandas mais urgentes da iniciativa privada e este foi muito bem-vindo pelos estabelecimentos mercantis, na medida em que a adesão voluntária possibilitou a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Considerando que o pagamento do curso é feito pelo governo, com inadimplência zero, sem necessidade de gerar demanda pois havia mais demanda que oferta e ainda com benefícios fiscais, o negócio que era bom virou uma fonte lucrativa inimaginável.

Para entender qual foi a reação do mercado diante do cenário da educação superior conjecturado no Brasil, convida-se Hostin (2014) a continuar expondo os resultados dos estudos apresentados no II CONAE em 2014, conforme segue.

Como a mecânica do negócio se apresentou extremamente vantajosa e convidativa, não foi difícil convencer os investidores a participarem do movimento, no qual se ofereciam duas fontes de rendas: Fonte de Receitas Privadas e Fontes de Receitas Públicas.

Como principais fontes de receitas privadas, podem-se elencar:

- Private equity – Fundo que compra participações das empresas
- Venture Capital – Investimento em empresas com potencial de crescimento
- Start Ups – Empresas ainda no início do negócio
- Bolsas de valores – Abertura de capital na bolsa.

Já como principais fontes de rendas públicas, apresentam-se:

- FIES – Financiamento estudantil
- PROUNI – Programa universidade para todos

Cabe observar a figura abaixo:

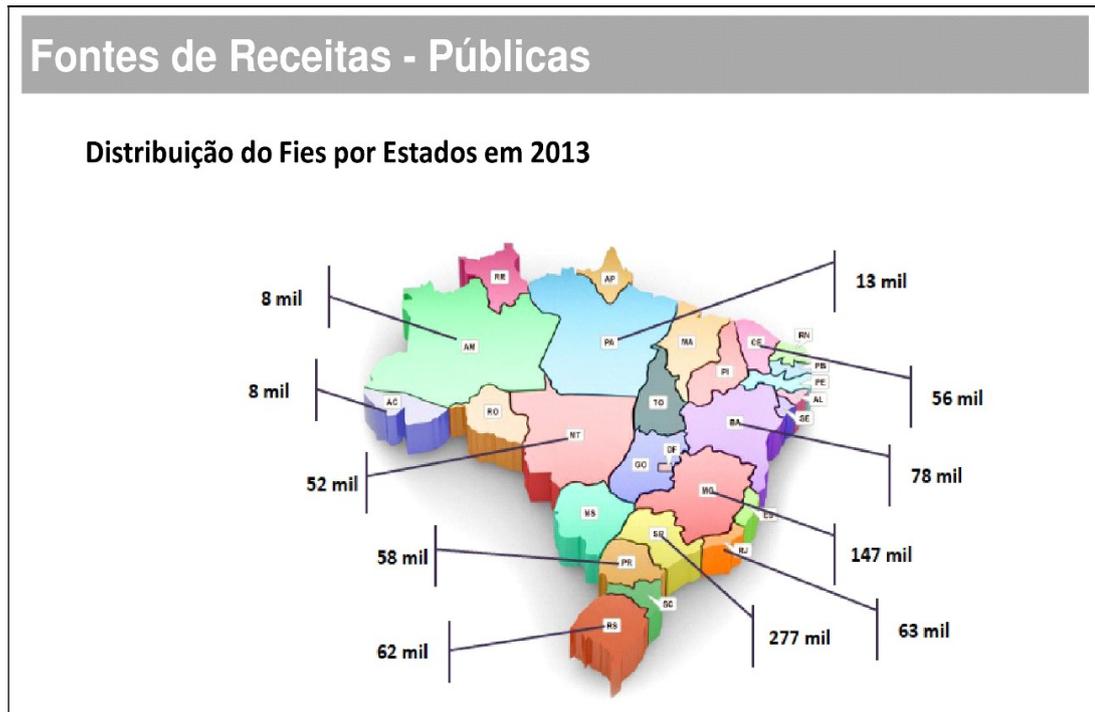


Figura 01 – Receitas do FIES em 2013 por Unidade da Federação  
 Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

De acordo com a figura 01, pode-se observar que mais de 50% das bolsas do FIES foram distribuídas na Região Sudeste, a região mais rica e populosa da nação. O Estado mais rico e populoso da Federação recebeu 33% do FIES. Os estados mais pobres e menos populosos do Brasil, situados nas regiões Norte e Nordeste, usufruíram menos do FIES, sendo que 60% dos estados não se utilizaram significativamente do programa.

Já, de acordo com a Figura 02, pode se perceber que entre 2010 e 2013 houve um aumento de mais de 700% nos valores repassados pelo FIES, somando neste período um desembolso de mais de R\$ 13.000.000.000,00 (treze bilhões de reais).

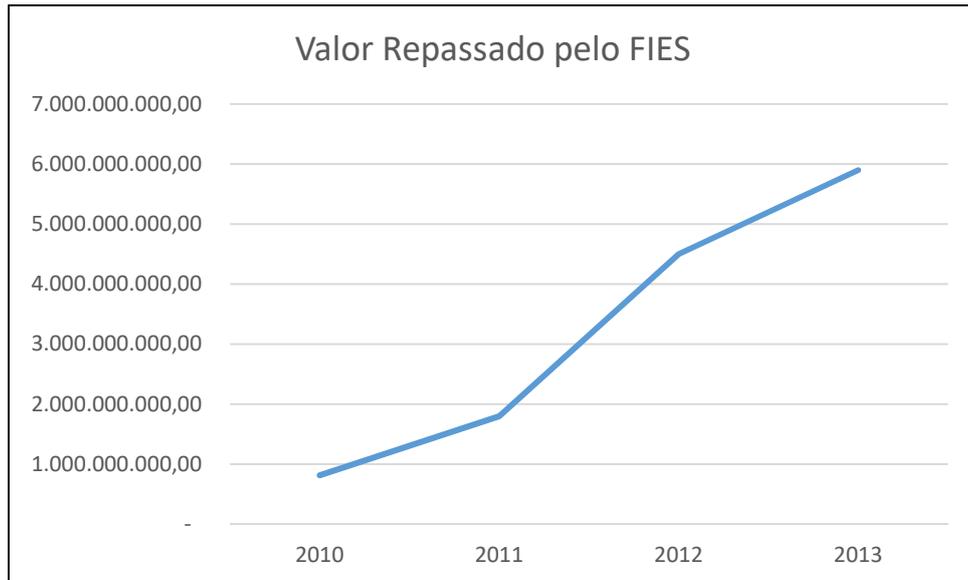


Figura 02 – Receitas do FIES de 2010 a 2013

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

Para corroborar com este estudo, foram acessados os dados disponibilizados pelo Grupo Educacional Kroton em seu site de relacionamento com investidores. De lá foi extraído o cenário exposto na figura 03, indicando que no primeiro semestre de 2010 (1S10) a Kroton possuía um pouco mais de 3.500 alunos no FIES e estes representavam 4% do corpo discente. O crescimento das matrículas se deu até atingir seu pico no segundo trimestre de 2015 (2T15), quando começou a cair. Neste período o programa contava com 259.000 alunos, sendo que estes representavam quase 60% do corpo discente. De acordo com o Sindicato das mantenedoras do ensino superior (SEMESP) em entrevista à Agência Brasil de Comunicação, a queda se deu quando da crise do FIES, em que o governo reeleito em 2014, diante da situação financeira do país, estabeleceu novas regras com mais exigências, adicionadas à uma grande redução na disponibilidade de novas bolsas, além de dificultar a renovação dos contratos já vigentes. O SEMESP alega que a situação:

... pode ser explicada em função da crise macroeconômica e política que o país enfrenta e pelo corte do Financiamento Estudantil (Fies) a partir de 2015, com queda acentuada no número de contratos novos, reduzindo ingressantes e aumentando a evasão (Agência Brasil, 2016).

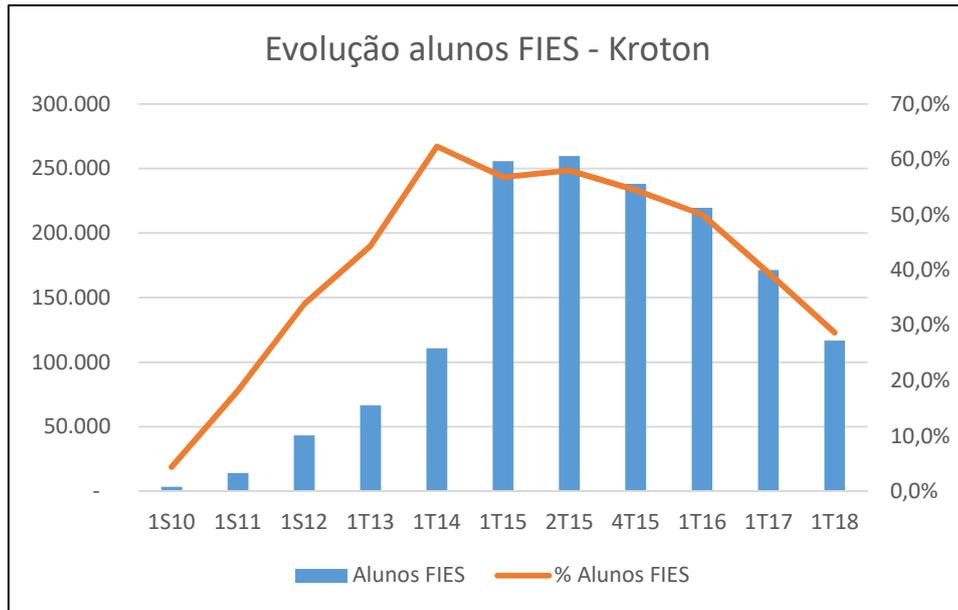


Figura 03 – Evolução de alunos FIES  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

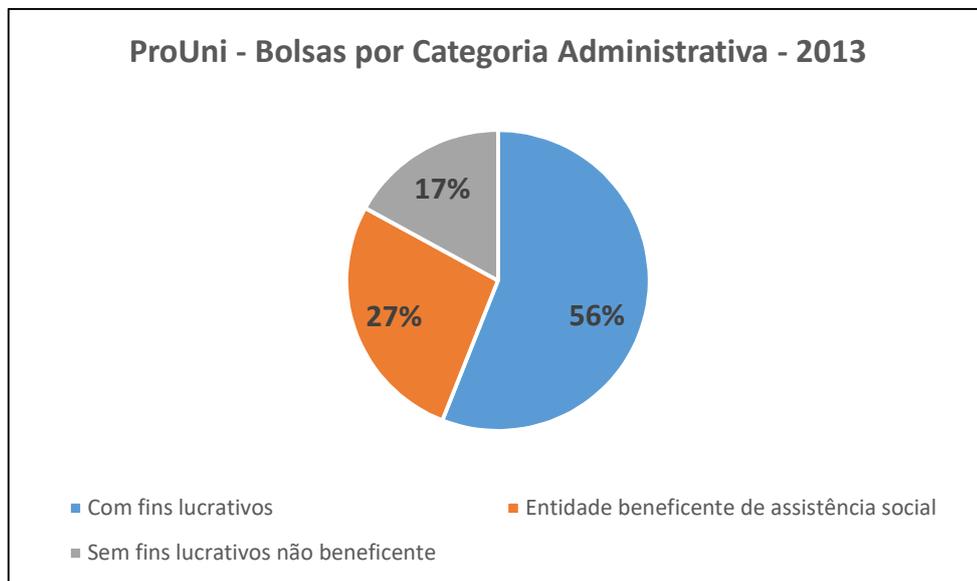


Figura 04 – Bolsas por categoria administrativa  
Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

Como se pode observar na Figura 04, ao analisar as bolsas ProUni distribuídas pelas categorias administrativas, percebe-se uma grande adesão das IES com fins lucrativos, sendo este percentual maior do que a soma das modalidades sem fins lucrativos.

Quando a transnacionalização<sup>11</sup> da educação superior no Brasil invade o setor de ensino superior privado no Brasil, o caminho natural para a formação dos oligopólios é traçado e fortemente seguido (BASTOS, 2013). Marques (2013, p. 74) confirma este caminho quando diz: “São, portanto, fortes indicações de um processo de oligopolização da educação superior em curso no Brasil, perseguindo neste setor de atividade a lógica do desenvolvimento capitalista mais amplo”.

Oliveira (2009, p.754) afirma que o ensino superior privado brasileiro iniciou um processo de internacionalização, sendo que grupos educacionais nacionais passaram a ser adquiridos por grupos internacionais de vários continentes. Com a expansão deste mercado, as fusões também ajudaram a desenhar o novo cenário da educação superior no Brasil. Com isso, a oligopolização acabou sendo um processo natural de “lei de sobrevivência” no mercado, algo quase inevitável no sentido mercadológico. O autor cita que a concentração de número de fornecedores leva a uma fatia significativa do mercado a concentrar-se nas mãos de grandes grupos.

Ainda dialogando com Hostin (2014), sua pesquisa trouxe números da oligopolização no Brasil que merecem consideração nesta pesquisa, conforme as Figuras 5 e 6.

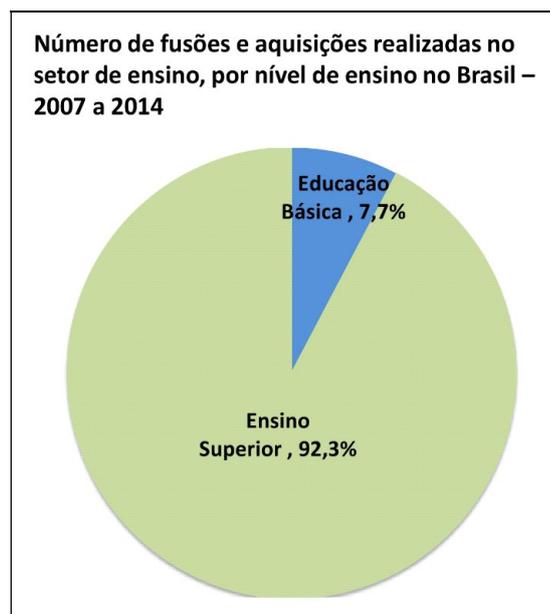


Figura 05 – Fusões e aquisições por nível de ensino  
Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

<sup>11</sup> Processo econômico que utiliza capital transfronteiriço, ou seja, em mais de uma fronteira.

Observando a Figura 5, percebe-se que o foco da estratégia dos grupos educacionais e de investimentos foi o ensino superior, correspondendo a 92,3% das aquisições e fusões que aconteceram no mercado, deixando apenas 7,7% na educação básica.

Já na Figura 6, nota-se que a afeição do mercado se deu mais no momento inicial das aberturas na bolsa de valores, entre 2007 e 2008. Porém, o processo de fusão e aquisição não estacionou, apenas apresentou uma redução natural advinda da recomposição estrutural do mercado.

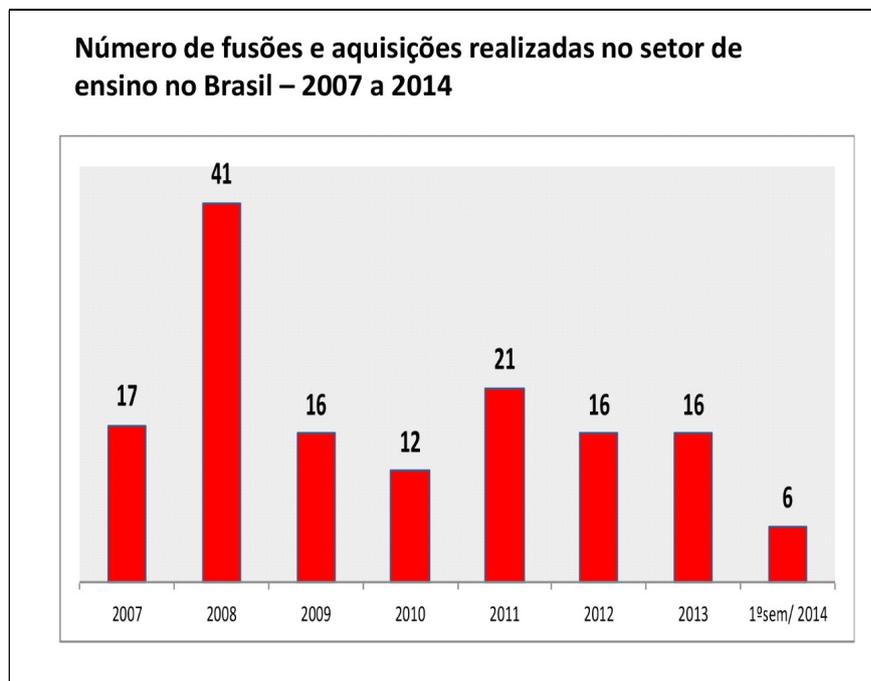


Figura 06 – Fusões e aquisições no setor de ensino  
 Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

Talvez justificando o que foi exibido na Figura 01, que mostra o foco de atuação das IES Particulares foi a região Sudeste, a Figura 07 exhibe que mais de 50% das aquisições e fusões foram realizadas nesta região, ou seja, mais do que todas as outras regiões juntas. Não se pode deixar de considerar o fato de que esta região é a mais populosa e mais rica.

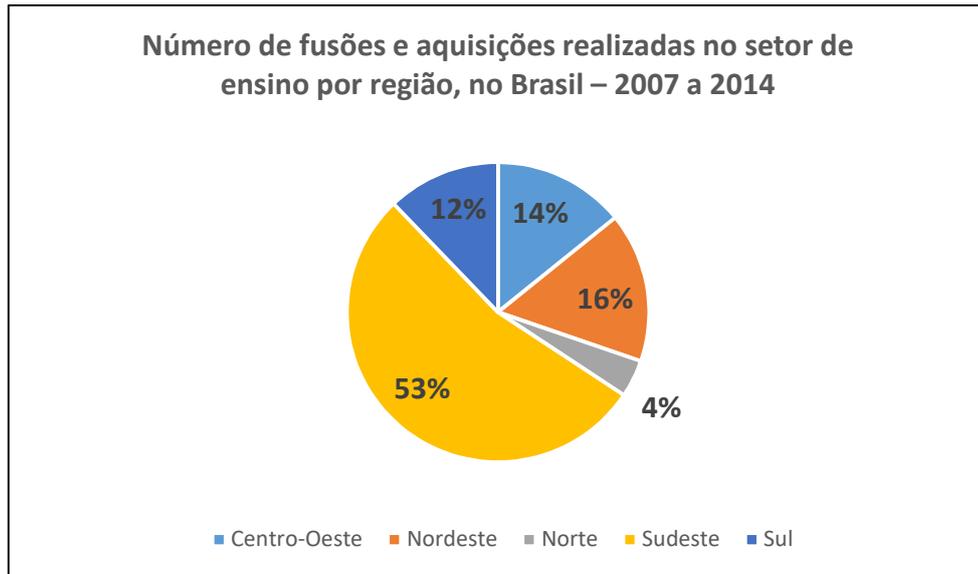


Figura 07 – Fusões e aquisições por região  
Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

As tabelas 1 e 2 a seguir mostram como ficou a estrutura do mercado àquela época. Entende-se que após este período exibido no estudo, houve a principal alteração na estrutura de mercado, que foi a fusão<sup>12</sup> da Kroton com a Anhanguera, porém logo após isso, a crise econômica no Brasil assumiu um papel de protagonista neste mercado, reduzindo o ímpeto (pelo menos assim foi demonstrado pelas ações estratégicas) dos grupos financeiros e, juntamente com a crise do FIES e redução do ProUni, pouca coisa tem-se alterado neste panorama até o presente momento.

Tabela 1 – Instituições que realizaram processos de fusões e aquisições

Instituições	Número de alunos
Anhanguera Educacional	767.013
Grupo Britânico Pearson	450.000
Kroton	324.473
Abril Educação	301.500
GP Investimentos	200.000
SEB	132.413
Estácio Participações	125.166
Multi Brasil S.A	100.000

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

<sup>12</sup> Fusão corporativa ocorrida em 2013 entre a Faculdade Pitágoras e Faculdade Anhanguera, absorvidas pelo Grupo Kroton, que se tornou o maior grupo educacional do mundo.

Na tabela 1 pode-se observar o avanço dos grupos financeiros sobre a educação, sendo que a Anhanguera, um dos grupos mais conhecidos, detinha na época 32% dos alunos. Hostin (2009) ainda acrescenta que Anhanguera, Kroton, GP investimento e Estácio Participações detinham 26% das matrículas no ensino superior.

Tabela 2 – Instituições educacionais que negociaram acima de 1 bilhão de reais na bolsa

<b>Instituições</b>	<b>Valor Negociado</b>
Kroton	R\$2.266.301.200,00
Laureate	R\$1.817.480.000,00
Abril Educação	R\$1.638.032.907,00
Anhanguera Educacional	R\$1.495.915.479,00
Estácio Participações	R\$970.323.214,00
Grupo Britânico Pearson	R\$900.000.000,00

Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

Observando a Tabela 2, nota-se o volume do montante financeiro que a educação proporcionou aos investidores na bolsa de valores, sendo que a Kroton, sozinha, negociou quase 25% deste montante. A autora ainda acrescenta que este volume, não conta com os retornos financeiros obtidos pelo processo operacional da educação, ou seja, constam somente os valores obtidos no mercado de capital.

Trazendo uma proposição quase “profética” de Mancebo (2004, p. 853), programas de acesso à educação como ProUni e Fies, além de implicar numa redução de investimentos do governo no setor educacional, será colocado em curso “um mecanismo de realocação de verbas públicas para a iniciativa privada, aquelas até então auferidas com a cobrança fiscal e que deixarão de sê-lo para a compra das vagas no setor educacional privado”.

Como um “desenho” do cenário que se arquitetou, Bastos (2013, p. 17) fez a ligação entre os programas de financiamento de educação elaborados pelo governo e a forma como os grupos financeiros lidaram com esta oportunidade, citando:

É inegável que o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) asseguram emergencialmente, a baixo custo, o acesso de contingentes populacionais historicamente excluídos da educação superior. De todo modo, enquanto a expansão rápida do sistema público não atende a demanda ainda mais rápida por educação, o capital fictício globalizado encontra uma fronteira rentável de

expansão no ensino superior no Brasil. Fundos de private equity foram constituídos e realizaram um movimento acelerado de centralização de capitais na educação, particularmente no ensino superior.

Sendo assim, o estudo presente situa que, de acordo com o que foi visto até o momento, duas evidências começam a surgir: primeira evidência é que o objetivo do processo não se clareia à luz da qualidade da educação, mas sim do retorno para as instituições financeiras; a segunda evidência é que as variáveis empresariais acabaram se sobrepondo às características originais das instituições educacionais.

Quando o estudo analisa a evidência de que o objetivo do processo passa a atender mais o retorno financeiro do que a qualidade da educação, dados como citados na Tabela 02<sup>13</sup> se sobrepõem à análise dos objetivos de um ensino de qualidade.

Os grupos financeiros, ao observar o que foi definido pela UNESCO (1997, p. 7), identificaram que os processos de medição da qualidade educacional estão mais fundamentados em dados e estatísticas do que numa análise profunda de qualidade, ou seja, são identificados de forma quantitativa e não qualitativa:

O nível de qualidade da educação consiste basicamente na definição de um conjunto de variáveis que proporcione, em forma sistemática, um quadro confiável e válido acerca do estado dos sistemas de educação e que pode ser utilizado para colaborar na orientação e ações de melhoria.

Desta forma, a aferição da qualidade ficou “presa fácil” para as IES que, dominadas pelas estratégias agressivas de mercado, facilmente obtiveram formas de padronizar o processo educacional para obter seus lucros, sem rebaixar seus níveis de “qualidade” de ensino (BERTOLINI, 2009).

Ainda Bertolini (2009) ajuda a segunda evidência de que as variáveis empresariais se sobrepõem às características da IES, mais uma vez sobressai o processo produtivo, como as estratégias padronizadas que abrem caminho para a redução dos investimentos e homogeneização do processo de ensino.

---

<sup>13</sup> Dados por ações financeiras (mercado de capitais) e não ações operacionais (mercado educacional).

O autor cita que, subterfúgios como a utilização das TIC's (tecnologia da educação e comunicação) na educação e valorização da taxa de empregabilidade e preferências pelas empresas contratantes, auxiliam a denotar que o cunho empresarial é foco do processo. Ações internas das IES como aumento dos alunos em sala de aula e ampliação das instalações, também geram indícios de que a qualidade do ensino pouco está influenciando as decisões estratégicas.

Visando corroborar este quadro, serão apresentados a seguir alguns dados financeiros e operacionais divulgados pela Kroton em seu site de relacionamento com investidores. A Kroton foi utilizada neste estudo, pois ela é composta por um grupo financeiro, o que a qualifica como um Grupo Educacional e Financeiro. Como dito anteriormente, as análises serão baseadas preferencialmente até o ano 2015, ano em que essa pesquisa se iniciou e também ano inicial da crise econômica que atingiu o Brasil.

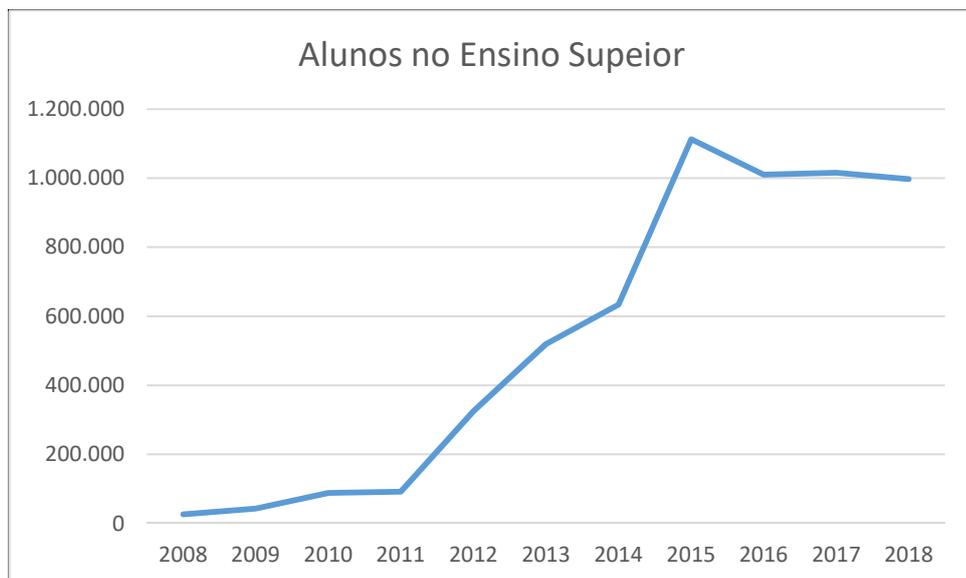


Figura 08 – Evolução de alunos FIES  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

A figura 08 exibe a evolução do número de alunos da Kroton. No ano de 2008, um ano após entrar no mercado de ações, o corpo discente desta instituição era de 26.000 alunos, saltando para 1.113.000 alunos no ano de 2015.

No caso da Kroton, o crescimento do número de alunos em cursos presenciais se manifesta na quantidade de unidades presenciais, que é a estrutura de sala de aula deste modelo de ensino.

Quando se fala no modelo de ensino EAD, o crescimento da quantidade de alunos se dá pela criação de novos polos presenciais, que são estruturas adequadas a este modelo de ensino, possuindo tecnologia para que a educação possa ocorrer à distância.

Na figura 09, pode-se perceber que o aumento das matrículas se apresenta através do crescimento das unidades presenciais, que saltam de 21 em 2008, para 130 em 2015.

Os polos presenciais, que surgiram em 2011 devido à estratégia da Kroton em investir no Ensino à Distância (EAD), cresceram de 399 unidades em 2012 para 726 em 2015. A figura 09 ainda mostra que, mesmo com a crise econômica, houve um crescimento dos polos presenciais do EAD, saltando de 726 em 2015 para 1.210 em 2018

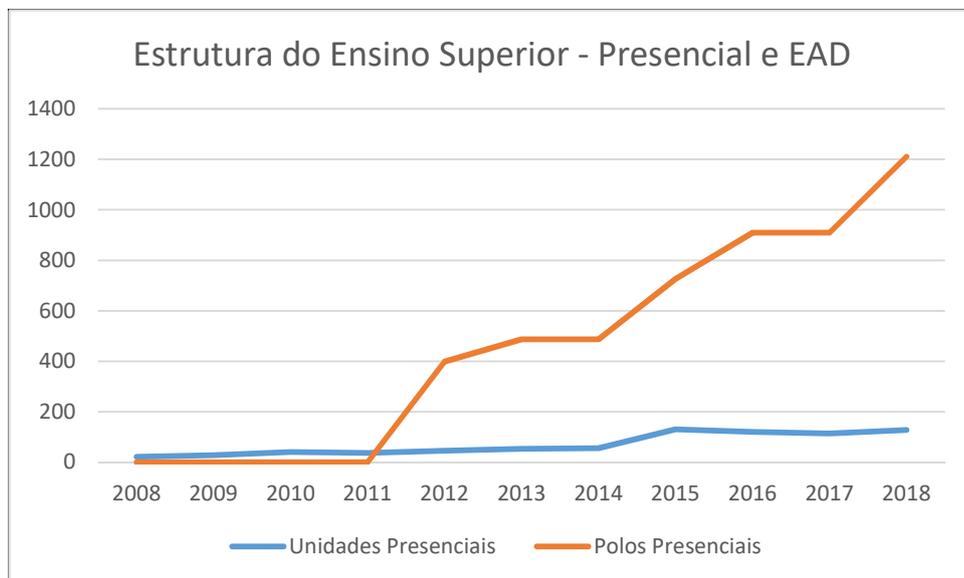


Figura 09 – Estrutura do ensino superior  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

Cruzando as figuras 08 e 09, surge a figura 10 mostrando que o aumento significativo do número de alunos acompanhou o aumento do número de polos presenciais, o que remete à um crescimento de números dos alunos no EAD.

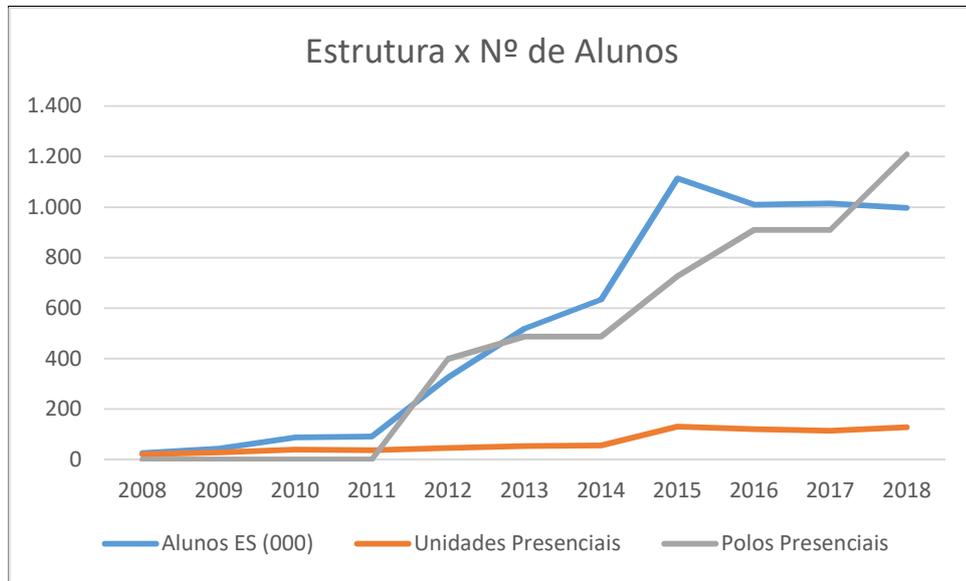


Figura 10 – Estrutura Física relacionada ao número de alunos  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

As figuras 11 e 12 mostram a evolução da receita e dos lucros da Kroton. Nota-se que o crescimento foi considerável no período de 2008 a 2015, objeto principal deste estudo. Porém, não se pode deixar de salientar que a evolução continuou, mesmo que moderada, até o momento presente, seja pelo crescimento dos cursos na modalidade EAD, seja pela robustez do volume de negócios no mercado de capitais ou por qualquer outro motivo que escapa à esta pesquisa.

Na figura 11, percebe-se que em 2008, a receita bruta foi de R\$ 76 milhões aproximadamente, atingindo o valor de R\$ 1 bilhão e seiscentos milhões em 2015. O maior salto verificado foi de 2014 para 2015, quando a receita bruta cresceu mais de 100%, saindo de R\$ 800 milhões para R\$ 1,6 bilhões.

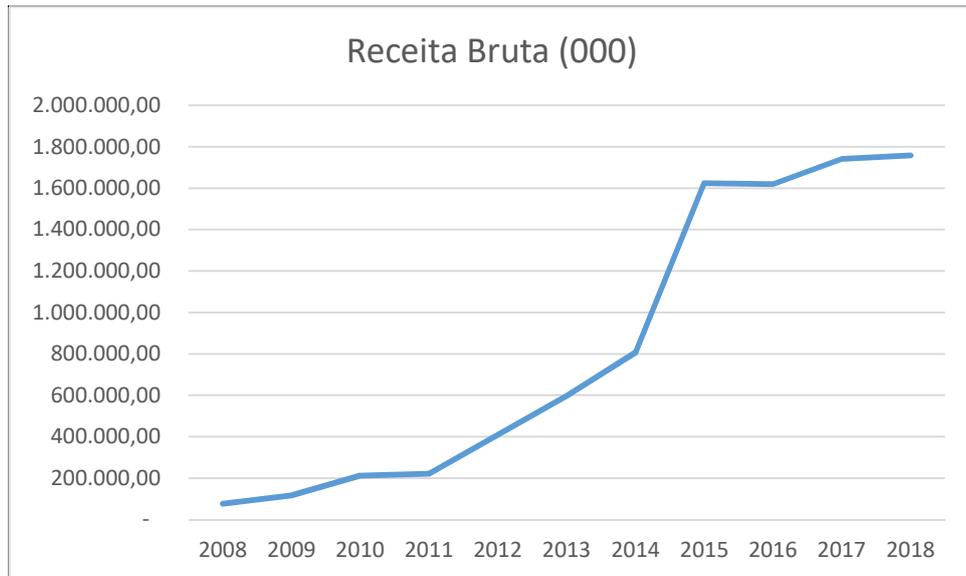


Figura 11 – Receita Bruta (000)  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

Já o lucro líquido ajustado variou de R\$ R\$ 23 milhões de 2008, para R\$ 455 milhões em 2015. A variação mais significativa nesta análise se dá no ano de 2011 para 2012, saltando o lucro líquido de R\$ R\$ 32 milhões para R\$ 98 milhões, ou seja, aferindo mais que o triplo de um ano para outro. Vale salientar que, de acordo com a figura 12, foi neste período que foi inserido o EAD na Kroton.

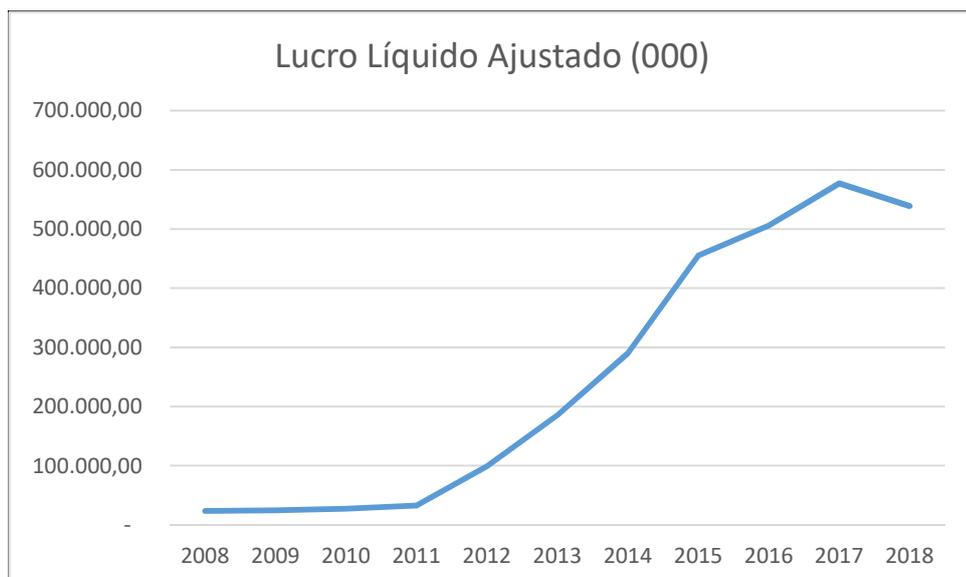


Figura 12 – Lucro Líquido Ajustado (000)  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

Continuando a verificar os dados financeiros, a figura 13 mostra a evolução dos valores das ações da Kroton na bolsa de valores. A pesquisa foi feita a partir de 2010, ano em que a empresa disponibilizou os dados em seu site. Percebe-se um aumento no valor das ações de 2011 até 2014, saltando de R\$ 21,00 para R\$ 49,00. Em 2015, ano do início da crise, o valor caiu para R\$ 10,29, crescendo lentamente até o momento.

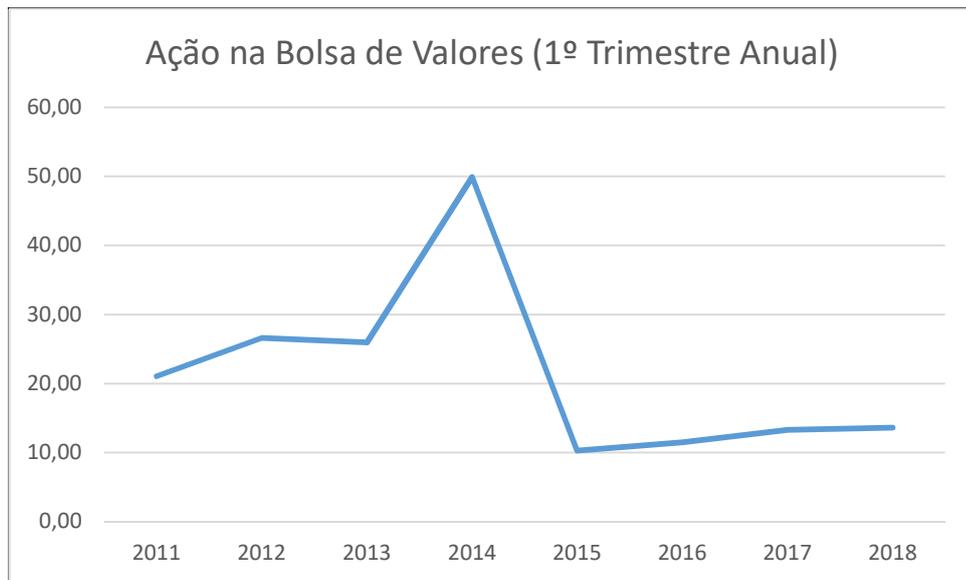


Figura 13 – Ações da Bolsa de Valores  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

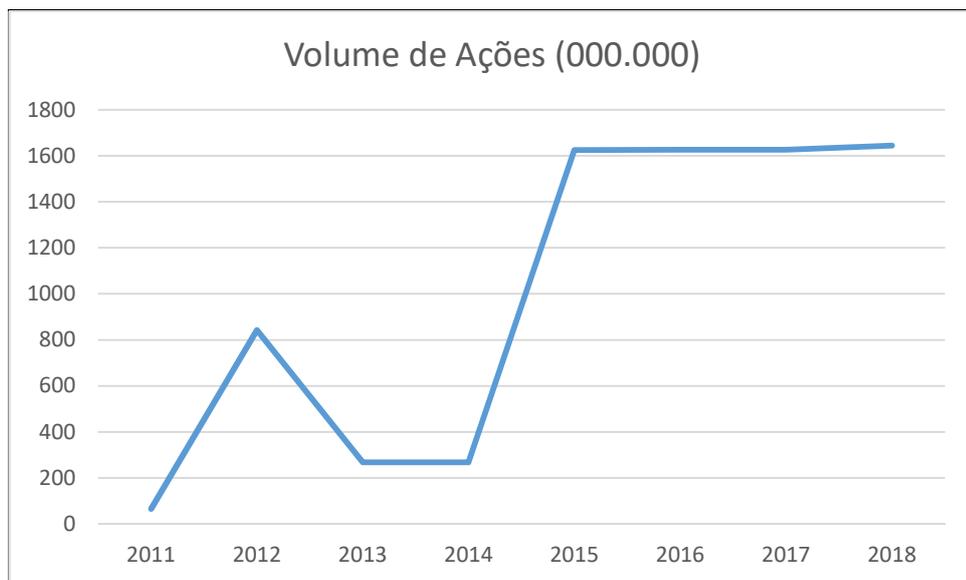


Figura 14 – Volume de ações na bolsa de valores  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

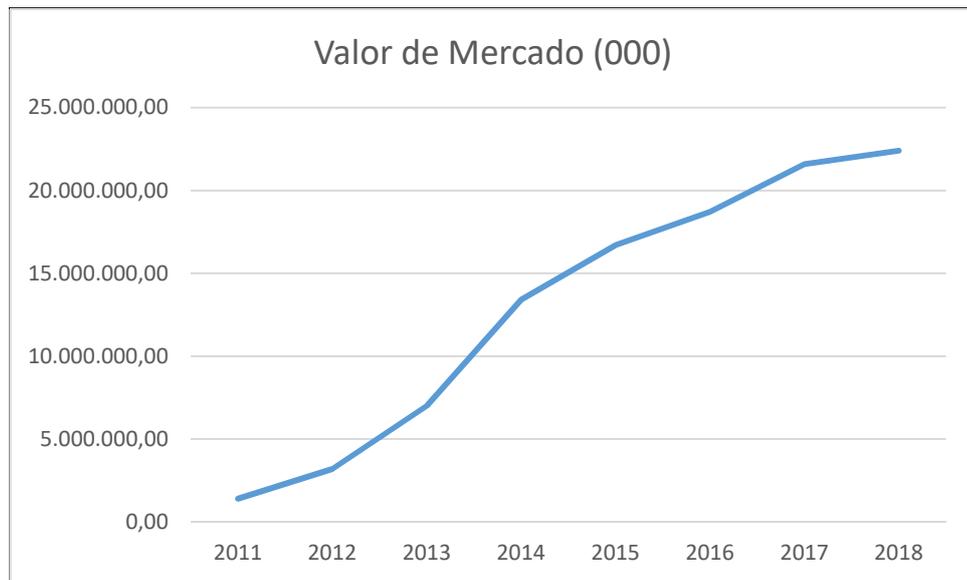


Figura 15 – Valor de mercado da Kroton  
Fonte: Kroton – Relacionamento com Investidor

Na figura 13 pode-se observar uma queda considerável no valor das ações da Kroton. Porém, ao observar a figura 14, constata-se uma estratégia de inflar e retrain o volume de ações, através das ações de vendas e recompras das mesmas.

O resultado apareceu na Figura 15, que exibe o crescimento constante do valor da empresa no mercado financeiro, pois em 2011 a empresa valia R\$ 1,4 bilhões e passou a valer R\$ 16,7 bilhões em 2015. Corroborando o que foi citado anteriormente, a Kroton continuou com sua evolução no valor de mercado mesmo com a crise (2015 a atualmente), pois seu valor saltou de R\$ R\$ 16,7 bilhões para R\$ 22,4 bilhões em 2018.

E quanto aos atores envolvidos no processo educacional de mercantilização e financeirização da educação superior? O professor, por exemplo? O que mudou?

Quando se lê Severino (2009, p. 259) pode-se prever que as funções docentes que antes eram “soberanas” e quase “artesanaís”, passaram a obedecer a padrões determinados pelas IES, uma vez que agora o foco “retorno financeiro” passa a ganhar terreno frente à qualidade da educação:

Esta lógica impõe uma funcionalidade econômica, utilitarista. Induz à competitividade desenfreada. Propõe a aquisição de competências não para saber fazer, mas para competir, conhecimento utilitarista, instrumental,

performance competitiva. Acaba ocorrendo uma colonização da política educacional pelos imperativos da economia.

Sob os prismas citados acima e como consequência dos processos operacionais padronizados atuais da IES, surge a próxima discussão que será tema do capítulo 3, que aborda como um dos principais atores do processo educacional: o professor, foi afetado por essas mudanças na estrutura das IES, e como essas mudanças se apresentam no quadro das condições docentes, trazendo à tona o tema precarização das condições dos professores.

## 4 A PRECARIZAÇÃO E SEUS EFEITOS

Marx (1981) ao elaborar sua teoria sobre a acumulação de capital, observa uma lógica configurada num formato claro e evidente: a força necessária para se atingir o montante de capital desejado pelos “patrões” viria do aumento de esforço da mão de obra em determinado mercado.

Obedecendo a esta lógica de Marx, muitos profissionais liberais que atuavam diretamente no mercado, exercendo de forma livre sua atividade profissional para uma determinada clientela, hoje, estão atrelados às instituições financeirizadas, prestando serviços padronizados nos moldes produtivos de “larga escala”. Profissionais como advogados, médicos, engenheiros, passaram a desempenhar funções que, na prática, eliminaram o adjetivo “liberal”, atuando como peças operacionais de um sistema de trabalho definido e difundido amplamente por todas as áreas funcionais. O profissional liberal passa a ser funcionário das grandes corporações, o que muda completamente a lógica da sua inserção na economia e no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Este modelo de “economia das ideias”, ou seja, profissionais criativos nas instituições, traz aos processos mecanizados a exploração da subjetividade do indivíduo, explorando o seu campo tácito, seu talento criativo e sua capacidade de inovação nas condições de trabalho nas quais este profissional está exposto.

Neste formato de absorção dos profissionais das ideias, ao associar uma produção em massa através da estratégia de mercantilização do ensino superior, com a inserção destes profissionais em instituições com modelo empresarial, a oferta de mão de obra passou a ser maior que a demanda. Como consequência natural do modelo, ocorre um excesso de oferta do trabalho intelectual, que se sujeita às funções remuneradas nos padrões impostos pelos mercados, formando assim uma reserva ampla de trabalhadores. Ao ter a seu dispor esta reserva intelectual, as instituições podem trabalhar livremente a precarização das condições laborais, favorecendo assim ao novo formato de trabalho destes profissionais (FERNANDES, 2010).

A função professor, uma função historicamente “liberal”, passou a ser caracterizada por contratações, normas, moldes e processos engessados, o que levou

à precarização físicas e psicológica da sua função, caracterizando assim a precarização das condições do trabalho docente (BOSI, 2007).

A precarização, tanto física, quanto psicológica, é estudada na grande área de Qualidade de Vida no Trabalho, aprofundadas no campo da ergonomia. A parte da ergonomia que atua no campo das condições não físicas, é a ergonomia cognitiva, tema seguinte que irá sustentar que os reflexos das condições de trabalho docente atuais.

#### 4.1 Ergonomia

Conforme Abrantes (2014), a preocupação com as condições dos trabalhadores vem sendo abordada desde a primeira Revolução Industrial<sup>14</sup>, tendo sido, a partir da primeira década do século XX, objeto de análise mais profunda com a Administração Científica de Taylor<sup>15</sup> (1.856 – 1.915) e foi incorporada a esta preocupação, a ótica do aspecto social na Escola as Relações Humanas, com destaque para Mayo<sup>16</sup>.

Abrantes ainda comenta que o fim da segunda guerra trouxe muitos avanços tecnológicos, o que exigiu uma “maior interação cognitiva entre homem e máquina”, o que aumentou no trabalhador a responsabilidade por tomadas de decisão, influenciando de forma direta nos aspectos físicos e psicológicos no empregado.

Diante deste cenário, aparece a Ergonomia que na sua etimologia (CUNHA, 2010, p. 254) deriva dos termos gregos *ergon* (trabalho, esforço físico, ação) e *nomos* (lei), que assim pode-se entender a relação entre o homem e o trabalho: as condições físicas do homem relacionada com as condições do seu trabalho.

Conceituando o termo, Lida (1990, p.1) afirma que:

Ergonomia é o estudo do relacionamento entre o homem e o seu trabalho, equipamento e ambiente, e particularmente à aplicação dos conhecimentos

---

<sup>14</sup> Movimento histórico ocorrido entre 1760 a 1840, que levou ao processo de industrialização,

<sup>15</sup> Modelo de administração elaborado por Frederick Winslow Taylor que aplicou estudos aos processos produtivos. A base deste método foi o estudo dos tempos e movimentos.

<sup>16</sup> Elton Mayo (1880 – 1940) foi um dos fundadores da escola das relações humanas na administração.

de anatomia, fisiologia e psicologia na solução dos problemas surgidos desse relacionamento.

Voltando à Abrantes (2011), o termo Ergonomia foi adotado nos países europeus a partir de 1950. Em 1959, foi fundada a Associação Internacional de Ergonomia (*IEA – International Ergonomics Association*), e em 1961 foi realizado o primeiro congresso em Estocolmo, na Suécia. Deste congresso derivou a criação de órgãos do mesmo formato, como por exemplo Human Factors and Ergonomics nos Estados Unidos e a Associação Brasileira de Ergonomia (ABERGO) no Brasil.

Com a evolução dos estudos sobre o tema, surgiram as vertentes Ergonomia Física e Ergonomia Cognitiva. Enquanto a primeira estuda os efeitos do trabalho no físico do ser humano (peso, postura, luminosidade, etc.) a segunda se detém nos aspectos não físicos, relativos mais ao psicológico. Um exemplo citado por Righi (2010), apresenta a seguinte indagação: quais consequências um trabalhador poderá enfrentar diante de 8 horas de trabalho, sentado? A Ergonomia Física investigará quais efeitos físicos este processo causará no trabalhador, como uma dor nas costas, por exemplo. Já a Ergonomia Cognitiva irá investigar efeitos como redução da atenção nas atividades.

Diante do exposto ao início deste capítulo sobre Marx e a “economia das ideias”, entendendo que o profissional em questão é o professor, um trabalhador intelectual que atualmente se sujeitou às condições de trabalho padronizadas das instituições de ensino, será abordada daqui por diante a Ergonomia Cognitiva

## **4.2 Ergonomia Cognitiva**

Ao estudar sobre a Ergonomia Cognitiva, alguns autores trouxeram o termo “estresse ocupacional”, que se situa na relação entre o trabalhador e o seu ambiente de trabalho, definido como “um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas” (PASCHOAL e TAMAYO, 2004, p. 46).

Quanto aos reflexos na saúde do trabalhador, Silva (2015) comenta que com o advento da tecnologia, onde se pensava que haveria mais tempo para se realizar as tarefas, houve um aumento da carga de trabalho, o que fortaleceu o estresse ocupacional, trazendo patologias como “dor lombar, cefaleia, tensão ocular, ansiedade e queda da agilidade mental. As patologias advindas deste processo não serão temas deste estudo.

Na evolução do estresse ocupacional nas organizações, surge a Ergonomia Cognitiva que trata, especificamente, dos processos relacionados à mente: memória, raciocínio, percepção e outros fatores. Também analisa como o trabalhador interage com as pessoas do seu dia a dia de trabalho (FALZON, 2012).

Quando Dejours (2004, p. 29) comenta que “o corpo inteiro – e não apenas o cérebro – constitui a sede da inteligência e da habilidade no trabalho”, entende-se quão complexo o estudo das condições de trabalho se apresenta, pois, trata de um sistema vivo e aberto, que recebe e envia influências ao ambiente no qual está inserido. Desta forma, mesmo as tarefas mais simples, ganham complexidade que refletem nos corpos envolvidos em seu desempenho.

O que era antes um trabalho manual, passou a ser um trabalho mental para maioria das funções de trabalho. O que antes requeria atenção somente no trabalho direto, passou a requerer múltiplas atenções em pessoas, monitores, documentos e demais itens de trabalho. Toda esta gama de itens a serem observados aumentou a complexidade da gestão do ambiente de trabalho. Como o trabalhador lida com esta gestão de ambiente é o foco da Ergonomia Cognitiva (SILVA, 2015).

Mas qual a relação da Ergonomia Cognitiva e a Educação? Como a situação atual das condições de trabalho afetam o profissional docente?

Convida-se Lechugo (2016) para, ao decorrer deste trabalho, dar voz aos sofrimentos detectados em sua pesquisa, exemplificando que o problema ergonômico vai além de questões físicas, situando-se também nas questões psicológicas. Ao perguntar para um entrevistado sobre sua condição de trabalho, a resposta foi (pag.178):

*“...trabalhando, sem conforto, sem sala de aula, sem local adequado, totalmente inadequado. Totalmente questionável, isso é interessante colocar que há ciência de*

*coordenação e direção que realmente nós não temos condições, eu reclamo há um ano um local adequado para a gente se dedicar a tarefas que exigem mais concentração”.*

A montagem do cenário de precarização das condições do trabalho docente, principalmente no ensino superior que foi o alvo da mercantilização e financeirização, pode ser apresentada em duas estruturas diferenciadas pelas suas origens: oriundas da estrutura discente e advindas diretamente da estrutura do corpo docente.

O estudo apresentará informações sobre as duas origens, abordando de forma breve o aspecto discente e procurando se aprofundar no aspecto docente, uma vez que este é o foco maior desta pesquisa.

### **4.3 Precarização e o corpo discente**

Lechugo (2016, pag. 193) traz uma voz do sofrimento relacionado ao corpo discente, sendo que ao perguntar a um professor sobre sua condição docente, veio a seguinte resposta:

*“...eu me decepcionei bastante com a atividade docente. A graduação principalmente. Vai porque eu tinha um idealismo de ser professor e tal e esse idealismo passou, hoje em dia já é mais uma fonte de renda e um compromisso que eu tenho assumido, tal, é principalmente do perfil médio dos alunos que a gente tem, eu tive um histórico que a média dos alunos onde eu estudei era boa senão muito alta, e eu tinha esse idealismo de encontrar um perfil desse de aluno para dar aula, e eu nunca encontrei, então a minha maior desmotivação é essa”.*

A mercantilização e financeirização montam um cenário de trabalho mais complexo e relativamente novo para o docente do ensino superior, até mesmo para lidar com a relação ensino e aprendizagem com o quadro discente.

O autor deste estudo percebeu que a relação do trabalho do professor com o corpo discente pode-se ser vista em duas categorias: estrutura física e capacidade de aprendizagem.

Quando se usa o termo estrutura física, o efeito principal para o trabalho docente é o aumento do número de alunos em sala de aula. Oliveira (2009, p. 744), falando sobre seu estudo, comenta que:

Traduzindo, juntam-se classes para atividades de estudo. Como o pagamento dos professores é por hora-aula, dependendo do número de classes que são agrupadas, a economia pode ser intensa. Professores de algumas dessas instituições que entrevistei me informaram que elas realizam procedimentos similares de economia.

Com programas que ofereceram acesso ao ensino superior como FIES e ProUni, para aproveitarem ao máximo a estrutura física já existente, as IES introduziram mais alunos em sala. Competências como saber lidar com um número grande alunos, falar ao microfone, conseguir a atenção deste efetivo, passaram a compor os saberes da função docente. Deve-se considerar também o fato que, desta forma, aumentou também a dificuldade em controle de frequência (perde-se mais tempo fazendo este controle), nas correções das provas e também no controle disciplinar.

Já quando se fala em capacidade de aprendizagem, não se trata de afirmar sobre quem é mais ou menos capaz de aprender, e sim, abordam-se fatores que passaram a fazer parte da rotina do professor que, por força de se manter na profissão, teve que “aprender a lidar” com certas situações de entendimento complexo, sensível e delicado, como:

Progressão Continuada - Por questões óbvias, alunos que vieram de programas como o de Progressão Continuada<sup>17</sup>, que no Brasil se apresentou quase como “aprovação automática”, oferecem um nível de aprendizagem que pode comprometer o andamento do ensino para uma sala, como um todo. Bertagnia (2010, p. 241) conclui que “*a progressão continuada, tal como se efetivou na realidade, demonstra que não pode cumprir a função que lhe é proposta*”.

Sistema de Cotas – Longe de discutir o apelo social e ideológico do Sistema de Cotas<sup>18</sup>, é necessário caracterizar que este modelo altera uma ordem que antes era

---

<sup>17</sup> Sistema de ensino que não prevê reprovação, mas sim a recuperação por aulas de reforço

<sup>18</sup> Ação do governo que prioriza as chamadas minorias, representadas por negros, índios, alunos de escolas públicas e classes econômicas desfavorecidas.

relativa ao grau de conhecimento agora passando a ter prioridade a classe social, raça e outros critérios que desconsideram o conhecimento prévio.

Analfabetismo Funcional – Segundo INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>19</sup> (2016), somente 22% dos alunos do ensino superior apresentam o Alfabetismo Proficiente (pleno), sendo que 42% apresentam Alfabetismo Intermediário (alfabeto funcional), 32% demonstram Alfabetismo Elementar (analfabeto funcional) e 4% apresentam Alfabetismo Rudimentar (semianalfabeto). Diante deste quadro, fica mais evidente a dificuldade do professor quando o assunto é dificuldade de aprendizagem, visto que 4% dos alunos apresentam condições quase somente de escrever o próprio nome.

Porém, como já dito, para se fazer uma análise sobre qual o impacto dos fatores acima sobre as condições de trabalho docente, seria necessária uma pesquisa qualitativa e outros prismas de abordagem, porém o foco do presente estudo se dá no tema a seguir.

#### **4.4 Precarização do trabalho docente**

Como o professor se sente exercendo sua profissão? O bem-estar docente se dá quando o professor considera positiva a sua auto avaliação como profissional, observando como lida com as situações do trabalho e como conjuga isso com sua vida pessoal. Essa lógica foi trazida por Rebolo e Bueno (2014), o que possibilitou a elaboração do quadro abaixo, que demonstra as dimensões do processo dinâmico que compõem o bem-estar docente.

---

<sup>19</sup> O INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) é um Indicador que analisa as condições do alfabetismo no Brasil e mantido pelo Instituto Paulo Montenegro.

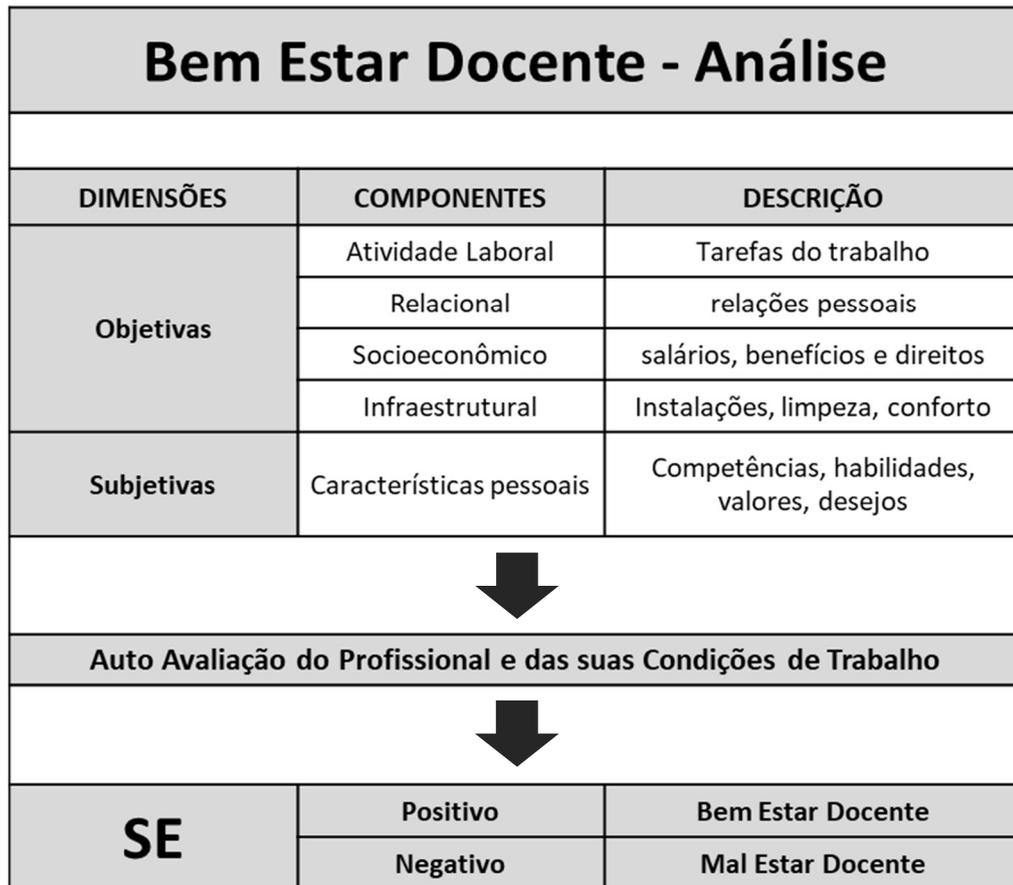


Figura 16 – Processo da Análise do Bem-Estar Docente  
 Fonte: Rebolo e Bueno (2014) – Elaborado pelo autor

Outra situação que se apresenta como advinda das dificuldades do trabalho docente é o *Burnout*, patologia que a autora Bernardo Massa (2016) definiu em seu estudo como a “Síndrome que se constitui como o conjunto de sintomas relacionados à exaustão emocional, falta de realização pessoal no trabalho e despersonalização”. No seu estudo, a autora apresenta nos resultados que 25% dos professores entrevistados apresentaram sintomas compatíveis com a Síndrome de *Burnout*, conjecturando o seguinte cenário:

A presença de exaustão mental e emocional, fadiga e depressão, estão muitas vezes relacionadas ao trabalho, impactando diretamente em seu desempenho e levando à diminuição da efetividade, saúde e bem-estar dos professores (pag. 187).

Sobre a origem histórica trabalho docente, Fernandes (2010), em seu estudo, mostrou que este se deu nas comunidades primitivas, passando pelas comunidades escravocratas, pelos filósofos e sofistas da Grécia antiga, atingindo a idade medieval e chegando até a idade moderna.

Deste ponto histórico em diante, o presente estudo convida Cunha (2007) e sua obra para se poder observar a organização do aparelho de ensino, onde o autor cita desde a época da vinda da corte portuguesa para o Brasil, quando o ensino era estatal e religioso, até a morfologia do ensino superior, por volta da metade do século XIX, quando cita analisa o exercício do poder na burocracia escolar.

Segundo Cunha (2007, p. 91), utilizando a forma *aulas e cadeiras*, o novo ensino superior no Brasil formatou suas primeiras unidades, que surgiu com características conforme abaixo:

Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos, etc.), ensinava seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência.

Talvez na época não se caracterizava o estado do ensino como precário, mas se pode perceber que não havia planejamento, nem organização, de acordo com o relatado pelo autor.

Quando Cunha trata do poder na burocracia escolar, afirma que as faculdades eram parte integrante da burocracia do Estado, sendo os professores agentes da burocracia e o diretor, que era de livre nomeação do imperador, o homem de confiança do núcleo burocrático. Este núcleo tinha a função de controlar as atividades relacionadas ao ensino, fazendo serviços de inspeção nos métodos, livros e ações relacionadas ao ensino, trabalhando como vigilante do Estado. Todos os atores do processo de ensino aprendizagem na época tinham suas atividades controladas, em destaque, os professores.

Na Inglaterra, neste mesmo período, o professor fazia parte de um processo educacional com as características da Escola Vitoriana, que se notabilizou por adjetivos como “manipulativa empobrecida, malévola e angustiada”. (BARBOSA, 2013, p.223)

Como se pode observar, desde os primórdios da educação superior no Brasil, os professores vivenciaram situações que contribuíram para o aumento das dificuldades de exercer o magistério. Historicamente, a educação de modo geral e a educação superior em particular, sempre ocuparam um lugar secundário nas

prioridades do poder público. E sob o olhar da mercantilização e financeirização da educação superior no Brasil atual?

Conforme Dias Sobrinho (1998), as IES privadas ao aderir à metamorfose de instituição formadora para instituição comercial, favoreceram a uma desprofissionalização do magistério superior, com contratos precarizados na sua essência, falta da formação necessária para exercício da profissão docente e também por se deparar com um trabalho fragmentado em horas e não em regime integral.

Sobre a desprofissionalização, Rodrigues (2002, p. 71) define:

...a tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismo de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais.

As situações que Dias Sobrinho citou, sobre os contratos de trabalho, a formação e o regime de trabalho aderem ao conceito de Rodrigues, visto que as mesmas favorecem à fragilização do conhecimento e acabam por desqualificar o profissional e também a profissão, como se pode observar na Figura 17, abaixo. Por mais que seja a divulgação de um curso de Formação Pedagógica, a chamada (letras maiores em destaque na figura) coloca a profissão como uma “forma de renda extra”, banalizando o saber, o processo educacional e, principalmente, o profissional docente.

Esclarece-se aqui que toda a discussão sobre a precarização, objetiva tratar do universo de profissionais que adotam a docência como primeira profissão, que se realizam profissionalmente lecionando e atuando em sala de aula, e não profissionais que realmente encaram a docência como uma segunda profissão, no caso abaixo, um “bico” para obter uma renda extra.

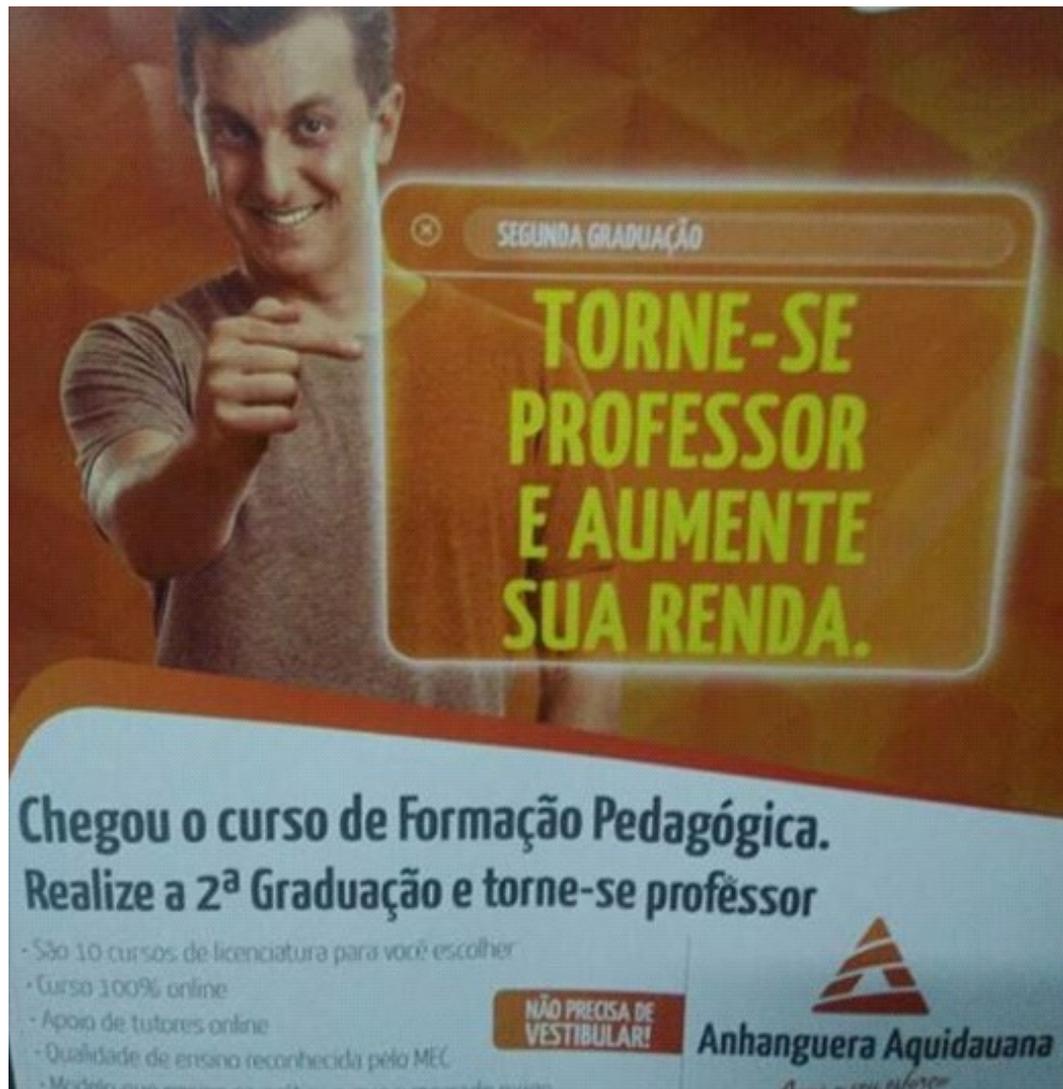


Figura 17 – Propaganda da Anhanguera: Curso de Formação Pedagógica  
 Fonte: <http://sinpromacae-regiao.blogspot.com> - Acesso em 10.06.18

Por outro lado, uma pesquisa da USP<sup>20</sup> revelou que 10% dos professores fazem “bico” para aumentarem a sua renda. A pesquisa revelou que os docentes fazem mais “bicos” que corretores de imóveis, policiais militares e padeiros. A pesquisa também revelou que a maioria dos professores recorrem a este caminho para aumentarem seus ganhos. Uma reportagem atual<sup>21</sup> revela que 25% dos professores da educação básica fazem “bico” para sobreviver, o que vem a corroborar esta situação (Estadão, 2018).

<sup>20</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0711201110.htm> – Acesso em 02 de junho de 2018

<sup>21</sup> <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,14-dos-professores-na-educacao-basica-faz-bico-para-complementar-a-renda,70002424575> – Acesso em 07 de julho de 2018

Uma das pressões no exercício docente, veio num conjunto de ações identificadas por “produtivismo acadêmico”, no qual o aumento de horas aulas vem junto com metas de produção científica para que índices de produtividade sejam atingidos e a IES goze de prestígio no meio acadêmico (BOSI, 2007, p. 1514). O autor afirma que, para o docente “sobreviver” ao “produtivismo acadêmico”, deve desenvolver competências para gerir suas condições de trabalho, “combinando espírito de competição, empreendedorismo e voluntarismo.

Mas há como o professor resistir às mudanças e às pressões? Conforme comenta Oliveira (2004, p.1140), “os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções”, até por questão de manutenção do emprego e por sentir desamparado diante da situação. A autora relata que o resultado das suas pesquisas sobre os professores diz:

“O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.”

A seguir, o trabalho exhibe algumas formas de precarização mais comuns que os profissionais docentes estão sofrendo, e que também serão objetos da pesquisa deste presente estudo.

#### **4.5 Reengenharia do Trabalho Docente**

O trabalho de reengenharia que as IES têm feito com os professores apresenta dois focos principais: atribuição de novas funções não inerentes à função docente e demissão de professores com maior tempo de casa para contratação de novos professores.

Em relação às atribuições de novas funções não inerentes à função docente, Melo (2006) cita que professores acumulam cargos administrativos, além das funções de sala de aula. Trabalhos de secretaria como, emissão de relatórios, elaboração de atas administrativas, realizações de tarefas *online*, começaram a fazer parte da rotina

de trabalho do profissional docente, que passa a ter menos atividades focadas em sua função principal.

Sob este aspecto das novas funções, é pertinente citar novamente Bertolini (2009) quando comenta sobre as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), pois foi com a grande ajuda dos sistemas informatizados, que os trabalhos que antes eram desempenhados por assistentes administrativos, passaram a ser executados e exigidos dos professores. Muitos departamentos administrativos foram enxugados e até extintos com esta reengenharia do trabalho burocrático nas faculdades e universidades.

Quanto à demissão de professores com mais tempo de casa para a contratação de novos professores, pode-se observar em notícia recente que a Estácio de Sá demitiu 1.200 professores e irá começar o processo de contratação de novos professores. Conforme comunicado da empresa *“A reorganização tem como objetivo manter a sustentabilidade da instituição e foi realizada dentro dos princípios dos órgãos regulatórios”* (FOLHA, 05/12/17). Ao dizer em seu comunicado que *“a reorganização tem como objetivo manter a sustentabilidade da instituição”*, a IES assume que efetivou essa estratégia para a redução dos seus custos operacionais. Ao citar que utiliza um cadastro reserva para novos docentes, entende-se que a IES procederá à contratação de professores novos. Vale salientar que a nova lei trabalhista inseriu o modelo de trabalho intermitente, sob o qual professores são remunerados de acordo com o proporcional de tempo trabalhado, sendo acionados ao trabalho quando houver demanda.

Assim, fica caracterizada uma precarização das condições de trabalho nas IES, visto que o professor, quando observado como uma "peça" de custo elevado, é demitido da sua função. Entende-se o ambiente universitário como um local de conhecimento, estudo, desenvolvimento e pesquisa. O professor, por ser um dos principais componentes na transmissão e facilitação do conhecimento, por raciocínio lógico e cabível, deveria se estabelecer neste ambiente de forma a poder atuar na exploração de novos caminhos intelectuais para o desenvolvimento da instituição de ensino e dele próprio enquanto profissional do conhecimento. O que se percebe com estratégias “empresariais” deste tipo, é que está mais em foco a lucratividade do que a produção de conhecimento. Por consequência, não se criam raízes com a instituição, não se tem margem de manobra para a produção intelectual, ou seja, não

se permite o desenvolvimento da essência da universidade – o conhecimento como verdade por si só (BARATA-MOURA, 2004).

Anes (2015, p. 55) afirma também que os professores ao se depararem com processos nestes formatos, ou seja, notadamente produtivistas e a favor da economia de custos, “*contribuem para a manipulação da sua função social e desvaloriza a sua carreira*”; mesmo sem o querer.

#### **4.6 Professor Polivalente**

Cada disciplina ministrada merece e deve ser atualizada por período letivo, pois o professor, além de manter sempre em dia o conteúdo programático, desenvolve seu conhecimento, firma estacas do saber relativo ao tema e tende a torna-lo profissional mais competente em suas responsabilidades didáticas.

Lechugo (2016, pag.195) traz uma voz relativa a este sofrimento, quando pergunta a um professor sobre sua condição docente, ao que ele responde:

*“...não dá pra você corrigir o curso, não dá pra fazer grandes mudanças a curto e médio prazo, e como a área de tecnologia as coisas mudam muito num curto intervalo de tempo, e como eu trabalho com disciplinas que tem essa natureza, então as vezes eu me sinto meio frustrado de não acompanhar as exigências do mercado por trabalhar efetivamente num curso que tem um foco mais voltado pro mercado de trabalho. Então isso me deixa, posso usar o termo aqui, brochado, desestimulado por não conseguir fazer isso mais rapidamente”.*

Melo (2006) afirma que uma das formas de desqualificar o trabalho docente é responsabilizando o professor por várias disciplinas, ainda mais se forem de áreas de conhecimento distintas. Isso além de sobrecarregar o trabalho docente, não favorece à criação de aderência entre o professor e a disciplina, além de não contribuir para o aprofundamento do conteúdo. Conforme Sebim (2015), este é um fator de alta exploração do trabalho docente, o que o torna precarizado sob esta circunstância.

#### 4.7 Regime de Trabalho

A forma como o profissional docente atua reflete grandemente na perspectiva do seu trabalho, na sua capacidade produtiva e na percepção de valorização da sua carreira. Entende-se que para o trabalho do docente ser arquitetado, visto que o alto grau de intelectualidade dispendido no processo, o melhor regime de trabalho é a jornada semanal, formada por horas de aulas, horas de pesquisa e estudo, e horas de trabalho técnico voltadas para atividades inerentes às aulas (elaboração de aulas, correção de provas, etc.).

Porém, como em qualquer organização financeira que objetiva lucros, as funções docentes são desempenhadas com base na produtividade, o que favorece em grande escala a contratação por hora aula, ou os famosos professores “horistas”. A maioria dos profissionais docentes é contratada sob este regime (CUTRIM e LÉDA, 2016).

Os autores comentam sobre a realidade dos profissionais que atuam neste formato de trabalho, dizendo:

“A realidade de trabalho do professor horista está envolvida em muitas turmas, muitas vezes superlotadas, nas quais o docente repete inúmeras vezes o mesmo conteúdo que pode ser mais ou menos padronizado. Pode significar também o trabalho com várias disciplinas, de forma que o docente funciona como um “aulista”, sem condições para desenvolver atividades de pesquisa, nenhuma garantia legal de direito a afastamento remunerado para qualificação...” (CUTRIM e LÉDA, 2016, p. 11).

Lechugo (2016, pag. 183) traz uma voz a precarização quando um professor entrevistado diz:

*“O fato de poder trabalhar numa única instituição, com pesquisa, me daria mais conforto e logicamente, qualidade de vida. Aulas, provas, TCC, orientações, SIGA... não dá pra focar numa única coisa, isso desgasta muito”.*

Ainda por ser horista, outra situação de precarização neste formato de trabalho é o trabalho extra sala. Diferente da jornada de trabalho que contempla várias atividades na carga horária designada, o tempo gasto com preparação de aula, elaboração de provas, correção das mesmas e até lançamento de faltas e notas, não

é contabilizado no regime horista, no qual o professor recebe apenas pelas horas trabalhadas em sala (ABONIZIO, 2012).

Já para esta questão, a pesquisa de Lechugo (2016, pag.190) traz a seguinte voz do professor que, ao ser perguntado sobre quantas horas utiliza em casa para desenvolver atividades docentes responde *“muito, muito, no mínimo 5 horas por dia, pra corrigir trabalhos, pra postar vídeos em site, pra estudar, pra preparar as aulas”*.

#### **4.8 Formação Docente**

Para atender à lógica produtiva de um sistema financeiro e econômico, como das IES particulares, fica claro que a preferência de optar por um profissional docente mais técnico em detrimento a um profissional mais acadêmico é justificável. Transmitir mais experiências de mercado aos alunos, ter práticas ou apresentar procedimentos técnicos comuns nas organizações e estimular nos alunos a predisposição de enfrentar um novo desafio na vida, são características que cada vez mais surgem nos novos professores que substituem os docentes com mais tempo de casa (SAMPAIO e MARIN, 2004).

Porém, como em qualquer profissão, uma formação adequada fornece ferramentas, capacitação e condição para o desempenho de forma competente e viável. Contudo, nas atuais circunstâncias de mercadorização da educação superior, em determinado momento, este “novo” professor contratado irá se deparar com uma situação para a qual não teve a devida formação.

Este modelo de formação de professores adotado pelas atuais IES particulares não é algo recente, visto que este debate já se deu na formação dos professores das universidades italianas, onde desde há tempos, a formação didático-pedagógica era considerada algo dispensável, visto que o conhecimento didático se daria na própria prática docente. Goergen e Saviani (2000, pag. 123) utilizaram o termo “treinamento em serviço” para nomear esta prática. Os autores denominaram também dois modelos de formação docente: “modelo pedagógico-didático” e “modelo de conteúdos culturais-cognitivos”. O primeiro modelo trata da formação tradicional de professores.

O segundo modelo considera que se aprende lecionar, lecionando, o que o torna mais adequado à prática atual das IES.

Também Soares e Cunha (2010, pag. 32) comentam essa lógica sob a ótica do isomorfismo, como sendo a *“congruência entre a formação profissional do professor e a formação que se espera que ele proporcione aos estudantes universitários”*. Essa lógica é apresentada pelas autoras como formação-ação, sendo que através do ambiente docente, o professor encontra contextos que irão formatar sua aprendizagem docente, sendo que isso exige *“engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo da sua formação”*.

Analisando o exposto pelas autoras, entende-se que uma formação somente pedagógica pode deixar uma lacuna na dialógica teoria e prática, porém uma formação somente técnica, além de afetar também esta dialógica, oferece uma precarização no trabalho docente advinda da falta de ferramentas e condições para se ministrar uma aula.

Desta forma, pode-se dizer que a falta de formação pedagógica vai afetar o docente, pois esta tem a função de fornecer ao profissional as condições básicas necessárias para o desempenho da função professoral (CARVALHO, MONFREDINI, 2009). Quando o professor tem a formação pedagógica necessária e adequada, aceitar as condições que lhe são propostas para o desempenho da função é uma opção, visto que tem capacidade de análise e estrutura formativa para identificar os fatores favoráveis e desfavoráveis da profissão. Já o docente sem formação pedagógica, praticamente se “obriga” a aceitar as condições de precarização, se quiser desempenhar a função professoral, em condições bastante desvantajosas para o enfrentamento de uma situação de precarização.

Como a contratação de novos professores se dá mais pelo critério técnico relativo à disciplina colocando num plano secundário os aspectos pedagógicos, mais uma vez se evidencia que este é um fator que influenciará o desempenho docente.

Cabe aqui salientar que o MEC, em suas avaliações de instituições e cursos, pontua com menor peso a formação em educação dos professores que atuam com componentes de outras áreas, o que revela uma desvalorização do preparo pedagógico do docente e não incentiva este tipo de formação.

#### **4.9 “Você trabalha ou só dá aula”?**

Esta é uma pergunta clássica que é feita constantemente a um professor, o que demonstra como a profissão está desconfigurada e sem o devido valor pela sociedade. Na verdade, diante da degradação da profissão que apresenta baixos salários, o professor normalmente conta com duas estratégias para compor a sua renda: ou tem a docência como segunda profissão ou atua em mais de uma IES.

##### Segunda Profissão: Professor

Ser professor como segunda profissão tende a impedir que o profissional possa maximizar seu desempenho em sala de aula, assim como desenvolver sua disciplina de forma aprofundada e atualizada, visto a falta de tempo que é característica de profissionais que assim atuam. Por mais que a disciplina tenha correlação completa com sua atuação profissional, o tempo a ser dedicado ao conteúdo acadêmico tende a ser restrito, o que pode trazer consequências de precarização ao processo docente.

##### Professor Itinerante

Esta é uma das condições mais estressantes no trabalho docente. O professor tem que trabalhar multifacetariamente para ter aderência e se ajustar às diferentes instituições em que trabalha, sendo que cada uma tem uma cultura, uma forma de trabalho, uma origem, uma tecnologia e um grupo de professores com características próprias.

A precarização e o estresse que ela provoca se evidencia no fato de que a cada semestre, a cada período letivo se enfrentam situações que causam grande desconforto e insegurança como:

- Carga horária diferente a cada semestre;
- Rodízio de disciplinas;
- Não saber o valor da remuneração do próximo semestre;
- Esforço para ajustar o calendário de aulas com vários coordenadores.

Diante dos pontos colocados e discutidos neste capítulo, este estudo buscará relacionar os resultados da pesquisa empírica telematizada, buscando reiterar as repercussões das condições de trabalho na prática diária docente no ensino superior em instituições particulares de ensino.

## 5 METODOLOGIA, RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE

A pesquisa foi realizada observando três instituições particulares de ensino superior de uma cidade do interior de São Paulo. O total de docentes abrangidos nesta pesquisa analisado foi formado por professores do curso de Administração destas três instituições. A busca dos dados destes profissionais foi telematizada, feita através da internet. A indicação dos nomes dos docentes foi obtida através dos relatórios públicos disponibilizados nos sites das instituições. Já a coleta de dados da pesquisa foi realizada através da Plataforma Lattes, local onde os docentes cadastram seus currículos com informações da sua formação acadêmica, experiência profissional na docência, data de contratação, disciplinas que lecionam, cursos em que lecionam, em quantas instituições atuam e outros itens relevantes para a pesquisa.

Os dados foram inseridos em uma planilha, sendo que através desta foram geradas tabelas e ilustrações, cálculos estatísticos e análises dos dados.

Foram analisados os currículos lattes de 36 professoras e de 84 professores, perfazendo um total de 120 profissionais docentes, que formam o universo da pesquisa. Portanto 30% dos professores são do sexo feminino e 70% do sexo masculino, o que configura uma predominância do sexo masculino no quadro docente dos cursos de Administração das instituições pesquisadas.

Já com os dados da pesquisa inseridos na planilha estatística, foi possível aferir alguns resultados que serão expostos abaixo em três categorias específicas. A primeira categoria trata da reunião de dados que trazem algumas características do público docente pesquisado, estando este sob o nome de “Caracterização dos docentes do curso de Administração”. Esta categoria é mais relacionada à formação docente. A segunda categoria expõe dados que são observados sob o prisma da financeirização e se chamará “Financeirização e Precarização”, analisando as formas que IES financeirizadas e não financeirizadas lidam com os docentes. Já a terceira categoria analisa os dados que remetem à precarização das condições docentes de trabalho e se intitula “Outros aspectos da Precarização”, abrangendo as variáveis apresentadas nas hipóteses deste estudo.

## 5.1 Caracterização dos docentes do Curso de Administração

### Área de Formação

A primeira análise foi realizada sobre as áreas de formação, levando em conta as variáveis de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado, comparando a área de formação com a área do curso que lecionam.

O quadro 1 mostra que um pouco mais de um quarto dos professores que lecionam no curso de Administração tem graduação nesta área, denotando uma preferência por profissionais de outras áreas, talvez mais específica à cada assunto.

<b>Área de Formação – Graduação</b>	
Administração	33%
Outras Áreas	77%

Quadro 01 – Graduação por área do curso que leciona  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

Percebe-se que a formação *latu sensu* na área também não é comum, pois nem um quinto dos docentes tem especialização (quadro 2). Deste universo, a especialização se concentra em sua maioria na área da Administração (quadro 3).

<b>Professores com Especialização</b>	
Sem Especialização	82%
Com Especialização	18%

Quadro 02 – Docentes com especialização  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

<b>Especialização por Área</b>	
Na Área	63%
Outras Áreas	37%

Quadro 03 – Docentes com especialização na área de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

Em relação à quantidade de mestres, observa-se que a maioria dos professores possuem mestrado (quadro 4), o que faz perceber a importância deste título no curso. Porém, quando se analisa a área da formação, apenas 18% tem sua formação em Administração, proporcionando a percepção de que o título é o que mais importa. Apenas para ilustração, a área com maior percentual de formação de mestres neste curso é a Educação com 22%.

<b>Professores com Mestrado</b>	
Com Mestrado	56%
Sem Mestrado	44%

Quadro 04 – Docentes com mestrado na área de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

<b>Mestrado por Área</b>	
Educação	22%
Administração	18%
Comunicação	16%
Engenharia	12%
Direito	10%
Letras	7%
Outros	13%

Quadro 05 – Docentes com mestrado na área de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

Em nível de doutorado, afere-se que 86% dos professores do curso de Administração não tem este título (quadro 6), o que torna este título não tão importante para o curso. Esta evidência aumenta quando apenas 6% dos doutores do curso são formados na área (quadro 7), mais uma vez sugerindo que o título é mais importante que a área de formação.

<b>Professores com Doutorado</b>	
Com Doutorado	14%
Sem Doutorado	86%

Quadro 06 – Docentes com mestrado na área de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

<b>Doutorado por Área</b>	
Engenharia	18%
Física	18%
Letras	18%
Direito	12%
Administração	6%
Outros	28%

Quadro 07 – Docentes com mestrado na área de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Grande Área de Conhecimento

Uma breve análise da grande área de conhecimento dos cursos em que leciona, ajuda a caracterizar o quadro docente pesquisado, não deixando clara a presença de evidências de indicadores de precarização.

A figura 18 exibe que 71% dos docentes que lecionam no curso de Administração atuam somente na grande área de Humanas. Já 29% atuam em outras grandes áreas além de Humanas.

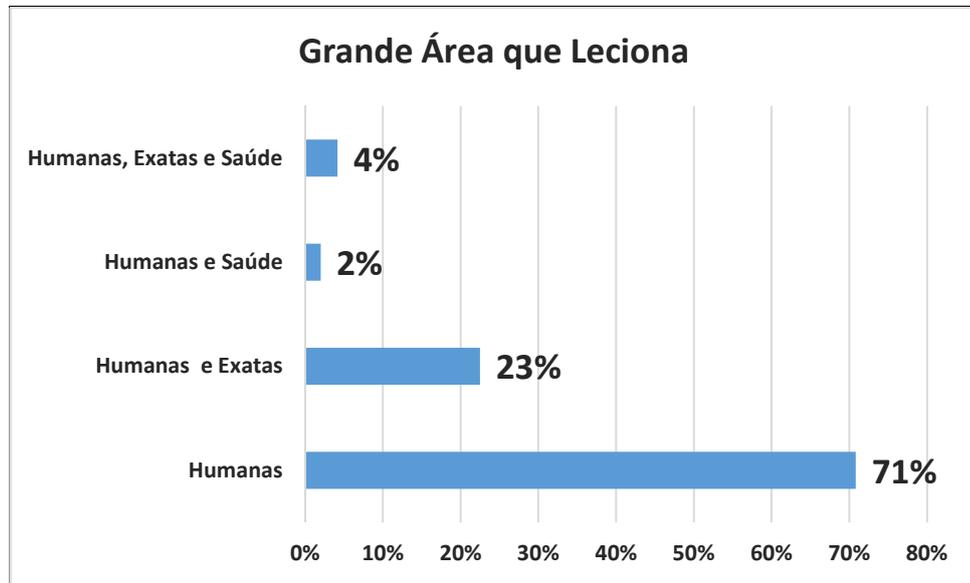


Figura 18 – Grandes Áreas em que os docentes de Administração lecionam  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Formação Docente

O fato de um profissional exercer um ofício para o qual ele não tem a devida formação, caracteriza a condição de precarização, uma vez que as dificuldades cercadas por incertezas, advém de forma natural do despreparo diante de uma situação tão complexa quanto a de um professor frente a classe com elevado número de estudantes numa sala de aula. Porém, como esta característica está presente a tanto tempo no ambiente docente e também em quase toda IES, está aqui apenas sob o efeito da caracterização.

<b>Formação Docente</b>	
Sim	32%
Não	68%

Quadro 08 – Formação docente  
 Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

O quadro 08 diz que quase 70% dos professores que lecionam no curso de Administração não tem formação docente em nenhum nível da sua carreira acadêmica. Ou seja, entre 10 professores, apenas 3 tiveram uma formação didático/pedagógica com preparo específico para a função docente. Trata-se aqui do saber ser professor, saber se defrontar com situações de sala de aula, situações da relação ensino aprendizagem.

Por certo, uma instituição não deverá contratar um profissional que não tenha desenvoltura técnica nos assuntos temas de suas aulas; é uma condição necessária, mas não suficiente. Os dados mostram aqui uma grande falta de incentivo ao desenvolvimento do processo pedagógico didático, tão importante para uma educação de qualidade.

## **5.2 Financeirização e Precarização**

Aqui serão observados aspectos nos quais se pode perceber diferenças em estratégias das IES que são financeirizadas e as que não passaram por este processo, conforme seguem os itens abaixo. Como se pode observar nas figuras 19 e 20, são destacadas as três IES que compõem o presente estudo, sendo que as IES 2 e 3 passaram pelo processo de financeirização, enquanto que a IES 1 não se financeirizou.

### Experiência docente

Percebe-se que as IES financeirizadas exibem um quadro de profissionais menos experientes na sua média, enquanto a IES não financeirizada dispõem de docentes com mais experiência na sua profissão.



Figura 19 – Experiência docente em anos dos professores de Administração  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Tempo de Casa

A figura 20 traz a média de tempo de casa dos professores do curso de Administração e a comparação é realizada entre as IES que são financeirizadas e que as que não passaram por este processo.

Percebe-se que na IES 1 (não financeirizada), o tempo médio de casa dos professores é 12 anos, maior que o tempo nas IES 2 e 3 juntas, ambas financeirizadas. Associando ao fato de que quanto menor o tempo de casa, maior a rotatividade de docentes, pode-se entender que nas IES 2 e 3 é maior esta rotatividade de professores em relação à IES 1, indicando neste caso maior precarização do trabalho docente.

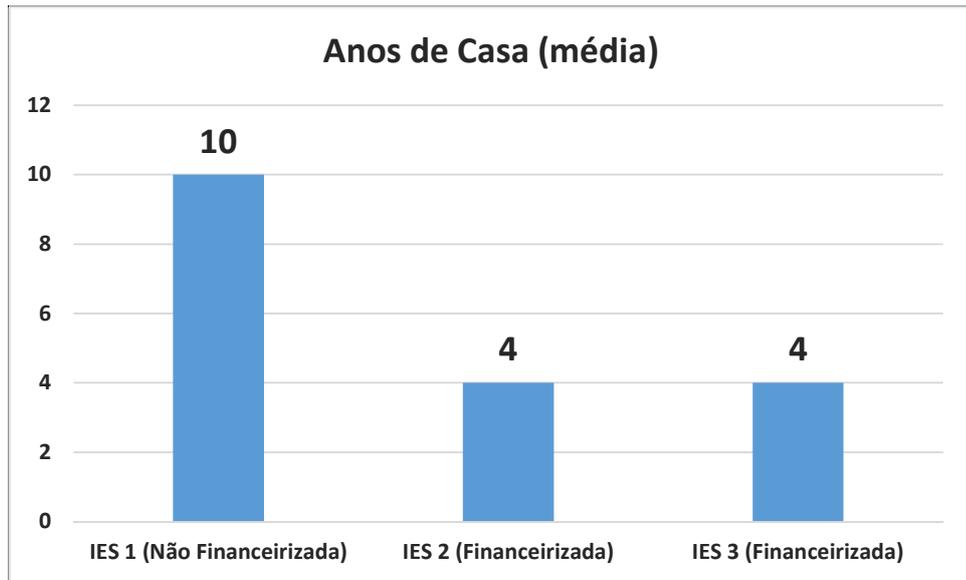


Figura 20 – Tempo médio de casa em anos  
 Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### 5.3 Outros aspectos da Precarização

Nesta categoria serão abordados os aspectos que influenciam diretamente nas condições de trabalho do profissional docente, afetando de forma negativa o desempenho do professor e podendo gerar situações que trazem sofrimento para o profissional.

#### Desempenho de outra atividade profissional

De acordo com o quadro 9 abaixo, 52% dos professores desempenham outra atividade profissional além da docência. Isso pode levar a vários entendimentos da precarização, sendo que um dos principais entendimentos é relacionado com a desvalorização do professor e atesta que a remuneração de um profissional docente não é suficiente para se manter somente lecionando.

Por vezes, o entendimento de precarização se dá pelo fato do docente necessitar de outra fonte de renda. Ou seja, alguns profissionais não conseguem se

dedicar por completo no desempenho da sua profissão; esta não é limitada às horas de trabalho em sala e sim, vem sendo cada mais encorpada a carga horária de atividades extras, relacionadas ou não à prática docente.

<b>Desempenha outra atividade profissional</b>	
Não	48%
Sim	52%

Quadro 09 – Desempenha outra atividade além da docência  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Número de cursos em que leciona

Em um primeiro momento, pode não parecer que o número de cursos em que um professor atua se relacione com a precarização das condições de trabalho. Mas ao inferir que, quando um docente atua em mais de um curso, há uma imensa possibilidade de trabalhar para outros coordenadores, que implantam outros modelos de trabalhos, exigências distintas inclusive relacionadas à prazos e características peculiares de cada curso. Aprender a lidar com estas facetas também pode induzir o professor a um sofrimento profissional.

Ao analisar a figura 21, observa-se que 60% dos professores do curso de Administração lecionam em outros cursos, ou seja, estão sob a imensa probabilidade de trabalharem para mais de um coordenador, mais de um instituto interno, sem falar em desempenhar diversas funções peculiares de cada curso.

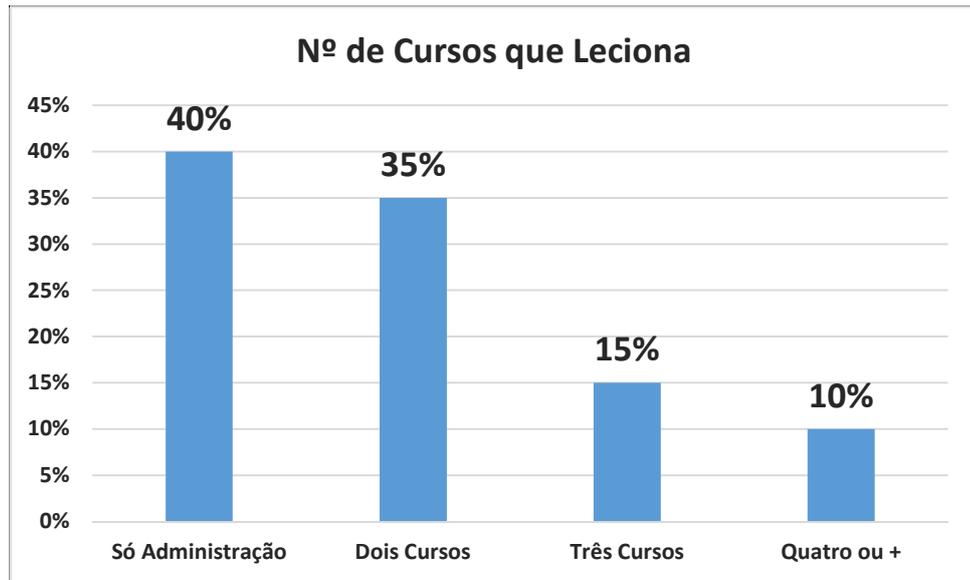


Figura 21 – Número de cursos de leciona  
 Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Número de disciplinas que leciona

Este aspecto talvez seja um dos que mais se relacione com a precarização, uma vez que ao lecionar mais de uma disciplina, o professor deixa de se empenhar na atualização e desenvolvimento de uma disciplina específica, tendo que dividir o tempo de estudo entre vários conteúdos; precarizam-se assim suas próprias condições de trabalho.

Conforme se observa na figura 22, apenas 19% dos professores podem se concentrar em poucos conteúdos, uma vez que 81% dos docentes ministram mais que 4 disciplinas. Um terço dos professores de Administração lecionam mais de 10 disciplinas, o que remete a uma grande probabilidade da existência do sofrimento profissional, afetando assim grandemente a sua ergonomia cognitiva.

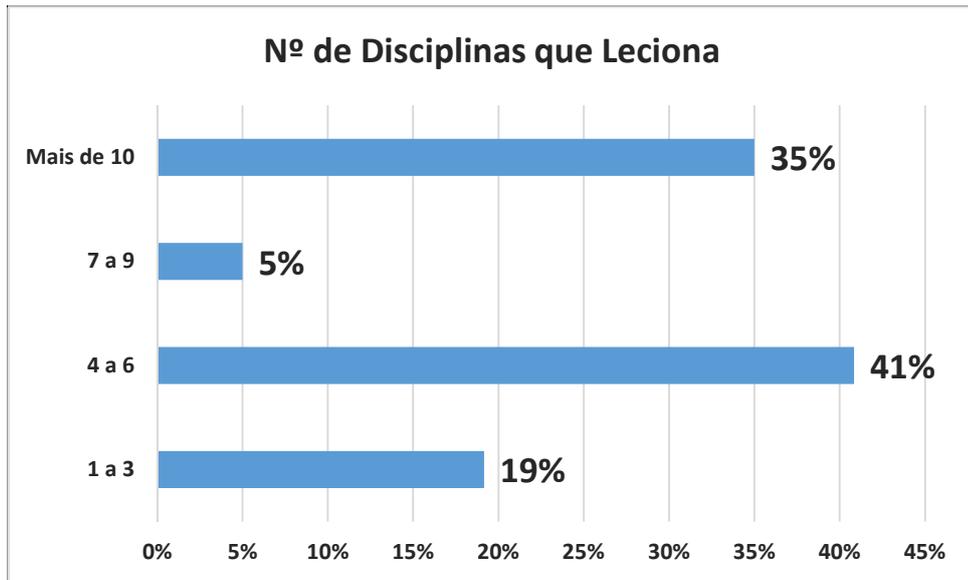


Figura 22 – Número de disciplinas de leciona  
 Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

### Regime de Trabalho

Uma das principais estratégias de remuneração e que acaba aumentando a precarização do trabalho docente, é oferecer a este profissional o regime de trabalho por horas. Considerando que os regimes parciais e integrais oferecem ao professor uma condição profissional melhor que a de hora aula, proporcionando que este tenha foco em estudo, pesquisa e desenvolvimento, pode se imputar ao professor horista como precarização das suas condições, o fato de que este regime não privilegia pesquisa e desenvolvimento, pois não remunera estas atividades, e sim apenas as horas que leciona.

<b>Regime de Trabalho</b>	
Horista	95%
Parcial	1%
Integral	4%

Quadro 10 – Desempenha outra atividade além da docência  
 Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

De acordo com o quadro 10, o percentual de professores que atuam como horistas é de 95%, deixando claro que, nas IES analisadas, as vertentes pesquisa e desenvolvimento não são priorizadas e que os professores, quase na sua totalidade, sofrem os efeitos da precarização na base do seu trabalho, que é o conhecimento.

Entendendo que uma IES tem como produto principal o conhecimento, e que o professor é um profissional do conhecimento, esta configuração de trabalho não atua em favor do próprio conhecimento, pois foca apenas nas horas do docente em sala de aula.

#### Quantidade de IES em que o professor trabalha

Se atuar em mais de um curso e lecionar várias disciplinas configuram aspectos precarizadores na docência, atuar em mais de uma IES acentua os de precarização profissional e os sofrimentos dele decorrentes.

A figura 23 indica que apenas 33% dos professores do curso de Administração atuam somente em uma IES, sendo que 67% (dois terços) dos profissionais atuam em mais de uma IES. Notoriamente, a precarização maior se dá em relação aos 19% dos professores que atuam em três ou mais IES. O fato de lecionar em mais de uma instituição pode trazer consequências profissionais que fazem com que o professor tenha suas condições precarizadas, daí derivando o que poderia designar como sofrimento profissional. Estas condições corroboram com a prática da desvalorização da profissão docente explicitada na sociedade brasileira.

Sobre os 67% dos professores que trabalham em duas ou mais IES, a figura 24 contempla dados sobre as distâncias percorridas por estes profissionais. Obviamente que, quanto mais distância se percorre, maior a exposição a riscos, maiores gastos não remunerados, maior a fadiga e cansaço físico e outras situações que causam sofrimento e afetam diretamente a ergonomia de uma forma geral. Esta figura indica que, para 37% dos professores, as distâncias entre as IES ficam entre 100 e 200 quilômetros. Ou seja, para se deslocarem entre seus locais de trabalho,

grande parte dos docentes percorrem grandes distâncias em estradas, o que significa um agravante a mais para o exercício da profissão.

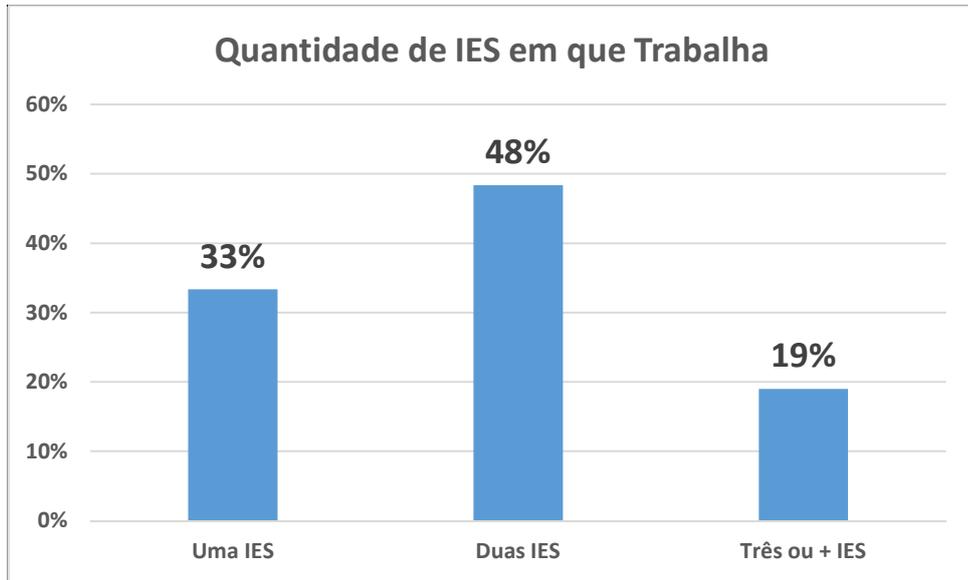


Figura 23 – Quantidade de IES em que trabalha  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

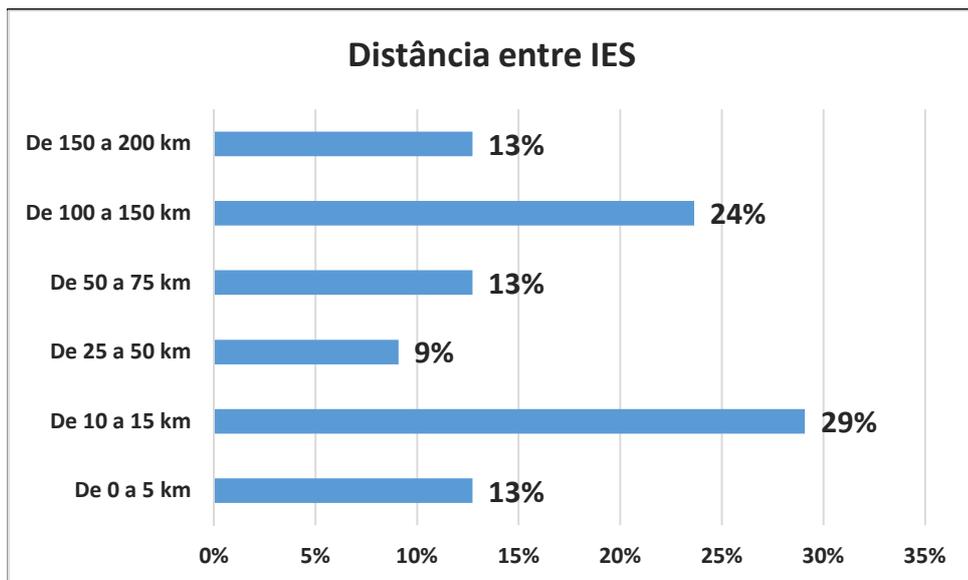


Figura 24 – Distância entre IES que trabalha  
Fonte: Plataforma Lattes – Elaborado pelo autor

De acordo com o propósito desta pesquisa, que se propôs a identificar os desdobramentos da mercantilização do ensino superior e seus reflexos nas condições de trabalho docente, foram observados cenários sobre os quais serão os assuntos a seguir.

Primeiramente, cabe salientar que a pesquisa foi desenvolvida e se apresentou conforme a proposta de seguinte estrutura:



Figura 25 – Proposta de estudo  
Fonte: elaborado pelo autor

Numa análise que tem como base a sequência do esquema representado na figura 25, o estudo reafirmou que o processo de mercantilização da educação ganhou amplo aspecto na economia e na sociedade, sendo que mesmo em tempos de “crise”, este produto se apresentou como uma viável opção sustentável aos negócios, desde que se adote estratégias frias e pontuais inerentes a qualquer mercado que visa o lucro, do tipo aquisição, venda e fechamento de unidades que não apresentam bons resultados.

Sobre a financeirização da educação, 66% das IES pesquisadas se apresentam como financeirizadas, ou seja, são administradas por grupos financeiros. A pesquisa apresentou sintomas de que os objetivos financeiros se sobrepõem aos objetivos educacionais, como por exemplo, no relatório da Kroton para os investidores em 2014, se apresenta meia página sobre a qualidade do ensino, sendo que restante demonstra a estrutura operacional e um foco ainda maior na estrutura financeira da IES.

Também as constantes fusões e aquisições do setor o tornam cada mais financeirizado, com a administração das IES cada vez mais profissionais sob os aspectos que tangem aos retornos financeiros e de mercado.

Ao falar da ascensão lucrativa das empresas, os números que a pesquisa apresenta entre 2008 e 2015 demonstram que, para as empresas, a adoção da estratégia financeira relacionada às IES foram um grande “sucesso”, apresentando resultados positivos, satisfazendo em ampla escala os novos donos do negócio: o mercado.

Em oito anos, indicadores como o aumento número de alunos de 26.000 para 1.100.000, a elevação da receita bruta de R\$ 76 milhões para R\$ 1,6 bilhões e o espantoso aumento do lucro líquido de 23 milhões para R\$ 455 milhões, caracterizam o êxito estratégico da financeirização.

Ao falar sobre ergonomia, o estudo mostrou vários aspectos que influenciam diretamente nas condições de trabalho do docente, de alguma forma no estado físico, mas em uma proporção maior, no estado psicológico do professor.

A ergonomia cognitiva, que trata dos aspectos psicológicos da ergonomia, é identificada na pesquisa de várias formas. Alguns aspectos do corpo discente trazem certo desconforto ao professor (o nível de alfabetismo funcional, por exemplo), que deixa o docente de frente com uma difícil decisão: ajustar o nível de conhecimento da turma e não cumprir a ementa, ou cumprir a ementa e deixar desnível intelectual de lado? Situações como esta podem oferecer ao profissional uma certa frustração que o estudo chamou de “mal-estar docente” (REBOLO, 2014).

Este mal-estar causado pelas condições do trabalho docente, tem trazido consigo uma patologia que afeta constantemente os professores (BERNARDO MASSA, 2016), a síndrome de *burnout*. Esta patologia está relacionada diretamente com os efeitos do processo de mal-estar do professor em sua função, apresentando sintomas de esgotamento mental e exaustão emocional.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a baixa remuneração percebida pelo profissional docente. Uma das justificativas para esta baixa remuneração é a

feminização<sup>22</sup> do magistério (SÁ e ROSA, 2004), sendo a função professoral compreendida como algo mais relacionado às mulheres. Por ganhar esta característica feminina<sup>23</sup>, a docência adentrou no viés feminino de um “trabalho nas horas vagas” ou um “complemento de renda”, o que ajudou o salário dos professores a se desvalorizar diante de outras profissões “mais importantes”.

Em relação ao nível de qualificação docente, a pesquisa mostrou a proporção de mestres e doutores nas IES Financeirizadas é menor em comparação com as IES Financeirizadas, conforme indicam os dados seguintes:

- 30% com formação em nível Especialização;
- 56% com formação em nível Mestrado;
- 14% com formação em nível Doutorado;
- 68% sem algum tipo de Formação Docente.

Realizando o cruzamento de dados do nível de formação dos docentes (caracterização) com o aspecto da financeirização, apresenta-se o seguinte resultado:

- IES Financeirizada com 8% de Doutores, 40% de Mestres e 52% de Especialistas;
- IES Não Financeirizadas com 4% de Pós Doutores, 14% de Doutores, 41% de Mestres e 41% de Especialistas.

Considerando que a remuneração de mestres e doutores é mais elevada que a do professor especialista, no tocante à redução de custos salariais, a IES não financeirizada mostra um impacto menor.

No aspecto qualidade de ensino, entende-se por sentido lógico, que onde há mais mestres e doutores, apresenta-se um ensino de melhor qualidade. Levando em conta a exigência mínima do MEC<sup>24</sup> para cursos de graduação, solicitando que 1/3

---

<sup>22</sup> Sá e Rosa (2014) explanam que situações como: melhores oportunidades de trabalho para o homem, necessidade de dedicação exclusiva à docência, representações que levaram o ofício do magistério mais próximas a ocupações femininas (lar, casa e crianças) e a possibilidade de conciliar a casa com o magistério, elevaram a mulher a um protagonismo diante do mercado de trabalho emergente

<sup>23</sup> Cabe salientar que a pesquisa apresentou apenas 30% de professoras frente a 70% de professores, mas a feminização citada aqui se refere ao magistério como um todo e não somente à pesquisa.

<sup>24</sup> MEC Ministério da Cultura e Educação - <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/aut3.pdf> - Acesso em 07/08/2018

dos professores devem ser mestres e doutores, tanto as IES financeirizadas e não financeirizada, atenderam à esta exigência.

Considerando o nível de excelência estipulado pelo MEC, que solicita em 50% no nível *strictu sensu*, sendo no mínimo 20% doutores e 30% mestres, as IES Financeirizadas não atenderam este nível, apresentando o quadro com 8% de doutores e 40% mestres. Já a IES não financeirizada apresentou o quadro com 18% doutores e 41% mestres, atingindo o nível de 50% no *strictu sensu* e quase atingindo o nível de excelência.

Desta forma, considerando que a qualidade do ensino está relacionada à formação e qualificação docente, provavelmente a IES não financeirizada apresente uma condição mais favorável, propicia à melhor qualidade de ensino.

Ainda sob o aspecto da financeirização, o tempo médio de casa dos professores nas IES financeirizadas é de 4 anos. Já o tempo médio de casa dos professores das IES não financeirizadas é de 10 anos. Observando estes dados e considerando que um professor com mais tempo de casa estabelece um relacionamento mais profundo com a instituição em que atua, entende-se que as IES financeirizadas atribuem a importância devida a este fato. Já a IES não financeirizada, os docentes apresentam um tempo maior de casa, o que representa maior vínculo com a instituição, facilitando assim o acúmulo de experiência e conhecimentos acadêmicos.

Também com esses dados, considera-se que a estratégia utilizada pela Estácio ao demitir professores com mais tempo de casa para contratar novos professores, reduzindo assim o custo salarial, é aderente às IES financeirizadas aqui analisadas, visto que o professor após 4 anos em média, é demitido dando lugar a outro com salário mais baixo, sem a incorporação do tempo de casa. Cabe aqui salientar que a Estácio também é uma IES financeirizada.

Observando a experiência docente, a média de experiência profissional de um professor nas IES Financeirizadas é de 5,5 anos. Esta experiência sobe para 12 anos na IES Não Financeirizada. Entendendo que profissionais com mais experiência normalmente são profissionais mais “caros”, atrelando ao fato que propriedades como experiência e qualidade tendem a caminhar juntas, as IES Financeirizadas tendem a apresentar uma menor qualidade no ensino.

Em síntese, sob o aspecto da financeirização, a IES não financeirizada mostrou valorizar mais o professor e seu vínculo com a instituição, apresentando também uma maior qualidade, segundo o MEC, no seu quadro docente.

Diante deste quadro de constantes demissões, com tempo menor de casa e menos experiência profissional, a pesquisa encontra nestes números, indicadores de que o processo de mercantilização influencia a precarização das condições do trabalho docente.

Ao caracterizar o público sob os aspectos da precarização, várias situações se apresentaram na pesquisa e algumas vertentes foram analisadas, configurando o cenário de trabalho do professor conforme abaixo:

- 52% desempenham outra atividade profissional;
- 60% ministram aulas em mais de um curso;
- 81% ministram quatro ou mais disciplinas;
- 95% trabalham em regime de hora-aula;
- 67% ministram aulas em mais de uma instituição;
- 37% percorrem de 100 a 200 quilômetros por dia que leciona.

As hipóteses específicas propostas no início do estudo se apresentaram no esquema gráfico demonstrado na figura 26, sendo apresentado na fórmula lógica como “se x1 ou x2 ou x3 ou x4 ou x5, então y”, onde se ocorrer qualquer x, se caracteriza a existência do y, que é a precarização das condições docentes.



Figura 26 – Hipóteses da pesquisa (proposta)

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a realização da pesquisa e análise dos dados, o cenário se apresentou mais aprofundado, pois todas as hipóteses propostas, em mais de 50% de frequência se confirmaram, ou seja, na maioria de cada situação analisada se adentra mais na precarização, sendo melhor representadas no esquema da figura 27.

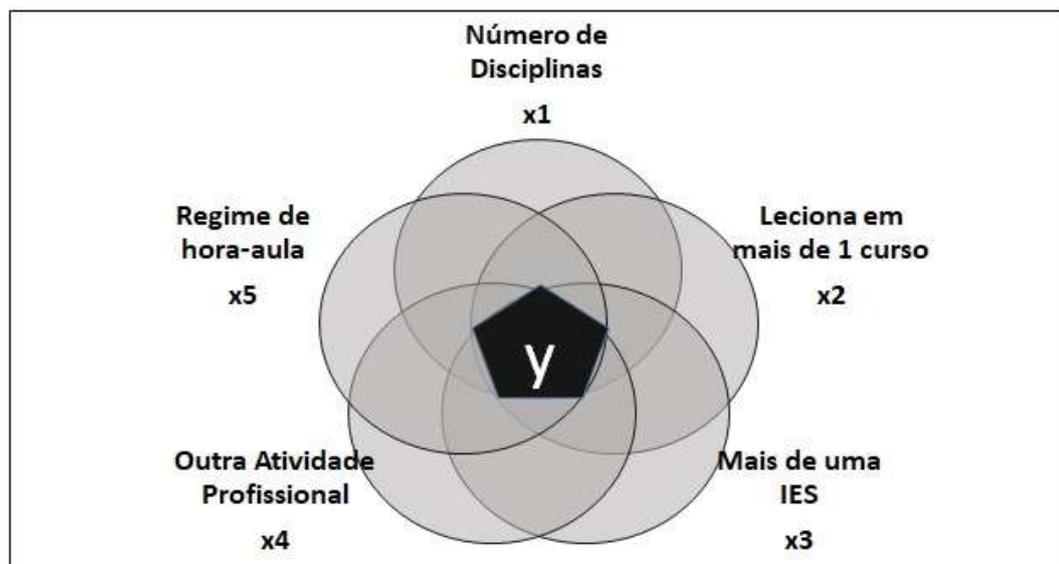


Figura 26 – Hipóteses da pesquisa (real)

Fonte: Elaborado pelo autor

Obviamente que, enfrentando todas essas condições, o professor procura desempenhar da melhor forma as suas atividades, com um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Rebolo (2011, pag. 14) delimita esse desafio da seguinte forma:

Desde as incertezas sobre o que está ensinando, à concorrência com a mídia e outras formas de transmissão de conhecimentos, até o sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza e as relações interpessoais desarmônicas e conflituosas são aspectos que geram frustrações e mal-estar aos docentes.

A autora ainda denomina a “persistência” docente como estratégia de enfrentamento formada pelos meios que os professores encontram para se adaptarem às condições precárias e adversas de trabalho, buscando compreender as dificuldades e as situações do ambiente de trabalho. Esses meios podem ser compostos por modificações de conduta pessoal do professor ou até estratégias para modificar o ambiente. A qualidade e quantidade do repertório de estratégias de enfrentamento se apresenta de acordo com cada docente, podendo adotar desde a apatia e baixo envolvimento pessoal, até afastamento das atividades docentes que vão desde a falta até a licença por motivo de saúde.

Aliado a tudo isso, o estudo apresentou situações que demonstram claramente a desvalorização da profissão docente. A propaganda de uma IES privada sobre os cursos de pedagogia faz perceber a profissão docente como um “bico” como argumento “aumente a sua renda”. A grande questão é como as IES estão lidando com a educação em si. Aliado a isso, tem-se o fato de não poder medir a dimensão do efeito que causa uma figura de projeção nacional, como o Luciano Huck, ao ser protagonista desta peça publicitária.

Palhares (2018), em duas reportagens, ilustra bem esta realidade de desprestígio da profissão. Uma delas sob o título “Metade dos docentes não indicam a carreira de professor”, exhibe o quanto o professor se sente desvalorizado: a outra reportagem “Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professores”, demonstra o quanto o jovem brasileiro enxerga a profissão docente como desvalorizada (Estadão, 2018).

A precarização docente não se limita a estas informações. Uma pesquisa qualitativa de certo traria questões como:

- A reengenharia salarial do docente, com a exclusão de horas no ponto transformadas em EAD;
- A inserção da hora tecnológica que exige atividades online que não são remuneradas;
- Ampliação da carga de trabalho sob a mesma remuneração;
- Relatórios administrativos que não fazem parte da atividade docente.

Tudo isso passa por um sindicato (SINPRO-SP) que não atua diretamente nas condições de trabalho docente, limitando-se a atuações que envolvem valores de remuneração.

Por fim, entende-se que a mercantilização dominou o sistema de educação superior uma vez que as maiores IES são financeirizadas e dominam em larga escala o mercado estudantil.

O estado, por sua vez, através do sistema de avaliação (SINAES), permite situações que deixam soltas as arestas da qualidade do ensino, priorizando o quantitativo ao invés do qualitativo, atribuindo conceitos positivos a cursos e instituições que atendem às solicitações através de uma lista de verificação de itens a serem conferidos, como alguém no mercado que anota o item que acabou de colocar no carrinho de compras. Esta estratégia, conforme previu DOURADO (2002), *“tem legitimado um ranking das instituições de ensino superior”*.

Percebe-se que todo o sistema educacional está baseado no produtivismo, ou seja, nos resultados, nos números. Ao invés da medida de desempenho das IES estarem focadas no desempenho da qualidade do ensino, o foco maior fica nos valores financeiros, retornos distantes do esperado em relação ao que se imagina da educação superior.

Desta forma também fica claro como a ideologia do capitalismo vai tomando os espaços que pertencem à educação, denotando os interesses dos patrões que estão à frente dos negócios, gerando uma percepção “no negócio educação”: de que a educação o que menos importa no processo educacional.

Com isso, o professor também passa a ser, para o sistema, uma das peças que menos importa. Resta a este profissional aprender a lidar com seu sofrimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo considera que o processo de mercadorização adentrou e demarcou seus territórios na Educação Superior, evidenciando um dos seus principais desdobramentos: a financeirização. Nesta, as ações são negociadas na bolsa de valores, como qualquer empresa sujeita ao jogo especulativo. A educação transmuta-se em objetivos tangidos exclusivamente pelo lucro, retornos financeiros, aumento e maximização dos dividendos.

A mercadorização contribuiu para o acaloramento da discussão sobre os destinos da educação superior no Brasil, do papel das instituições públicas e das instituições particulares de ensino superior. Neste quadro, o ensino universitário público com uma alta qualidade educacional, seria para aqueles mais abastados, que tem condição de pagar os estudos, enquanto que o ensino universitário particular, com uma questionável qualidade, abriria o caminho para os estudantes de baixa renda.

Com isso, o processo de mercadorização e financeirização ajudou a evidenciar uma provável inversão da pirâmide social no terceiro grau, pois o estudante que cursou os níveis fundamental e médio na escola particular, tende a cursar a universidade pública. Já o estudante que cursou os mesmos níveis na escola pública, tende a cursar a universidade particular.

Neste cenário de mercadorização da educação superior, um dos principais atores afetados é o professor. As hipóteses sugeridas para a análise das condições docentes apresentaram em seus números fortes indícios de que as condições do trabalho docente tiveram um adensamento em sua precarização: a maioria dos professores pesquisados desempenha outra atividade profissional; ministram aulas em vários cursos, ministram quatro ou mais disciplinas diferentes em mais de uma instituição e são contratados em regime de hora-aula. Como se tudo isto não bastasse enquanto indicadores de precarização, percorrem longas distâncias por dia deslocando-se para os lugares onde lecionam

Um aspecto da desvalorização da profissão docente está no fato de que alguns “professores” veem a docência como renda extra a fim de obter melhor situação de vida; nestes casos, a docência enquanto ofício se descaracteriza. Por outro lado,

muitos professores de ofício necessitam de outras fontes de renda para complementar o salário de professor. O que fica evidente é que qualquer uma das situações, somente ocorrem devido a precarização das condições do trabalho docente.

Com todos estes aspectos levados em consideração, percebe-se a baixa profissionalização do professor, que vai perdendo seu caráter essencial enquanto docente, de produtor, criador, gerador de conhecimento, para um "operário", reproduzidor de conteúdos, de saberes que se repetem. Tais condições de trabalho permitem, quanto muito, a reprodução mecânica de conhecimentos; não sua construção criativa, que só a pesquisa proporciona. E para pesquisar necessita-se de tempo, de outras condições de trabalho que não aquelas geradas pela mercantilização da educação superior; mercantilização em curso na educação superior no Brasil.

A continuar os efeitos na educação superior da forma como a mercadorização e a financeirização apresentam, observa-se a formatação de um "supermercado educacional", vendendo os produtos das suas prateleiras, promovendo a venda de produtos de acordo com os interesses dos proprietários.

O espírito crítico em si não é favorecido pela mercadorização e financeirização, pois estas visam sempre a padronização do processo educacional. Porém é necessário lembrar que o espírito crítico é extremamente importante no processo formativo, apresentando-se sob as formas de questionamento, indagação e argumentação.

A educação é um princípio formativo. Este estudo contribui para apresentar fortes indícios de que a mercadorização e a financeirização tendem a negar esta afirmação.

Por fim, este estudo levanta a necessidade de pesquisas mais amplas e detalhadas sobre o tema, com foco em variáveis que podem claramente contribuir para a questão: estudos com egressos dos cursos visando avaliar a qualidade do ensino e a inserção do profissional no mercado de trabalho; estudos com foco em outros cursos, além de Administração; acompanhamento do aluno ou egresso no trabalho; estudos de natureza mais qualitativa envolvendo o trabalho docente na educação superior privada.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Ensino de Sociologia em Debate**, v. N° 1, n. N° 1, p. 28, jan. 2012.
- ABRANTES, J. **A Ergonomia Cognitiva e as Inteligências Múltiplas**. In: viii simpósio de excelência em gestão e tecnologia. Rio de Janeiro, 2014. Acesso em: 15 jun. 2018
- ALMEIDA, A. C. P. DOS S. A Educação Superior enquanto mercadoria no Brasil. **Rede de Estudos do Trabalho**, v. 11, p. 9, nov. 2012.
- ALTBACH, P. A retos presentes y futuros para el rol de la educación superior en el contexto de la globalización. In: **La educación superior en el mundo**. 1ª ed. Madrid: Mundiprensa, 2008. p. 373.
- AMARAL, A. **Um cientista entre a academia e a ágora**. 1ª ed. Porto: U. Porto Edições, 2012.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P.; BORON, A. (Eds.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ANES, R. R. M. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. **Revista Profissão Docente**, v. 15, n. 33, p. 47–60, ago. 2015.
- ANTUNES, R. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: **Neoliberalismo, trabalho e sindicato: Reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 71–84.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; LIMA, F. DE P. A. A nocividade no trabalho: contribuição da ergonomia. In: **Patologia do Trabalho**. A contribuição da ergonomia para a identificação, redução e eliminação da nocividade do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2003. p. 15.
- AZEVEDO, M. L. N. DE. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 1, p. 86, 26 ago. 2015.
- BARATA-MOURA, J. Educação superior: direito ou mercadoria? **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 2, 2004.
- BARBOSA, R. C. Algumas considerações sobre a educação clássica na Inglaterra vitoriana. **História & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 221, 23 mar. 2013.
- BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Instituto de Economia da Unicamp**, n. 217, p. 23, mar. 2013.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pré-Posições**, v. 21, n. 3 (63), p. 193–218, set. 2010.

BERTOLIN, J. C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 351–383, jul. 2009.

BOCCHINI, B. **Crise e corte do Fies aumentaram inadimplência no ensino superior em 2015**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/inadimplencia-de-alunos-do-ensino-superior-atingiu-88-em-2015>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BOSI, A. DE P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, dez. 2007.

CARVALHO, C.; MONFREDINI, I. A formação docente nas licenciaturas no ensino superior “mercantilizado”. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 23–41, 23 out. 2009.

CARVALHO, C. H. A. DE. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761–776, set. 2013.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUTRIM, R. S.; LÉDA, D. B. A financeirização do ensino superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente. Artigo Científico apresentado em **XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá, maio 2016.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, v. 14, n. 3, p. 27–34, dez. 2004.

DIAS, A. V. C.; ZILBOVICIUS, M. **A produção face à financeirização: quais consequências para a organização da produção e do trabalho? Uma proposta de agenda de pesquisa para a Engenharia de Produção brasileira**. Artigo Científico apresentado em XXVI ENEGEP. Fortaleza, CE, out. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 3, n. 4, p. 29–35, dez. 1998.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234–252, set. 2002.

FERNANDES, H. C. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNOESTE, 2010.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, n. 37, p. 25–38, maio 2010.

GOERGEN, P. Universidade e Compromisso Social. In: **Educação Superior em Debate**. Brasília: INEP, 2006. v. 4.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. **Formação de Professores - Experiência internacional sob o Olhar Brasileiro**. 2ª Ed ed. São Paulo: Nupes, 2000.

GROPPO, L. A. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do estado nacional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 1, p. 19, mar. 2011.

HOSTIN, A. B. **Financeirização da educação no Brasil: a transformação da educação em mercadoria**. 2ª Conferência Nacional de Educação. **Anais...** In: II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: MEC, 2009Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/>>

IIDA, I. **Ergonomia, projetos e produção**. 1ª ed. São Paulo: Edgar Blucher, 1990.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 401–418, dez. 2004.

JUNIA, R. Mensalidade na Fatura. **Revista Poli - Saúde, Educação e Trabalho**, n. 50, p. 36, abr. 2017.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 799–819, out. 2005.

LECHUGO, C. P. **“A educação tecnológica: sua história, seus professores e a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas”**. Sorocaba: UNISO, 2016.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 17, 1997.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 845–866, out. 2004.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no brasil. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, p. 16, mar. 2013.

MARX, K. **O Capital**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSA, L. D. B. et al. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 180–189, 17 ago. 2016.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da União**, p. 16, 21 out. 2010.

MEC. **RELATÓRIO DE AUTORIZAÇÃO CURSO DE DIREITO**: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/aut3.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

MELO, M. D. S. **O processo de financeirização do ensino superior no Brasil**. Jundiaí: CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA, 2011.

MORAES, R. **Estácio de Sá demite 1,2 mil professores após reforma trabalhista**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/12/1940980-estacio-de-sa-demite-12-mil-professores-apos-reforma-trabalhista.shtml>>. Acesso em: 25 maio. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. DE. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009.

OLIVEIRA, M. B. A ciência que queremos e a mercantilização da universidade. In: **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2002. p. Pag 17-41.

PALHARES, I. **1/4 dos professores na educação básica faz ‘bico’ para complementar a renda - Educação**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,14-dos-professores-na-educacao-basica-faz-bico-para-complementar-a-renda,70002424575>>. Acesso em: 8 ago. 2018a.

PALHARES, I. **Metade dos docentes não indica carreira - Educação - Estadão**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,metade-dos-docentes-nao-indica-carreira,70002364553>>. Acesso em: 8 ago. 2018b.

PALHARES, I. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor - Educação - Estadão**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>>. Acesso em: 8 ago. 2018c.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional – INAF**. IBOPE, maio 2016.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Sistema de Información Científica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, p. 10, 2009.

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, v. 14, n. 1, p. 115–131, maio 2012.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2, p. 323–331, 7 jul. 2014.

RIGHI, A. **Ergonomia Cognitiva**. In: PPGE. Rio Grande do Sul, out. 2010.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta, 2002.

SÁ, C. M. DE; ROSA, W. M. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. Congresso apresentado em III Congresso Brasileiro de História da Educação - PUCPR. Paraná, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>>

SAMPAIO, M. DAS M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, dez. 2004.

SANTOS, B. DE S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. Nº 27/28, p. 11–61, jun. 1989.

SARFATI, G.; SHWARTZBAUM, A. Sinergias nas fusões e aquisições do setor de educação superior no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 7, n. 4, 20 jan. 2014.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista UFG**, v. 7, n. 2, 29 set. 2017.

SERAFIM, A. DA C. et al. Riscos psicossociais e incapacidade do servidor público: um estudo de caso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 686–705, 2012.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 26, 2011.

SILVA JR, J. DOS R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção**. 2ª ed. Bragança Paulista: Cortez, 2001.

SILVA, M. R. L. **Um novo princípio educativo para o trabalho docente?** In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS. Unicamp, 2007. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/)>

SINPRO MACAÉ, M. **NOTA DE REPÚDIO – Professor não faz bico, é profissão que constrói uma nação de profissionais!** Disponível em: <<http://sinpromacae-regiao.blogspot.com>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade (online)**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TACHIBANA, T. Y.; FILHO, N. M.; KOMATSU, B. **Ensino superior no Brasil**. INSPER - Centro de Políticas Públicas, dez. 2015. Acesso em: 25 jun. 2018

TAKAHASHI, F. **10% dos professores no país fazem “bico” - 07/11/2011.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0711201110.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

UNESCO, U. N. E., SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Marco conceptual. Documentos - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación.** Santiago, Chile: UNESCO, 1997.

VALE, R. A. L. DO [UNESP. Mercadorização da educação: elementos que circunscrevem a formação inicial de professores. **Aleph**, p. 175 f. : il., 1 dez. 2015.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 475, p. 327, 2014.