UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLA DAVID ALENCAR DE SENA BRITO

TORNAR-SE PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE BACHARÉIS DOCENTES NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Vitória da Conquista — BA
2020

CARLA DAVID ALENCAR DE SENA BRITO

TORNAR-SE PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE BACHARÉIS DOCENTES NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientador: Prof.º Dr.º Cláudio Pinto Nunes.

Vitória da Conquista — BA

2020

B875t

Brito, Carla David Alencar de Sena.

Tornar-se professor no ensino superior: narrativas de bacharéis docentes no contexto da mercantilização do ensino. / Carla David Alencar de Sena Brito, 2020.

114f.

Orientador (a): Dr. Claudio Pinto Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 95 – 102.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Mercantilização do ensino. 3. Narrativa autobiográfica. I. Nunes, Claudio Pinto. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD:
371.104

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CARLA DAVID ALENCAR DE SENA BRITO

TORNAR-SE PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: NARRATIVAS DE BACHARÉIS DOCENTES NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

_____

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
(Examinador Externo)

_____

Profª. Drª. Iracema Oliveira Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos dezoito dias do mês de maio de 2021, às 15h, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação da Defesa de Dissertação intitulada "Tornar-se professor no ensino superior: narrativas de bacharéis docentes no contexto da mercantilização do ensino", apresentada pela mestranda Carla David Alencar de Sena Brito, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador Professor Doutor Claudio Pinto Nunes (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores André Rodrigues Guimarães (UNIFAP) e Iracema Oliveira Lima (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 01 hora e 40 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: O texto apresentado para defesa contém os elementos necessários para uma dissertação de mestrado em Educação. A banca Examinadora recomenda revisões no que se refere à análise das informações produzidas no campo empírico, de modo a melhor problematizar as categorias de análise.

O texto de defesa citado recebeu conceito final: Aprovado.

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes
(Orientador)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima
(Examinadora Interna)

Carla David Alencar de Sena Brito
(Mestranda)

Dedico à minha avó Olga que amou a docência e fez dela um ideal de vida recheado de amor e dedicação. Também à minha mãe, a primeira mestre que vi brilhar no palco da vida, da sala de aula e tocou minha alma com sua luz!

AGRADECIMENTOS

O Tarso Firace, um queridíssimo amigo, disse-me, em meados de 2020, que eu ainda tatuaria esse ano no meu corpo. Ainda não o fiz, e não pretendo fazê-lo, por que é um ano que vincou a minha alma, portanto, marcar a pele se torna um acessório desnecessário. Vi a história da humanidade mudar de curso em vários sentidos, social, cultural e político. O crescimento exponencial da dependência da tecnologia e das redes sociais para nossa comunicação e o crescimento também dos conflitos internos e familiares. Pois bem, estive mergulhada nesse processo e, por vezes, achei que não voltaria à superfície para tomar fôlego e continuar. Continuar inclusive com o sonho do mestrado que nesse caos ficou comigo nadando em águas turvas. Finalmente e felizmente ressurgimos, de braços cansados e, com certeza, usando as reservas de forças que me mantinham funcionando para reaprender a amar a vida, mas não suficientes naquele momento, para um desempenho que contemplasse com fidedignidade o meu sonho. Não obstante, foi dado o meu melhor. Algumas vezes pensei em desistir, mas enfim, se já havia escolhido nadar não me permitiria morrer na praia, sem contemplar a brisa fresca e o sol que ressurge todos os dias para nos lembrar da renovação diária da vida. Agora, finalmente, posso vê-lo e aproveitar do ar puro que volto a respirar para fazer a vida brilhar como deve ser.

Nessa chegada, agradeço a Deus em primeiro lugar, inspiração maior de força e sentido para seguir em frente e, ainda, preciso agradecer a diversas pessoas que formaram em seu conjunto um porto seguro para minha reconstrução. Minha família em primeiro lugar, meus pais — meu sustento nesse mundo — Hegel e Martha. Meus filhos Iago e Daniel. Às amigas, uma linda rede de apoio, cuidado e amor! Laís Aguiar, Rosa Aurich, Marisa, Mariela, Graziella, Pollyanna, Ana Luísa, Tatiana e Mônica. Meus médicos e terapeutas, Péricles Farina, Arnaldo Rocha, Luciano Almeida e Alessandra Lima.

Quero com toda honra reconhecer e agradecer a todos que me acompanharam desde a construção do sonho até sua conclusão. Dani Vidal que, desde o princípio, foi a primeira que me incentivou e me impulsionou para o meu crescimento profissional nesse sentido acadêmico, com sua garra e sua força de mulher obstinada pelos ideais que acredita, sendo um deles a Educação. Professor Cláudio Nunes que aceitou ser meu orientador, permitindo-me conhecer uma pessoa que ama a profissão e construiu solidamente uma brilhante carreira mantendo a generosidade com seus alunos e orientandos e uma gentileza habitual que o tornam ainda maior. Em seguida, minha colega de turma, Emanuelle, minha parceira de todas as horas e responsável por me ensinar a trazer leveza para essa construção. Com seu carinho, apoio e uma amizade que se tornou um dos presentes que a passagem pelo PPGed me deu. Enfim, minha gratidão a todos

os outros professores que enriqueceram minha busca pelo conhecimento, o grupo de pesquisa DIFORT com seus encontros e discussões. As trocas com os colegas em sala de aula. Tudo fez parte dessa trajetória. Meu enorme sentimento de honra e gratidão.

Amigo, não seja um perfeccionista. Perfeccionismo é uma maldição e uma prisão. Quanto mais você treme, mais erra o alvo. Você é perfeito, se se permitir ser. Amigo, não tenha medo de erros. Erros não são pecados. Erros são formas de fazer algo de maneira diferente, talvez criativamente [...].

Fritz Perls, 1969.

RESUMO

O estudo propõe uma investigação acerca do processo de desenvolvimento profissional docente (DPD) de bacharéis que ingressaram na docência no ensino superior. À luz de aspectos como a preparação para a docência, etapas de construção da carreira, bem como os desafios enquanto professor, é analisado o desenvolvimento profissional docente articulando essas questões com a conjuntura social e política capitalista neoliberal, materializada pela mercantilização do ensino superior e dos eventos consequentes, como a intensificação da exploração da força de trabalho em função da acumulação flexível de capital. Em um primeiro momento, é descrito o percurso teórico-metodológico que viabilizou esta pesquisa, em seguida são contextualizados os elementos supracitados em dois capítulos: o primeiro conceitua o desenvolvimento profissional docente, ancorado em Huberman (1989) e outros autores que trabalham este tema, bem como problematiza os impactos desse processo na dimensão subjetiva dos indivíduos; e o segundo aborda os efeitos da mercantilização do processo de ensino e aprendizagem sobre o DPD, explorando os fatores que geram repercussão na percepção individual dos sujeitos sobre seus contextos de trabalho, a relação com os alunos e a relação com a instituição, por exemplo. Esta é uma pesquisa qualitativa, amparada no método fenomenológico e na narrativa (auto)biográfica como técnicas de análise e coleta de dados, respectivamente. Participaram do estudo cinco bacharéis, de diferentes áreas do conhecimento, e com tempo de atuação que variou entre dois anos a mais de dez anos de carreira. Após análise do material coletado, foram estabelecidas cinco categorias para discussão dos dados, agrupando fatores comuns entre as narrativas, quais sejam: motivação para a docência, preparo para a carreira docente, as condições de trabalho, a relação com a mercantilização e as fases do processo de desenvolvimento profissional docente. No capítulo destinado à discussão, os aspectos teóricos são articulados com algumas falas dos entrevistados, utilizadas para ilustrar o ponto de vista ali apresentado. Concluiu-se, por fim, que o DPD está profundamente conectado à conjuntura sociopolítica em que estão inseridos os profissionais, pois isso, ressoa na *práxis* docente de diferentes modos, desde a relação com as instituições de ensino, em relação à gestão, até o sentido e significado atribuídos à profissão e como isso embasa a relação desenvolvida com os alunos. Por vezes, os profissionais encontram percalços que podem diminuir a motivação para a permanência na carreira, entretanto surgem também modos de enfrentamento a essas questões, conforme ilustram as narrações. Ademais, salienta-se a necessidade de produção de um cuidado mais atento à saúde mental desses profissionais que atuam em condições favoráveis ao surgimento de patologias relacionadas ao estresse contínuo, por meio da valorização de suas experiências e fortalecimento de suas redes de apoio.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Mercantilização do ensino. Narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

This study proposes an investigation about the process of professional teacher development (DPD) of bachelors who started teaching in higher education. In the light of aspects such as preparation for teaching, stages of career construction, and challenges as a teacher, the professional development of teachers is analyzed, articulating these issues with the neoliberal capitalist social and political conjuncture, materialized by the commercialization of higher education and its consequences, such as the intensification of labor force exploitation at the expense of flexible capital accumulation. At first, the theoretical-methodological path that made this research possible is described, and the elements are contextualized mentioned in two chapters: the first one conceptualizes the professional development of teachers, anchored in Huberman (1989) and other authors who work on this theme, as well as problematizing the impacts of this process on the subjective dimension of individuals; and the second chapter addresses the effects of the commodification of the teaching and learning process on the DPD, exploring the factors that generate repercussions on the individual perception of the subjects about their work contexts, the relationship with students and the relationship with the institution, for example. This is a qualitative research, supported by the phenomenological method and the (auto)biographical narrative as techniques of analysis and data collection, respectively. Five bachelors from different fields of knowledge participated in the study, and their experience varied from two years to more than ten years of career. After analyzing the collected material, five categories were established to discuss the data, grouping common factors among the narratives, namely: motivation for teaching, preparation for the teaching career, working conditions, the relationship with commodification and the phases of the process. In the chapter for discussion, the theoretical aspects are articulated with some of the interviewees' statements, used to illustrate the point of view presented there. Finally, it was concluded that the DPD is deeply connected to the social and political conjuncture in which the professionals are inserted, as this resonates in the teaching praxis in different ways, from the relationship with educational institutions at the management level, to the meaning attributed to the profession and how it supports the relationship developed with students. Sometimes, professionals encounter problems that can reduce the motivation for staying in the career; however, there are also ways of coping with these issues, as illustrated by the narrations. In addition, the need to produce more attentive care for the mental health of these professionals is emphasized, because they work in conditions favorable to the emergence of pathologies related to continuous stress. This attentive care can be produced based on the valorization of their experiences and the strengthening of their support networks.

Keywords: Autobiographical narratives. Commodification of education. Professional Teacher Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Dados do banco de teses e dissertações da CAPES.....36
Tabela 2 — Quantitativo do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT) 38
Tabela 3 — Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas por categoria administrativa (público e privada) no Brasil.....52
Tabela 4 — Número de docentes na educação superior, por categoria administrativa (2008-2018).....54
Tabela 5 — Número de matrículas por tipo de IES 55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Distribuição ao longo do decênio 2008-2018 das pesquisas selecionadas.....36
Gráfico 2 — Distribuição por área de interesse das pesquisas.....37
Gráfico 3 — Distribuição das pesquisas ao longo do decênio 2008-2018.....39
Gráfico 5 — Distribuição das pesquisas por região 40
Gráfico 6 — Participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho no Brasil (2008-2018) 57
Gráfico 7 — Discrepância entre a quantidade de instituições públicas de ensino superior 70
Gráfico 8 — Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa (2007-2017).....70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Informações sobre as pesquisas selecionadas para análise.....40
Quadro 2 — Artigos publicados em anais dos congressos nacionais em educação entre os anos de 2013 a 2017.....42

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 17
2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO 22
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa 22
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS 28
3.1 O desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis no ensino superior: o que dizem as pesquisas 34
3.2 Análise dos trabalhos: eixos temáticos, resultados e tendências das pesquisas 43
4 OS IMPACTOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 46
4.1 O sistema de acumulação flexível chega ao sistema educacional 47
4.2 E assim assistimos à expansão da educação superior no Brasil 50
4.3 Breve análise sobre a evolução das funções docentes entre os anos de 2008 e 2018 no Brasil 54
4.4 Impactos do contexto neoliberal na construção da identidade docente no ensino superior 59
4.4.1 O contexto socioeconômico e a relação com a identidade profissional: da revolução industrial à acumulação flexível 60
4.5 A crise da identidade profissional e substituição da consciência de classe pela valorização da diversidade 64
4.6 Contribuição do contexto de alargamento das políticas neoliberais para a crise de financiamento das universidades públicas e para a identidade profissional docente 67
5 DA TEORIA AO CAMPO: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE DOCENTES INSERIDOS NO ENSINO SUPERIOR 72
5.1 Categorias identificadas na análise de dados 72
5.1.1 Motivação para a docência 73
5.1.2 O preparo para a docência 76
5.1.3 As condições de trabalho 79
5.1.4 A relação com a mercantilização 82
5.1.4.1 O impacto da pandemia pelo novo coronavírus 84
5.1.5 A fase do desenvolvimento profissional docente (DPD) 85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 90

REFERÊNCIAS 95
APÊNDICES 103

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano é 2011, graduava-me como psicóloga, sete anos após a primeira formatura em Direito, dois bacharelados, portanto, para o currículo e uma vontade incansável de aprender vida afora. Durante as duas graduações, por diversas vezes pensava na docência do ensino superior como uma possibilidade profissional, falando sobre os temas que mais me convidavam a desbravar e conhecer. Filha e neta de professoras, sentia pulsar em minha alma a força que chegou pela transgeracionalidade materna e, assim, vislumbrava a sala de aula como um espaço fecundo para desenvolver também minha potência criadora no campo da profissão.

Sempre estive muito atenta para os meios mais significativos para meu aprendizado utilizados pelos meus mestres durante as graduações. Entre os meus preferidos, de forma intuitiva, descobri que algo era comum — a experiência! Contudo, cabe destacar que não se trata da experiência como professores, mas, sobretudo, como profissionais da área em que se formaram para atuar, como bacharéis. Ficava admirada. E a aluna com fama de inquieta nas cadeiras escolares da infância e adolescência, nem piscava ao ouvir exemplos de casos concretos, nas palavras dos “operadores do direito”, ou dos casos clínicos, como diziam os psicólogos; as formas de manejo e as soluções encontradas.

Logo cedo compreendi que o que me fazia admirar um professor, além da sua eloquência e capacidade de se sentir à vontade diante de trinta a quarenta alunos ávidos por conhecimento, era demonstrar que estava naquela sala de aula por ser competente e experiente no desenvolvimento de sua profissão, pois chegava com uma bagagem única, um tesouro carregado de singularidade.

Foi com essa, talvez ingênua crença que determinei como meta profissional, tornar-me docente, mas sem caminhar como psicóloga no mundo por pelo menos cinco anos, nem pensar! E assim, como uma profecia se concretizando, quando completo cinco anos de formatura, com atuação na clínica, na área educacional e social, a possibilidade surge como um presente no ano de dois mil e dezesseis. O telefone toca e a voz da coordenadora do curso de psicologia de uma Instituição de Ensino Superior — IES privada, diz que o professor de estágio clínico não poderá abarcar todas os alunos interessados na abordagem que ele trabalhava e me diz que fui indicada por três colegas de profissão para assumir essa tarefa.

Contando assim parece mesmo o cumprimento de uma profecia que se iniciou, não devido ao que estabeleci que aconteceria com cinco anos de formada, como condição para estar preparada para ensinar na graduação além daquilo que a teoria dá conta, mas quando minha avó Olga resolveu que seria professora, minha mãe e suas três irmãs, e eu, que parecia que tinha

escapado à regra das mulheres da família, sou rendida pelo sim, cheio de euforia e maravilhamento que aquele convite me causou.

Ah! Tudo pronto para começar? Apertem os cintos que a psicóloga chegou... para dar aulas! Um olhar compassivo e um riso largo acompanham essas breves palavras para revelar com toda clareza o que sinto agora diante da minha doce ilusão. Aprendi na minha carreira como psicóloga que rir de si mesmo é sinal de saúde mental e quem tem esse hábito, em geral, é mais feliz.

Então, é isso mesmo que registrei acima, a psicóloga entra para a docência, sem qualquer preparo a não ser as experiências do lado de cá, entre a mesa e as cadeiras, como aluna. A bacharel em psicologia, com vários casos e intervenções para contar, precisou planejar os encontros, separar o material para leitura e discussão, dividir o tempo entre discutir teoria e orientar para a prática no estágio, garantir a atenção e o envolvimento de todos os alunos, além de preparar e corrigir as avaliações.

O choque de realidade não me paralisou, na verdade foi um combustível poderoso para me fazer buscar em textos, livros, vídeos da internet, conversas com colegas de profissão que estão como docentes, orientações para minha condução do processo. A experiência foi valiosa para que eu enfim compreendesse, na experiência encarnada, que um professor não se faz ao adentrar uma sala de aula, assim como um psicólogo ou advogado não se constroem por ocupar suas cadeiras em um consultório ou escritório respectivamente.

A sensação, por diversas vezes diante dos alunos, era de que eu exercendo a tarefa de professor era uma “usurpadora” daquele lugar para o qual não me foi exigido nenhum preparo específico, a não ser ter uma especialização finalizada e muita “boa vontade”. Também pesava o fato de o salário oferecido não ser realmente compensador em relação às condições de trabalho oferecidas e à quantidade de horas dedicadas ao trabalho.

Enfim, um bom começo para me situar na realidade onde eu estava pisando e que me impulsionou para que agora esteja envolvida na pesquisa de mestrado em Educação. Quando ao final do semestre a mesma coordenadora me solicitou que continuasse na instituição como docente de outra cadeira eu decidi não permanecer, mas fazer uma pausa nessa carreira para que eu me preparasse melhor para o intento. Nesse sentido, o mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, parecia ser um bom caminho para minha entrada na educação superior como mestre de fato e de direito, com inserção na pesquisa e uma formação adequada para a docência nesse nível de ensino (embora mais adiante eu também descubra que o mestrado não necessariamente traz todo preparo para a dinâmica do processo

ensino-aprendizagem), o que também se torna mais uma motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Desse modo, após aprovação no mestrado, foram iniciadas as aulas com várias ideias ainda obscuras sobre como um bacharel se torna professor sem formação específica para isso. Além disso, o contato com as discussões do grupo de pesquisa e os encontros das disciplinas subsidiaram, por meio de artigos e pesquisas, mais questionamentos sobre o contexto histórico, social e político e sua influência para a constituição do docente com formação em bacharelado em tempos de expansão do ensino superior, marcado pelos processos de mercantilização, massificação desse ensino e intensificação do trabalho docente. Diante disso, esta pesquisa se baseia no questionamento sobre como o bacharel se torna professor no contexto da mercantilização do ensino superior?

A pesquisa bibliográfica acerca do tema demonstrou que o projeto da expansão do ensino privado no Brasil, por exemplo, tem origem na década de 1980, o qual ganha força na década de 1990 e com os governos petistas, a partir de 2003, torna-se um mercado extremamente rentável, transformando as instituições de ensino em grandes redes financiadas, em parte, por programas de governo voltados para o crescimento da oferta de vagas na Educação Superior. É fato notório que houve aumento de instituições públicas, estaduais e federais no mesmo período, porém, como veremos ao longo deste trabalho, existe uma grande discrepância entre a quantidade de IES públicas e privadas ofertando ensino no país.

De acordo com a experiência pessoal vivenciada no período da graduação, a ampliação da educação superior no Brasil, passou a ser exigida pelo sistema capitalista, iniciando uma forma de capacitar relacionada ao trabalho para produção, disfarçando-se com o desenvolvimento de uma política inclusiva para o sistema educacional. Dessa forma, o Estado expandiu a rede privada e teve papel decisivo para levar adiante esse crescimento, seja por meio da injeção de verbas públicas em formas de subsídios ou pela redução de exigências legais para a criação de novos cursos (FASUBRA, 1988).

Essa tendência atende às metas estabelecidas por organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) compreendendo o papel central da Educação para o desenvolvimento econômico sob a égide do capitalismo.

> O ideário de desenvolvimento econômico propugnado pelo capitalismo dissemina o discurso da educação como um importante fator para competitividade e para o desenvolvimento das economias globais. As alterações nas bases técnicas de produção, alicerçada na acumulação flexível,

> na desregulamentação econômica e na divisão internacional do trabalho difundem um novo perfil do trabalhador, coadunado com os interesses corporativos e empresariais. Nesta perspectiva, um novo modelo de educação deve ser incorporado às políticas educacionais como estratégia para superação dos obstáculos impostos ao crescimento econômico. A expansão do acesso das oportunidades educacionais no discurso governamental é sinônimo de competividade, produtividade e melhores condições de inserção do trabalhador no mercado (ARAÚJO, 2016, p. 95).

Assim, ao olhar para trás e retomar a história da minha breve inserção na docência do ensino superior, noto diversos fatores que compõem este cenário como a flexibilidade do trabalhador, a competitividade, a produtividade, a mercantilização, a massificação do ensino, a intensificação do trabalho docente, entre outros. Fatores que se inscrevem no contexto capitalista neoliberal e inexoravelmente influenciam a trajetória formativa e de desenvolvimento profissional docente, sobretudo do professor não licenciado, uma vez que ele chega para atuar nas instituições com pouca ou nenhuma oportunidade de acesso aos conteúdos que constroem o campo educacional nesse nível de ensino e com muito interesse em formar pessoas para estarem aptas a atuar no mercado de trabalho, tão somente.

Para que se construa uma melhor compreensão desse fenômeno buscaremos analisar como se concebe a caminhada dos bacharéis para a docência no contexto da mercantilização do ensino superior. Para isso, foram adotados como objetivos específicos dessa pesquisa: a) analisar como acontece o processo de mercantilização no nível superior de ensino; b) identificar as motivações de bacharéis para o início na carreira docente; c) demonstrar como acontece o desenvolvimento profissional docente de bacharéis no ensino superior no contexto da mercantilização; d) verificar as dificuldades e formas de enfrentamento para essa construção profissional.

Recorreremos à fenomenologia como método de análise do fenômeno da construção da docência dos bacharéis no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, adotaremos as narrativas (auto) biográficas, conforme a perspectiva de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) Souza e Cruz (2017).

Além das Considerações Iniciais, o capítulo 2 apresenta o Percurso teórico metodológico. Já o capítulo 3 intitulado, Desenvolvimento profissional docente — conceitos e contextos apresenta o Estado da Arte das pesquisas desenvolvidas acerca da temática e está dividido em dois tópicos, a saber: O desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis no ensino superior: o que dizem as pesquisas; e Análise dos trabalhos: eixos temáticos, resultados e tendências das pesquisas.

O capítulo 4, A intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da educação superior, aborda sobre o sistema de acumulação flexível chegando ao sistema educacional, além de tratar também sobre a expansão da educação superior no país. Por fim, esse capítulo apresenta uma breve análise sobre a evolução das funções docentes entre os anos de 2008 e 2018 no Brasil.

O capítulo 5, intitulado Da teoria ao campo: as narrativas autobiográficas de docentes inseridos no ensino superior, apresenta as análises das entrevistas narrativas que identificou categorias como motivação para a docência, o preparo para a docência, as condições de trabalho, a relação com a mercantilização e a fase do desenvolvimento profissional docente (DPD).

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este capítulo visa a apresentar os caminhos da pesquisa, como se desenvolverá em termos práticos e quais os seus pressupostos teórico-metodológicos para explicar o percurso traçado. Está fundamentado em teóricos como Minayo, Deslandes e Gomes (2002), Bogdan e Biklen (1994), dentre outros.

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Toda pesquisa nasce da necessidade de encontrar dados que respondam a questionamentos derivados da curiosidade do pesquisador. Diante da formulação de perguntas que vão orientar o caminho da pesquisa, surge ainda a necessidade do embasamento teórico do método e os procedimentos que serão utilizados para que o resultado tenha validade científica. Como aponta Pádua (2004),

> [...] tomada num sentido amplo pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (p. 31).

No entanto, vale salientar que o conhecimento construído não é resultado apenas daquela curiosidade inicial do pesquisador. Como expõe Luna (2002), a realização da pesquisa precisará preencher três requisitos, quais sejam, a existência de uma pergunta, a elaboração e descrição do conjunto de passos que auxiliem na elaboração da resposta e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida. Para tanto, será indispensável a revisão do que já foi produzido por outros pesquisadores sobre o tema com o intuito de alavancar o avanço do saber em face das mudanças na sociedade e na ciência.

Sendo assim, a produção do conhecimento precisa seguir um caminho bem definido e fundamentado, uma vez que ciência não se produz de forma desorganizada. É imprescindível o planejamento e a sistematização das etapas que levam a validar este conhecimento. Dessa maneira, aqui será sistematizado o percurso teórico-metodológico da pesquisa intitulada “Tornar-se professor no ensino superior: narrativas de bacharéis docentes no contexto da mercantilização do ensino”, que busca responder ao questionamento de como o bacharel se torna professor no ensino superior sem o devido preparo para a docência durante a graduação e

tem, portanto, como objetivo analisar o processo em que os bacharéis caminham para a docência no contexto da mercantilização do ensino superior.

Assim, para Pádua (2004, p. 33) “no plano da pesquisa, epistemologia, método e procedimentos técnicos se constituem como elementos indissociáveis em todo processo de investigação que se desencadeia com o pesquisar; entretanto este processo está longe de ser homogêneo, linear, uniforme e a-histórico”. Já para Marconi e Lakatos (2003, p.155), a pesquisa configura-se como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Em relação ao tipo de pesquisa trata-se de um estudo qualitativo baseado no método fenomenológico pautado em entrevistas narrativas (auto)biográficas[1]. Optou-se pela abordagem qualitativa porque, segundo Souza e Cruz (2017), as pesquisas que se apoiam nos pressupostos da abordagem qualitativa compreendem a realidade social em face da construção e da atribuição de significados, os quais emergem de forma significativa no ato de narrar-se, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 53), “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações tem para pessoas vulgares, em situações particulares [...] não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar”.

A fenomenologia aborda o fenômeno de maneira que os conceitos prévios, de crenças ou afirmações referentes ao mesmo referencial teórico, tenham a intenção de versar diretamente, questionando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência (MARTINS; BICUDO, 1983). A metodologia da abordagem fenomenológica e análises qualitativas, foram desenvolvidos a partir da década de 80, no Brasil, pelo professor Joel Marins. A pesquisa fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o interlocutor, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha, também, com o que o significativo/relevante no contexto no qual a percepção e manifestação ocorrem (BICUDO, 2000).

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 51), os investigadores na pesquisa qualitativa “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração o ponto de vista do informador” para captarem do modo mais fidedigno possível o modo como os sujeitos da pesquisa estruturam e experimentam sua realidade.

---

[1] “[...] a pesquisa (auto) biográfica considera as experiencias do sujeito como o lugar central da produção de sentido e de conhecimento, a partir da forma como narra sua própria via, suas aprendizagens e suas redes de significações” (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 174).

Considerando ainda as contribuições de Souza e Cruz (2017, p. 171) quando afirmam que “o método é o recorte do olhar do investigador sobre a realidade que investiga” o maior interesse no desenvolvimento dessa pesquisa é a escuta atenta sobre as experiências dos professores bacharéis que decidem exercer a docência sem que tenham sido preparados para tal profissão e como constroem sua trajetória profissional no contexto da mercantilização do ensino superior. A escolha da narrativa autobiográfica está apoiada na ideia de que

> a emergência dos estudos e da pesquisa (auto) biográfica toma como um de seus princípios as histórias e trajetórias de vida-formação dos professores, que assumem centralidade nos debates educativos e nas políticas de formação, contribuindo para a construção de um tipo de conhecimento mais próximo da realidade, das necessidades educacionais e de suas vinculações às condições de trabalho dos professores e de suas implicações aos modos como aprendem e se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 172-173).

Desse modo, para subsidiar a produção dos dados da pesquisa optamos pela entrevista narrativa (auto)biográfica por proporcionar o acesso a um tipo de conhecimento que acessa os sentidos atribuídos pelos sujeitos aproximando ciência, investigador e objeto de estudo. “Assim, a pesquisa (auto)biográfica considera as experiências do sujeito como o lugar central da produção de sentido e de conhecimento, a partir da forma como narra sua própria vida, suas aprendizagens e suas redes de significações” (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 174).

Esse aprendizado sobre como se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais, por conseguinte, geram impactos não só sobre a trajetória de construção na docência como também sobre sua identidade profissional. Desse modo, torna-se importante voltar a atenção para os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao seu caminhar como docentes, seus percalços e descobertas enquanto tecem o fio condutor da sua história de vida na profissão.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é utilizada para coletar informações a respeito de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou a confrontação de uma hipótese, ou, ainda, revelar novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. Esta pesquisa de campo é orientada como um estudo exploratório em que

> empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

A pesquisa de campo[2] caracteriza-se pelas investigações nas quais se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de procedimentos. Destarte, a pesquisa de campo é descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, neste caso, as entrevistas narrativas autobiográficas.

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Vitória da Conquista na Bahia e a delimitação do campo deu-se em razão desta cidade ser a terceira em número de habitantes no estado e hoje se configurar como um polo educacional com três instituições de ensino superior públicas, e instituições privadas que ofertam diversos cursos de bacharelado caracterizando assim um universo bastante heterogêneo e fecundo para a pesquisa.

Para a entrevista narrativa autobiográfica foram convidados cinco docentes bacharéis sendo um em início de carreira, outro com até cinco anos de exercício na profissão, outro entre cinco e dez anos e dois acima de dez anos de trajetória na docência para que se tivesse um panorama ampliado sobre como se processa o desenvolvimento na carreira em suas diferentes fases, conforme descreve Huberman (1989). Duas entrevistas aconteceram presencialmente utilizando-se todas as precauções necessárias diante do contexto da pandemia do Coronavírus e as outras três por meio de plataformas digitais. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos na tentativa de identificar as categorias que emergiram para análise.

Com este procedimento metodológico os participantes da pesquisa discorreram sobre suas experiências, desafios e aprendizados no exercício da docência abordando elementos que fizeram aspectos do processo de desenvolvimento profissional relacionados com a construção da profissionalidade e mercantilização do ensino superior

É importante destacar que durante a condução da entrevista a pesquisadora manteve uma postura para não influenciar a elaboração da narrativa do participante, uma vez que as entrevistas narrativas (auto)biográficas não acontecem por meio de perguntas e respostas estruturadas. Os participantes precisam estar livres para narrar sua história de vida profissional abarcando as dimensões individuais e sociais respeitando a subjetividade da construção dessa trajetória.

No entanto, para a condução satisfatória das entrevistas, foi elaborado um guia, que se encontra no Apêndice A, com o intuito de provocar nos participantes, narrações relevantes à

[2] Cabe destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UESB, cujo parecer aprovado está sob o número: 4.984.273.

pesquisa: início da trajetória profissional, incluindo o exercício da docência, histórias de vida que se relacionem com sua carreira docente; história de sua formação profissional as vivências e aprendizados ao longo da carreira; necessidades formativas para o exercício da docência, influência do processo de mercantilização do ensino na profissão, condições de trabalho, intensificação do trabalho docente.

As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes em local adequado para a sua realização garantindo um *setting* propício para acontecer.

O registro dos dados produzidos na entrevista aconteceu por meio de gravação eletrônica mediante consentimento dos participantes, com garantias de fidelidade de transcrição e de anonimato.

A análise dos dados coletados por meio da técnica de narrativa (auto)biográfica foi feita com a utilização da categorização, ferramenta contida na técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977), que se estrutura em algumas etapas.

No primeiro momento, realiza-se a transcrição na íntegra do material coletado. Em seguida, são feitas sucessivas leituras para o estabelecimento das chamadas unidades de sentido, conjuntos que agrupam ideias semelhantes e permitem compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às vivências que compõem suas narrações. Esses conjuntos, por sua vez, são agrupados em categorias, para melhor visualizar o que foi encontrado e estruturar de maneira consistente o processo de análise, pautado também na interlocução das falas dos participantes com autores que referenciem o que se pretende discutir nessa etapa da pesquisa.

Para situar o leitor sobre os sujeitos participantes da pesquisa discorremos brevemente sobre o perfil de cada um. Para preservar o anonimato, foram utilizados nomes fictícios.

Matheus, 37 anos de idade. Bacharel em Psicologia formado pela Universidade Federal da Bahia. Doutor em psicologia pela mesma universidade. Desde que se formou começou a dar aulas, pois sentia afinidade com a área acadêmica desde que começou a graduação e, por isso, escolheu fazer o mestrado e, em seguida, o doutorado. É docente há nove anos em instituições de ensino privado.

Raquel, 32 anos de idade. Bacharel em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste (Fainor). Mestre em Direito pela Faculdade de Guanambi (FG). Começou a dar aulas na graduação por que se identificava com a docência, pois durante a época da graduação dava aulas em uma escola de língua estrangeira. É docente há quatro anos em uma instituição de ensino particular em Vitória da Conquista.

Lorena, 30 anos de idade. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Vitória. Mestre em psicologia pela mesma universidade. Começou a dar aulas porque gostava da área

educacional dentro da psicologia, atuou como psicóloga institucional de uma instituição educacional de curso pré-vestibular e pensava na docência como uma possibilidade e, por isso, escolheu fazer o mestrado assim que terminou a graduação. É docente há um ano em uma instituição de ensino privado.

Marta, 50 anos de idade. Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia. Começou a dar aulas no ensino superior quatro anos depois de ter concluído a graduação por afinidade na área e pela oportunidade que surgiu. É docente há dezesseis anos e já atuou em diversas instituições de ensino públicas e privadas na Bahia. Atualmente, é professora em uma instituição pública e em outra privada.

Kátia, 48 anos de idade. Bacharel em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre e doutora pela mesma universidade. Passou a dar aulas ainda durante a graduação em escolas no ensino médio e, logo quando terminou o curso em 2003, passou a dar aulas em uma faculdade particular, mas desde 2006 é professora em uma instituição de ensino superior pública federal.

A seguir, poderá ser melhor compreendido o conceito do que é o Desenvolvimento Profissional Docente que se sustenta na articulação com Huberman (1989) e outros autores, bem como as múltiplas questões relacionadas à conjuntura socioeconômica que perpassa o desenvolvimento profissional docente diante dos resultados das pesquisas anteriormente desenvolvidas sob este mesmo eixo temático.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS

Diante do fenômeno da expansão e da mercantilização do ensino superior no Brasil e no mundo, as salas de aulas se tornaram um espaço promissor de mercado de trabalho, para todos os profissionais com graduação e qualquer tipo de especialização finalizada. Este nível de ensino abriu as portas para que graduados de todas as áreas do conhecimento descobrissem seus talentos lecionando para futuros profissionais. Mas como assim, "descobrissem"? Assim mesmo. Dia após dia, na lida diária e frenética do processo de ensino-aprendizagem combinando domínio do conteúdo, construção do plano de curso, planejamento de aulas, avaliações, manejo de turma, reflexões sobre a docência, atualizações constantes em pesquisas e realização de projetos de extensão.

Descobrir é o melhor termo para definir a entrada na docência do ensino superior, visto que nenhuma formação específica é exigida para lecionar neste nível de ensino, não há um planejamento anterior para a estreia na profissão a construção dialógica da profissão acontece na prática viva e pulsante. Assim, o bacharel entra na sala e se transforma em professor.

Não há política nacional voltada para a formação docente do ensino superior, não há previsão legal sobre o tema, a não ser o referido artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases — LDB, Lei 9.394/1996, mencionando cursos *stricto senso* como caminhos desejáveis para inserção do profissional na docência. Sim, desejáveis, já que não é condição *sine qua non* para seu exercício. Diante disso, com um parco respaldo em leis ou políticas, bem como planejamento nas instituições de ensino que acontece o desenvolvimento profissional de docentes no ensino superior, sobretudo de professores bacharéis, sem qualquer aproximação com a realidade do ensino como profissão.

O desenvolvimento profissional docente de bacharéis é o tema sobre o qual se debruça esta pesquisa, entretanto cabe definir epistemologicamente o que significa mesmo esta expressão. É importante conhecer o conceito sobre o qual se assenta este trabalho e orienta a compreensão do que seja Desenvolvimento Profissional Docente, ou DPD.

Para iniciarmos as discussões partiremos da sua etimologia. Desenvolvimento é uma palavra composta pelo prefixo "des" negação ou ausência e a palavra "envolvimento" que tem como sinônimo "abraçamento", "ligação. Estar envolvido é estar tomado por algo que nos exige a atenção, o cuidado e o tempo. Desenvolvimento, assim, pode ser entendido como um longo processo em que abraçamos algo (um trabalho, uma pesquisa) ou alguém, (como um filho, uma relação amorosa) para que essa ligação aconteça causando transformações mútuas, por toda a

vida ou até que seja chegado o momento de deixar de circundar essa relação, quando acontece o desinvestimento.

Tomando como exemplo a profissão docente, o aspirante a professor escolhe a profissão, prepara-se para exercê-la, faz cursos de formação, aperfeiçoamento, atualizações, enfrenta o cotidiano das aulas e relações dentro da instituição, assim acontece o "envolvimento" contínuo, provocando reflexões, amadurecimento, crescimento, progresso na carreira, em contrapartida, o des-envolvimento acontece diante de elementos que, ao longo do tempo, o indivíduo começa a dominar, para em seguida descobrir outros nos quais deseja ou é provocado pelo meio a se envolver novamente, e ao longo da carreira enquanto professor, a dialogicidade desses movimentos, torna-o dinâmico e contínuo, até que chega o momento de o docente encontrar diferentes palcos na vida para estrear outros aspectos da sua existência, havendo o desligamento.

Na literatura sobre o tema do DPD, Huberman (1989) possui um trabalho de pesquisa sobre os ciclos de vida profissional de professores que, apesar de não ser novo, constitui-se como referência para a compreensão do termo e se interessa pelo processo anteriormente descrito de "envolvimento" e "des-envolvimento" na profissão docente. Apesar de o trabalho se referir a professores de ensino secundário, trata-se de valiosa contribuição visto que as etapas que foram descobertas pela pesquisa possuem relação com as fases de desenvolvimento humano baseado em estudos da psicologia do desenvolvimento ancorados na psicanálise e na área da sociologia interessada na socialização de adultos. Ou seja, trata-se da compreensão das fases do desenvolvimento humano acontecendo dentro da profissão docente, o que traz um alargamento da compreensão de como o sujeito vai constituindo seu florescer na profissão, com avanços, retrocessos, reavaliações periódicas e inovações até o desinvestimento que pode ser tranquilo ou amargo.

A seguir, trataremos das fases nominadas por Huberman (1989), lembrando que a dinamicidade do desenvolvimento humano não cabe em compartimentos estanques e que cada uma dessas fases, mencionadas pelo autor do estudo, são fenômenos semelhantes vividos pelo grupo de pessoas pesquisadas e muitas dessas etapas do ciclo de vida profissional podem ser vividos com certa mescla de situações de outras fases. A idade também é uma variável muito importante para a forma com que um determinado ciclo é vivenciado pelo docente. Feitas as devidas ressalvas, sigamos.

A entrada na carreira que acontece do início até os três primeiros anos na profissão. É um momento marcado por duas principais respostas, a "sobrevivência" e a "descoberta". Trata-se de um misto dessas reações diante da confrontação da complexidade do cotidiano das aulas,

o docente está literalmente se experimentando como professor, descobrindo suas fragilidades e potencialidades.

A segunda fase é chamada de estabilização entre o quarto e o sétimo ano na carreira. É um estágio marcado por maior compromisso, mais responsabilidades. É também o intervalo em que buscam uma identidade profissional. Aqui os professores já se permitem arriscar mais, preocupam-se menos consigo e mais com os fatores didáticos, há o que o autor chama de "competência pedagógica" crescente que confere mais flexibilidade, segurança no que faz, sentem-se mais livres e confortáveis além de mais prazer e humor (HUBERMAN, 1989).

A terceira fase é de diversificação e diz respeito ao intervalo de tempo compreendido entre os sete e os vinte e cinco anos de trabalho e é assim denominada porque é quando os professores se sentem impelidos a buscarem novas experiências pessoais. Passada a fase de estabilização estão mais autorizados também a questionar as estruturas sobre as quais se assentam o sistema educacional, assim como as próprias instituições nas quais trabalham, os métodos utilizados. Acontece uma maior necessidade de mobilização de modo que a rotina não aplaque os sentidos de estar caminhando na educação há tantos anos, bem como busca manter o entusiasmo no dia-a-dia do fazer laboral.

A quarta fase chega por volta do décimo quinto até por volta do vigésimo quinto ano de profissão, e quando os professores estão com idades variando entre 35 e 45 anos de idade e é chegado o momento de "pôr-se em questão" em que a sensação da rotina repetitiva e desmotivadora chegou e trouxe uma possível crise existencial. Como num balanço da própria vida e da profissão e questionamentos sobre a continuidade ou interrupção da carreira para se arriscar em outros espaços.

As fases seguintes são vividas de modo bem peculiar, a depender de como a pessoa avalia sua carreira e escolhas durante seu percurso, e seguem da seguinte maneira: a quinta fase, entre os 45 a 55 anos de idade, é uma fase de serenidade e distanciamento afetivo quando os professores estão menos sensíveis e vulneráveis à avaliação de colegas, alunos, direção. O investimento na profissão cai na mesma proporção que a sensação de serenidade e confiança aumentam. A sexta fase de conservantismo, por volta dos 50 anos, é o momento do surgimento das lamentações diante das inovações, maior dogmatismo, saudosismo, até a chegada da sétima fase, que é do desinvestimento, marcado por um crescente sentimento de libertação, de dedicação mais a si mesmos e à vida pessoal, até a despedida desse espaço de atuação, encerrando a carreira.

Uma observação muito valorosa, acerca do estudo dos ciclos profissionais, diz respeito às considerações de Huberman (1989) quanto às questões epistemológicas e metodológicas e

questiona se estas fases são fruto de determinismos sociais ou ontogenéticos e conclui que o desenvolvimento do adulto é contínuo nas suas descontinuidades, explorações, avanços e retrocessos e que o indivíduo está constantemente entre duas forças tensionais, de ordem interna (maturacionais e psicológicas) e externas (sociais e culturais). Deste entendimento, pontua que os grupos de indivíduos vivendo e atuando profissionalmente dentro de uma mesma conjuntura histórica é um elemento mais significativo para compreensão do ciclo profissional do que a idade cronológica e estarem na mesma profissão.

> Bem entendido, a hipótese aqui é que, a influência dos parâmetros sociais seria maior que a dos elementos maturacionistas. Buss (1974), por exemplo, mostrou diferenças nítidas entre as trajetórias de coortes nascidas em períodos diferentes, mas numa conjuntura histórica uniforme. Por outras palavras, a unicidade da vivência coletiva teria "contado" mais do que as fases atravessadas em diferentes momentos da vida por pessoas nascidas em momentos diferentes (BUSS, 1974 *apud* HUBERMAN, 1989, p. 57).

Além da compreensão ampliada sobre os ciclos profissionais vividos pelos docentes ganhamos também uma valiosa pontuação sobre o nível de ênfase que um quadro sociohistórico possui para alcançarmos o entendimento do desenvolvimento profissional docente.

Na mesma direção, integrando fatores externos e internos ao indivíduo, encontramos Marcelo García (2009) que em estudos mais recentes, entende o DPD como um processo individual e coletivo que acontece no ambiente de trabalho do docente e contribui para ampliar as competências profissionais baseadas em experiências formais e informais (MARCELO GARCÍA, 2009). Este processo, portanto, sofre influência da instituição de ensino e do contexto político e econômico e é somado à escolha individual pela profissão e suas experiências de vida, seus valores, crenças e compromissos com o ato de ensinar.

Amparado em diversos conceitos e estudos sobre o DPD o autor enumera sete características que compõem o seu processo, quais sejam: em primeiro lugar o DPD está baseado no construtivismo e não em modelos transmissivos, o que coloca o professor em uma posição bastante ativa no seu engendramento, ou seja, é uma atividade eminentemente prática e construída dialogicamente no cotidiano laboral.

A segunda característica é a longevidade, ela vai acontecendo ao longo do tempo e acrescentando as novas experiências ao conhecimento anterior já produzido pelo docente. A terceira característica aponta que existe um lugar definido para acontecer, que é o espaço de atuação profissional, portanto, as instituições de ensino em que "as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se

relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores" (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

A quarta característica considera que se relaciona com as reformas implementadas nas instituições educacionais e, por esta razão, é um processo que tende a reconstruir a cultura escolar. A quinta característica aponta que as atividades que os professores realizam objetivando o desenvolvimento na profissão contribuem para a construção de novas teorias e práticas pedagógicas. Já a sexta característica enfatiza que se trata de um processo colaborativo, que envolve diversos atores, ainda que haja espaço e momentos de trabalho isolado e reflexivo. A última, e não menos importante característica, indica que o desenvolvimento profissional docente é plural, que assume várias formas e que "adota diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas" (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

No sentido de incluir o contexto do neoliberalismo e suas consequências para o desenvolvimento profissional docente o trabalho de Oliveira, Silva, Brito e Nunes (2018) traz reflexões contundentes acerca da importância da inclusão da dimensão da valorização docente nos termos da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) considerando formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho, visto que a realidade atesta uma situação de precarização e de intensificação do trabalho docente também no ensino superior. Os autores não abordam especificamente o DPD no âmbito do ensino superior, no entanto, diante das lacunas legais e da falta de política pública, e tendo em vista que devemos pensar nos docentes como classe trabalhadora, os aspectos sociais, culturais e econômicos do neoliberalismo atingem toda essa categoria.

Do mesmo modo, as soluções para essa questão podem ser encontradas percorrendo a mesma direção. É preciso um olhar para além das questões envolvendo preparo em termos pedagógicos do docente e incluir a valorização do seu trabalho entre os elementos que compõem o desenvolvimento profissional docente, haja vista toda a discussão empreendida neste capítulo que engloba a notoriedade da conjuntura social para seu desdobramento.

> Sendo assim o desenvolvimento profissional deve estar relacionado numa perspectiva mais ampla, englobando as condições sociais, econômicas e históricas em que estes profissionais estão inseridos. É necessário pensar o desenvolvimento num sentido abrangente, de tal forma contemple a formação como pilar basilar, mas levando em consideração os aspectos da carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde do professor (OLIVEIRA; SILVA; BRITO; NUNES, 2018, p. 31).

Diante do exposto, sabemos que o professor, em qualquer nível de ensino, é cobrado para entregar bons resultados em avaliações periódicas, tanto dos estudantes, quanto do seu desempenho, feitas pelas instituições no intuito de atender aos parâmetros dos organismos internacionais financiadores de programas de governo, porém, levando em conta os professores bacharéis, sem formação inicial e um DPD praticamente solitário e auto responsabilizado, a consequência é a intensificação do trabalho, condições precárias e sobrecarga, o que leva ao esgotamento antecipado das potencialidades do profissional.

É com este olhar ampliado e contextualizado que defendemos que o DPD deve ser atrelado às dimensões de valorização docente também no ensino superior permitindo a realização do processo ensino-aprendizagem de forma que contemple com dignidade as necessidades de docentes e discentes. A luta deve ser fortalecida para a construção ainda de políticas públicas que contemplem elementos cruciais como piso salarial, jornada de trabalho, pesquisa e extensão, formação inicial e continuada e carreira. São itens que precisam compor um sustentáculo para o docente alcançar um desenvolvimento profissional com um mínimo de garantias para uma trajetória vivida com dignidade e prazer na carreira docente.

Em termos legais, o Plano Nacional de Educação — PNE, Lei Federal 13.005/2014 em vigência, configura-se como importante estratégia de planejamento para educação que visa à qualidade e à redução das desigualdades no campo educacional e que são históricas em nosso país, para tanto, estabelece 20 metas com objetivos quantificáveis para o decênio 2014-2024. Em relação ao ensino superior, cujas metas 12, 13 e 14 pretendem:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
> Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% 9setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
> Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto senso de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014, *on-line*).

Pode-se observar com base na leitura das referidas metas, em especial a meta 13, que a qualidade da educação superior está intimamente ligada à qualificação do professor em cursos de pós-graduação *stricto senso,* embora seja de extrema importância para o desenvolvimento profissional docente nesse nível de ensino, já sabemos que são anos dedicados à produção de conhecimento e pesquisa, mas em termos de preparação para o ensino permanece um campo

incipiente. Atestamos, assim, a fragilidade da lei e das estratégias de políticas públicas voltadas para o ensino superior também no principal documento que planeja a educação em âmbito nacional, quando se trata do desenvolvimento profissional docente no ensino superior.

3.1 O desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis no ensino superior: o que dizem as pesquisas

Essa seção apresentará um breve levantamento bibliográfico das pesquisas dos bancos de teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações — CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) — IBICT e de artigos apresentados nos principais eventos em educação que acontecem no Brasil com a temática do desenvolvimento profissional docente de docentes bacharéis no ensino superior. Tal análise é importante para subsidiar a pesquisa, bem como busca auxiliar com informações e metodologias de coleta e análise dos dados, bem como os principais referenciais teóricos que discutem o tema.

Conforme mencionado, ao levantamento bibliográfico foi delineado com base na temática do "desenvolvimento profissional de docentes bacharéis no ensino superior". As bases de dados pesquisados foram: o banco de teses e dissertações da CAPES, IBICT e os trabalhos em formato de artigos apresentados nos congressos nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), entre os anos de 2013 e 2017. A busca se deu por meio dos anais, procurando entre os grupos de trabalho vinculados aos eixos temáticos Estado e Política Educacional, Formação de Professores e Política da Educação Superior.

Trata-se, portanto, de uma revisão da literatura relacionada às pesquisas que investigam como se desenvolve a atuação do professor universitário, que aponta alguns aspectos norteadores para o debate sobre os desafios desse profissional no contexto universitário nacional, uma vez que os cursos de bacharelado não preparam seus alunos para o exercício da docência. A questão norteadora da pesquisa visa a elucidar como o bacharel se torna professor no nível superior de ensino, e é orientada para identificar, tanto as dificuldades encontradas quanto as formas de enfrentamento, bem como propor soluções para essa problemática.

Para desenvolver um campo inovador neste trabalho, torna-se necessário conhecer a evolução das pesquisas acerca do tema do desenvolvimento profissional docente de professores bacharéis no Brasil. O objetivo é subsidiar as respostas para a questão de pesquisa que pretende investigar como o bacharel se torna professor sem ter passado por uma formação inicial que o prepare, do ponto de vista teórico e prático, para exercer a docência.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394/96 em seu artigo 66 (BRASIL, 1996) estabelece que os cursos de pós-graduação são os responsáveis para preparar os professores universitários não licenciados. Existem cursos *lato sensu* em docência do ensino superior e os cursos *stricto sensu*, cujo enfoque principal é na formação dos pós-graduandos para a atividade de pesquisa científica, ficando o preparo para a atividade de ensino em segundo plano, desse modo, a ausência de uma formação pedagógica constitui-se em um dos entraves para a realização da prática docente na educação superior.

Outra questão importante a ser discutida consiste na expansão dos cursos de graduação no Brasil nas duas últimas décadas, tornando esse nível de ensino quase como condição para uma bem-sucedida inserção no mercado de trabalho. Assim, a mão de obra para exercer a docência também tem se tornado um nicho de mercado e sua qualificação imprescindível. Porém, os cursos de bacharelado, que preparam seus alunos, prioritariamente, para o exercício da profissão e não para ensinar, muito embora uma quantidade expressiva de docentes adentrem em sala de aula sem formação pedagógica adequada e sem a exigência formal desse preparo para seu exercício, como acontecia no ensino básico e médio antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 62 proibir o exercício da docência para não licenciados, desde 1996.

Deve-se considerar ainda a não existência, até o momento, de políticas públicas para a formação docente no ensino superior, embora existam resoluções do Conselho Nacional de Educação estabelecendo diretrizes formativas para bacharéis que queiram atuar como professores para o nível básico e médio, porém, não são indispensáveis que essas diretrizes sejam cumpridas para o ingresso em sala de aula quando se trata do nível superior de educação. Em virtude dessa lacuna legal é que o caminho percorrido, pelos que assumem a docência como profissão, tem seguido uma trajetória solitária e com ações isoladas por parte de algumas instituições de ensino como veremos nas pesquisas.

Para coletar o número de teses e dissertações produzidas, foi realizada consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) utilizando o descritor “desenvolvimento profissional docente”, bem como um cruzamento dessa expressão com cada uma das seguintes: “educação superior”, “ensino superior” e “docente bacharel”. No processo de seleção dos trabalhos a serem analisados, optou-se pela seleção de estudos que abordassem de forma específica e não tangencial a questão do desenvolvimento profissional dos docentes bacharéis no ensino superior.

Em um primeiro levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES utilizando-se o descritor “desenvolvimento profissional docente” localizaram-se 500 trabalhos, sendo 365 dissertações de mestrado e 135 teses. Quando esse descritor foi associado a “ensino superior” foram encontrados 88 trabalhos, sendo 31 teses e 57 dissertações e quando associado à “educação superior” apareceram 46 trabalhos, 25 teses e 21 dissertações e, por fim, com a expressão “bacharel docente” apenas uma dissertação apareceu. A seguir, é apresentada a Tabela 1 com o resumo dos dados encontrados:

Tabela 1 — Dados do banco de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Tese	Dissertação	Total
DPD*	135	365	500
DPD and bacharel docente	0	1	1
DPD and ensino superior	31	57	88
DPD and educação superior	25	21	46

Fonte: CAPES (2020). Tabela elaborada pela autora, consulta realizada em 12 de fevereiro 2020.
*Desenvolvimento Profissional Docente.

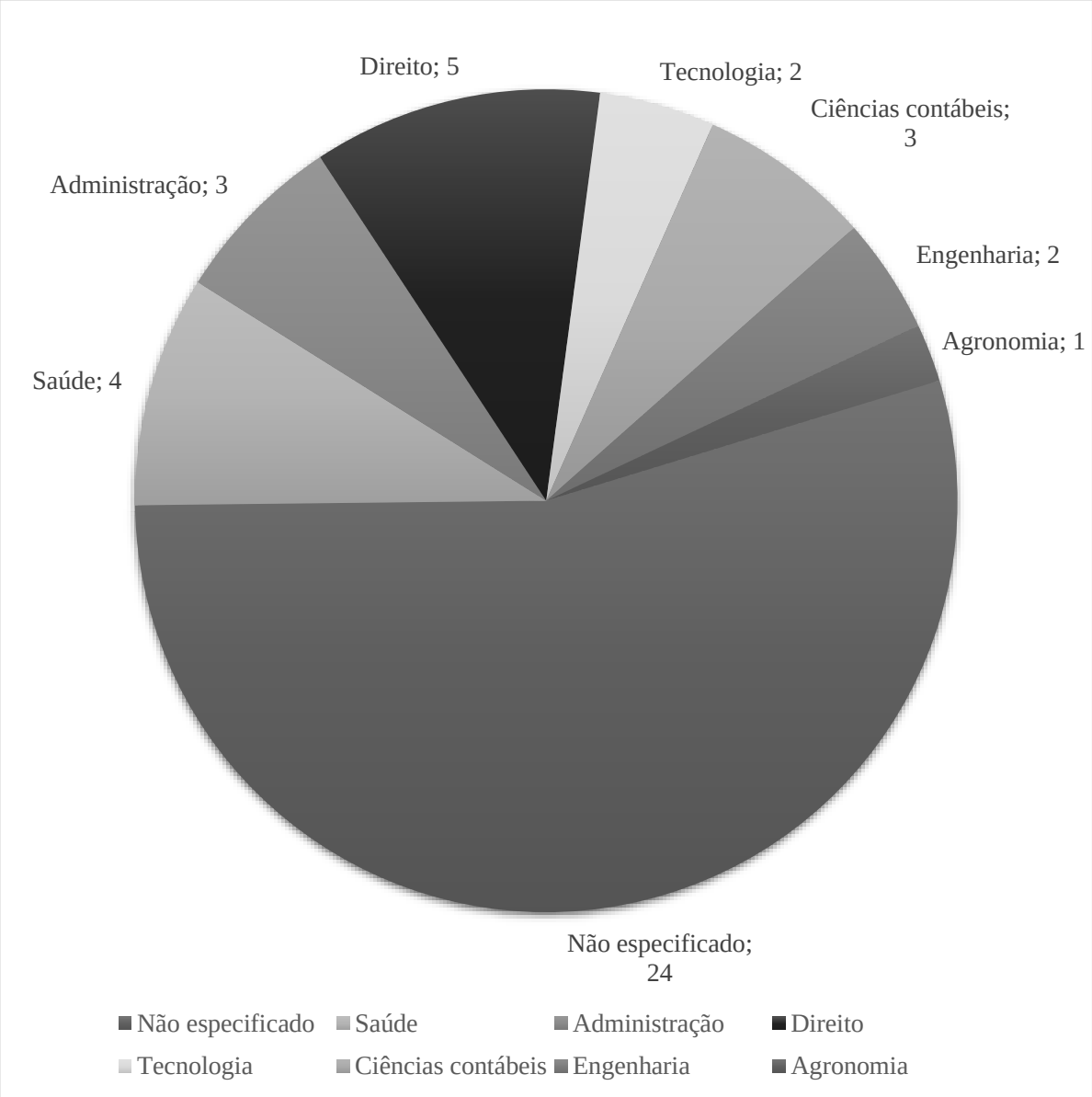
Como o foco da pesquisa está no ensino superior, todos os estudos referentes ao ensino básico e médio foram descartados e, mediante a leitura dos títulos, permaneceram apenas 44 que se dedicavam a pesquisar sobre o desenvolvimento profissional docente de bacharéis em Instituições de Ensino Superior (IES). Foram localizadas teses e dissertações a partir do ano de 1998, apesar de o banco disponibilizar para consulta detalhada apenas a partir do ano 2008. Não foram encontrados trabalhos publicados no ano de 2019. O Gráfico 1, de colunas, a seguir, permite visualizar uma linha do tempo da produção dos 44 trabalhos defendidos com a temática do desenvolvimento profissional docente no ensino superior:

Gráfico 1 — Distribuição ao longo do decênio 2008-2018 das pesquisas selecionadas

Fonte: CAPES (2020). Gráfico elaborado pela autora.

Muitas pesquisas com professores bacharéis são desenvolvidas em áreas de interesse específica. Os pesquisadores já exerciam a profissão para a qual se graduaram e, em seguida, adentraram à docência no ensino superior, assim, desdobraram suas pesquisas acerca da docência em sua área de conhecimento específico. Vejamos, a seguir, dentre as 44 pesquisas encontradas na CAPES, por área de interesse.

Gráfico 2 — Distribuição por área de interesse das pesquisas



Fonte: CAPES (2020). Gráfico elaborado pela autora.

É importante esclarecer que o campo “não especificado” se refere aos trabalhos que não foram direcionados a pesquisar professores bacharéis de cursos específicos, mas que se

debruçaram pelo tema de como bacharéis aprendem a ser professores, pesquisando profissionais de várias áreas.

Posteriormente, foram analisados cada um dos resumos dos trabalhos e descartados 19 em virtude de não serem compatíveis com a temática abordada ou pelo fato de não estarem disponíveis na plataforma sucupira para consulta (3 trabalhos não puderam ser acessados por esta razão). Ao final, restaram 15 trabalhos que foram selecionados do catálogo da CAPES. Vale salientar que a preferência foi para os trabalhos que analisavam, de forma geral, como o bacharel se constitui como professor, sem definir uma área específica, como saúde, direito ou engenharia, por exemplo, pois ao separar por área de conhecimento o viés da pesquisa se direciona para as peculiaridades destes campos do saber, trazendo discussões que não estão no foco do presente trabalho.

Na biblioteca digital do IBICT foram encontrados 190 trabalhos 113 dissertações e 77 teses, utilizando-se o descritor "desenvolvimento profissional docente". Por meio do cruzamento dos mesmos descritores "ensino superior", "educação superior" e "docente bacharel" foram encontrados outros trabalhos que se aproximavam mais do tema desta pesquisa e selecionados 13 após a leitura dos títulos. Segue a Tabela 2 com as respectivas informações:

Tabela 2 — Quantitativo do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT)

Descritor	Tese	Dissertação	Total
DPD	77	113	190
DPD and bacharel docente	0	0	0
DPD and ensino superior	20	27	47
DPD and educação superior	9	13	22

Fonte: IBICT (2020). Tabela elaborada pela autora, consulta realizada em 12 de fevereiro 2020.

Foi criado um documento provisório com essa primeira seleção e, em seguida, com a leitura dos resumos, e eventualmente de partes do trabalho e após exclusão dos estudos que já haviam sido encontrados no catálogo da CAPES, foram selecionadas 4 das 13 pesquisas com o tema desenvolvimento profissional docente de bacharéis no ensino superior. O critério utilizado também foi de selecionar trabalhos que pesquisam bacharéis na docência sem estabelecer uma área específica para não atrelar as discussões às particularidades de um curso de graduação.

Dentre os 13 trabalhos, inicialmente escolhidos, vejamos a linha do tempo da produção:

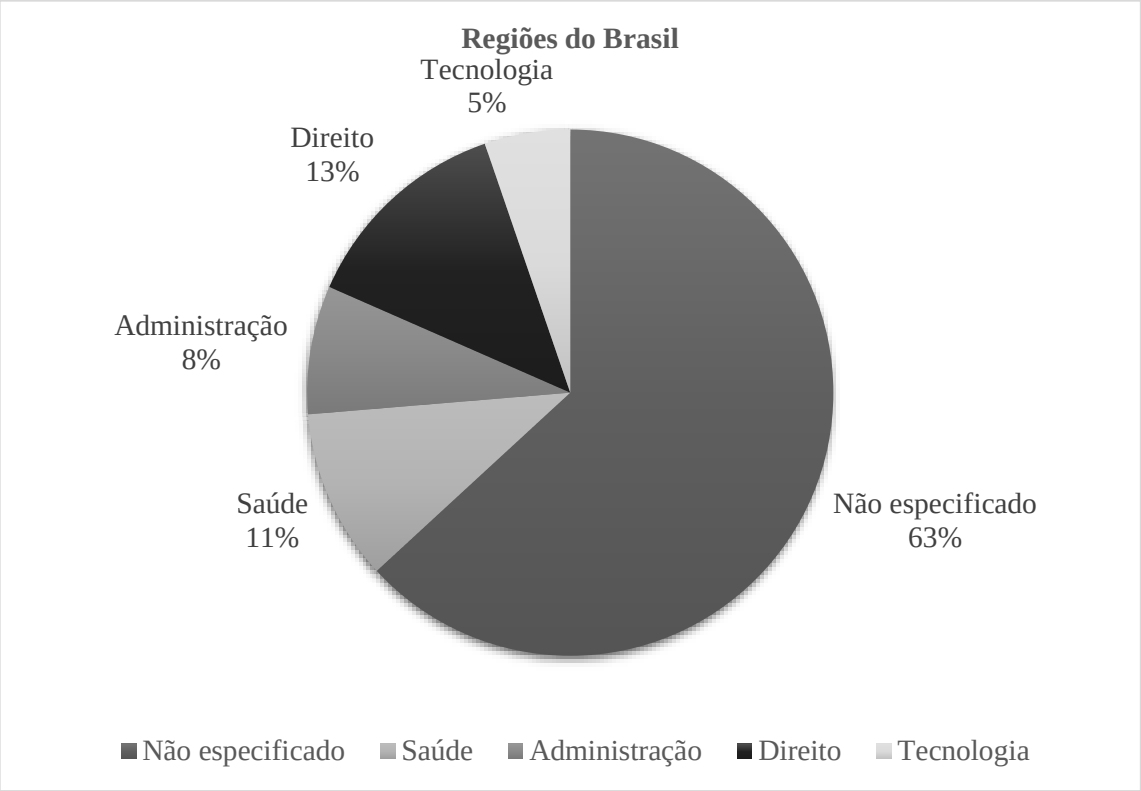
Gráfico 3 — Distribuição das pesquisas ao longo do decênio 2008-2018

Fonte: IBICT (2020). Gráfico elaborado pela autora.

Nota-se que, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a quantidade de pesquisa é mais tímida, porém seguiu a tendência de crescimento do interesse no tema ganhando expressividade a partir do ano de 2017.

A seguir, um gráfico com a distribuição das pesquisas por região, selecionadas do catálogo da CAPES e da biblioteca do IBICT, considerando os 57 trabalhos. Nota-se que as regiões sudeste e nordeste possuem destaque na produção de pesquisas na área da docência de bacharéis no ensino superior. Na região sudeste os estados que mais se destacaram nesse campo foi Minas e São Paulo, com 5 e 11 pesquisas respectivamente. Já no Nordeste, o estado do Piauí ganha relevo por suas 11 pesquisas dedicadas a estudar o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, a linha de pesquisa em que se concentram esses estudos no programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal do Piauí é “formação de professores e práticas da docência”. Importante citar esse destaque visto que, apesar de o estado de São Paulo apresentar 11 pesquisas, estas são oriundas de universidades diferentes enquanto as do Piauí são todas de origem da Universidade Federal do Piauí.

Gráfico 4 — Distribuição das pesquisas por região



Fonte: CAPES e IBICT (2020). Gráfico elaborado pela autora.

Após leitura mais detalhada dos 57 trabalhos, somando teses e dissertações do banco da CAPES e IBICT foram selecionados, ao final, 19 trabalhos para realização de uma análise mais aprofundada para verificar as tendências temáticas, metodologias de pesquisa e principais teóricos utilizados para fundamentar as discussões. Segue o Quadro 1 com as informações das teses e dissertações selecionadas:

Quadro 1 — Informações sobre as pesquisas selecionadas para análise

Trabalho	Título	Instituição	Autor	Ano
Tese	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: Estudo com professores dos cursos de bacharelado	UFC	Cecília Rosa Lacerda	2011
Tese	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	UFRN	Viviane Souza de Oliveira	2011
Dissertação	A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Cascavel	UNIOESTE	Maria Consoladora Oro	2012
Dissertação	A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor	UniUBE	Ana Lúcia de Paula F. Nunes	2013
Dissertação	Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao	UEFS	Renata Adrian Ribeiro Ramos	2013

Trabalho	Título	Instituição	Autor	Ano
	desenvolvimento profissional: ocaso da de uma universidade pública na Bahia.			
Dissertação	Docência na educação superior: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica	UFPI	Genyvana Criscya Garcia Carvalho	2013
Tese	Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re)conhecimento da experiência	UFPI	Adriana Borges Ferro	2014
Dissertação	Docência na Universidade: Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sandra Regina Paes Padula	2014
Dissertação	A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis	UFMT	Silvia Maria de Moura Bonjour	2014
Dissertação	A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado	UEL	Bruna Donato Reche	2015
Dissertação	Trabalho docente no ensino superior: reflexões sobre a constituição de professores	UniVas	Maria Carolina Silva Castro Oliveira	2015
Dissertação	A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar no ensino superior	UFPI	Luís Eduardo das Neves Silva	2016
Dissertação	De bacharel a professor: tensões e aprendizagens estudo realizado no SENAC/ASSU RN	UFRN	Antônio Gustavo Nicácio	2016
Tese	O bacharel professor elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica	UFPI	Ana Célia Furtado Orsano	2016
Dissertação	De bacharel a professor a construção dos saberes pedagógicos na Educação profissional	UNOESTE	Thalita Alves dos Santos	2016
Dissertação	Os desafios de constituir-se professor: um estudo com professores bacharéis	UERN	Maria Marta de Medeiros	2017
Tese	Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada	UNEB	Mariana Soledade Barreiro	2017
Dissertação	Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e “bem-sucedidos” na docência da educação profissional	UNISINOS	Márcia Rosane Juppen Fogaça	2017
Tese	Docência Universitária e bacharéis docentes: processos formativos e prática pedagógica	PUC- SP	Cácia Cristina França Rehem	2018

Fonte: CAPES e IBICT (2020). Elaborado pela autora.

Foram percorridos os anais dos dois principais congressos nacionais em educação entre os anos de 2013 e 2017 totalizando três eventos de cada associação. Da Associação Nacional

de Política e Administração em Educação — ANPAE foram encontrados 6 artigos localizados nos eixos temáticos, política e gestão da educação superior e políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. Da Associação Nacional de Pesquisa em Educação — ANPEd também foram encontrados 6 trabalhos nos anais dos congressos de 2015 e 2017 vinculados aos grupos de trabalho denominados Estado e política educacional, formação de professores e política de educação.

Na busca dos artigos os títulos e resumos foram lidos e escolhidos pela aproximação com a temática e não apenas que desenvolvessem a temática do docente bacharel no ensino superior. Desse modo, foram incluídos trabalhos sobre pedagogia universitária, formação inicial e continuada de professores universitários, docência no ensino superior e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. A decisão de não limitar aqui a busca apenas por trabalhos que abordassem sobre docentes bacharéis se baseou na ausência total de textos com essa especificidade. Porém, os 12 trabalhos selecionados foram muito valiosos para a contribuição da pesquisa, pois demonstram o crescimento do interesse na temática, desenvolvem conteúdos bastante pertinentes e trazem discussões e resultados que corroboram as teses e as dissertações examinadas. A seguir, no Quadro 2, apresentamos os artigos publicados em anais dos congressos nacionais em educação entre os anos de 2013 a 2017.

Quadro 2 — Artigos publicados em anais dos congressos nacionais em educação entre os anos de 2013 a 2017

Título	**Evento**	**Autoria**	**Ano**
Política e gestão da educação superior e desenvolvimento profissional da docência universitária	ANPAE	Maria Antônia Vidal Ferreira Maria Edinelma Maciel da Silva Ferreira	2013
Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior	ANPEd	Amali de Angelis Mussi Elisa Carneiro Santos de Almeida	2015
Tendências e Implicações da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária Maria da Conceição Carrilho	ANPEd	Maria da Conceição Carrilho	2015
Formação Pedagógica do Professor Universitário: possibilidades e limites do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)	ANPEd	Cinthia Gonçalves de Assunção	2015
Política de formação pedagógico-didática para professores do ensino superior e qualidade do ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente	ANPAE	Isabel Cristina de Almeida Silvia Regina Canan	2015

Título	Evento	Autoria	Ano
As políticas educacionais e suas influências à formação e ao exercício profissional na educação superior	ANPAE	Eliane Gracy Lemos Barreto Glez Rodrigues Freitas	2015
Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente	ANPEd	Raquel Antunes Scartezini	2017
A relação da didática docente universitária no contexto do plano nacional de educação PNE 2014/ 2024 vinculada a formação stricto senso	ANPEd	Márcia Cecília Vassoler	2017
Uma formação de professores universitários na Bahia: Pressupostos, contextos e possibilidades	ANPEd	Evódio Maurício Oliveira Ramos	2017
Políticas de formação do docente no ensino superior: uma análise crítica	ANPAE	Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto	2017
Prática pedagógica no ensino superior como indicador para uma pedagogia universitária	ANPAE	Neide Pena Cária	2017
A formação dos docentes do Ensino Superior sobre a perspectiva das políticas de valorização do magistério	ANPAE	Andrea Moura da Costa Souza Marcos Antônio Martins Lima	2017

Fonte: CAPES e IBICT (2020). Elaborado pela autora.

Os textos que se debruçam sobre as políticas para a formação docente no nível superior revelam o quanto são precárias, tanto a legislação atual quanto as políticas públicas, ratificam a solidão na busca por qualificação para a docência e discutem soluções para estas questões. Algumas propostas acontecem com a sugestão da inclusão de cursos de formação continuada, grupos de estudos que promovam o engajamento para as políticas públicas de formação docente no ensino superior além da reformulação dos cursos *stricto sensu* para oferecer maior preparo para o exercício da docência.

3.2 Análise dos trabalhos: eixos temáticos, resultados e tendências das pesquisas

Em relação aos eixos temáticos os principais são: trabalho docente, trajetória formativa, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional docente, formação continuada e identidade docente. De modo geral, as discussões se debruçam sobre quais os desafios para constituição da profissionalidade do professor bacharel no ensino superior e compreendem que a formação continuada se constitui como condição para a profissionalidade na docência. Ademais os estudos se preocupam em apontar as dificuldades enfrentadas pelos bacharéis de ordem pedagógica e se interessam por compreender como são superadas no cotidiano da sala

de aula e demonstram como os professores agem de modo solitário para esses enfrentamentos, com pouco apoio dos pares e institucional.

Embora as pesquisas demonstrem que já existe uma preocupação em oferecer o devido respaldo aos profissionais oriundos do bacharelado que querem exercer a docência como profissão, em termos de ações, a realidade ainda é bastante incipiente, tanto nas instituições de ensino privadas quanto públicas. De acordo com os trabalhos analisados, algumas iniciativas acontecem nas instituições particulares e voltadas para a qualificação do quadro de professores com a preocupação em manter o mercado de trabalho competitivo, por meio de uma visão mercantilista da educação. Outras iniciativas acontecem em universidades públicas, porém com muitos entraves para dar continuidade aos projetos, ou seja, acabam tendo caráter emergencial e provisório.

Todas as pesquisas apontam a escassez das políticas públicas e de apoio institucional nas universidades em relação à denominada pedagogia universitária, um campo do saber que se volta a compreender o processo de ensino-aprendizagem no nível superior.

Um segundo ponto que chama a atenção é o fato de todas as pesquisas em sua totalidade serem baseadas em estudos qualitativos, mediante entrevistas, rodas de conversas, narrativas autobiográficas ou estudo de caso com um quantitativo de pesquisados que variam de 3 a 15 pessoas. Provavelmente seja o método mais adequado, visto que a escuta apurada dos sujeitos, objeto de pesquisa, acaba proporcionar maior riqueza em informações e detalhes para coleta dos dados com devida cautela e fidedignidade às histórias da vida profissional destes professores.

Quanto aos referenciais teóricos os principais utilizados para as discussões foram baseados em Tardiff, (2000, 2002, 2005) Pimenta (1999, 2000, 2005) e Anastasiou (2002), Pimenta e Anastasiou (2002, 2005, 2010) Bolzan (2009, 2014), Masetto (1992, 1995, 1998, 2000, 2002, 2010, 2012, 2013) Freire (2002, 2011) e Nóvoa (1992, 1995, 2001, 2002, 2010).

Foi uma informação muito importante para que oriente as buscas pelos autores que já trazem um corpo teórico avançado e amadurecido para embasar a pesquisa e construção das análises da dissertação.

Dentre os resultados apontados nas 19 pesquisas e da leitura dos artigos, encontramos como espinha dorsal de todas as discussões a escassez das políticas públicas sobre a formação e desenvolvimento profissional docente no nível superior de ensino e, por intermédio dessa questão crucial, várias outras se desdobram, senão vejamos.

Como não há uma diretriz formativa, a docência no nível superior não é compreendida como uma profissão e como consequência não existem disciplinas inseridas na graduação para

bacharéis que futuramente se interessem pela docência, não existe a necessidade de os saberes da profissão estarem articulados aos saberes da docência e, com isso, nenhuma apropriação das exigências inerentes à profissão.

Os conhecimentos da docência acabam sendo construídos na prática profissional, no modelo ensaio-erro, os relatos nas entrevistas e discussões das pesquisas, demonstram que os professores se sentem isolados nessa construção da sua "professoralidade" e refletem sobre a importância de ações colaborativas entre seus pares, além da institucionalização de programas de apoio e formação de professores deixando de ter eminentemente um caráter emergencial e provisório como na atualidade. Nesse sentido, vale citar o que afirma Cunha (2010), ao se referir à docência universidade quando diz que:

> A docência universitária é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poder-se-á avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispuserem da teoria para melhor compreendê-las; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido (n.p.).

Mais estudos que subsidiem a compreensão sobre o tema da pedagogia universitária, portanto, tornam-se importantes para expandir os conhecimentos acerca das suas peculiaridades sobre o processo ensino-aprendizagem, visto que a docência neste âmbito é constituída pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, o professor é chamado a adentrar esse universo e se preparar para dar conta das tarefas que cada espaço desses convida a atuar, além de ter o dever de possuir um posicionamento crítico e reflexivo sobre os diversos temas que surgem nesse caminho.

No capítulo que segue, serão melhor abordados os impactos da mercantilização do ensino superior sobre o desenvolvimento do profissional docente e o processo de formação de sua identidade. Nesse ínterim, em uma sociedade na qual a lógica de mercado é sustentada e fortalecida por diversos mecanismos que a reproduzem, é de fundamental importância compreender como o sujeito se (re)constrói enquanto docente, inserido no contexto socioeconômico e cultural em questão.

4 OS IMPACTOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Essa seção tem como objetivo apresentar a realidade do trabalho dos profissionais docentes da Educação Superior Brasileira, cuja base para análise são dados do Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2008 e 2018 quanto à quantidade de docentes atuando no Brasil, taxa de crescimento, proporção entre docente e matrículas e tipo de vínculo institucional. Para contemplar a análise, está seção se debruça sobre o contexto histórico marcado pelo modelo neoliberal e consequente derrocada do Estado de Bem-Estar Social, além de trazer as reflexões sobre as intensas transformações sociais e culturais provocadas pelo modelo econômico de acumulação flexível em que tudo se torna mercadoria, inclusive, a educação superior. Os dados apresentados apontam uma intensificação do trabalho, apesar do aparente avanço em relação à precarização dos vínculos com as instituições de ensino superior (IES), de modo que a luta pela melhoria das condições de trabalho docente não comporta escusas quanto à necessidade de luta permanente e incansável.

Assim, a análise dos dados do INEP, referente aos anos de 2008 e 2018, vai considerar a quantidade de docentes atuando no Brasil, taxa de crescimento, proporção entre docente e matrículas e tipo de vínculo institucional. Para tanto, buscaremos nos voltar para o contexto histórico marcado pelo modelo neoliberal, cujo Estado de Bem-Estar Social foi compreendido como motivação para a crise capitalista. Serão produzidas reflexões acerca dessas transformações sociais e culturais provocadas pelo modelo econômico de acumulação flexível em que a educação superior passa por um processo de mercantilização.

Como veremos, a educação superior passa por um processo de expansão vertiginosa nos últimos 20 anos no Brasil. Diante disso, provocamos também uma discussão que perpassa pela compreensão do que significa essa aparente evolução do seu acesso, como um direito público fundamental. Afinal, trata-se de verdadeira necessidade de atendimento aos anseios de uma formação humana que contempla suas potencialidades como ser em desenvolvimento, ou é mais uma artimanha do modelo capitalista avançado que transforma tudo em mercadoria?

Desse modo, estamos diante da expansão democrática da educação superior ou da massificação do ensino? Como esta questão se desdobra diante das novas necessidades do mercado em plena expansão da tecnologia, da era da informação? Como transformar pessoas em consumidores em potencial sem oferecer a possibilidade de manipulação dos recursos do mundo digital? Para as instituições financeiras, à frente desse processo, é preciso incluir, por meio da (in) formação, o máximo de pessoas possível na era do conhecimento, mas de maneira

que não atrapalhe a hegemonia do capital mundial. Como informar sem ameaçar as estruturas que edificam o sistema capitalista neoliberal?

Ora, o filósofo Sócrates ficou conhecido pela exortação “conhece-te a ti mesmo”, este como sendo o conhecimento que liberta. À medida em que temos possibilidades de conhecer as engrenagens sobre as quais se assentam a sociedade, vamos nos conhecendo e facilitando transformações íntimas e ao longo do tempo, elas alcançam o mundo. O conhecimento que apenas “capacita”, “forma” ou “gradua” pessoas, possui um poder transformador muito limitado, ou na melhor das hipóteses, reprodutor de uma lógica padronizada e subserviente. Ele apenas permite que um novo cidadão se transforme em trabalhador e assuma as máquinas de produção, gere lucro e impulsione a roda para continuar a girar esse ciclo vicioso e vertiginoso do capitalismo contemporâneo.

É assim que as novas perspectivas que se avizinham da educação superior, tanto pública quanto privada, configuram-se. É nessa lógica de mercado que a expansão educacional aconteceu e vem se consolidando, ao converter alunos em clientes e professores em vendedores de informações, perdendo de vista a dimensão da potência transformadora da educação e submetendo os docentes a um cenário de precarização dos vínculos e de intensificação do trabalho. Senão, vejamos.

4.1 O sistema de acumulação flexível chega ao sistema educacional

Meados dos anos 1980 o mundo passava por um processo de soerguimento da economia mundial que havia sido abalada pela crise fiscal do *Welfare State*. O modelo econômico fordista, associado aos programas de assistência oferecidos pelo Estado, desde o período pós-segunda guerra, gerava nos Estados Unidos e na Europa uma estagnação da produção de bens e serviços e alta inflação nos preços causando uma séria crise econômica, a partir de 1973. Essa conjuntura de âmbito global culminou em uma série de ações por parte do mercado e dos Estados nacionais que modificou os rumos da organização social, política e econômica, a qual protagonizou o surgimento de uma nova forma de acumulação de capital baseada na otimização de recursos entre outras características.

> A acumulação flexível como vou chama-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Podemos verificar profundas transformações no mundo do trabalho nos anos 1980, nos países de capitalismo avançado como Estados Unidos, na Europa e Japão também. São mudanças marcadas por um grande salto tecnológico, a robótica e a microeletrônica invadindo o universo fabril e outros sistemas produtivos se misturam aos tradicionais fordismo e taylorismo. A flexibilização da produção e os novos modos de gerir as relações de trabalho são apresentados ao mundo como um novo padrão de produção e mostram-se como remédio para a devastação causada pela crise.

A acumulação flexível surge no Japão e rapidamente invade a Europa e América e tem como atributos principais a desregulamentação das relações de trabalho, a flexibilização das funções do trabalhador e das formas de contratação, bem como o trabalho em equipe, gerando um aparente clima de cooperação que esconde uma maior relação de exploração do trabalhador. Outras características diretas são o produto ou serviço feito por demanda, estoque mínimo, trabalhador como funcionário independente e polivalente, a terceirização de serviços não essenciais, subcontratação, implantação de um sistema de controle de qualidade, gerência participativa, eliminação do desperdício (HARVEY, 2008).

A chegada desse novo modo de produção aos Estados Unidos da América (EUA) e Europa, combinada às forças políticas neoliberais provocam a desconstrução do Estado de Bem-Estar Social e implantação do que conheceremos posteriormente como um gerencialismo estatal, que se configura como um deslocamento dos princípios mercadológicos para a administração política do Estado.

Esse novo modelo de relação entre economia e Estado chega de modo contundente ao mundo ocidental, os governos do presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan e da Primeira Ministra da Inglaterra Margareth Thatcher se tornam ícones dessa época. É a retomada do liberalismo econômico agora imbuído de uma feroz oposição às investidas comunistas do leste europeu, e rebatizado de neoliberalismo. O momento era de investir na defesa contra a União Soviética que representava a ameaça comunista, bem como, cortar gastos públicos, como dissera Reagan à época da sua posse em 1981: “O Estado não é a solução, é o problema”. Perry Anderson (1995) resume a política econômica destes governos da seguinte maneira:

> O que fizeram, na prática, os governos neoliberais deste período? O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram

> gastos sociais. E, finalmente, — esta foi uma medida surpreendentemente tardia — se lançaram num amplo programa de privatização (p. 11).

No Brasil a primeira tentativa de implantação do modelo neoliberal aconteceu por intermédio do governo de Collor de Mello, porém, com o seu *impeachment*, somente com os governos Fernando Henrique Cardoso é que houve uma iniciativa real de reforma da gestão pública. Sob o comando do Ministro Bresser-Pereira, então à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a tendência era de reproduzir a experiência internacional recente e incorporar os princípios mercadológicos à administração do Estado, também conhecida como Nova Gestão Pública — NGP (NETO, 2009).

Dentre as principais tendências da NGP, podemos identificar a descentralização, incentivo às parcerias público-privadas, adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (visando qualidade e produtividade), implantação de planejamento estratégico, flexibilização das regras burocráticas, inclusive de forma de contratação de funcionários públicos e serviços, além da profissionalização dos servidores, entre outras. Ao observar essa sequência de aspectos podemos perceber que o modelo gerencialista, de cunho mercadológico invade o setor estatal e passa a ser o *modus operandi* em voga desde então, que conduz a administração de recursos, bens e serviços de interesse público.

Em relação à política educacional, Peroni (2003) afirma que nos anos 1980 as políticas públicas educacionais foram marcadas pela democratização do ensino, universalização do acesso e uma gestão democrática, focada na formação do cidadão. Já nos anos 1990, por influência da NGP de cunho gerencialista, as políticas no setor da educação passaram para uma lógica de descentralização, terceirização dos serviços, baseadas no controle de qualidade e nos princípios da eficiência e da eficácia, além de mais autonomia, inclusive financeira, das instituições educacionais. Ou seja, são facilmente identificáveis os mesmos princípios neoliberais permeando a gestão da educação brasileira a partir da década de 1990 (PERONI, 2003).

Nesse sentido, a autora aponta que a proposta intentada pelo MARE de reforma do Estado brasileiro pautava-se, sobretudo, na descentralização do aparelho estatal, estabelecendo como medidas possíveis para domar a crise causada pela dívida externa que assolava o Brasil que chegou à América Latina nos anos 80, a privatização, terceirização dos serviços para a iniciativa privada, participação da população na gestão pública e o controle social exercido pelo cidadão. Essas medidas transferem, assim, responsabilidades que antes eram do Estado, para a sociedade, especialmente as políticas sociais. Conforme afirma Peroni (2003), essas medidas também estavam de acordo com as orientações dos organismos internacionais como Fundo

Monetário Internacional — FMI, de diminuir os gastos públicos, e devido à dívida pública gigantesca à época, esses países ocupavam uma posição vulnerável diante das suas determinações (PERONI, 2003).

Sobre a relação entre Brasil, políticas públicas educacionais e organismos internacionais vale destacar alguns pontos importantes que permitem descortinar realidades, particularmente em relação à educação superior, objeto de discussão desse estudo. O conjunto das reformas neoliberais, a abertura de mercado à globalização e o sistema de acumulação flexível passaram a significar uma espécie de ideologia hegemônica que se apresenta como solução para as mazelas sociais, bem como, estabelece um modo de vida. Nessa perspectiva, o trabalhador precisa estar mais bem qualificado para acessar as novas tecnologias e a educação passa a ter uma importância central e estratégica nessa realidade.

Para Filho e Chaves (2016) há uma nova etapa da mercantilização e da privatização na educação superior no Brasil, tendo o segmento em novas dimensões adquirido pelo setor privado e mercantil. Dessa forma, percebe-se o acolhimento de uma nova configuração do sistema educacional, caracterizado diante de ações e movimentos que destacam a criação do financiamento da iniciativa privada por meio dos recursos públicos como um novo paradigma desse mercado.

A sociedade do conhecimento e a disseminação da informação não podem funcionar sem a manipulação da informática e do acesso ao saber. Assim, a educação passou a ser controlada, estimulada, financiada e alavancada por Organismos Internacionais ou OI, como ensina Maués (2003). Entre estes OI, encontramos a Organização dos Estados Americanos (OEA); o Banco Mundial (BM); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comunidade Europeia (CE) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo primordial desses organismos, ao estabelecerem as metas e reformas, é apenas o de tornar os mercados mais competitivos ao capacitar mais pessoas para participarem ativamente do processo de globalização. Considerando que o fundamento desse movimento internacional pela educação consiste em garantir o crescimento econômico, suas orientações "procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado" (MAUÉS, 2003, p. 94).

4.2 E assim assistimos à expansão da educação superior no Brasil

Com base no sistema de acumulação flexível um tipo de capitalismo financeiro e rentista sem compromisso com a produção industrial, mas com foco no que Chesnais (2013) chama de

“riqueza abstrata”, além do aumento de investimentos no setor de serviços, tomou corpo. A busca da valorização mediante o aumento de lucros, e se for preciso, de juros, para obter mais dinheiro de modo indiscriminado, caracteriza o modo de fazer a economia mundial e, globalmente conectada, girar.

> Depois de trinta anos, a “riqueza abstrata”, tomou cada vez mais a forma de massas de capital dinheiro à busca de valorização, colocadas nas mãos de instituições (grandes bancos, sociedade de seguros, fundos de pensão, Hedge Funds), cuja “profissão” é valorizar seus haveres de maneira puramente financeira sem sair da esfera do mercado de títulos e de ativos “fictícios” derivados de títulos, sem passar pela produção (CHESNAIS, 2013, p. 26-27).

Sinteticamente, podemos apontar uma sequência de situações que vão resultar na íntima relação entre financeirização e educação superior: 1. Crise do fordismo e do Estado Keynesiano, 2. Desenvolvimento do modelo de acumulação flexível com a livre circulação de capitais pelo planeta, 3. Reformas estatais neoliberais e importação do gerencialismo para as instituições públicas e educacionais, 4. Organismos Internacionais determinando as metas para alavancar o crescimento econômico, inclusive as metas para a educação. 5. Processo de mundialização do capital com as instituições financeiras de capital especulativo ou capitalismo rentista se torna a forma principal de acumulação e de circulação de dinheiro.

Essa série de fatores obviamente causou impactos no Brasil e a partir das reformas (ou contrarreformas prestando desserviço aos cidadãos e solapamento dos direitos e serviços sociais), uma das formas de atender às determinações de melhores desempenhos dos níveis educacionais, em todos os níveis, foi por meio das parcerias público-privadas. Especialmente no ensino superior, programas de governos desde os de Fernando Henrique Cardoso, passando pelos petistas, Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sistemas de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), implantado pelo MEC em 1999, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005, com o objetivo de garantir o acesso de pessoas que não poderiam arcar com as despesas de educação superior sem os subsídios do governo.

Chaves (2016), ao desenvolver um trabalho que analisa a expansão e financeirização da educação superior brasileira, traz informações do Ministério da Educação e pontua que no período do governo petista houve uma ampliação considerável da expansão das universidades públicas, foram criadas 97 entre os anos de 2003 e 2012, gerando um aumento de 46,9% dessas instituições. Neste mesmo período, a quantidade de instituições privadas cresceu 27,8%, saltando de 1.652 para 2.112 instituições. Vejamos a Tabela 3, a seguir, com os dados referenciados pela autora.

Tabela 3 — Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas por categoria administrativa (público e privada) no Brasil

	Instituições			Matrículas		
Ano	**Total**	**Públicas**	**Privadas**	**Total**	**Públicas**	**Privadas**
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	1.059.163
2002	1.637	195	1.442	3.520.627	1.085.977	2.434.650
2003	1.859	207	1.652	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2010	2.378	278	2.100	6.379.299	1.643.298	4.736.001
2012	2.416	**304**	2.112	7.037.688	1.897.376	5.140.312
▲% 1995-2002	**83,1**	**-7,1**	**110,8**	**100,0**	**55,0**	**129,8**
▲% 2003-2010	**27,9**	**34,3**	**27,1**	**62,0**	**39,7**	**71,5**
▲% 2003-2012	**30,0**	**46,9**	**27,8**	**78,8**	**61,3**	**86,2**

Fonte: MEC/INEP/DEAES (1995, 2002, 2003, 2010, 2012).

Este panorama permitiu que grandes blocos de instituições educacionais, financiadas em grande parte pelos referidos programas de governos, tornassem-se grandes potências mercantis no Brasil, e hoje encontramos blocos superpoderosos de grupos rentistas da Educação mundial com inserção no mercado de ações no Brasil desde 2007 na Bovespa e com poder para designar os rumos da educação superior no Brasil e no mundo (CHAVES, 2016).

> É importante destacar que, a partir do ano de 2007, "o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos", com a criação de redes de empresas por meio da compra e/ ou fusão de IES privadas do país. Esse processo se deu pela abertura de capitais dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados "redes (CHAVES, 2016, p. 5).

Um estudo diagnóstico realizado por Sguissardi (2015), em que o autor analisa a política de expansão da educação superior no Brasil, entre várias constatações, também conclui que por trás da sua expansão o que fica evidente são os interesses mercantis e o crescimento de uma educação massificadora, e que mantém uma educação de qualidade para uma pequena elite e formações aligeiradas para a grande maioria, sem qualquer garantia de uma formação profissional adequada e nem mesmo de inserção no mercado. Entre suas conclusões ainda, situa-se a verificação do que a Constituição Federal prevê enquanto direito fundamental, que tem se apresentado como mercadoria facilmente adquirida e gerado grandes lucros para as grandes empresas do ramo (SGUISSARDI, 2015).

Até aqui foi possível contextualizar a evolução das políticas econômicas e suas consequências para a Educação brasileira, bem como a expansão da educação superior. Vale

destacar que este panorama também produz consequências para a função docente tanto nas Instituições de Educação Superior públicas quanto privadas. Viana e Machado (2016) apresentam resultados de pesquisa nos quais afirmam que, exigências impostas pela agenda neoliberal dos organismos financeiros internacionais têm resultado na intensificação do trabalho dos professores e gerado sérias restrições à qualidade de vida e saúde.

O professor agora precisa desempenhar diversas funções, o que na ótica neoliberal significa ser "flexível", acompanhar as mudanças rápidas que a tecnologia implementa, trabalhar *on-line* (sem que as horas sejam contadas em sua carga horária de trabalho). Quanto ao desenvolvimento profissional docente (DPD) neste nível do ensino, as autoras chamam a atenção para os programas que foram sendo criados pelas instituições, visto que o aumento da oferta de vagas também requer o aumento de professores, porém, a ótica mercadológica tornou a docência um nicho de mercado, sem que houvesse profissionais com formação específica na área. Vale citar que o conceito de DPD utilizado pelas autoras diz respeito à formação inicial e à continuidade do investimento na profissão quanto à apropriação e revisão da prática profissional do professor e que acontece no contexto do trabalho (VIANA; MACHADO, 2016).

Neste sentido, diversos tipos de cursos são destinados à formação continuada destes profissionais, como oficinas, *workshops*, palestras, cursos à distância (Ead), apenas para não prejudicar as instituições nas avaliações periódicas a que estão submetidas para analisar seu desempenho, tanto dos alunos quanto de professores. Vale dizer que, no Brasil, a única previsão legal quanto à formação do professor para o exercício da docência no ensino superior está na Lei 9.394/96 no artigo 66, a qual estabelece que acontecerá mediante cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Porém, na prática, podemos observar que existe uma quantidade expressiva de docentes sem esse nível de formação exercendo a profissão, já que, apesar da previsão legal, ela ainda não funciona como uma condição formal.

Dentro da lógica de mercado que está alinhada à nova concepção de trabalhador, por conseguinte, do trabalhador docente, de perfil multifuncional e viés empreendedor, atendendo aos chamados do neoconservadorismo, aliado aos recorrentes cortes de investimentos para a educação pública, conforme expõe Maués e Souza (2016), inviabilizam ações na área de formação e desenvolvimento profissional docente além de gerar a intensificação e precarização dos vínculos com as IES.

O dicionário Gestrado (2020), ao tratar do trabalho docente, pontua que é importante ressaltar que tal função engloba a atuação do profissional no processo educativo em diversas caracterizações de cargos e responsabilidades. Ao determinar as experiências laborais que são realizadas, compreendendo as relações presentes nas instituições educativas, que excedem a

regência de classe. Desse modo, é compreendido que o trabalho docente não está apenas relacionado ao desempenho em sala de aula do processo de ensino, mas compreende a atuação holística por toda metodologia educativa.

Vale a pena atentar para a observação destes autores quando dizem que "a transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, nos parâmetros da Organização Mundial do Comércio, acelerou ainda mais a mudança da cultura acadêmica e, em consequência, do docente que atua nesse nível de ensino" (MAUÉS; SOUZA, 2016, p. 82).

4.3 Breve análise sobre a evolução das funções docentes entre os anos de 2008 e 2018 no Brasil

Antes de iniciar a análise de dados propriamente dita é preciso fazer uma ressalva acerca da expressão "função docente" que o Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira — INEP estabelece como categoria de análise, observando a quantidade de docentes declarados pelas IES às quais está vinculado, por esta razão, não corresponde ao número bruto da quantidade de docentes atuando no Brasil, visto que há muitos professores que atuam em mais de uma instituição, havendo a possibilidade de múltipla contagem de um mesmo docente (MEC/INEP, 2008).

De acordo com dados do censo estatístico da educação superior do INEP, em 2008 haviam 321.493 docentes dos quais 111.894 em IES públicas e 209.599 em IES privadas. Já no ano de 2018, haviam 384.474 docentes, sendo 173.868 em IES públicas e 210.606 em IES privadas. Vejamos a Tabela 4, a seguir, que demonstra como se deu a evolução dos números de funções docentes no país nos últimos dez anos.

Tabela 4 — Número de docentes na educação superior, por categoria administrativa (2008-2018)

ANO	TOTAL	DOCENTES EM EXERCÍCIO	
		PÚBLICA	PRIVADA
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2018).

Neste mesmo período, observamos que o Brasil tinha 236 IES públicas e 2016 IES privadas, em 2008, e passou a ter 299 públicas e 2.238 privada em 2018, um aumento de 27% e 11%, respectivamente. Quanto ao número de vagas disponibilizadas, considerando novas e remanescentes, passamos de 344.038, em 2008, para 835.569 em instituições públicas no ano de 2018. Quando verificamos a quantidade de vagas disponíveis para os discentes nas instituições privadas, o número salta de 2.641.099 vagas, em 2008, para os inacreditáveis 12.693.532, em 2018, um acréscimo de 480,61% ou 10.052.433 vagas, em números absolutos.

Quanto aos números de matrículas, as IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação, já a rede pública, portanto, participa com 24,6% (2.077.481). Quando comparamos os anos de 2008 e 2018, o número de matrículas sofrem aumento de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública, mas no total, entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%. Em cursos presenciais, há 2,4 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública (INEP/MEC, 2018).

Para facilitar a compreensão segue a Tabela 5 para verificarmos visualmente as informações acima descritas:

Tabela 5 — Número de matrículas por tipo de IES

Tipo de IES	Quantidade de IES	Quantitativo de vagas novas + remanescentes	Número de matrículas
		Ano 2008	
Pública	236	344.038	1.552.953
Privada	2016	2.641.099	4.255.064
		Ano 2018	
Pública	299	835.569	2.077.481
Privada	2238	12.693.532	6.373.274

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP/MEC, 2018.

Observando este cenário, em termos numéricos, pode-se concluir que a discrepância diante da quantidade de profissionais atuando na rede pública e privada de ensino no Brasil para a quantidade de matrículas, revela de modo incontestável, a intensificação do trabalho docente nas instituições privadas de ensino, não excluindo essa mesma realidade das instituições públicas. Porém, enquanto nas IES públicas existe um docente para 11,94 alunos de graduação, este número quase triplica nas IES privadas, chegando a um docente para 30,26 discentes.

Diversas pesquisas no Brasil se debruçam sobre a intensificação do trabalho e a precarização do vínculo dos docentes também nas IES públicas. Uma consulta rápida utilizando os descritores “trabalho docente” e “intensificação”, entre 2013 e 2018, no catálogo de teses e

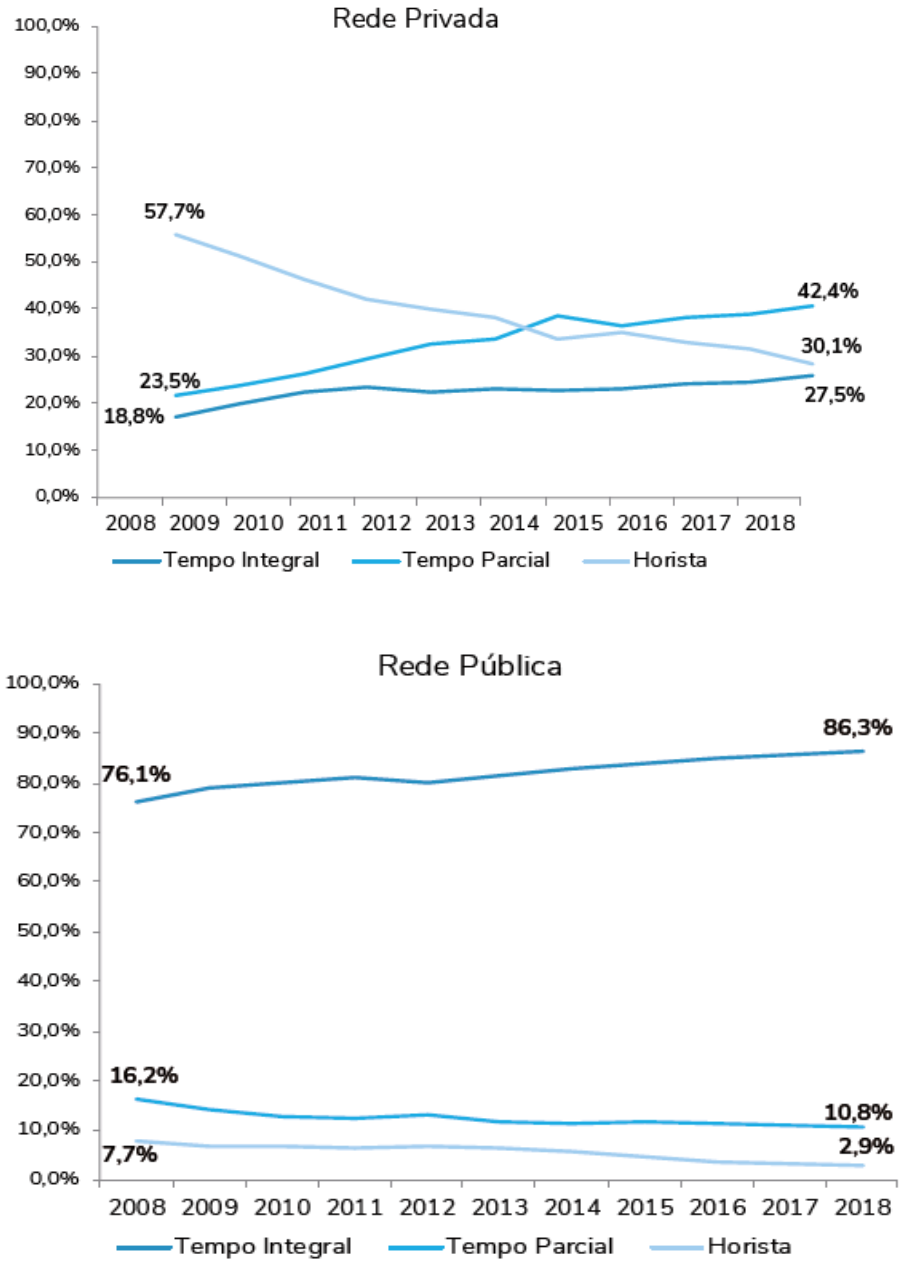
dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam 293 pesquisas. Não obstante, a quantidade de docentes nestas instituições aumenta em 55% no decênio 2008-2018. Já nas privadas o aumento é de apenas 0,47% sendo que no mesmo intervalo de tempo, o país ganha 63 IES públicas e 222 IES privadas. Em todos os números apresentados, verifica-se uma enorme desproporção quanto ao número de docentes para realizar o trabalho e contemplar todas as funções a ele relacionadas como:

> seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010, s/p).

Impossível não perceber que a mercantilização continua seu processo de exploração da mão de obra do trabalhador, neste caso, do trabalhador docente, e o nível de exigência para cumprir suas obrigações para um número cada vez maior de alunos e de intensificação do trabalho e que, mesmo a lógica neoliberal e de exigência por um trabalhador polivalente e multifuncional permeie as universidades públicas, ao nos depararmos com a realidade fria dos números, é preciso admitir que onde a educação é mercadoria propriamente dita, as regras do jogo mercantil-capitalista são bem mais acirradas.

Sobre o processo de precarização do trabalho, relacionado à forma de contratação dos docentes, a princípio, pode-se esperar uma piora em relação à responsabilidade trabalhista das instituições dentro de um cenário de estímulo à flexibilização dos vínculos laborais. Vale enfatizar, contudo, que no tocante à contratação dos docentes, verificamos que houve um avanço considerável em nível nacional, quanto ao aumento do regime integral e uma consequente queda na participação de docentes horistas tanto na rede privada de ensino quanto na pública desde 2008, conforme gráficos, a seguir:

Gráfico 5 — Participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho no Brasil (2008-2018)



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2018).

Conforme podemos observar nos gráficos, ora apresentados, na rede pública, a participação de docentes em tempo integral cresce e os contratos como docentes horistas continuam caindo. Na rede pública, o número de docentes em tempo integral aumentou 76,2% nos últimos dez anos, sendo que mais de 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos dos centros universitários (28,2%) e faculdades (22,0%). De acordo com dados do Censo da educação Superior de 2018 do INEP, quanto ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 96% nos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Sem deixar de reconhecer que o regime integral de contratação e a diminuição dos docentes horistas são fatos positivos quando se trata da luta contra a precarização dos vínculos, é importante também destacar que o próprio fato de ter muito mais docentes atuando na rede privada, bem como a grande disparidade entre a citada proporção professor/aluno, são também sinais dos tempos precários quando olhamos para as condições de trabalho destes profissionais e a escancarada transferência da responsabilidade estatal pela educação para a iniciativa privada.

> Desse modo, a maciça participação do mercado na promoção de serviços de interesse público, a exemplo da saúde e da educação, é expressão das permanentes metamorfoses da reprodução e da acumulação capitalista. Nessa configuração, o Estado assume um papel decisivo, pois é por meio da transferência dos recursos oriundos do fundo público para iniciativa privada e consequente delegação para esta assumir a função de executora desses serviços que é materializada essa conformação, cujo marco regulatório está assentado nas parcerias público-privadas (ARAÚJO, 2016, p. 95).

Outra questão que vale a pena retomar diz respeito ao desenvolvimento profissional que se refere à formação continuada e atualizações por meio dos diversos cursos que ficam a cargo do professor e o faz acumular estudo e trabalho. Dessa forma, o regime de contratação em tempo parcial ou integral não significa que esse processo de desgaste e de trabalho intermitente não continue a acontecer e tornar o seu fazer intensificado e precarizado pelas condições oferecidas para sua realização.

Há muito o que descobrir e muito por dizer ainda sobre os tempos em que vivemos, sobre as relações adoecidas que estabelecemos com o trabalho, com o conhecimento e com o dinheiro. E há ainda mais a desvelar sobre a relação entre estes três elementos, que afinal são os principais fatores que impulsionam o mundo contemporâneo a continuar a se desenvolver, embora desenvolvimento, neste caso, não seja sinônimo de evolução, visto que a evolução implica melhoria, burilamento, e não necessariamente podemos afirmar que o mundo se tornou um lugar melhor para se viver pelo crescimento dos lucros, produção em massa de mercadorias, bens de consumo em geral, inclusive o conhecimento-mercadoria.

Essas discussões são fundamentais para denunciar a realidade do trabalho docente e do processo de mercantilização da educação, muitas vezes mascaradas pelas propagandas governamentais ou empresariais, ou vindas da união de ambas. Isso porque a realidade nos mostra que o saber continua sendo artigo de luxo, peça rara para poucos que ainda conseguem ler nas entrelinhas, buscar fontes seguras de informação e confiar na ciência. Mostra-nos que tudo que a mão invisível do capitalismo toca se torna mercadoria, deixa de ter valor passa a ter um preço.

O preço que é anunciado em *outdoors* e mensagens veiculadas minuto a minuto nas redes sociais, por sinal, muito acessível e subsidiado pelo governo, sai extremamente caro quando nos damos o cuidado de observar que especialistas, mestres e doutores são explorados para vender informação ou uma espécie de saber-instrumento que forma, mas que não contempla o potencial humano de ampliar sua consciência e capacidade transformadora.

Assim, continuamos nosso plano de não conformidade com a realidade embrutecida e exploratória do capital e acreditando que o movimento de denúncia e luta valem a pena por que não temos almas apequenadas pela necessidade incessante de lucro que domina o planeta; desde que a modernidade passou a requerer do homem a racionalidade técnica para conduzir sua harmonia com o mundo e as pessoas. Engano nosso, continuamos a explorar, matar, guerrear, roubar, acumular e reduzir a vida à aquisição de coisas, inclusive títulos de graduação e pós-graduação. Agora é fazer o caminho de volta, sem desistir e sem desanimar. Sigamos.

4.4 Impactos do contexto neoliberal na construção da identidade docente no ensino superior

Muito se tem discutido acerca do papel que o docente exerce no desenvolvimento educacional, bem como acerca da organização socioeconômica que tem influenciado nesse processo. O cenário político e econômico vivenciado na atualidade brasileira revela a abertura para o crescimento da lógica mercantilista fundamentada em uma economia neoliberal e neoconservadora legitimada pela hegemonia do sistema capitalista. Esse cenário tem contribuído para uma crise de identidade docente, em especial, no âmbito do ensino superior. O modelo de organização capitalista determina as relações em vários contextos e dinâmicas sociais, sobretudo as que envolvem a realidade do trabalho.

Conforme mencionado, essa forte influência recai, tanto sobre o sistema educacional, como para a definição da identidade profissional docente. Portanto, este trabalho objetiva refletir acerca da crise da identidade docente e das universidades públicas brasileiras, sobretudo em relação ao papel do docente na educação superior e como o contexto de gestão neoliberal contribui para essa fase de reconstrução da profissionalidade docente, assim como para a configuração das instituições públicas de ensino superior.

Os principais referenciais teóricos aos quais recorremos para condução das discussões são Harvey (2008) e Dubar (2006), entre outros que auxiliam na compreensão dos processos sociopolíticos inaugurados pela modernidade, neoliberalismo e sua relação com a educação. A

metodologia utilizada para apoiar essa discussão foi a revisão bibliográfica e a análise documental de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017).

4.4.1 O contexto socioeconômico e a relação com a identidade profissional: da revolução industrial à acumulação flexível

Meados do século XVIII, os processos de industrialização iniciados na Inglaterra e em seguida em toda Europa, expandiram-se também para a América e o mundo ocidental em geral. No início do século XX, a grande indústria mecanizada e as linhas de produção já haviam se tornado uma realidade e um caminho sem volta em termos de avanços tecnológicos e de intensas transformações econômicas e sociais.

As profundas mudanças promovidas pela união entre ciência, produção industrial e capital tornam não só o trabalho, mas também a vida mecanizada. A rotina e as relações familiares e sociais também passam a ser geridas a partir dos horários e necessidades estabelecidas pelo trabalho. As pressões exercidas pelos empresários da indústria sobre os operários alienam cada vez mais o seu saber sobre a produção e transformam o trabalhador em um simples operador da máquina e sua função é cada vez mais precarizada.

A relação com o trabalho a essa altura se confundia, muitas vezes, com a relação com um “emprego” no sentido em que a produção em larga escala destitui o indivíduo de poder sobre sua produção e ele se torna facilmente substituível. O que importa é obter um meio para conseguir o sustento e não necessariamente ter uma profissão propriamente dita.

É importante destacar que o fazer laboral já se constituía como parte da identidade do indivíduo nas sociedades tradicionais, uma vez que os ofícios eram aprendidos e transmitidos de geração em geração e a função exercida pelo trabalhador dizia respeito também a quem era sua pessoa para seu grupo social. O que a modernidade, por outro lado, instaura é um novo modo de se relacionar com o trabalho e isso traz implicações também para a constituição da identidade profissional do trabalhador.

De acordo com Harvey (2008, p. 122), “a data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem [...]” e, desde então, a implantação do fordismo começou a trazer uma nova forma de pensar a engrenagem envolvendo produção, trabalho e sociedade. Ford compreendia que a produção em massa significava consumo em massa e que essa lógica traria novos conceitos de organização política, econômica e social.

> Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 2008, p. 122).

Nesse sentido, o processo de industrialização, o taylorismo e mais tarde o fordismo, no início do século XX, promovem uma nova forma de ser e estar no mundo, racionalizada e controlada pelos detentores dos meios de produção. A sociedade passa a ter que atender requisitos voltados para a produtividade e também para o consumismo, como um modelo moderno e adequado de vida para dar conta de escoar todos os produtos e gerar crescimento e mais lucratividade para a elite econômica. Como expõe Harvey (2008, p.121), trata-se de "um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista", e esse novo ideal também irá promover profundas mudanças na relação do trabalhador com a sua ocupação e, consequentemente, em sua identidade profissional.

Outro elemento importante a ser considerado é a alienação do trabalhador diante do produto de seu trabalho, amplamente exposta por Marx em *O Capital*. É o que Oliveira (2004), apoiada em Marx, denomina de "estranhamento" do trabalhador em relação ao resultado do seu tempo dedicado à execução daquele bem manufaturado, e que justamente por ser produzido de forma fragmentada e em larga escala, transforma o indivíduo em um "apêndice da máquina" e o expropria e desqualifica quanto ao seu fazer laboral.

> Com a maquinaria, o trabalhador não dominará mais seu tempo de trabalho e nem seu saber sobre o produto todo, devido à divisão do trabalho ocasionada pela mesma. A máquina não exigirá mais a habilidade do trabalhador que terá seu trabalho expropriado e desqualificado. De acordo com Marx, o processo de alienação do homem se dá através do estranhamento deste em relação ao produto de seu trabalho, da necessidade produtiva que antes era para suprir suas necessidades vitais e depois tornou-se coercitiva (OLIVEIRA, 2004, p. 91).

Essa coerção para participar do processo produtivo visa a garantir, assim, uma fonte de subsistência para o operário na modernidade e aquele reconhecimento de parte de si no desenvolvimento do trabalho passa a ser substituída por uma outra forma de se identificar no trabalho. Não mais pelo produto ou finalidade da atividade laboral, mas pelo reconhecimento de ser parte de um grupo que partilha necessidades semelhantes. Os (sub) empregos, assim, foram permitindo a criação de uma "identidade de classe" pelos interesses partilhados no cotidiano do trabalho em vez de uma identidade profissional relacionada à execução da

atividade em si. Essa fase da relação com a identidade profissional traz consigo a ideia de classe operária que é caracterizada por Oliveira (2004) como:

> Trabalhadores fabris e industriais, os quais, vivenciando experiências comuns no local de trabalho, experimentam uma dada realidade, sentem uma "identidade de interesses" entre si, oposta a outros homens, e vão lutar por estes interesses, construindo, assim, uma "consciência de classe", que é, por sua vez, a forma como tais experiências são tratadas culturalmente (p. 87).

Da união entre esse surgimento da "consciência de classe" somada à situação do pós-guerra e, em seguida, a crise econômica provocada pela quebra da bolsa de valores de 1929, formou-se uma conjuntura social, política e econômica que inaugurou o *new deal* norte-americano que se expandiu pela Europa e Japão e deu maior poder intervencionista ao Estado na economia para controlar o capitalismo e suas crises cíclicas.

A classe trabalhadora passou a se organizar para as lutas por melhores condições de trabalho, segurança e salários. Por meio do movimento sindical e da ampliação do poder estatal foram garantidas maiores responsabilidades pelos direitos sociais e trabalhistas. Assim, fortalecia-se o ideal do Estado keynesiano como modelo favorável ao crescimento das democracias capitalistas sob a regulação e fiscalização do Governo. O poder sindical era controlado pelo Estado e, muitas vezes, sucumbia ao poder das grandes corporações e do governo aceitando controlar seus membros para aumentar a produtividade em troca de melhores salários, colaborando, assim, a manutenção do sistema tal qual foi pensado por Ford, passando de um modelo administrativo empresarial para uma forma de regulamentação social, como previu Gramsci (HARVEY, 2008).

Esse estado de organização das relações socioeconômicas e políticas se manteve até início da década de 70 do século XX quando o *Welfare State* começou a dar sinais de sua falência em razão da combinação entre baixas taxas de crescimento, altas taxas de inflação e a crise fiscal dos Estados que, sob a égide da social-democracia, não suportou mais arcar com tantos gastos sociais como habitação, previdência, saúde e educação.

Começa a ganhar corpo, a essa altura, o conjunto de teorias e formas de delinear a economia e o papel do Estado denominado neoliberalismo. O neoliberalismo, como o nome indica, é um novo liberalismo, as bases são as mesmas pensadas por Adam Smith para quem "o mercado livre é força tão poderosa para melhorar a condição humana que ele pode até mesmo sobrepor-se a leis pobres e a um governo intervencionista" (CARNOY, 2013, p. 37). Friedrich Hayek é o pensador que inaugura esse movimento neoliberal por meio do texto originário *O caminho da Servidão* e inclui em seu ideário, como aspecto central, o anticomunismo mais

veemente dentre as correntes capitalistas pós segunda guerra. Hayek e seus seguidores culpam o movimento operário e o intervencionismo estatal pela crise e passam a movimentar os governos a se organizarem sob a ideologia do "Estado mínimo". De acordo Anderson (1995),

> o remédio então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais reformas fiscais era, imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos (p. 10).

De fato, a lógica de uma política gerencialista baseada nos valores e ideais de mercado passa a vigorar a partir da década de 1970 e 1980 centrada na reestruturação econômica e social. Nesse contexto, a rigidez do modelo fordista de produção em série e o sindicalismo ajustado às necessidades do grande mercado com o estado de bem-estar social não condizia mais com a nova gestão política e com a crescente inovação tecnológica no campo comercial. Um novo paradigma é estabelecido perante as novas necessidades do capital, a acumulação flexível, assim denominada por Harvey (2008), com seu foco na resolução rápida de problemas e adaptabilidade das habilidades dos trabalhadores e dos processos produtivos com objetivos especiais.

> A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

A partir dessa época até os dias atuais, o modelo de "acumulação flexível", mais congruente com o neoliberalismo, passa a ascender em todo mundo capitalista o que traz como consequência a fragmentação da organização da classe trabalhadora e esfacelamento da consciência de classe pensada na relação direta entre capital e trabalho. As identidades profissionais cedem terreno a diversas identidades culturais, como postula Dubar (2006), e transforma mais uma vez profundamente a relação entre o trabalhador e seu ofício. A alienação dos meios de produção agora subsiste com a alienação da capacidade de organização para luta por melhores condições de trabalho e segurança, uma vez que os interesses em comum foram

se tornando mais diluídos frente à instabilidade, além de frágeis, perante a "taxa natural de desemprego" e da criação neoliberal do "exército de reserva de trabalho" supracitadas.

Com efeito, "a estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de forma culturais". (HARVEY, 2008, p. 148). Desse modo, pode-se afirmar que o capitalismo encontrou uma solução para a crise, dada a sua característica sociometabólica produzindo, ou, favorecendo o surgimento de uma crise na identidade profissional e fragmentação social e política, e ainda, transformando identidades culturais em mercadoria para consumo (MÉSZÁROS, 2002).

4.5 A crise da identidade profissional e substituição da consciência de classe pela valorização da diversidade

Discutir sobre a modernidade e seus efeitos sobre a vida em sociedade encerra em sua exposição a palavra "crise" quase como regra. Ao buscar a etimologia da palavra crise, ela frequentemente se associa a palavras como, "decisão", "definição", "perigo" ou "mudança". Decididamente, as mutações causadas na dinâmica social e relacional que o capitalismo avançado trouxe em nível global, promoveram diversas crises trazendo consigo, primeiro, os impactos, em seguida, adaptações e outras maneiras de integrar a experiência à vida cotidiana.

De acordo com Dubar (2006), para quem a modernidade é definida como um processo de racionalização e destruição criadora – concordando com Schumpeter – o período que se segue a partir da segunda metade do século XX em diante, principalmente após 1973, não é apenas de crise na economia, mas de uma crise antropológica causada por transformações significativas em três segmentos da vida em sociedade, quais sejam, a família, as relações com trabalho e emprego, bem como o papel do Estado e suas instituições:

> Podemos também tomar as duas crises (econômica e social) por um outro prisma e fazer delas manifestações dum processo mais global- que provocaria, em determinados momentos do seu desenvolvimento, quer rupturas nos grandes equilíbrios económicos, quer fraturas dum tipo de vínculo social antes largamente dominante. Pode-se também chamar antropológica a este tipo de crise que afeta, ao mesmo tempo, os comportamentos econômicos, as relações sociais e as subjetividades individuais (DUBAR, 2006, p. 15).

No que tange às formas identitárias, Dubar (2006) estabelece quatro formas de compreender a individualidade do sujeito, essas são resultado involuntário de processos que constroem os modos de se reconhecerem perante si mesmo e em relação aos outros. A

identidade cultural, que designa o pertencimento a um grupo local, seus costumes e crenças herdados. A estatutária, que provém da necessidade de integração às instituições como, família, escola, grupos profissionais pelo desempenho de determinados papéis. O "si próprio relacional" fruto de uma consciência reflexiva e a identidade chamada de "si narrativo" que é a história que cada pessoa conta para si mesma sobre quem é (DUBAR, 2006).

Nesse sentido, as identidades profissionais na medida em que se constituem como maneiras socialmente reconhecidas para os trabalhadores identificarem uns aos outros, pode-se considerar que se configuram como identidades estatutárias, pela necessidade de pertença a um grupo profissional e, ao mesmo tempo biográfica, com foco na trajetória de desenvolvimento profissional.

Considerando a questão biográfica da identidade profissional, este autor discorre sobre a diversidade das trajetórias das identidades operárias que depende do senso de coletividade de alguns grupos e do nível de engajamento na luta por melhores condições de trabalho. Desse modo, distingue três categorias diferentes: o operário contestatário, aquele militante, em geral sindicalizado e que expressa solidariedade e consciência de classe, é o grupo minoritário. O operário integrado, cuja ambição é apenas melhorar sua condição salarial e hierarquia na empresa e esperar que os filhos sejam bem-sucedidos na escola para ter empregos e oportunidades melhores que a sua e que representa a maior parte dos trabalhadores típicos da classe média. Por fim, o operário resignado, que se conforma às condições impostas pelo temor ao desemprego e à exclusão e alimenta-se do sonho e da angústia de se imaginar trabalhando de forma independente.

Para Dubar (2006), dentro de um cenário neoliberal, as lutas protagonizadas pelos trabalhadores perdem a força e deixam de ter um caráter verdadeiramente revolucionário. A necessidade premente de obter o autossustento faz com que as pautas de reivindicações estejam alinhadas com o discurso típico do "operário integrado" e por isso, também, com o discurso capitalista de sucesso profissional como avanço na carreira e/ou na empresa. Pode-se verificar essa afirmação quando ele exemplifica com o caso francês.

> Em relação aos assalariados das empresas públicas ou privadas dos anos 1980, em França, os que evocavam o sindicalismo lastimavam muitas vezes a sua impotência ou constatavam a sua colaboração nas modernizações em curso. Eles referiam-se a uma forma de identidade categorial: a lógica dominante expressa nas entrevistas era a da defesa do trabalho, do grupo profissional, da qualificação, da promoção por antiguidade em vez das modernizações destrutivas da sua comunidade de trabalho em nome da competitividade, da polivalência, da competência ou do mérito. Eles diziam-se bloqueados e críticos, mas não era possível detectar, sob nenhum ponto de vista, uma referência revolucionária nas suas opiniões (DUBAR, 2006, p. 48).

Ao se estabelecer uma relação entre as categorias identitárias e profissionais de Claude Dubar e o contexto socioeconômico neoliberal é possível perceber que a substituição do fenômeno da identidade de classe, pela diversidade de identidades que caracterizam a modernidade, deixa de problematizar os ideais que sustentam a desigualdade social e passam a servir a esta ideologia capitalista, na medida em que as lutas se tornam resignadas às necessidades de manutenção da mesma lógica explorador-explorado, apenas com a possibilidade de compensações monetárias ou de condições de trabalho.

Outro aspecto importante a ser colocado diz respeito à perda da capacidade revolucionária pelo movimento operário ou trabalhista em geral, em virtude da fragmentação identitária. Enquanto a consciência de classe une e fortalece distintos grupos de trabalhadores em torno de ideias semelhantes, a tendência de reconhecimento de si mesmo através da diversidade de identidades torna o movimento fragmentado e fragilizado para reivindicações. O que passa a ser mais valorizado é a "singularidade", a "privacidade" ou a "subjetividade" entre outras de cunho reflexivo e narrativo principalmente.

Uma outra perspectiva acerca da identidade profissional é discutida à luz da sociologia das profissões por Machado (1995), ele traz a questão da diferenciação entre profissões e ocupações e coloca que a identidade profissional pertence à categoria de ofícios que são aprendidos e desenvolvidos em função de um corpo próprio de conhecimentos e ligados ao campo da educação superior – estabelece, desse modo, uma dependência entre a aquisição a uma identidade profissional e o acesso aos cursos universitários – instituições eminentemente modernas.

Trata-se de um olhar mais consentâneo com valores e ideais fragmentários e elitistas em que "a satisfação do profissional liberal está em trabalhar conforme seus próprios critérios" (MACHADO, 1995, p. 21). Esses profissionais se organizam em guetos e possuem códigos específicos de comunicação, devem possuir códigos de ética que orientem o fazer laboral, diante disso Machado (1995) assevera que

> nem tudo que um especialista sabe e conhece, ele transmite verbalmente. Assim, podemos definir o especialista como um indivíduo que conhece tanto que só pode comunicar uma pequena fração do seu conhecimento. Os clientes veem um mistério nas tarefas a serem desempenhadas, mistério este que não é dado ao leigo conhecer, visto que o conhecimento tácito é relativamente inacessível. Reter O conhecimento, torná-lo específico e suficientemente misterioso é o eixo central que move o profissionalismo (p. 22).

Esse entendimento da sociologia das profissões vai de encontro com o viés proposto neste trabalho, que problematiza as inovações da modernidade oferecendo um olhar mais severo

diante da precarização do trabalho e das consequências para as relações intersubjetivas. Contudo, o contraponto é importante para ilustrar o ponto de partida a favor da separação em categorias profissionais e a coerência da argumentação que convence pelo discurso do "profissionalismo". Vale destacar nesse ínterim, a problematização de Duran (1975) acerca do caráter ideológico da sociologia das profissões, chamando atenção para o risco de se perder o viés da luta de classes e cair na falácia do profissionalismo que ressalta o corporativismo e gera mais cisão em termos macrossociais.

> Os mais recentes balanços críticos da sociologia das profissões põem em relevo seu viés ideológico e o erro de perspectiva por ele condicionado, a saber: a) ao endossar a premissa de que a organização profissional das ocupações significa a superação de interesses privados individuais ou grupais em nome de nobres interesses coletivos, os sociólogos estariam reafirmando o discurso ideológico dos próprios profissionais, que nada mais é do que a ideologia pequeno-burguesa que se assume acima das classes sociais e de seus conflitos necessários b) ao entender a organização profissional como comunidade de interesses e âmbito de socialização, esta sociologia, de inspiração funcionalista, não estaria levando em conta o movimento simultâneo e correlato de desprofissionalização, definido pelo aumento do número de profissionais assalariados (isto é, pela difusão da relação de assalariamento), pela emergência (entre os quadros médios e mesmo superiores) da organização sindical e da prática de greve a que apelam as frações operárias e, finalmente, pela redução do diferencial de salário, de prestígio e de controle do processo de trabalho do trabalhador não-manual qualificado em relação às demais categorias de trabalhadores não-manuais e operárias (DURAN, 1975, p. 59).

De fato, ter conhecimentos específicos, acesso à formação continuada ou a atualizações permanentes, um código de ética que oriente a profissão e órgãos de classe que protejam seus interesses são importantes fatores e espaços para fortalecimento do sentimento de inclusão, o pertencimento a instituições que Dubar chama de identidade estatutária. Porém, a existência destas subcategorias e a especificidade de atuação em nichos diferentes de mercado não deveria ser suficiente para dividir os trabalhadores e enfraquecer a luta pela igualdade social e o questionamento dessa lógica de mercado extremamente competitiva e destrutiva que segue contumaz.

4.6 Contribuição do contexto de alargamento das políticas neoliberais para a crise de financiamento das universidades públicas e para a identidade profissional docente

O contexto de expansão das políticas neoliberais tem promovido transformações substanciais na sociedade. Na esfera educacional, a crítica da educação enquanto mercadoria

tem permeado diferentes estudos, não somente de teóricos da educação, como também de outras áreas, os quais reafirmam a ideia de que o capital, enquanto modelo hegemônico de economia, tem influenciado sobremaneira na organização social, bem como na implantação de políticas educacionais, já que por meio dessas organizações é que se forma a classe de futuros trabalhadores.

Diante disso, para se manter como um sistema hegemônico, o capitalismo tende a determinar os caminhos que a educação deve seguir para a manutenção do desenvolvimento orientado para o crescimento da economia. Ocorre que esta forma de organização social tem favorecido a privatização da educação, contribuído para o sufocamento das lutas que buscam a garantia de direitos sociais, assim como para manutenção das desigualdades sociais.

A educação coloca-se como caminho que tende a direcionar, ou mesmo, estabelecer os valores que serão assumidos como fundantes de uma dada sociedade. Portanto, a concepção de educação para as gerações futuras de trabalhadores tem se alinhado aos anseios do modelo de sociedade que se deseja desenvolver, ou seja, precisam ser difundidos determinados valores que garantam o equilíbrio entre o desenvolvimento capitalista e a oferta de universalização do acesso à educação de modo a promover o desenvolvimento econômico.

Assim, organismos supranacionais como a Unesco e OIT, desde a década de 90, passaram a lançar projetos destinados à promoção da melhora da qualidade dos índices educacionais, os quais, em âmbito global, têm exercido forte interferência, também, para a definição das políticas de formação dos docentes, tais interferências são materializadas por meio dos documentos legais que orientam a prática e ações que serão adotadas pelo Estado no sentido da oferta educacional.

Segundo o entendimento de Lombardi (2010), o modo de produção serve com categoria de análise que vai articular educação ao modelo econômico capitalista. Com base na teorização marxiana o modo de produção representa a materialidade ontológica de construção do homem, ou seja, os homens ao produzirem os seus meios de existência estão também se constituindo enquanto ser social, assim, “o que são coincide portanto com a sua produção” (LOMBARDI, 2010, p. 228).

Além disso, não se pode dissociar a educação como meio de constituição do homem, por conseguinte ela é “um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas” (LOMBARDI, 2010, p. 231). Diante disso, é possível observar que os antagonismos oriundos do modo de produção capitalista impactam diretamente na educação e

na construção da identidade docente, por isso, compreender esse processo é condição fundamental para formulação de ações capazes de modificarem esse quadro.

Diante de tal situação, busca-se compreender como se apresenta a figura do profissional docente nas universidades públicas o qual tem a sua identidade construída num tempo marcado por muita instabilidade e por abalo na crença das potencialidades da universidade enquanto instituição a serviço da produção do conhecimento crítico e como espaço formativo de cidadãos. Toda a conjuntura pressiona para que a universidade se constitua como mais um espaço de reprodução da lógica mercantilista e forme batalhões de trabalhadores em potencial à mercê do capital.

Em relação aos prejuízos para a identidade profissional docente nesse nível de ensino, no sentido em que o conhecimento se torna mercadoria (de preferência de modo seriado e irrefletido) para produzir os verdadeiros profissionais — à luz da sociologia das profissões defendida por Machado (1995) — essa mercantilização também destitui o professor do processo criativo, do seu saber e do seu fazer em sala de aula, na medida em que deve atender os requisitos dos órgãos internacionais como FMI e Banco Mundial, ele passa a ser pressionado para se tornar um repetidor de conceitos, dados e técnicas para "produzir" trabalhadores, empregados, empresários, operários etc.

Com efeito, o professor também fica alienado do processo produtivo e perde a relação com o produto do seu trabalho — qual seja, a contribuição para a formação do ser humano, para a autonomia e a cidadania. Passa a uma atuação segmentada e desarticulada com seu grupo de pares, pois o sentido buscado pela atual conjuntura para o ensino acadêmico superior não está no desenvolvimento da pessoa, mas no mercado de trabalho.

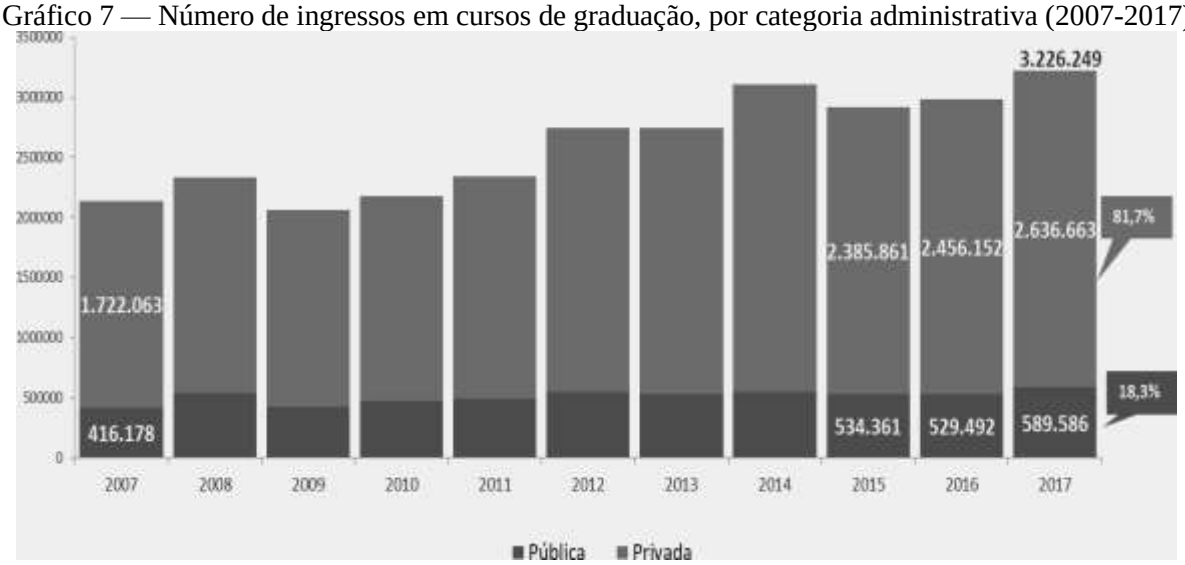
Vejamos, a seguir, dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo censo de 2017 aponta a marcada discrepância entre a quantidade de instituições públicas de ensino superior e revela a tendência histórica brasileira de privatização da educação, ainda que tenha aparecido desde o Primeiro Império como obrigação do Estado com a lei das escolas de primeiras letras, além da expansão da educação superior pela via privada (SAVIANI, 2014).

Gráfico 6 — Discrepância entre a quantidade de instituições públicas de ensino superior

Fonte: MEC/INEP (2017).

Há 296 IES públicas e 2.152 IES privadas. Em relação às IES públicas, 41,9% são estaduais (124 IES), 36,8% federais (109 IES) e 21,3% municipais (63 IES). A maioria das universidades é pública (53,3%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%). Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (INEP, 2017).

Gráfico 7 — Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa (2007-2017)



Fonte: MEC/INEP (2017).

Em 2017, o número de ingressantes teve um crescimento de 8,1% em relação a 2016. Entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento no número de ingressantes na rede pública (11,3%), visto a queda registrada no período 2015/2016 (0,9%). A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes. Em 2016/2017 há uma variação positiva de 7,3%. Em 2016, quando comparado com 2015, a alta registrada foi de 2,9%. No período compreendido entre 2007 e 2017, a rede privada cresce 53,1%. A rede pública aumentou 41,7% no mesmo período (MEC/INEP, 2017).

Esses dados do Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, demonstram claramente uma realidade que pode ser acessada na experiência cotidiana e imprime ao trabalhador docente da educação superior, uma condição vinculada aos interesses mercantis e um desinvestimento na educação pública, um nicho ainda resguardado pela garantia do direito à estabilidade que um cargo público oferece, e que por esta razão consegue unir os professores dessa categoria administrativa em lutas comuns, que ultrapassam a militância "resignada", de acordo Dubar (2006), aquela luta trabalhista conformada a melhores condições de trabalho, carreira e salário.

Nota-se que, a enquanto a Sindicato Nacional dos Docentes da Instituições de Ensino Superior (ANDES) reivindica "a defesa dos recursos públicos para a educação pública visando a emancipação humana e a transformação da sociedade" (ANDES, 2018, p. 31), os 87,9% dos docentes da educação superior estão sob o jugo das instituições privadas, de certo modo, coagidos a aceitar e dar continuidade à educação mercantil. Impossível não perceber a divisão do movimento desse segmento profissional para interesses comuns da categoria e da sociedade e a fragilidade que isso causa para ensejar mudanças significativas em prol de uma educação pública, justa, de qualidade e voltado para a produção do conhecimento e justiça social.

As discussões ao longo deste trabalho apontam que o exercício da docência universitária precisa manter o engajamento na luta por autonomia e liberdade no seu fazer. A alienação que a modernidade arquitetou na relação com o trabalho é uma realidade com a qual todas as categorias profissionais precisam lidar, mas a consciência de classe é um caminho seguro para a retomada dos embates que dizem respeito ao interesse público e ao bem-estar comum, nesse caso, a educação pública de qualidade e o fortalecimento do papel do docente no ensino superior.

A crise, assim, revela-se como uma excelente oportunidade para trazer à tona os furos e as incongruências do sistema neoliberal, em lugar de submeter o desenvolvimento da profissão e da carreira a ele sem oferecer resistências. Deve, ainda, buscar garantir a permanência e a ascensão dos espaços de trocas, como os sindicatos, para identificar os aspectos que atingem negativamente a condição profissional do docente e sua identidade no âmbito do trabalho, considerando que, entre os elementos que compõem sua identidade profissional, no sentido discutido por Dubar (2006), está a necessidade de pertencimento a um grupo com desempenho de um papel social, cuja consciência de classe o convida à luta.

Esse e outros aspectos poderão ser observados com maior grau de detalhe no capítulo seguinte, que apresenta as categorias de análise estabelecidas em razão da leitura e da categorização das narrativas (auto)biográficas dos participantes da pesquisa.

5 DA TEORIA AO CAMPO: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE DOCENTES INSERIDOS NO ENSINO SUPERIOR

Como visto, até então, o processo de desenvolvimento profissional dos docentes se materializa de diferentes formas, passando pelas exigências de uma sociedade pautada em um modo de produção capitalista neoliberal que dilui, cada vez mais, as fronteiras entre o que é ideal e o que é possível; pelos componentes da construção do modelo vigente, no qual os profissionais se deparam com cargas horárias imensas, esvaziamento da pauta coletiva para demanda de melhores condições enquanto classe trabalhadora; até os pontos de equilíbrio entre o que o mercado exige e o que o profissional traz consigo enquanto norte de sua prática, seus desejos e motivações.

A seguir, serão apresentados os resultados da coleta de dados, feita em campo com o uso da técnica de narrativa (auto)biográfica (SOUZA; CRUZ, 2017). As falas dos participantes foram transcritas na íntegra e serviram como material base para a etapa de análise de dados, realizada mediante técnica de categorização e posterior destaque de algumas unidades de sentido, utilizadas para embasar as discussões que se seguem.

5.1 Categorias identificadas na análise de dados

Para o estabelecimento das unidades de sentido, é necessário conceituar a técnica. Entende-se por categorização a ferramenta utilizada na pesquisa qualitativa para redução dos dados por meio do agrupamento destes por meio de elementos comuns. Segundo Moraes (1999),

> as categorias devem ser *válidas, exaustivas e homogêneas.* A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser *mutuamente exclusiva.* Finalmente uma classificação deve ser *consistente*. Mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação destes critérios, é importante discuti-los e compreendê-los. O eventual não atendimento a algum deles numa pesquisa deve ser justificado adequadamente (p.11).

Foram elencadas cinco categorias em função das falas dos entrevistados. Para facilitar o entendimento e dinamizar a escrita, cada uma delas será apresentada separadamente. Deve-se salientar, porém, que cada uma está interrelacionada com a outra, na medida em que são componentes da narrativa de cada sujeito, que aparece de maneira espontânea e demarcada nos limites da subjetividade de cada um, conforme ilustram as categorias a seguir.

5.1.1 Motivação para a docência

Muitos podem ser os caminhos pelos quais os graduandos escolhem a carreira da docência. Um quesito de extrema importância é a motivação pela escolha desta carreira, pois isso traz efeitos sobre toda a construção subjetiva e identitária posterior enquanto docente.

Motivação pode ser entendida "[...] ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos [...]. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo" (BZUNECK *apud* TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 123).

Por conseguinte, a motivação pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca, sendo a primeira advinda do prazer ou satisfação que a atividade pode proporcionar, e a segunda está relacionada aos incentivos que o ambiente pode apresentar (RYAN; DECI, 2000). No momento de optar pela docência, o amor e a dedicação à profissão podem ser considerados fatores intrínsecos de motivação, enquanto o retorno financeiro ou a manutenção de um *status* social podem ser considerados fatores extrínsecos.

O que se observou, pelas falas dos entrevistados, é que a motivação para uma determinada ação — a carreira em docência, no caso — pode residir em momentos muito anteriores à graduação na trajetória do sujeito, como demonstram Matheus e Raquel em suas falas:

"Então, eu entrei na faculdade de Psicologia sabendo que sempre quis ser professor de Psicologia (MATHEUS)"[3]. Já a entrevistada Raquel, afirma que "*desde criança eu sempre me identificava com professora, então as minhas brincadeiras eram brincadeiras de professora. [...] Então, quando eu estava no meu ensino médio eu sempre tive essa questão de monitoria da escola e ia pra frente, bem puxado para essa questão da docência".*

Por outro lado, os estímulos oferecidos pelo ambiente também são potentes no momento de orientar uma escolha. Por vezes, a carreira se inicia pelos ideais e princípios, mantidos no imaginário social, de revolucionar, de motivar e de inspirar alunos; mas ao deparar-se com os percalços do caminho, as coisas mudam: *"O financeiro, sem sombra de dúvidas. Hoje, nesse momento, a minha motivação é estritamente financeira. Se eu sair como é que vai ficar a minha vida [...] mais do que motivação ideológica",* afirma Lorena.

---

[3] Optamos por colocar as falas dos entrevistados em itálico para que elas se diferenciem das falas dos autores que sustentam teoricamente esse estudo.

Há casos em que os fatores externos componentes da experiência individual podem ser reforçadores ao ponto de despertar no sujeito um fator de motivação interna que, até então, não havia perpassado sua consciência. Marta ilustra essa questão diante de sua narrativa, em que recorta o contexto no qual estava inserida para, em um primeiro momento, contornar outras questões. Neste espaço de tempo, porém, a motivação para a docência começou a se delinear:

> *Eu comecei a dar aula de inglês para complementar minha renda e eu gostei muito de ensinar, eu achei legal. Quando eu me formei, imediatamente comecei uma pós-graduação (...) Inglês é uma disciplina onde as professoras tem que fazer muita coisa assim para chamar atenção dos alunos (...), então eu usei essa experiência de didática sem nenhum conhecimento de Didática (MARTA).*

Do mesmo modo, Kátia corrobora o pensamento:

> *Eu tinha medo de não gostar de dar aula, [se] eu tivesse o doutorado logo em seguida, ia ser mais investimento numa área e depois eu poderia não gostar né, chegar lá na frente eu investir no mestrado e no doutorado e ainda chegar à conclusão que eu não gosto de dar aula [...], eu tive medo de ter mais uma decepção, então por isso resolvi não ir direto para o doutorado e começar a dar aula. Eu (...) achei importante ingressar né; não tinha um sonho de aula, não foi uma pretensão, não tinha planejado, né? Foi uma opção, a primeira opção era ser dentista e não deu certo (risos)(KÁTIA).*

Vale lembrar que as definições apresentadas não necessariamente se excluem e/ou acontecem de maneira linear; também é possível que uma escolha seja feita com base em algum fator interno, mas seja mantida por outro(s) fator(es) externo(s). Isso vai depender da configuração em que a subjetividade do sujeito se constrói.

Entretanto, é importante dizer que diferentes fontes de motivação produzem diferentes resultados, “sendo a motivação um processo psicológico complexo e determinante para as ações e escolhas do indivíduo, caracterizando-se como componente essencial para a produção de sentido na docência” (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 176).

Diante das falas dos entrevistados, nota-se o contraponto entre motivação ideológica e motivação financeira; uma pode ter mais influência sobre a escolha e também sobre a permanência do profissional nessa área, principalmente quando se observam aspectos como as condições de trabalho, a disponibilidade de acesso a recursos extras de preparação por parte do profissional, não obstante as constantes demonstrações de intensificação da lógica mercantilista sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Deve-se considerar quais elementos compeliram o profissional pela escolha desta área específica, já que um dos objetivos da pesquisa é identificar as motivações de bacharéis para o início na carreira docente. Porém, a permanência neste campo também é algo pertinente a ser

discutido, pois é na concretude desses elementos que o cotidiano se faz — e com eles, as inquietudes e angústias dos profissionais docentes.

Como em outros campos do cotidiano, também na prática docente há momentos de conflito entre o que se idealizou internamente e o que se acontece na realidade. Raquel traz um ponto importante ao descrever como a relação entre a carreira ideal e a carreira real pode ser conflituosa na vida do profissional que nem sempre tem a oportunidade de se dedicar exclusivamente à atividade docente:

> *Eu não me identifico com advogada, eu me identifico total como docente e vivo isso. Tanto é assim que isso já foi pauta de algumas brigas em casa porque minha mãe, como ela sempre achou que a carreira de professor é muito trabalho, é muita dor de cabeça, é muita renúncia e o retorno financeiro é pouco, e eu sempre me via como professora, eu sempre me via satisfeita e realizada fazendo tudo ali; então eu gosto de ser advogada [...] funciona bem, mas eu me sinto com prazer na docência, me sinto feliz [...] tendo esse relacionamento com aluno.*

Mesmo quem consegue se dedicar unicamente à prática docente enfrenta percalços que podem ser desanimadores para a permanência na carreira. Um professor altamente motivado inicialmente pode desanimar-se ou até mesmo considerar outras possibilidades frente a um cenário que não apresenta um suporte adequado à satisfação de suas necessidades, sejam essas de produzir maiores resultados financeiros ou sentir-se realizado em sua profissão pelos feedbacks de alunos, colegas de trabalho e gestores da instituição (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017).

É importante que o ambiente no qual está inserido o profissional possibilite seu crescimento individual, pois isso se reflete no reconhecimento da autonomia, e consequentemente, na motivação intrínseca — que, por sua vez, reflete na capacidade de motivar os alunos e diversificar o processo de ensino e aprendizagem. “Contudo, quando o docente não é provido de condições favoráveis de trabalho ou a ocorrência de fatores externos influenciam em sua condição motivacional, consequentemente, repercutirá em sua prática e poderá comprometer a aprendizagem dos alunos” (MEIRELES, 2015, p. 9).

Essa não é uma dimensão desconectada das outras questões concernentes ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes. “A questão da formação docente no Brasil apresenta problemas multifacetados, mas o país tem que encarar o desafio de formar professores em maior quantidade, bem qualificados, garantindo salários justos, boas condições de trabalho e perspectivas de atualização profissional” (SÁ; SANTOS, 2016, p. 106). Poderá ser visto, ao longo da discussão, que o sujeito que opta pela carreira em docência enfrenta uma série de desafios, tanto no sentido positivo, orientado para a constante reinvenção e estímulo da

criatividade, quanto no sentido negativo, representando obstáculos ao desenvolvimento pleno do indivíduo neste papel social — sendo um deles a questão do preparo para a docência. Essa é uma dimensão essencial do processo de desenvolvimento profissional docente que, muitas vezes, não compõe a trajetória dos sujeitos de maneira estruturada e/ou pertencente aos limites de uma instituição ou curso específico; existem caminhos diversos para essa finalidade, conforme poderá ser visto na próxima categoria.

5.1.2 O preparo para a docência

A docência é uma atividade complexa que pode ser compreendida de diferentes maneiras. "No sentido formal, docência é o trabalho dos professores e estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais [...] foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho" (CAMPOS, 2012, p. 3).

Os sujeitos da pesquisa são participantes que tiveram acesso a ferramentas como pós-graduação, cursos de especialização e cursos disponíveis na internet após o processo de graduação. Para além das exigências de currículo do graduado que pretende se inserir nesse campo, o processo de preparação para a docência é um caminho que, muitas vezes, pode ser solitário, se o profissional não possui uma rede de apoio com a qual possa contar. Lorena caracteriza este ponto nos detalhes de sua narração:

> *Fui me guiando sozinha também, então eu fui sozinha sim, metendo as caras [...], aperfeiçoando ao longo dos meses. É uma mistura de coisas que eu já vivi com uma certa intuição, assim, mas o tempo inteiro senti falta de orientação, de um curso, de um chão que trilhasse comigo, sabe? esse caminho.*

Emergiu, entre as narrações dos entrevistados, outros dois pontos comuns. O primeiro refere-se à lacuna existente nos diferentes modelos de aperfeiçoamento quanto ao que realmente acontece na prática do educador, especialmente quanto aos processos de avaliação, como ilustram as seguintes falas:

"A gente não tinha aula ensinando como deve dar aula, nem como comportar, nem como comportar em sala de aula, como avaliar o aluno, a gente não tem esse preparo" (KÁTIA). E ainda:

> *A gente sabia ministrar aulas, sabia dessa deficiência; assim, a gente não tinha essa competência né, de ministrar aula, de lidar com alunos, de lidar com avaliações, eu acho que as avaliações seria a parte mais sensível porque*

> *avaliar é muito difícil. Para quem não tem nenhuma formação nessa área é mais difícil ainda (MARTA).*
> *O meu preparo na minha época da faculdade foi muito fraco; dependeu de mim, eu que precisei procurar isso porque era curiosa e eu sabia que (...) para que eu pudesse ser diferente desse mercado que todo mundo fala, que é concorrido, que é saturado, eu tinha que fazer diferente dos meus colegas (RAQUEL).*

Esse conjunto de conhecimentos e práticas pode ser definido como o conjunto de saberes pedagógicos relativos à docência que representam desafios para os profissionais em questões como: maneiras de manter a motivação dos alunos, modalidades de ensino diante da imensa disponibilidade oferecida pela internet e demais mídias, entre outras questões (CUNHA *apud* FERREIRA, 2010). Ainda de acordo com a autora, "como não há exigência de uma formação específica para o docente do ensino superior, são esperados, desse docente, conhecimentos e perfil de pesquisador" (p. 90). Assim, os profissionais buscam maneiras de obtenção desses conhecimentos mediante cursos autoinstrucionais, especializações e afins.

O segundo ponto refere-se à diferença entre os modelos de treinamento para a docência e a formação para a docência, como apontam Matheus, *"o mestrado me deu um norte em relação a isso, e o tempo do doutorado foi de fato o tirocínio com a professora que tinha uma preocupação pedagógica muito grande, a gente se reunia, programava a aula, trazia a experiencia dela, métodos etc"* e Marta, *"Eu tive treinamento relacionado a dar aulas, não é uma formação como tem o licenciado".*

As falas acima demonstram as condições atuais de uma etapa importante no desenvolvimento do profissional: o preparo para a docência. Entendido por Volkman, Mendes e Baccon (2016, p. 2), aqui como o processo "[...] de sistematização e consolidação de práticas e crenças sobre ensinar e aprender e também momento significativo para o 'tornar-se' professor" é um momento crucial na trajetória do profissional, uma vez que engloba a criação e consolidação de técnicas e estratégias que irão embasar a maneira como atuará o futuro docente.

> Ao longo de sua história de vida pessoal, sobretudo profissional, o docente do ensino superior interiorizou diferentes conhecimentos, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são atualizados de maneira pouco reflexiva, mas com grande convicção, na prática. Desse ponto de vista, os saberes experienciais decorrem, na maioria das vezes, de aprendizagens de sua própria formação acadêmica (FERREIRA, 2010, p. 91).

A complexificação da atividade de docência acumulou uma diversidade de funções e de atribuições de sentido pelo profissional à sua experiência. Outro aspecto presente nas falas dos

participantes foi a mudança na rotina ocasionada pela pandemia de SARS-CoV-2 vivenciada atualmente. No cenário em que o mundo se viu obrigado a reinventar as estratégias convencionais de ensino devido à necessidade do distanciamento social, o preparo e a rotina dos docentes foram significativamente afetados. Os participantes apontaram uma frágil orientação quanto ao método de dar aulas *on-line*, de modo geral. Como afirma Lorena,

> *A gente começou as aulas presenciais em fevereiro e em março a gente entrou para o online e a equipe não foi preparada, foi um susto mesmo. O máximo que a faculdade [fez] na época foi mandar um e-mail para a gente pessoal falando quais eram as plataformas obrigatórias que a gente tinha que usar, disponibilizando-se caso o professor não tivesse computador e internet, enfim; mas coisas assim muito pontuais, o 'grosso' mesmo que era como estruturar a disciplina, como ministrar uma aula online, como dar conta, sabe, das questões que irão aparecer, nada disso foi trabalhado; o professor se virou sozinho.*

O cenário pandêmico, assim como para todas as pessoas, representou para os docentes mais um desafio entre tantos outros já enfrentados. Estudos sobre essa perspectiva da vivência profissional estão sendo produzidos ao passo em que a experiência se dá, e deve-se destacar a ausência de prospecção quanto "ao prazo de término" da pandemia, pois as mudanças advindas dessa nova configuração se engendram cada vez mais firmemente na rotina dos professores.

Até então, o preparo para a docência não contemplava esse tipo de demanda que acontece à distância,

> [...] não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas [...] (PALUDO, 2020, p. 48).

As novas demandas que a pandemia tem gerado requer dos professores mecanismos de criação e inovação. Essa experiência adaptativa "pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes" (GESTRADO, 2020, p. 21).

As fronteiras entre o ambiente pessoal e profissional se diluíram, e ainda não se sabe se as novas tecnologias, com as quais os docentes não têm tanta aproximação nesse momento, continuarão ocupando um espaço tão significativo em nossas vidas tanto quanto agora, que representam a opção recorrente para o fazer profissional. O contexto docente que sofreu influência da pandemia pelo novo coronavírus fez com que as condições de trabalho nas quais os professores exercem sua função precisassem ser repensadas, e isso fica claro a partir das falas apresentadas na próxima categoria.

5.1.3 As condições de trabalho

Um ponto estruturante da prática docente está relacionado às condições de trabalho em que os bacharéis exercem suas funções. Compreende-se, nesta escrita, como condições de trabalho todo o aparato técnico, instrumental e de infraestrutura necessários para o desenvolvimento das atividades preconizadas para a docência, desde os elementos concernentes à jornada de trabalho — como salário, carga horária e afins — até aqueles pertencentes ao âmbito das relações interpessoais — sentimento de realização pessoal, cooperação com os colegas, percepção de valorização profissional.

No ensino superior, a cultura organizacional, segundo Zago (2013), relativa à cada instituição de ensino é fundamental para compreender como se processam os efeitos de um conjunto de condições de trabalho considerado suficiente ou insuficiente, bom ou ruim, na subjetividade de cada sujeito. Tendo isso em mente, a configuração de uma instituição particular de ensino e de uma universidade pública fazem toda a diferença quando se analisam as concepções que estruturam as narrativas dos participantes.

É diante dos encontros experenciados por cada indivíduo que o juízo de valor acerca do cenário em questão será criado, isto é, em razão dos momentos de embate ou alinhamento entre os *modus operandi* da instituição *versus* do trabalhador; das queixas relacionadas à pouca ou nenhuma cooperação entre colegas, ou no sentido oposto, da percepção de componentes que alimentem o engajamento e a permanência naquele ambiente que a definição das condições de trabalho como adequadas para cada profissional vai emergir.

Um trecho se destacou entre os demais, no tocante à percepção individual das condições de trabalho:

> *A qualidade de vida é ótima, por conta de filho, eu tenho essa flexibilidade, de chegar mais tarde e de não ir [bater ponto], e trabalhar em casa, de fazer minhas coisas; e tenho que cumprir com tudo que [me] propus a fazer mesmo, mesmo assim com a flexibilidade, se eu não consigo fazer no meio de semana, no final de semana eu faço, não necessariamente cumprir horário certinho, eu consigo dar atenção nas coisas com urgência e também adequar os horários (KÁTIA).*

Infere-se que essa seja uma percepção particular à vivência da participante, não necessariamente representativa do que se poderia apontar como percepção geral dos docentes sobre esse fator; além disso, a participante parece acabar não percebendo a transposição de limites entre as atividades da vida particular e as demandas de trabalho, que acabam se diluindo

com seus demais afazeres, já que não estão bem delimitas, flutuam; e conforme sua fala, são adaptadas a qualquer dia ou horário da semana.

As demais narrativas tomaram outro percurso, apontando as lacunas entre o desejado e o real nas conjunturas das instituições, especialmente quanto à discrepância entre carga horária e valor salarial, como pode-se notar pelas seguintes falas:

> *E quando você conta com as outras questões que envolvem outras cargas, o salário não é suficiente de forma alguma. Não é um salário assim que você diz 'caramba! Vale todos os livros que você lê, vale todas as projeções, vale tudo que você sente que tá fazendo'. Efetivamente não é! (LORENA).*
> *Você tem que trabalhar em vários lugares ao mesmo tempo no mesmo dia, isso não é interessante para saúde do professor, para voz, para questões físicas, psicológicas, porque pensa: você tem que trabalhar em 3 e/ou 4 instituições diferentes no mesmo dia, esse giro que você dá [...] isso é difícil, está ruim isso (RAQUEL)*
> *Então eu decidi que eu não iria mais trabalhar em instituição particular porque se eu fosse vender arroz, feijão, se fosse representante de qualquer coisa, [de] carro, eu ia ganhar mais do que sendo professora; então não vale a pena financeiramente você ser professor, de jeito nenhum. E essa coisa de você fazer as coisas só por amor não dá certo (MARTA).*

Percebe-se, adiante desses relatos, os efeitos da precarização das condições de trabalho – componente da lógica de mercantilização e exploração da mão de obra, que faz com que os trabalhadores aumentem significativamente a jornada de trabalho. Isso gera uma série de efeitos negativos sobre a saúde física e mental dos indivíduos, que eventualmente acabam apresentando sintomas de estresse ocupacional, síndrome de Burnout e outras patologias associadas ao cenário de desgaste progressivo (PAIVA; GOMES; HELAL, 2015).

Outro produto resultante da transformação no modelo de trabalhador exigido pelo mercado é a intensificação da jornada de trabalho – o acúmulo de muitas tarefas em determinado período de tempo. "Essa intensificação se consolida por uma real e crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho (VIANA; MACHADO, 2016, p. 52). Matheus demonstra esse aspecto em sua narração:

> *O trabalho se intensifica porque você começa a ter mais responsabilidade, mais cobranças dentro do sistema, e pior que isso na verdade, é menos estrutura pra cumprir com aquelas exigências, [...] e se você não der respostas nas outras horas, você não vestiu a camisa da instituição e você é trocado por alguém que vista a camisa da instituição, significa [que] se eu chamar você domingo, você vai domingo, que eu só te pago de segunda de 07 as 18 da noite; tudo é um jogo de tentar te manipular porque você precisa do dinheiro, eles sabem disso, eles sabem que nos controlam pelo dinheiro.*

Relações interpessoais de manutenção de poder entre instituição e trabalhador apareceram como pontos negativos relacionados às condições de trabalho, e a exigência de disponibilidade ilimitada do professor passa por um pouco de falta de bom senso, mas passa também pela questão da exploração dessa mão de obra, que tem fragmentado sistematicamente a coletividade e a disposição dos docentes enquanto classe.

No contexto pandêmico, em que as maneiras de dar uma aula se alteraram significativamente, as insatisfações se tornaram mais latentes, principalmente quanto à modificação da relação professor-aluno. Lorena demarca essa alteração na dimensão simbólica e na dimensão emocional, quando conta sobre a sensação que experimenta durante as aulas *on-line*:

> *Nesse formato on-line você não vê a cara das pessoas, [...] pouquíssimos ligam áudio para conversar alguma coisa, então a minha sensação em várias aulas é que eu 'tô' sozinha, porque eu 'tô' falando para ninguém, eu 'tô' produzindo um espaço para ninguém. Faço tentativas de acordo [...], eu falo com eles então desde coisas básicas até o burocrático né [...], não faz sentido 'tá' sozinha. Eu conto nos dedos os que abriram a câmera para mim e por foto a maioria é irreconhecível, por foto aparece metade do rosto ou não aparece né?!*

Reconhece-se a necessidade de manter o distanciamento social para conter a disseminação do novo Coronavírus e preservar a saúde e a vida das pessoas, mas não se pode deixar de reconhecer que essa configuração é algo que afeta as vidas dos alunos, individual e coletivamente, mas também traz efeitos sobre a vida do professor, na medida em que um dos campos de operacionalização do ensino e aprendizagem, que é a relação interpessoal, modificou-se completamente; são emoções novas experenciadas pelo profissional.

Com o uso das novas tecnologias no processo de conhecimento, as fronteiras entre o público e o privado, o profissional e o pessoal, estão diluídas. Isso é um risco também para a saúde mental, visto que pode representar mais uma fonte de estresse e cobranças que o professor se vê obrigado a responder, ainda que não esteja dentro do escopo de trabalho dele.

Desse modo, urge a necessidade de reformulação dos mecanismos de manutenção das condições de trabalho (DRUCK, 2011). A saúde do profissional docente é um aspecto fundamental a ser discutido, pois um trabalhador no limite da exaustão, eventualmente, deixa de ser rentável à instituição e à lógica de mercado, pois não estará conseguindo produzir tanto quanto se espera. Além disso, tornam-se onerosos para o profissional os processos de tratamento e recuperação, motivo pelo qual deve haver um respaldo sob a forma de políticas públicas específicas para essa carreira. Essas condições de trabalho estão inseridas num

contexto econômico direcionado ao acúmulo de riquezas a partir da exploração da força de trabalho e capacidade de produção, sendo a mercantilização da profissão docente um dos exemplos de como essa exploração acontece. É nesse contexto que os profissionais atuam, e suas relações com a carreira profissional sofrem os efeitos diretos dessa conjuntura. Na categoria a seguir, os participantes relatam um pouco sobre esse aspecto.

5.1.4 A relação com a mercantilização

Uma atividade laboral, na vida do ser humano, representa um espaço muito importante. É uma atividade que norteia e dá sentido à vivência, promove sentimento de autorrealização, é um ambiente por meio do qual se estabelecem relações interpessoais, e é claro, viabiliza o acúmulo de capital mediante pagamento pela atividade exercida.

Esse último elemento é o que mais tem intensificado e causado transformações na construção das relações de trabalho, sobretudo pela lógica de mercantilização do serviço: a educação é entendida como um produto pelo qual se paga. Assim, os trabalhadores passam por um processo de precarização das condições de trabalho que "está corroendo a vida do ser humano, enquanto trabalho vivo" (MAUÉS; SOUZA, 2016, p. 75).

As narrações dos participantes da pesquisa são muito ilustrativas nesse sentido, pois trazem os efeitos da lógica mercantil em sua concretude: nos momentos de angústia vivenciados pelo docente quando sentem seu trabalho desvalorizado, quando sentem que são apenas "peças de uma engrenagem" e não têm suas perspectivas pessoais realizadas.

A visão mercadológica envolvida no processo de educação aparece de modo latente, tanto nas faculdades particulares como nas universidades, conforme é indicado por Matheus e por Lorena nas falas que se seguem:

> *Hoje são os acionistas que cuidam das coisas, as pessoas não se preocupam mais com a educação [...] e sim com o rendimento que aquela empresa consegue dar, tudo é muito medido pela capacidade de fazer crescer ou não [...]. Na medida que os anos se passaram, essa sensação do desgosto, que 'não foi pra isso que vim ser professor' começou a crescer (MATHEUS).*
> *Eu fico triste sim, como que um diploma que deveria ser a consolidação de um outro olhar político, de uma outra postura sobre o mundo virou um produto mesmo de mercado né [...] (LORENA).*

Pelas falas de Matheus observa-se ainda o fenômeno da financeirização do setor privado de ensino, em que as instituições pautam seu funcionamento pela lógica empresarial e administrativa, fazendo do ensino e prática educacional um serviço a ser ofertado pelo qual se paga – e através do qual gera-se lucro.

Deve-se atentar também para uma questão muito relevante que também foi trazida pelos participantes – o movimento de reforma trabalhista, que gera consequências tanto no contexto das universidades quanto nas faculdades privadas.

As universidades públicas tiveram uma expansão vertiginosa durante governos anteriores na história do país; entretanto, o que se percebe atualmente é o sucateamento progressivo desses espaços – não como um revés da grande quantidade de instituições custeadas pelo Estado, mas como um projeto político direcionado ao alinhamento com "[...] as tendências do capitalismo contemporâneo, marcado pelos fenômenos da globalização, da reestruturação produtiva e da hegemonia do neoliberalismo" (KREIN; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, 2019, p. 225). Matheus aponta em seu discurso como isso se materializa na rotina dos docentes:

> *Depois que houve a reforma trabalhista que não há aumento mais pra o professor, o movimento muito evidente de que à medida que os professores fossem se tornando caros pra instituição eram retirados e trocados, na reforma trabalhista permitia. [...] Os colegas que estão chegando para os nossos lugares, melhor dizendo, não estão ali porque faz um trabalho melhor, melhor formado, melhor preparado, entende; não é a questão de ele ser, eventualmente pode até ser, mas não estão ali por isso. Estão ali porque custa 10 reais a menos a hora, esta é a razão da troca.*

Desse modo, observa-se uma banalização do trabalho docente, precarizando as condições de trabalho e tornando-as cada vez mais restritivas; esse movimento traz consigo consequências que "vêm se delineando de forma cruel e implacável, pois aqueles que não aceitam tais condições são excluídos dos quadros de docentes e facilmente substituídos [...]. A banalização desse docente é velada e silenciosa" (FERREIRA, 2010, p. 96).

O professor se percebe em um contexto no qual a valorização profissional se dá de acordo com o quanto ele pode ser rentável, e de acordo com as estatísticas de publicações que consegue produzir, não pelo tipo de impacto que pode causar a longo prazo, isto é, transformar de modo significativo a vida do aluno, favorecer sua emancipação enquanto sujeito, conforme ilustrado pela fala da trabalhadora:

> *Pesquisa é que chama atenção. Você precisa ser excelente pesquisador (...); é o chique, se você não for bom em outras coisas e ser bom em pesquisa. (...) De onde vem essa crença? Essa visão? Ultimamente publicação, a gente brinca assim, 'professor vale o que ele publica', se você tem muita publicação; as publicações estão relacionadas às pesquisas de quem publica e quem pesquisa muito (KÁTIA).*

No mesmo sentido, Raquel complementa:

> *Eu acho que quando eu falo do processo de desvalorização não é nem a hora aula que você recebe porque a hora aula é bem paga, mas é como você é peça né, eu sou peça; nesse momento eu vou ter que [me] retirar para poder conseguir manter o todo, e aí você se sente desvalorizado, por que você investiu em você, pagou pós-graduação, você pagou mestrado e você sabe que o retorno que você fez desse investimento você não tira da docência.*

Percebe-se o quanto os mecanismos de classificação e avaliação do trabalho do indivíduo estão ancorados em questões numéricas, muitas vezes desconsiderando o investimento emocional e afetivo daquele trabalhador, que se sente desvalorizado e não visto. Essas questões podem ser desmotivadoras para a permanência na carreira docente, que também é afetada por acontecimentos que fogem ao controle individual e geram consequências relevantes para o cotidiano docente – como a pandemia pelo novo coronavírus, que alterou significativamente as realidades das pessoas, conforme aborda o tópico que se segue.

5.1.4.1 O impacto da pandemia pelo novo coronavírus

Além dessas questões, outro fator emergiu na análise das narrativas: a repercussão da alteração na rotina de trabalho advinda da pandemia do novo Coronavírus, mais especificamente na dimensão do contato professor-aluno. Matheus afirma que, em sua experiência, houve um deslocamento de sentido no seu papel como agente de mudança na construção de futuros profissionais:

> *Eu me realizo quando eu dou aula, estou ali com o aluno, pra mim isso é ótimo. O poder disso, de me manter efetivamente falando, caiu muito por conta da pandemia; dar aula pelo computador, o povo dentro de casa, o contexto diferente que deixa de trazer sua retroalimentação. Tenho percebido, por exemplo, eu tenho uma turma de 66 alunos; quando tem 20 alunos temos que comemorar [os] presentes assistindo aula, sabe? Isso causa abatimento ainda maior, apesar de adorar dar aula para aqueles 20, o que está acontecendo? Onde estão os outros 40 alunos? Eles não podem estar lá porque sabe que não podemos dar falta, então estamos dando aula contribuindo com a graduação de quem não quer se formar, só quer pegar o diploma pra ter o direito de trabalhar, mas não tem nenhum compromisso. Isso novamente causa a cumplicidade como se eu fosse corresponsável pelo profissional irresponsável.*

Um modelo mercantil de educação que não se preocupa com uma aprendizagem significativa causa esse tipo de evasão: as pessoas iam para as aulas presenciais, muitas vezes, por conta dos mecanismos coercitivos de regulação, a exemplo da reprovação por falta. A preocupação dos discentes, por vezes, não era com o conteúdo da aula e/ou o tipo de efeito que aquilo poderia ter no processo de formação do futuro profissional, apenas com o cumprimento de carga horária obrigatória.

Os participantes trouxeram os pontos negativos desse modelo de estrutura, e demonstraram em suas falas como isso acaba causando um cansaço progressivo e a intensa exploração da mão de obra (MAUÉS; SOUZA, 2016). Tal realidade se acentuou também pelo contexto pandêmico no qual os contatos são virtuais, como se pode notar pela fala de Raquel:

> *O aluno ele não entende que você [...] em regra tem que responder pelo horário que você está naquela carga horária, ele acha que você tem obrigação de responder a qualquer tempo, então por exemplo, hoje é sábado de manhã; já respondi várias mensagens alunos de TCC então ele te manda mensagem sábado, domingo, feriado, uma hora da manhã, duas, três, não tem hora [...] e quando você não responde ele começa a colocar várias interrogações meio que exigindo que você responda, ou quando você não responde ele chega para o coordenador do curso e fala que você não tá respondendo e o coordenador te cobra 'Sim, por que que você não tá respondendo o aluno?*

Complementando o raciocínio, Marta acrescenta:

> *Nós temos alunos que não sabe ler, não sabe escrever direito; nós temos alunos que não querem nada, estão ali só por causa do diploma. Nós temos diversos alunos com problemas de aprendizagem e a gente tem que lidar com tudo isso né, e ganhando muito menos e trabalhando muito mais. Então eu acho que houve uma regressão nessa profissão*.

Assim, o paradigma mercadológico, balizado pela lógica bancária de ensino e aprendizagem, conforme pontuou Freire (1970), faz com que os docentes tenham que aumentar a carga horária constantemente pra manter o padrão de vida – retroalimentado pela lógica de consumo que o capitalismo endossa a todo momento. "O que acontece cada vez mais frequentemente é que [...] cresce o sofrimento do tipo patogênico, ou seja, o sofrimento que não encontrando reconhecimento social e vazão criativa pode conduzir ao adoecimento" (CAMPOS, 2018, p. 36). Além disso, o processo de desenvolvimento profissional docente, mesmo ancorado nas vivências individuais, não está desconectado dos aspectos sociais que o perpassam, sendo necessário portanto, refletir sobre essas condições de trabalho e modificar o paradigma de construção do ensino e da aprendizagem como está posto, para que se produza um cuidado amplo à saúde do profissional docente, e o seu desenvolvimento profissional aconteça de forma plena. A categoria a seguir permitirá uma melhor observação acerca desse ponto.

5.1.5 A fase do desenvolvimento profissional docente (DPD)

Como visto até aqui, o desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo ininterrupto que passa por diferentes fases. Seu conceito "surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente" (PONTE *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12).

Desemboca na construção de uma identidade pautada nos contextos de (trans)formação do bacharel em docente, inserido no mercado de trabalho que atua não apenas como agente de mudança no tocante à relação com os alunos, como também se modifica continuamente, aperfeiçoando e melhorando suas técnicas e ferramentas de ensino.

Desse modo, é importante salientar a conjuntura na qual o DPD acontece: marcada pela lógica mercantil, endossada pelo capitalismo neoliberal que produz interrelações precarizadas e desvalorização da força de trabalho docente. Dito isso, seus desdobramentos na vivência dos indivíduos aparecem sob a forma de queixas nas narrações dos participantes dessa pesquisa: descontentamentos relacionados às condições de trabalho, expectativas para o futuro, aspirações na carreira.

Vale lembrar também que a fase do desenvolvimento profissional na qual se encontra o sujeito diz de como se dá a percepção de seu entorno. No início da carreira, as motivações e aspirações estão relacionadas à inovação, ao desejo de mudança, ao espírito de descoberta. Nesta primeira fase, as aspirações pessoais se antagonizam com as questões materiais do mundo do trabalho, as nuances da sala de aula e as constantes dúvidas (HUBERMAN, 1989). Conforme aponta Lorena, *"durante um ano, em vários momentos assim (...) eu achei que eu dificilmente permaneceria [na docência] né, porque assim, são muitas coisas que se coloca em xeque né, você tem que abrir mão de coisas que você acredita depois, que você aposta, e você tem que se adaptar".*

A percepção otimista sustentada na idealização e na percepção da profissão pautada na sobrevivência aparecem paralelamente, não sendo exclusivas. Após o conflito inicial entre utopia e realidade, o profissional docente começa a mapear seu espaço e a explorar as possibilidades no contexto de trabalho.

Entra em cena a fase da estabilização, definida por Huberman (1989) como o momento de "escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial) [...]; a pertença a um corpo profissional e a independência" (p. 40). Kátia comenta que percebe em sua profissão diferentes oportunidades de criar estratégias para lidar com o fluxo de demandas dos alunos, uma dimensão bastante relevante do contexto docente, que está constantemente em transformação. Para ela, isso gera um melhoramento contínuo:

> *É um aprendizado constante e abertura constante pra essas situações [...] quando passei no concurso [...] foi muito importante pra mim, um sonho de começar a aula; eu tive um sonho de passar no concurso da [Universidade] Federal, eu realizei. Acho que nessas horas poderia dizer de poder evoluir, não dei como finalizado [o aprendizado].*

Na fase de estabilização, o docente procura construir uma boa base teórico-metodológica na qual possa se ancorar no decurso de sua carreira. É o momento de consolidar práticas pedagógicas que sejam efetivas no processo de transmissão do conhecimento; isso pode se dar de maneira conjunta, em diálogo com outros colegas num ambiente em que a colaboração e a solidariedade sejam estimuladas, ou pode acontecer de modo restrito, individual, como ilustra a fala da participante:

> *Esse caminho, eu fui descobrindo no processo; eu passava X tipo de avaliação, quando eu recebia dos meninos é que eu via se ia funcionar ou não. Aí eu passava outra né [...] quando eu via que a primeira unidade não tinha dado muito certo aquele modelo de avaliação, eu mudava na segunda unidade, aí eu via como é que era. Às vezes na terceira unidade era a última tentativa e o semestre acaba né (risos), [...] os professores não conversam muito, e aí então não se sabe o que os outros professores estão fazendo (LORENA).*

Após isso, acontece a diversificação, momento em que os docentes se inserem em diferentes atividades no intuito de diversificar as experiências e enriquecer a formação. Contudo, esse pode ser um processo exaustivo, considerando o contexto mercantil e de intensificação progressiva do trabalho, ainda mais em tempos pandêmicos. Nesse momento é comum o engajamento do profissional em questões de cunho político e social relacionadas à estruturação do modelo de docência atual e alguns questionamentos internos retornam à consciência.

No bojo social em questão, a fragmentação das relações, intensificada também pelo contexto pandêmico, produz um tipo específico de ressonância sobre o DPD dos sujeitos na fase que sucede a diversificação, conceituada por Huberman (1989) como o momento de "pôr-se em questão" (p. 42). Matheus conta o seguinte:

> *Ultimamente 'tô' me sentindo extremamente deprimido [...]. Prefiro não ser professor, do que [ser] professor nessas condições pensando isso, sabe? Vou tentar ser professor de outras formas, quando eu 'tô' no grupo de estudo, e vou me realizar aqui. Esse sistema do jeito que está não quero mais.*

Marta também trabalha esse aspecto:

> *Com relação às conquistas pessoais eu me sinto muito satisfeita porque eu gosto muito de estudar, e uma coisa que me dá prazer na área é que você não*

> *pode parar né, então você fica estudando o tempo inteiro [...]. Aconteceu uma coisa que acontece sempre nas instituições particulares: eles vão te seduzindo com cargos [...] daqui a pouco você tá lotado de cargo, com salário mais ou menos né, e tal, e você vai ficando. Então assim, a realização pessoal até tem, mas material, não.*

O contraponto entre questões pessoais e questões materiais é recorrente quando se analisa a construção do processo de desenvolvimento profissional. Em virtude da já mencionada precarização do trabalho, as individualidades acabam sendo retroalimentadas pelo sistema que conforma os profissionais em jornadas exaustivas, ao passo que exige disponibilidade em praticamente cem por cento do tempo, além disso, simbolicamente valoriza as estatísticas de publicação, e desvaloriza a atuação nas competências de ensino e extensão, por exemplo.

Nesse processo, as aspirações pessoais do começo se diluem e os momentos de crise e de questionamento do sentido da atuação se tornam recorrentes, na medida em que o sujeito já se encontra mais ou menos na metade da carreira e passa também pela consciência, o que poderia acontecer se ele escolhesse abdicar dessa profissão, enveredar por outro(s) caminho(s).

Para Darling-Hammond *et al.* (2009), um desenvolvimento profissional eficaz ocorre de modo intensivo, com foco sobre aprendizagem dos alunos e direcionado para a construção de relações fortes entre professores. Entretanto, em virtude do contexto de trabalho precarizado, uma outra consequência dessa configuração específica é o estímulo à competitividade entre os profissionais, ilustrada na fala de Raquel:

> *Há uma dificuldade muito grande na docência nessa questão porque o seu colega ele não ele não quer ter parceria; ele quer sempre estar à frente, quer sempre desenvolver coisa diferente. Poxa, se nós somos uma equipe e pertencemos ao mesmo colegiado para evolução do aluno [...] vamos compartilhar o que você descobriu de novo, vamos compartilhar o que você tá vendo de legal; porque todo mundo pode ter um padrão de aula e isso seja evolução do aluno. Mas isso não existe, isso não tem. Isso acontece em todas as faculdades.*

Em toda a progressão do DPD é válido lembrar que o professor não está em posição reativa aos acontecimentos de seu contexto. “Estes indivíduos não são passivos [...]. O desenvolvimento humano é, em grande parte, ‘teleológico’, isto é, o ator humano observa, estuda, planifica as sequências que percorre [...]” (HUBERMAN, 1989, p. 53, grifos do autor).

O que se segue à fase de “pôr-se em questão” é o vislumbre de serenidade e distanciamento afetivo, quinta fase do DPD, no sentido de já conhecer o ambiente de trabalho e ser capaz, muitas vezes, de prever os acontecimentos futuros. Os profissionais se afetam menos pelas expectativas de outrem, sentem-se mais confortáveis e arrisca-se dizer, até conformados, com a conjuntura em que estão inseridos.

Chama a atenção que em todas as falas, os participantes relataram as mazelas decorrentes dos pontos de ruptura e ausência de suporte durante seus percursos, e se observarmos, cada um deles construiu suas estratégias de enfrentamento – entendidas aqui não como um conjunto de ações orientado para produção de um cuidado, necessariamente, mas como alternativas viáveis de manutenção no espaço de ensino, de perseverar na carreira, ainda que esse enfrentamento se constitua no deslocamento da motivação principal para outras áreas que não a sala de aula, propriamente, como aconteceu com Matheus ao deslocar-se para o grupo de estudos, em que mencionou ser o local onde poderia se realizar pessoalmente.

Para Raquel, o amor à causa da docência permanece fazendo sentido para ela; é um mecanismo de enfrentamento pautado no alcance da realização pessoal, independente do contexto social e cultural da mercantilização e da precarização da área. Ela segue buscando e investindo por uma necessidade pessoal.

Lorena desenvolve esse enfrentamento pelo viés financeiro. É a recompensa monetária que a mantém na docência, uma questão que pertence à dimensão do concreto, do prático. Além disso, procura firmeza no esteio de suas amizades construídas anteriormente, já que no ambiente em que trabalha isso não é identificado, conforme sua narrativa.

Marta é uma profissional que está há muito tempo na carreira docente, mantendo-se motivada sobretudo pelas atualizações advindas da formação continuada, enquanto Kátia se realiza por meio do serviço público. Conforme seu relato, ingressar na universidade como docente concursada era um sonho, que ela conseguiu realizar. Além disso, a qualidade de vida consequente dessa aprovação se configura também um motivo que a mantém engajada em sua prática docente.

De toda forma, não se percebe uma rede de apoio generalizada que propicie a permanência na carreira docente sem onerar ao indivíduo – seja financeiramente, emocionalmente ou organicamente falando, quando aparecem as queixas relacionadas à docência. Seria relevante a construção, de algum modo, dessa rede de apoio “para dar-lhes voz e vez [...], desvelar os sentidos e significados que estão subjacentes às pesquisas, aos programas e às suas normatizações discursivas” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 19-21). Com isso, tornar viável um desenvolvimento profissional docente que seja potente, mobilizado pelas trocas nas interrelações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da discussão, puderam ser trabalhados diferentes aspectos componentes do processo de desenvolvimento profissional docente e de que modo cada um deles reverbera sobre a construção da subjetividade de cada sujeito e para a formação da identidade de cada um enquanto professor.

O termo “desenvolvimento profissional” nos últimos tempos têm sido foco crescente de pesquisas, e acabou desenvolvendo diversas acepções, sendo apropriado e empregado de diferentes modos nos contextos em que essa discussão se faz presente, seja em cenários sociais, acadêmicos e/ou de formulação das políticas direcionadas a esse público.

A transformação do profissional bacharel em profissional docente passa também pela concepção vigente de sociedade e de educação na qual estão ancoradas as práticas cotidianas. Isso vai dizer não apenas sobre o entendimento que o sujeito cria sobre si, nesse papel social, mas também como estrutura seus métodos de ensino e qual modo compreende ser o mais adequado para lidar com as vicissitudes da aprendizagem.

Por sua vez, a percepção individual da conjuntura em que acontece o fazer docente é perpassada pelos elementos da cultura, que se modifica conforme avançam as discussões na sociedade. Berger e Luckmann (2004) apontam que toda percepção da realidade, além de ser ancorada na cultura, é um fenômeno social na medida em que a cultura se faz na relação intersubjetiva.

A realidade da vida cotidiana não é unicamente composta de objetivações, mas só é possível por meio delas. Além disso, esta realidade está cheia de símbolos, mediante os quais os sujeitos atribuem sentido àquilo com que se familiarizam – nesse caso, a compreensão do seu papel enquanto docente.

A presente pesquisa buscou compreender como se processa, na percepção dos docentes participantes, o desenvolvimento docente em meio à mercantilização do ensino; de que modo a ideologia que sustenta a acumulação flexível do capital e favorece a exploração da força de trabalho e ressoa na dimensão objetiva da vida dos docentes, tanto quanto na dimensão subjetiva. Não há como separá-las, visto que a relação do sujeito com o mundo acontece dialeticamente, mas em cada um desses âmbitos os efeitos são diferentes.

O uso da narrativa autobiográfica como técnica para coleta de dados foi essencial no percurso da pesquisa, pois desse modo foi possível aos participantes descrever suas experiências de modo genuíno e autêntico; o roteiro serviu para o estabelecimento do recorte

da pesquisa, o que é importante para delimitar o escopo de atuação e não se perder em meio às possibilidades que o universo da prática docente oferece.

Nesse sentido, pôde-se perceber, diante das narrativas, como o contexto de mercantilização do ensino afeta os profissionais não apenas economicamente, como também engendra modos específicos de reconhecimento e manutenção de *status*, intensifica progressivamente uma instabilidade na profissão, que por sua vez, faz com que a competitividade, a busca por produtividade em detrimento da preservação da saúde orgânica e da fragmentação da classe trabalhadora configurem razões pelas quais não há uma maior organização enquanto grupo, diante das perdas sucessivas de direitos políticos que a categoria vem sofrendo.

A carreira docente oferece muitos desafios, seja no sentido de criar situações dinâmicas as quais o professor precisa responder, no encontro das histórias de vida dele e dos alunos na sala de aula, seja no sentido de estruturar um ambiente laboral em que é necessário um verdadeiro malabarismo para se haver com as questões apresentadas pela gestão e pela instituição enquanto um dispositivo que se intersecta com outros existentes na sociedade para a manutenção da lógica econômica vigente.

Foi possível notar pelas narrativas dos participantes como a motivação para a permanência nessa carreira está sujeita aos efeitos das circunstâncias adscritas, pois é difícil manter-se motivado em condições não favoráveis, como apontaram Matheus e Raquel, na maior parte do tempo.

Os resultados, embora provenientes de um conjunto específico de sujeitos, convergem com a literatura produzida sobre o assunto na medida em que demonstram que os fatores de motivação dos docentes "podem ser associados às necessidades psicológicas básicas de autonomia (por exemplo, o gosto/prazer e satisfação pela docência), competência (por exemplo, a formação continuada) e pertencimento (por exemplo, a relação com os alunos e o ambiente acadêmico)" (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 180).

Kátia e Lorena, por outro lado, demonstraram que o retorno financeiro e a qualidade de vida decorrente da profissão é o que as têm mantido atuando na docência, juntamente com a rede de apoio construída anteriormente, no caso dessa última; demonstrando fatores de motivação mais relacionados à esfera externa.

Vale lembrar, apesar dessa divisão, que "a natureza dinâmica e sistêmica dos processos motivacionais permite inferir que elementos intrínsecos e extrínsecos são intercambiáveis, podendo ser mais ou menos internalizados ao self de acordo com as experiências, de forma que

não ocupam uma posição rígida e cristalizada" (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 180).

Acerca do preparo para a docência foi possível perceber a diversidade de instrumentos disponíveis ao profissional que ingressa nessa carreira – e com isso, as angústias despertadas ao se deparar com as lacunas existentes nesse segmento. Esse momento estaria atrelado à fase do DPD que Huberman (1989, p. 38) descreve como "a entrada na carreira", quando tudo ainda é novo e há o choque entre a conformação subjetiva do sujeito e a conformação objetiva da instituição e seu entorno.

Não é que este preparo seja uma fase delimitada a qual se seguem outros momentos na carreira do profissional; esse delineamento se faz continuamente, pois o docente se atualiza e se mantém aprendendo todo o tempo, como Marta descreveu em seu relato.

O que se pode notar, no entanto, é que todas as narrativas trouxeram um ponto relevante: não existem políticas específicas de formação docente, que garantam a oportunidade de o profissional compreender melhor as dimensões do universo da prática docente, se atualize e especialize conforme os conteúdos que essas políticas poderiam trabalhar, se assim fossem pensadas de modo a subsidiar o processo de preparação para o ingresso nessa carreira. É importante considerar a construção desse tipo de ação no contexto educacional.

Some-se a esse cenário as implicações decorrentes da pandemia de SARS-CoV-2, que remodelou todo o *modus operandi* dos docentes, na relação com a instituição empregadora e também com os alunos. As aulas *on-line* têm sido um desafio para os profissionais, pois nunca antes a demanda por eficácia e adaptação às tecnologias foi tão alta. Ronda pelos docentes um sentimento de insegurança, de certo modo. "A insegurança jurídica para aqueles que estão lecionando a distância, sem saber se tal esforço será legalmente aceito, se tal esforço é suficiente para garantir o aprendizado de seus alunos, acaba por demandar ainda mais do professor" (PALUDO, 2020, p. 50).

Toda essa configuração recai sobre outro ponto crítico do DPD: a questão das condições de trabalho. Como já dito, os desdobramentos da mudança no paradigma econômico que orienta as relações de trabalho no mundo tiveram seus efeitos sobretudo com a implantação da política neoliberal no Brasil a partir dos anos 1990, norteada pela proteção da propriedade privada e pela acumulação flexível de riquezas.

É inegável que a educação sofreu os impactos dessa mudança, desde a formação primária dos estudantes na escola regular até o escopo específico do ensino superior, sobre o qual se debruça essa análise.

Vemos como são afetados os estudantes e, principalmente, os professores que se deparam com condições de trabalho precarizadas e sistematicamente sucateadas, tanto nas universidades públicas quanto nas instituições privadas. “Embora saibamos que não execute um papel unidirecional, de serviço acrítico à manutenção do sistema, mas complexo e cheio de resistências, a educação inegavelmente tem tido suas políticas orientadas de acordo com as necessidades do capitalismo [...]” (CAMPOS, 2018, p. 95).

Assim, o impacto da mercantilização do ensino sobre o DPD é bastante nítido, e é ilustrado pelos participantes da pesquisa ao relatarem o cansaço, a pressão pelo aumento na produtividade, e muitas vezes a perda de significado atribuído à profissão decorrente dessa desconsideração dos indivíduos em detrimento dos números. A mensuração da eficácia pautada na quantidade de publicações e projetos desenvolvidos é uma herança do modelo tecnicista – que se reinventou, mas ainda vigora atualmente – que se faz presente nas instituições de ensino e representam fonte de angústia para os profissionais.

É preciso refletir criticamente sobre esse aspecto para garantir minimamente um cuidado à saúde do profissional docente, que apesar das estratégias que desenvolve para lidar com as adversidades, ainda exerce a profissão em circunstâncias favoráveis ao estresse e acometimento de patologias como síndrome de Burnout e afins, conforme visto neste trabalho.

Ademais, esse modelo de educação que não considera as realidades coexistentes no espaço educacional e foca apenas no retorno econômico favorece a sensação de desvalorização e desimportância, como se os docentes fossem componentes de uma engrenagem que podem ser substituídos caso não “funcionem corretamente” – experiência descrita por todos os participantes conforme os trechos apresentados anteriormente. O movimento de valorização do profissional docente, em diversas esferas, poderia constituir uma ferramenta importante de produção do cuidado, nesse sentido, não apenas no campo emocional e afetivo, como também através da garantia de uma estabilidade nas condições de trabalho, por exemplo, pois a mercantilização dessa atividade gera uma insegurança que acaba produzindo efeitos sobre a saúde mental dos trabalhadores docentes.

Por fim, a análise do DPD feita neste trabalho considera a perspectiva de Huberman (1989) para sua compreensão. Deve-se notar que o processo de desenvolvimento profissional docente, apesar de dividido em fases, não se restringe a uma linearidade. Se assim fosse, segundo o autor, “as sequências da vida seriam assim predeterminadas e invariáveis; toda a gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual.” (p. 52).

Para dizer se o profissional está em uma determinada fase do processo ou em outra, é preciso observar as mudanças qualitativas; o início de uma nova fase não significa necessariamente o término da anterior. Há que se considerar os marcadores sociais que compõem a singularidade daquele profissional e como eles ressoam na prática, em consonância com o significado atribuído a sua profissão e ao contexto do ambiente de trabalho.

A relação entre o indivíduo e as questões sociológicas de seu entorno é dialética, tendo efeitos de um sobre o outro à medida que a experiência acontece. O DPD não é um fim em si mesmo, é uma trajetória; torna-se difícil extrair de sua análise perfis ou sequência de acontecimentos que determinem um desfecho favorável ou não favorável para a carreira do docente.

O que se pode fazer, no entanto, é analisar, à luz de determinantes específicos — como a mercantilização do trabalho, por exemplo — como o DPD se processa para cada um. Não se pretende com este trabalho esgotar a discussão sobre o tema, ao contrário; existem lacunas para estudos futuros neste campo, e a pretensão deste escrito é que sirva como contribuição valiosa para a produção de conhecimento acadêmico que dialogue com a comunidade, considerando a função interlocutora que as instituições de ensino possuem.

O mais importante, nessa perspectiva, é ouvir as narrativas. Tornar os profissionais docentes protagonistas de suas histórias, valorizando as emoções atreladas à vivência docente e tudo que isso acarreta. Sugere-se o fortalecimento da rede de apoio aos profissionais de modo que possam compartilhar experiências e, com isso, construir mecanismos de cuidado à saúde mental para favorecer um ambiente que respeite as singularidades dos sujeitos e ofereça, nas trocas interrelacionais, possibilidades de existência em outros moldes; de ressignificação da trajetória de desenvolvimento profissional e do papel social enquanto docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Cristina de; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 136-148, 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In:* ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In:* **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Org.: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Crise de Financiamento das Universidades Federais e da Ciência e Tecnologia Pública.** Brasília, junho, 2018.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Expansão do ensino superior e desenvolvimentismo: limites e contradições sob a hegemonia do capital. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.16 p.93-105, jan./abr. 2016.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC – Florianópolis. 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Mariana Soledade. **Desafios dos processos de ensino e aprendizagem e experiências de formação pedagógica assumidas por professores de uma instituição de ensino superior privada.** Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2018.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani**. Fenomenologia:** Confronte e Avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. de 2020.

BRASIL, MEC; BRASIL. **Plano Nacional de Educação — PNE.** Lei n° 13.005, 2014.

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues e NUNES, Cláudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.10, n.23, p.165-174, set/dez 2017., Brasília, DF, 23 dez, 1996.

CAMPOS, M. F. de. **Trabalho docente e saúde mental:** um estudo com professores e professoras da rede pública estadual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, **35ª Reunião Anual da ANPEd** - Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. v. 01, 2012.

CARGNIN, Marcia Rosane Juppen Fogaca. **Professores bacharéis, sem formação pedagógica formal, "bem-sucedidos" na docência da educação profissional.** Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2017.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 17 edição, Campinas-SP, Papirus, 2013.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia. **Docência na educação superior:** narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão, mercantilização e financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil. **Resumo de comunicação na 6.ª Conferência FORGES – UNICAMP**, Brasil. 2016.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. Em pauta, **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro 1 semestre de 2013, n.31, v 11, p. 21-37, 2013.

COSTA, Silvia Maria De Moura Bonjour. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel:** percepções de professores do IFMT. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso. Rondonópolis. 2014.
CUNHA, M.I. Docência universitária. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DARLING-HAMMOND, L. *et al*. **Professional Learning in the Learning Profession**: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v 21, n. 2, p.175-182, 2017.

DE OLIVEIRA, Eliane Guimarães et al. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 23-39, 2018.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. **Cad. CRH**, v. 24, 2011.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades.** A interpretação de uma mutação. Edições Afrontamento, 2006.

DURAN, José Carlos Garcia. **A serviço da coletividade.** Crítica à sociologia das profissões. Revista de Administração. p. 59-69, Rio de Janeiro, 1975.

FASUBRA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Dissertação para Mestrado. Rio de Janeiro: FASUBRA, 1988.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal e FERREIRA, Maria Edinelma Maciel. **Política e gestão da educação superior e desenvolvimento profissional da docência universitária.** ANPAE, 2013.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010.

FILHO, João Ribeiro dos Santos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão e financiamento da educação superior privado-mercantil: fies e endividamento público. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**, Brasil. 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970 (2ª edição).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia** – relatório técnico. GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em 25 abr 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna** – Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Vidas de professores. Porto Editora. v. 2, p. 31-61, 1989.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **Censo de Educação Superior** – Resumo Técnico. Brasília-DF, 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior**, Resumo Técnico. Brasília-DF, 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior**, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 08 de Ago, 2019.

KREIN, J. D; OLIVEIRA, R. V. de; FILGUEIRAS, V. A. As reformas trabalhistas: promessas e impactos na vida de quem trabalha**. Cad. CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 225-229, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo, 2010.

LUNA, Sergio V. De. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In.:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 23 – 33.

MACHADO, M.H., org. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. *In.:* **Profissões de saúde:** uma abordagem sociológica. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, pp. 13-33.

MANCEBO, Deise; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40(1), e37669, 2018.

MANCEBO, Deise; JUNIOR, João dos Reis Silva; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista.** Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 205-225 |outubro-dezembro 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação,** 8, 7-22, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 5ª edição. 2003.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: Repensando a aula. Disponível em http://www.escoladavida.eng.br/anotacaopu/Formacao%20de%20Professores/repensando_a_aula.htm

MASETTO, Marcos T**. Docência universitária:** repensando a aula. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, v. 2, p. 79-108, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. Summus editorial, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, mar/2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 307 - 328, mai/ago. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de; Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em aberto,** Brasília, v. 29, n97, p. 73-85, set/dez. 2016.

MEC/INEP, Ministério da Educação. **Censo da educação superior.** Notas Estatísticas 2017. Coordenada por INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: jun. 2020.

MEDEIROS, Maria Marta de. **Os desafios de constituir-se professor:** um estudo com professores bacharéis. Mestrado em Educação. Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte. Mossoró.

MEIRELES, C. D. de. **O papel da motivação na prática docente**. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª Edição. *In.:* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2002. p. 95 p-95 p.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior:** (Re) conhecimento da experiência. Doutorado em Educação. Fundação Universidade Federal Do Piauí. Teresina. 2014.

NETO, Antônio Cabral. **Gerencialismo e gestão educacional:** cenários, princípios e estratégias. Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs) - Brasília; Liber Livro, 2009.

NICACIO, Antonio Gustavo. **De bacharel a professor:** tensões e aprendizagens, estudo realizado no SENAC/ASSU-RN. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte. Mossoró. 2016.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. *In.:* NOVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida** – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 13-33.

NÓVOA, António; FINGER, M. Introdução. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010, p 19-29.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira. **A aprendizagem da docência no ensino superior:** de bacharel a professor. Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba. 2013.
OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na américa latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set. /dez. 2018.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n° 12, 2018.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. Transformações no mundo do trabalho, da revolução industrial aos nossos dias. **Caminhos de Geografia, Revista on line**. Uberlândia, 2004.

ORO, Maria Consoladora Parisotto. **A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis:** o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2012.
PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**. rev. e atual. 2004.
PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade:** aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Mestrado em educação, arte e história da cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2014.

PAIVA, K. C. M. de; GOMES, M. A. do; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e síndrome de burnout: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 3, p. 285-309, 2015.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Seção Especial COVID-19 e Edição Especial I Seminário Sociologia e Política: **Em Tese**, v. 17, n. 2, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado:** No Brasil dos anos 1990, São Paulo, Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org**.). Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 19.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (Org.). **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. **Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional:** o caso de uma universidade pública na Bahia. Mestrado em educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013.
RECHE, Bruna Donato. **A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado.** Univ. Est. Londrina, UEL, 2015.
REHEM, Cacia Cristina Franca. **Docência universitária e bacharéis docentes:** processos formativos e a prática pedagógica. Doutorado em educação (currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. 2018.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, **New York**, v.25, n.1, p.54-67, 2000.

SÁ, C. da S. S.; SANTOS, W. L. P. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Quím. Nova**, v. 39, n. 1, 2016.

SANTOS, Thalita Alves dos. **De bacharel a professor:** a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional. Mestrado em educação. Universidade Do Oeste Paulista. Presidente Prudente. 2016.

SAVIANI, Dermeval**. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** Significado, controvérsias e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. **38ª Reunião Nacional da ANPEd.** UFMA – São Luís/MA. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out. /dez, 2015.

SILVA, Luiz Eduardo das Neves. **A Constituição da professoralidade do docente bacharel:** o aprender a ensinar na educação superior. Mestrado em educação. Fundação Universidade Federal Do Piauí. Teresina. 2017.

SILVA, M.V. Função docente. *In.:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, E. C.; CRUZ, N. S. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: João Amado; Nilma Margarida de castro Crusoé. (Org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. 1ed.Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, v. 1, p. 167-194.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Rev. bras. ter. comport. cogn**., São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em aberto**, Brasília, v.29, n.97, p. 47-60, set/dez. 2016.

VOLKMAN, E.; MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Preparação para a docência: um estudo com alunos concluintes de um curso de licenciatura em matemática. **Reunião Científica Regional da ANPED. XI ANPED Sul:** Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. v. 11, 2016.

ZAGO, C. C. Cultura organizacional: formação, conceito e constituição. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 8, n. 2, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A — Entrevista semi-estruturada

Entrevista Narrativa (auto)biográfica

Título da pesquisa: Tornar-se professor no ensino superior: narrativas dos bacharéis docentes no contexto da mercantilização de ensino.

Objetivo Geral: Analisar a construção da profissionalidade docente do bacharel no ensino superior no contexto da mercantilização do ensino

Questão Norteadora: Como o bacharel se torna professor no contexto da mercantilização do ensino?

Para subsidiar a produção dos dados da pesquisa optamos pela entrevista narrativa (auto)biográfica por proporcionar o acesso a um tipo de conhecimento que acessa os sentidos atribuídos pelos sujeitos aproximando ciência, investigador e objeto de estudo. "Assim, a pesquisa (auto)biográfica considera as experiências do sujeito como o lugar central da produção de sentido e de conhecimento, a partir da forma como narra sua própria vida, suas aprendizagens e suas redes de significações" (SOUZA; CRUZ, 2017, p.174).

Com a entrevista (auto)biográfica pretendemos que os participantes da pesquisa discorram sobre suas experiências, desafios e aprendizados no exercício da docência abordando aspectos que façam emergir aspectos do processo de desenvolvimento profissional relacionados com a construção da profissionalidade e mercantilização do ensino superior

É importante destacar que durante a condução da entrevista a pesquisadora manterá uma postura de não influenciar a elaboração da narrativa do participante, uma vez que as entrevistas narrativas (auto)biográficas não acontecem por meio de perguntas e respostas estruturadas. Os participantes precisam estar livres para narrar sua história de vida profissional abarcando as dimensões individuais e sociais respeitando a subjetividade da construção dessa trajetória.

No entanto, para a condução satisfatória das entrevistas, será elaborado um guia com o intuito de provocar nos participantes, narrações relevantes à pesquisa: início da trajetória profissional, incluindo o exercício da docência, histórias de vida que se relacionem com sua carreira docente; história de sua formação profissional as vivências e aprendizados ao longo da carreira; necessidades formativas para o exercício da docência, influência do processo de mercantilização do ensino na profissão, condições de trabalho, intensificação do trabalho docente.

As entrevistas serão previamente agendadas com os participantes em local adequado para a sua realização garantindo um setting propício para acontecer.

O registro dos dados produzidos na entrevista acontecerá por meio de gravação eletrônica mediante consentimento dos participantes, com garantias de fidelidade de transcrição e de anonimato.

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação do Participante

Nome (Fictício); Idade; Nível de Escolaridade; Tempo de exercício da atividade docente.

Questão norteadora

Por gentileza, gostaria que você narrasse sobre a sua trajetória profissional, motivações encantos, desencantos, desafios e aprendizados. Para subsidiar sua narrativa, considere os seguintes pontos para abordar: motivação para sua opção pela docência; como foi acontecendo o preparo para exercer a profissão como cursos de aperfeiçoamento, especialização ou outras formas. Fale sobre suas condições de trabalho, relações interpessoais no contexto acadêmico e qualidade de vida. Quantas horas dedica à docência e se está satisfeito com as conquistas pessoais e materiais que a profissão proporciona.

Apêndice B — Transcrição das entrevistas

Análise das Entrevistas

Categorias:
Tema 1: Motivação para a docência
M: “desde que me conheço por gente que tenho facilidade em estar nesse lugar em ajudar. Isso ocorria na escola, em ajudar os colegas e etc.”
“cheguei assumir monitorias de alguns professores durante o ensino médio por reconhecer essa facilidade de pegar conteúdo de passar para os colegas”
“então eu entrei na faculdade de psicologia sabendo que sempre quis ser professor de psicologia”
R: “desde criança eu sempre me identificava com professora, então as minhas brincadeiras eram brincadeiras de professora”
“então, quando eu estava no meu ensino médio eu sempre tive essa questão de monitoria da escola e ia pra frente, bem puxado para essa questão da docência”
“quando comecei a fazer o curso de Direito em 2007, pouco tempo depois eu comecei a participar de programas de monitoria de ensino na própria faculdade (...) quando em 2009 já era formada em espanhol e fiz então aqueles cursos profissionalizantes que você começa a poder dar aula, fiz isso na escola de espanhol. (...) Em 2009 comecei a dar aula em uma escola de quinta a oitava série e dava aula também na escola de espanhol”
L: “motivação começou já durante a graduação né. (...) Comecei a ter contato com oficinas que eram dialogadas, que tinha esse lugar que não era o lugar docente, mas o modelo Paulo Freire, sabe? De compartilhamento de saber pelos pares então era uma outra proposta e eu comecei a me encantar por isso e afirmar esse lugar de que talvez na docência pudesse encontrar espaços mesmo assim da profissão, que eu não via muito sentido em outros lugares”
“sempre gostei de trabalhar nesse modelo mais provocativo, de sair do lugar mais comum e enxergar na docência uma possibilidade de mudança social mais efetiva que, por exemplo, na clínica individual ou outros lugares da psicologia”
“o financeiro, sem sombra de dúvidas hoje, nesse momento, a minha motivação é estritamente financeira, se eu sair como é que vai ficar a minha vida...mais do que motivação ideológica”
N: “comecei a lecionar no ensino superior em 2004, antes disso uns três anos antes eu havia começado a ministrar aulas de inglês para complementar renda tá, e eu gostei muito de ensinar, achei legal. Quando me formei eu imediatamente comecei uma pós-graduação e aí assim imediatamente levei meu currículo para uma faculdade”
“O salário. E o salário no ensino superior em 2004 era um salário muito bom”
K: “Eu comecei então a faculdade de odontologia né, não tinha pretensão de ser professora e durante a faculdade eu não estava gostando do curso, mas resolvi terminar, trabalhei por dois anos como dentista e realmente não queria dar continuidade (...) acabei decidindo fazer o mestrado em biologia celular e quando estava terminando o mestrado comecei a dar aulas.
“Não tinha o sonho de dar aulas, não foi uma pretensão, não tinha planejado. A primeira opção era ser dentista e não deu certo, tentava. (risos).

Tema 2: O preparo para a docência
M; “Não vou dizer que senti falta, na verdade nunca busquei um curso especifico, uma especialização na docência superior, algo assim, nunca quis fazer na verdade. O processo de formação acadêmica para mim acho que foi tão desgastante, sobretudo com doutorado perdi a graça que, até hoje não me recuperei disso em relação a fazer um curso, eu digo, já fico nervoso só em pensar em fazer um curso”

“o mestrado que fiz foi em filosofia da ciência foi minha ênfase, mas é o programa de mestrado em ensino, história e filosofia, por ser em ensino a gente tem toda etapa do ensino”
“enfim, o mestrado me deu um norte em relação a isso, e o tempo do doutorado foi de fato o tirocínio com a professora que tinha uma preocupação pedagógica muito grande, a gente se reunia, programava a aula, trazia a experiencia dela, métodos, etc”
R: “Eu acho que conquistei isso por conta do ensino que fazia antes, de espanhol”
“hoje faz o seguinte, a cada semestre existe uma jornada pedagógica que eles trazem palestrante para falar sobre docência, metodologias ativas, técnicas de metodologias ativas, então hoje a instituição ela também está tentando fazer com que o professor ele se atraia a esses pontos”
L: “Então, eu fiz o mestrado acadêmico por causa disso né, então desde a graduação como eu comecei a pensar muito nisso então coloquei como foco da carreira fazer mestrado em algum momento para conseguir acessar a docência”
“Mas já tive acesso a pequenos cursos né, esse ano por exemplo, fiz cursos na internet de metodologia ativa”
“a gente começou as aulas presenciais em fevereiro e em março a gente entrou para o online e a equipe não foi preparada, foi um susto mesmo, o máximo que a faculdade fez na época foi mandar um e-mail falando quais eram as plataformas obrigatórias que a gente tinha que usar, disponibilizando-se caso o professor não tivesse computador e internet enfim, mas coisas assim muito pontuais, o grosso mesmo que era como estruturar a disciplina, como ministrar uma aula online, como da conta sabe das questões que irão aparecer nada disso foi trabalhada, o professor se virou sozinho”
N: “todo semestre tem uma semana pedagógica onde nessa semana você tem noções de avaliação, de um pouco de didática, ou de coisas específicas”
“mas eu tive treinamento relacionado a dar aulas, não é uma formação como tem o licenciado”
“Quando eu fiz a especialização em marketing a primeira especialização que eu fiz foi marketing a gente tinha uma disciplina docência no ensino superior e era desejável que tivesse essa disciplina em todas as especializações né, as Lato Sensu, quando eu fiz uma mestrado eu não tive no mestrado não, mas havia um pouco dessa metodologia ali um pouco metodologia da pesquisa científica e tudo mais, mas eu acho que onde eu mais tive treinamento e aperfeiçoamentos nesta área foi realmente nas instituições particulares de Salvador, certo, de treinar professores, bacharéis nesse aspecto, a gente sabia a ministrar aulas, sabia dessa deficiência assim a gente não tinha essa competência né de ministrar aula, de lidar com alunos, de lidar com avaliações, eu acho que as avaliações seria a parte mais sensível porque avaliar é muito difícil para quem não tem nenhuma formação nessa área é mais difícil ainda”
K: “O preparo veio do contato com aquela disciplina do estágio obrigatório, nessa disciplina a gente dava aula para o professor, na verdade a gente não tinha aula ensinando como deve dar aula, nem como comportar, nem como comportar em sala de aula, como avaliar o aluno, a gente não tem esse preparo. Ajudei a professora dar aula, dando aula no lugar dela né, e corrigia prova pra ela.”
“Em 2010 consegui liberação para fazer o doutorado na UFMG, com relação ainda á preparação, mas assim, o foco também é na pesquisa. Então, eu na UFMG eu fiz um curso de um projeto que se chama PROJETO GIZ, para professores da UFMG, mas como estava fazendo o doutorado lá eles deixaram”
“teve (em 2020) no ensino remoto uma preparação específica, foi muito bem preparado, muita atenção, muito suporte, muito curso

Tema 3: As condições de trabalho
M: “Sim, o trabalho se intensifica porque você começa a ter mais responsabilidade, mais cobranças dentro do sistema e pior que isso na verdade, é menos estrutura pra cumprir com aquelas exigências, o próprio tempo de trabalho, a instituição por exemplo paga pela hora que

você dá aula e ela te cobra as outras horas e se você não der respostas nas outras horas você não vestiu a camisa da instituição e você é trocado por alguém que vista a camisa da instituição, significa se eu te chamar você domingo, você vai domingo, que eu só te pago de segunda de 07 as 18 da noite, tudo é um jogo de tentar te manipular porque você precisa do dinheiro, eles sabem disso, eles sabem que nos controlam pelo dinheiro"

"eu me realizo quando eu dou aula, estou ali com o aluno, pra mim isso é ótimo, o poder disso de me manter efetivamente falando caiu muito por conta da pandemia, dar aula pelo computador, o povo dentro de casa o contexto diferente que deixa de trazer sua retroalimentação, tenho percebido, por exemplo, eu tenho uma turma de 66 alunos, quando tem 20 alunos temos que comemorar presentes assistindo aula, sabe? Isso ainda causa abatimento ainda maior apesar de adorar dá aula para aqueles 20, o que está acontecendo? Onde estão os outros 40 alunos? Eles não podem estar lá porque sabe que não podemos dar falta, então estamos dando aula contribuindo com a graduação de quem não quer se formar, só quer pegar o diploma pra ter o direito de trabalhar, mas não tem nenhum compromisso, isso novamente causa a cumplicidade como se eu fosse corresponsável pelo profissional irresponsável "

"Nunca tive problema nenhum com colega, a minha relação entre professores, sempre foi muito boa, muito parceira apesar dessas questões com as instituições,"

R: "eu já estou em outras instituições para que eu tenha complementação de carga horária (...) quando você precisa estar em outras instituições você tem que montar outras aulas, você tem que se deslocar para lugares diferentes, você precisa estar em outros ambientes, isso é positivo porque você se eleva quanto pessoa, você não fica vinculada entre sua imagem em uma instituição o seu nome, é a professora R. que leciona tal matéria e a pessoa quer você, quando você é da instituição as pessoas ver R. de tal lugar, não te vê mais como o profissional individual, mas isso tem um ponto negativo como o deslocar. Você tem que trabalhar em vários lugares ao mesmo tempo no mesmo dia, isso não é interessante para saúde do professor para voz, para questões físicas, psicológicas, porque pensa você tem que trabalhar em 3 e/ou 4 instituições diferentes no mesmo dia, esse giro que você dá, agora eu tô em uma instituição e agora estou em outra instituição, agora tenho outros alunos, agora eu tenho outra metodologia, agora toda técnica isso é difícil está ruim isso"

"quando a gente fala das relações interpessoais que pode envolver colega de trabalho e alunos, o aluno ele não entende que você é horista e que você em regra tem que responder pelo horário que você está naquela carga horária ele acha que você tem obrigação de responder a qualquer tempo, então por exemplo, hoje é sábado de manhã já respondi várias mensagens alunos de TCC então ele te manda mensagem sábado, domingo, feriado, uma hora da manhã, duas, três, não tem hora ,5 horas da manhã e quando você não responde ele começa a colocar várias interrogações meio que exigindo que você responda ou quando você não responde ele chega para o coordenador do curso e fala que você não tá respondendo e o coordenador te cobra sim, Porque que você não tá respondendo o aluno?"

"a gente recebe e-mail do Coordenador 22 horas da noite, 22:30 da noite ele te manda mensagem no WhatsApp com o seguinte texto, "e-mail encaminhado favor responder o e-mail" ai quando você abre a caixa do e-mail você percebe que pode responder até o dia seguinte"

"a relação com os colegas a gente também tem outros enfrentamentos porque no curso de direito os professores do curso de Direito são extremamente vaidosos, então eu tenho colegas parceiros que estão ali com você que te ajuda, mas isso é 5%. (...) há uma dificuldade muito grande na docência nessa questão porque o seu colega ele não ele não quer ter parceria, ele não ele quer sempre estar à frente, quer sempre desenvolver coisa diferente, poxa se nós somos uma equipe e pertencemos ao mesmo colegiado para evolução do aluno do curso direito vamos compartilhar o que você descobriu de novo, vamos compartilhar o que você tá vendo de legal, porque todo mundo pode ter um padrão de aula e isso seja evolução do aluno, mas isso não existe, isso não tem, isso acontece em todas as faculdades"

“não acho que a gente tenha tanta qualidade de vida porque em alguns semestres a gente dá muita aula então a faculdade que te coloca para dar mais do que 30 horas semanais de aula, ele não preza por sua qualidade de vida. Em sala de aula no semestre passado 2020.1 eu tinha 36 horas em sala de aula em uma instituição e tinha mais umas 4 à 8 horas semanais em outra, ai dava aula de pós-graduação final de semana, tem um cursinho que eu dou aula para OAB também em Salvador, então às vezes tem semana que eu chego dar umas 50 horas, 53 horas aula.”
“já tive gripe incuráveis, porque eu mesmo doente tinha que dar aula em disso se transformar uma pneumonia, a faculdade não entender que você tá doente, que você tá com pneumonia, que você tá de atestado acha que o seu atestado não é verdadeiro e você tem que dar aula doente muitos os professores hoje da faculdade dão aula doente porque a faculdade não tiver com bons olhos quando você tá doente isso acontece muito”
L: “eu iniciei na docência nessa instituição, eu comecei em fevereiro lá e eu já iniciei a docência já indo direto para online né já foi um choque assim de vida né !? Lá tudo muito na responsabilidade do docente. Por exemplo eu descobri no segundo semestre o horário, todo dia eu tinha que em um determinado horário, perto da aula tinha que lançar o link, eu estava fazendo uma coisa, tinha que parar pra lançar o link da aula e eu não sabia, um professor numa conversa assim aleatória soltou no grupo lá dos professores que podia fazer isso né que ele tava fazendo isso e que mudou minha vida tipo assim, era dois minutos que eu levava para fazer isso, mas assim eram dois minutos que você fica tensionada, tem que ligar o computador que você tem que se preparar para alguma coisa que você pode não adiar né! Então essas coisinhas pequenas às coisas mais complexas assim, como proceder com avaliações, porque você faz a relação no Google formulário e os alunos copiam e colam a resposta né, vai no Google pega o formulário com perguntas no Google copia lá e lê né, é assim nem tudo é o tempo de aula né se você fica 1h50, se você não fica, se você reduz uma aula, então com tudo ficou muito solto, tudo ficou muito assim jogado, os professores né, a faculdade cuidou disso entrando no segundo semestre, em que aí eles fizeram uma semana de acolhimento né para os docentes e discentes. Nessa semana eles fizeram várias palestras e rodas de conversas e seminários na intenção de levar pra os professores mais informações e melhores condições para lidar com isso, eu particularmente não pude participar porque foram horários que não se encaixavam na minha rotina, então não tinha como participar. E aí mais uma vez eu fiquei solta nessa dinâmica, mas é tudo muito sozinho!”
” e no curso especificamente de psicologia dessa instituição, é muito cada um por si assim, então não tem muita troca dos professores, não tem suporte assim, um professor e outro que dizia estou usando tal coisa”
“no começo não achava ruim né, por que eu ainda tava conectada com uma lógica que não é contado como trabalho, para o presente é contar minhas horas de sala de aula né? E quando você conta com as outras questões que envolvem outras cargas o salário não é suficiente de forma alguma. Não é um salário assim que você diz, caramba! Vale todos os livros que você lê, vale todas as projeções, vale tudo que você sente que tá fazendo. Efetivamente não é!”
N: “eu trabalho como docente e eu trabalho com docentes porque no meu trabalho eu ensino né, eu ministro aulas na XXXX e eu coordeno cursos de graduação e de pós-graduação, eu tenho assim na minha carteira, na universidade eu tenho 40 horas e na outra empresa eu tenho 20, mas na verdade eu trabalho bem mais que isso eu trabalho de cerca de 80 horas semanais. É bem cansativo né, é muito cansativo por outro lado com parte dessas horas elas são da universidade e aí lá a gente tem o horário para estudar para fazer a prova e tal, aí um pouco mais tranquilo, eu não conseguiria fazer essas 80 se eu fosse todas na particular né, as instituições particulares elas são muito mais estressantes e a universidade também cobra bastante, então é uma realidade assim de todos os professores nós trabalhamos bastante a gente tem que ler muito a gente tem que trabalhar bastante e a gente tem que se aprimorar sempre

estudar sempre e tal seria pior se eu não gostasse do que eu faço e seria pior se eu não gostasse tanto de estudar mas como eu gosto então eu tô sempre buscando estratégias”
“na particular eu combinei um horário mais flexível e tal, então tira alguns turnos para ficar em casa eu vou utilizando assim algumas estratégias para não adoecer né e eu estou buscando qualidade de vida, final de semana não trabalhar, pelo menos sábado à tarde e a noite e domingo que eu já fiz isso né já trabalhei muito domingo e hoje eu evito, procuro tirar da semana mesmo assim pelo menos dois turnos para mim e procuro ler bastante eu procuro fazer outras coisas que eu gosto justamente para não ficar tão estressada
“então eu decidi que eu não iria mais trabalhar em instituição particular porque se eu fosse vender arroz, feijão, se fosse representante de qualquer coisa carro, eu ia ganhar mais do que sendo professora, então não vale a pena financeiramente você ser professor de jeito nenhum e essa coisa de você fazer as coisas só por amor não dá certo, então eu tinha decidido a parar e aí aconteceu uma coisa que acontece sempre nas instituições particulares eles vão te seduzindo com cargos, então você quer sair se você trabalha numa faculdade particular e você é uma boa profissional você é uma boa professora, ele coloca você para coordenar uma área, duas áreas, três áreas ai daqui a pouco você tá lotado de cargo com salário mais ou menos né e tal e você vai ficando e foi por causa desses cargos que eu fiquei né, eu trabalho não só como professora, tenho uns cargos que vão sustentando o salário”
“não é que as relações são conflituosas, mas que não tem muita essa troca mesmo de suporte, olha eu fiz isso aqui deu certo na minha disciplina, experimento esse modelo aqui, experimente essa técnica, essa troca em geral ela é muito pobre até por conta talvez de ter que correr para dar conta de dar aula em várias instituições né, da carga de trabalho ser muita, é muito estressante e aí eu acho que especialmente se você for tratar de instituições particulares”
“assim quem é só professor como eu era só professora sofre muito por que ganha muito pouco e não tem esse suporte, não conta com o mesmo interesse não conta com a mesma cumplicidade dos colegas na hora de reivindicar e ainda acha ruim. E veja só, se você tem seu consultório ou seu escritório e você vai lá para fazer um bico, tanto faz você ganhar 600,00 ou 800,00 é diferente de quem vive ali só para isso né, então é isso que acontece”
K: “Pra mim o mais difícil na Universidade, a gente como professor não está dedicado só no ensino, mas no projeto de pesquisa e extensão, a gente tem que trabalhar nesses três, o ensino e a extensão são coisas pra mim que não dou bem, na pesquisa tenho dificuldade não gosto muito, faço por obrigação mesmo. A pesquisa que é minha dificuldade e tem a parte administrativa, professores trabalham como coordenadores como comitê de ética, é mais uma equipe de trabalho. Outras funções que não são de sala de aula né? Então, eu participo de comissões, colegiados, essas coisas assim, eu gosto de participar, importante para diversificar também no trabalho, acaba que são coisas diferentes, ser um bom pesquisador, trabalhar com a comunidade, basta que você tem que conta de 3 eixos específicos”
“em termo de sobrecarregar não, a gente pode equilibrar as horas, a gente tem 40 horas de aula, desconta sala de aula, questões administrativas o que sobrar vai dividindo, agora vou trabalhar com extensão, vou dedicar a pesquisa, podemos arranjar, não posso falar em sobrecarga”
“no geral falar de mim o relacionamento é muito bom, ninguém chega pra chamar atenção pra ficar de olho o que você está fazendo, não fico dando satisfação pra ninguém”
“Sempre fiquei, tem pessoas lá querendo ser a melhor, eu mesmo não sinto isso, sabe!? Não sei porque é por conta da minha postura, não estou inserida no contexto de competividade com ninguém, entendeu?”
“o meu problema é pesquisa na minha cabeça eu queria estar melhor, mas eu sei que eles são excelentes em pesquisa também, mas não faz parte de extensão, eu faço bem mas eles não, eu sei que eles não são perfeitos, não sou perfeita em tudo, pesquisa é que chama atenção você precisa ser excelente pesquisador, bom professor, não precisa nada, ser excelente pesquisador é o chique, se você não for bom em outras coisas e ser bom em pesquisa. Mas você percebe

essas coisas de ser um bom professor é aquele que é bom pesquisador e tal, de onde vem essa crença? Essa visão? Ultimamente publicação, a gente brinca assim, professor vale o que ele publica, se você tem muita publicação, as publicações estão relacionadas as pesquisas de quem publica e quem pesquisa muito, então a queixa de quem não é um bom professor é o aluno, pra os colegas, pra o governo são valorizados em termo de ciências, termo de pesquisa valorizado. Isso é considerado produtividade? É assim, tudo tem suas horas, tudo tem suas pontuações, mas é assim, é uma coisa mais subjetiva, se você for colocar no papel o que vale, isso tudo vale, tudo é pontuado, tudo vale como se fosse equivalente, mas é uma questão subjetiva, em termo de valorização, percebe quem tem valor é quem pesquisa e quem publica muito, entendi!"
"aqui em relação a Conquista, as condições são muito boas, sala de aula é muito equipada, tem ar condicionado, tem data show, muito tudo equipado, as estruturas da faculdade, tem gabinete, tem uma salinha que é só minha para ter meus livros, atender meus alunos, tem professor que divide com outro colega, eu tenho a sala sozinha, acho muito bem estruturado"
" a qualidade de vida é ótima, por conta de filho, eu tenho essa flexibilidade, de chegar mais tarde e de não ir (bater ponto), e trabalhar em casa, de fazer minhas coisas e tenho que cumprir com tudo que propus a fazer mesmo, mesmo assim com a flexibilidade, se eu não consigo fazer no meio de semana no final de semana eu faço, não necessariamente cumprir horário certinho, eu consigo dar atenção nas coisas com urgência também adequar os horários"

Tema 4: A relação com a mercantilização
M: "na medida que os anos se passaram essa sensação do desgosto que não foi pra isso que vim ser professor começou a crescer de modo, isso explica se explica bem nos últimos dois ou três anos né a gente começou a ver de fato um movimento financeiro de ser guiado com o sistema financeiro mais forte do que já é, antes tinha instituição de ensino superior vivia lógica privada lógica do empresário, mas o empresário estava ali, tinha dia que o produto dele é quitação, ele queria oferecer uma educação melhor para vencer o concorrente aquele produto e isso mudou muito a medida de instituição de ensino entraram para o mercado de ações, hoje são os acionistas que cuida das coisas, as pessoas não se preocupa mais com a educação e com o produto e sim com o rendimento que aquela empresa consegue dá, tudo é muito medido pela capacidade de fazer crescer ou não, o produto em si perdeu muito valor, a própria instituição de ensino privado perdeu muito valor e o lugar do professor também ficou desvalorizado, depois que houve a reforma trabalhista que não há aumento mais pra o professor, o movimento muito evidente de que a medida que os professores fosse se tornando caros pra instituição era retirados e trocados, na reforma trabalhista permitia"
"o trabalho se intensifica porque você começa a ter mais responsabilidade, mais cobranças dentro do sistema e pior que isso na verdade, é menos estrutura pra cumprir com aquelas exigências, o próprio tempo de trabalho, a instituição por exemplo paga pela hora que você dá aula e ela te cobra as outras horas e se você não der respostas nas outras horas você não vestiu a camisa da instituição e você é trocado por alguém que vista a camisa da instituição, significa se eu te chamar você domingo, você vai domingo, que eu só te pago de segunda de 07 as 18 da noite, tudo é um jogo de tentar te manipular porque você precisa do dinheiro, eles sabem disso, eles sabem que nos controla pelo dinheiro"
"a coisa do aspecto financeiro do professor ser caro chegou até mim, eu e uma professora foram os últimos remanescentes dos professores que ficaram e já formo avisados que vamos cair fora também, certo? Os colegas que estão chegando para os nossos lugares melhor dizendo, não estão ali que faz um trabalho melhor, melhor formado, melhor preparado, entende que não é a questão dele ser, eventualmente pode até ser mas não estão ali por isso, estão ali porque custa 10 reais a menos a hora, esta é a razão da troca"
R: "Bom que eu percebo dentro da faculdade em si, é claro que as faculdades particulares elas têm essa questão do capitalismo muito forte, muito enraizadas né!? E aí a gente tem o ponto

positivo e negativo da docência. Ponto positivo tem faculdade que remunera uma hora aula muito bem então hoje eu tô numa instituição que eu acho que a segunda que paga maior hora aula né, as outras pagam aula muito baixa, eu já vi outras instituições pagando a mesma hora aula que eu recebia quando era professora de escola né e mesmo professor com título ou não, então hoje a faculdade que eu leciono tem uma hora aula que é uma hora aula boa, só que qual é o ponto negativo, diante do cenário atual crises financeiras, os professores que tinham planos de carreira que estavam nesses planos de carreira retrocederam então, por exemplo, eu tinha um regime de 40 horas semanais então se eu não tivesse em sala de aula 40 horas que em regra você não deve estar 40 horas ele tá pelo menos no máximo 20 e as outras 20 você desenvolver pesquisa e extensão, ações que faz com que a faculdade cresça e que o docente também possa fazer suas pesquisas né, então tinha um ponto positivo de crescimento e esse ponto foi totalmente cortado, então eu saí de um regime integral para um regime horista"
Tem que ir buscar outras instituições, outros lugares, desenvolver seu escritório para poder complementar, porque a própria faculdade simplesmente reduz sua carga horaria, tá bom? Se não tiver tem um monte de gente querendo está no seu lugar, meio que funciona assim.
L: "Eu fico triste sim, como que um diploma que deveria ser a consolidação de um outro olhar político, de uma outra postura sobre o mundo virou um produto mesmo de mercado né. Você vai lá e compra você vai lá e adquire né, num primeiro momento eu sempre questionei esse lugar porque é um lugar elitizado é um lugar de poucos né, é um lugar que cerceia muitas coisas, mas eu acho que quando você se propõe a estar neste ambiente de formação de uma profissão, você tá se preocupando o que precisa ser obrigado, não é solto, tem uma lógica de formação né, se eu quero ser bombeiro vou ter uma lógica de formação, se eu quero ser médico, se eu quero ser pedreiro sabe, eu vou ter uma lógica de formação com diplomas ou sem diplomas e nesse lugar que eu não vejo mais isso sendo trilhado sabe, é o diploma pelo diploma, e ai é cada um por si. O que você vai fazer com esse diploma depende de você e aí um lugar ético do que que você vai fazer com esse diploma se você vai matar, você vai deixar viver se você vai deixar no meio né, não se sabe, aí vira uma responsabilidade muito mais do sujeito que detém o diploma do que do espaço de educação"
"quem manda no primeiro momento seria essas pessoas editarem as regras, os pais que pagam pelo serviço então você e você fica na situação extremamente delicada né, em que momento eu vou estar ali então eu passei o semestre inteiro muito tensionada nesse sentido né, quanto mais a sala esvaziava mas eu franzia a cara, e aí terminei o semestre nesse lugar né porque você fica muito nas mãos né nesse processo que você tenta fazer algo que minimamente seja parceiro, seja coletivo, seja não tem nada disso"
N: "? Olha uma redução drástica de salário o que faz com que os professores corram muito né de uma instituição para outra instituição para outra tem professor que começa a dar aula em uma instituição e termina em outra na mesma noite e trabalha todas as noites por semana e tal para se manter uma exploração muito grande especialmente agora na época da pandemia porque os professores eles tiveram que comprar os equipamentos eles tiveram que melhorar a internet completo equipamento aprender a fazer vídeo, aprender a fazer várias coisas que eles não estavam acostumados, uma cobrança muito grande né por parte das instituições, os alunos a crise do ensino a crise da educação brasileira que é uma crise antiga ela hoje chega no ensino superior a cada ano mais forte"
"nós temos alunos que não sabe ler não sabe escrever direito nós temos alunos que não querem nadar então ali só por causa do diploma nós temos diversos alunos com problemas de aprendizagem e a gente tem que lidar com tudo isso né e ganhando muito menos e trabalhando muito mais então eu acho que houve uma regressão nessa profissão, aconteceram prejuízos drásticos e que nas instituições públicas esses prejuízos são menores mas aconteceram prejuízos também muitos e a cada ano que passa mais que a juízo se apresentam a cada ano que passa né o salário ele não tem o acréscimo que deveria os incentivos vão diminuindo, concurso acabou

tem na minha área acho que o último concurso que teve em administração na UEBC foi em 2009 nós estamos em 2020, tem 11 anos que não tem concurso e a tendência é não ter então vai acontecendo o quê, e aí você vai tirando você vai deixando o trabalhador temporário com esses problemas todos que eu já citei e você vai tirando direitos né, e aí você é meio uma forma que eu penso de sucatear a educação pública para depois dizer que ela não serve que ainda é o melhor espaço para quem é docente no ensino superior"
", no ensino superior virou o bico ele não é uma profissão para a maioria dos bacharéis, então quando você pega o que é que ensina no curso de direito é o advogado que quer fazer o nome é o juiz que está aposentado e quer ir lá encontrar com jovem é a pessoa que é do YouTube que ela fazer, é a dentista que quer fala seu nome que quer ela é uma forma dela se manter estudando ninguém vive disso mas né muito pouca gente vive de ensino superior hoje no Brasil só disso então quem é só professor como eles falam né assim quem é só professor como eu era só professora sofre muito por que ganha muito pouco não tem esse suporte não conta com o mesmo interesse não conta com a mesma cumplicidade dos colegas na hora de reivindicar e não ainda acha assim que veja só se você tem seu consultório ou seu escritório e você vai lá para fazer um bico tanto faz você ganhar 600,00 ou 800,00"
"no ensino privado esse ano você ganha 2.000,00 porque você dá aula em 3 a 4 turmas aí o ano que vem ele juntam as turmas, aí você começa a ganhar R$ 600,00 reais de uma hora pra outra sabe muito uma troca turma, não forma turma, forma não forma, lhe chama em cima da hora por que formou turma naquela depende do mercado depende da faculdade, ai o gestor da faculdade fala assim você precisa ajudar a gente formar turma, aí o professor vem e pergunta se vai ter turma esse semestre, igual eu já recebi agora eu falo não sei, não sei se eu vou formar turma, então depende do formato, depende desse aluno evadir e evasão é imensa"
K: "Uma coisa interessante que eu percebi na época, eu tinha mestrado e trabalhava na particular, quem tinha doutorado reclamava que as instituições davam 1 hora aula, 2 horas aulas pra quem tem doutorado pra postar no currículo que tem doutores em professores, como doutor é o mais caro ele dava poucas aulas no turno, temos professores mestres, doutores, mas tinha um e outro pra falar, a gente fala assim vou parar de colocar no meu currículo que tem doutorado pra ver se consigo emprego, o doutorado estava atrapalhando eles achar empregos"

Tema 5: A fase do desenvolvimento profissional docente
M: "é tão pobre o que virou a educação hoje e um jogo de cumplicidade eu vou falar assim, ultimamente tô me sentindo extremamente deprimido, triste com isso, pra mim me sentir cumplice, como tivesse feito um julgamento de certo modo e tô aqui quebrando isso, prefiro não ser professor, do que professor nessas condições pensando isso, sabe? Vou tentar ser professor de outras formas, quando eu tô no grupo de estudo e vou me realizar aqui, esse sistema do jeito que está não quero mais, a ameaça hoje, ameaça não, o aviso que ano que vem quando for recebido na faculdade com o certo susto financeiro e ao mesmo tempo sinto um alivio emocional, essa semana os alunos ficaram sabendo disso e falou que ia solicitar a faculdade que não te tire, ali tive a sensação que não quero, sensação ruim de que eles não podem conseguir, coisa que eu não tinha dado com tanta clareza aquele de ser professor, desgastou de tal forma e não sei mais se tem tanto conceito"
R: "Então tô ali, não pela questão remuneratória, e sim por questão prazerosa é prazeroso para mim dar aula e dentro desse prazer eu ganho dinheiro, é uma consequência, eu não vejo o dinheiro e à docência, eu vejo primeiro a docência, a partir do momento que não se torna mais prazeroso para mim eu também não quero mais aquela renumeração e não me coloco nessa condição mas a gente também tem retornos positivos né, tem alunos que tira valorizam, que te incentiva, que tinha homenageia, aí por exemplo, um dos maiores prazeres é você ser nome de uma turma, hoje eu sou o nome de uma turma na Fainor, é você perceber que uma turma no quadro de 30 professores te elegeu para que você seja o nome dela, aí você ver lá a turma Ricelle

Brandão Barros, isso para mim é a maior ápice da minha profissão, não é nem o dinheiro que eu tô recebendo, é a homenagem, porque quando você ver que o aluno tá te homenageando, que você é o professor amigo, que você é professor homenageado, que você é o nome da turma, você sabe que você tá fazendo a docência de verdade e esse reconhecimento não deve vir da instituição que te paga porque ela não vai fazer isso, você é um produto também para instituição eu acho que esse reconhecimento precisa vir do seu aluno que aquele cara que vai acordar cedo para 7:20 da manhã tá assistindo a sua aula porque é você e não é porque o tem que passar na faculdade acho que é esse caminho

L: " durante o ano tive vários momentos assim de mais desmotivação que motivação na verdade como é o primeiro ano na docência, então eu fui aí eu tive apoio de amigas professoras do Espírito Santo, pessoas que eu me encontrei na graduação, né? Então essas pessoas hoje a gente tá trabalhando na mesma área então a gente vai se mandando áudio assim se dando suporte né muito durante muitos momentos o meu suporte veio por essas pessoas"

"Mas durante um ano em vários momentos assim no finalzinho do primeiro trimestre eu achei que eu dificilmente permaneceria né, porque assim, são muitas coisas que se coloca em cheque né, você tem que abrir mão de coisas que você acredita depois que você aposta e você tem que se adaptar"

N: "Com relação às conquistas pessoais eu me sinto muito satisfeita porque eu gosto muito de estudar e uma coisa que me dá prazer na área é que você não pode parar né então você fica estudando o tempo inteiro você tem que buscar coisas novas o tempo inteiro e tal isso eu acho muito bom e a possibilidade de você juntar coisas né juntar conhecimentos diferentes ali para você colocar nas suas aulas e implementar as aulas usar outras habilidades né, habilidade de comunicação, e outras habilidades, assim até quem é músico poder cantar, quem é de teatro poder fazer, ali entendeu usar e conscientizar as pessoas né, é uma profissão que te dá um reconhecimento, ganhar títulos eu tenho vários, placas de nome de turma, paraninfa, madrinha não sei mais o que, eu gosto desse reconhecimento, os alunos que vem até a gente, então nesses anos todos assim é difícil chegar no lugar para não ver um aluno e tal, então assim a realização pessoal até tem, mas, material não."

K: "É um aprendizado constante e abertura constante para várias situações. (quanto a sentir que estava preparada) eu acho que quando passei no concurso com um carimbo, "aprovado". Passar nesse concurso federal foi uma aprovação, "pode vim que você está preparada pra seguir só" e foi muito importante pra mim, um sonho de começar a aula eu tive um sonho de passar no concurso da Federal, eu realizei acho que nessas horas poderia de dizer de poder evoluir, não dei como finalizada. De lá pra cá já são 14 anos na Universidade Federal né? Ao todo já são 17 anos na profissão, esse ano faz 18 anos, maior idade na profissão (risos), justo hoje comecei a da aula 03 de fevereiro completou 18 anos agora"