

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PAULO SÉRGIO FERNANDES COGO**



**DEMISSÃO: UMA RUPTURA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

TESE DE DOUTORADO

PORTO ALEGRE

2008

PAULO SÉRGIO FERNANDES COGO



**DEMISSÃO: UMA RUPTURA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Sociologia, sob a orientação da Prof^a Dr^a LORENA HOLZMANN.

PORTO ALEGRE

2008

PAULO SÉRGIO FERNANDES COGO

**DEMISSÃO: UMA RUPTURA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Tese aprovada em 24 de novembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. LORENA HOLZMANN
(Orientadora)

Profa. Dra. ARABELA CAMPOS OLIVEN
(PPGEDU / UFRGS)

Prof. Dr. EMIL ALBERT SOBOTTKA
(PUCRS)

Prof. Dr. ENNO DAGOBERTO LIEDKE FILHO
(PPGS / UFRGS)

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS DOS ANJOS
(PPGS / UFRGS)

Aos meus pais, Avelino Ivo Cogo e Maria Alice Fernandes Cogo, irmãos e sobrinhos, pelo amor e confiança incondicionais.

AGRADECIMENTOS

- À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realização deste doutorado.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo curso realizado.
- À minha orientadora, Professora Doutora Lorena Holzmann, pelo acurado trabalho de orientação.
- Aos demais professores deste Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelos ensinamentos recebidos.
- À Assistente em Administração Regiane Juchen Machado Accorsi, pelo auxílio administrativo prestado.
- Ao Centro Universitário Ritter dos Reis, pelo auxílio recebido.
- Ao Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO-RS), pelo apoio recebido e colaboração prestada.
- Aos Professores que compuseram a amostra, pelos depoimentos prestados que viabilizaram a pesquisa de campo.
- Ao amigo Vladimir Alves, pelo companheirismo, incentivo e reconhecimento incondicionais ao longo de tantos anos de convivência e trocas.
- À Professora Maria Luiza Silveira Braghirolli, pelo apoio e contribuições inestimáveis no decorrer desta Tese.
- Aos amigos Rosa Quitéria Calheiros de Novais, Márcia Kanashiro, Mauro Luiz Pozatti, Rodolfo Thedy e Dona Maria Luiza Silveira Braghirolli, pelo carinho.

“Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança.”

Zygmunt Bauman

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

COGO, P.S.F. **Demissão: uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado.** 2008. 226f. Tese (Doutorado em Sociologia). UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2008.

RESUMO

Essa tese reconstitui e analisa as trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana que passaram pela experiência da demissão nas suas carreiras acadêmicas. Trata-se de um estudo explicativo cuja amostra, não probabilística intencional, é constituída de 16 docentes que atuaram em instituições de ensino superior privado. A análise dos dados mostra que: o desenvolvimento da carreira acadêmica influencia de maneira positiva as trajetórias profissionais; a alta titulação, doutorado ou mestrado, aliada ao tempo de experiência acadêmica, mostrou-se essencial para o destino virtuoso das trajetórias profissionais dentro e fora do setor acadêmico; os professores demitidos, com menor experiência e sem alternativas de emprego ou trabalho, apresentaram destinos menos virtuosos que aqueles com maior grau de empregabilidade; os processos demissionais são similares quanto à forma e razões alegadas, predominando motivos econômicos e critérios políticos; a busca da permanência nas instituições leva os docentes à formação de guetos institucionais que são movidos por interesses políticos; redes de contatos profissionais auxiliaram os professores demitidos a se reinserirem mais rapidamente no mercado de trabalho; a família atuou como o principal suporte afetivo, social e econômico. A análise dos dados sugere que a demissão nas trajetórias profissionais dos professores ocasiona uma ruptura nos laços de confiança e no significado da carreira acadêmica, influenciando a virtuosidade do seu destino. Indica também que estas são impactadas por fatores, predominantemente, de ordem conjuntural, estrutural e política e que a ação dos docentes não é uma resposta suficiente às transformações e entraves que passam a encontrar na sua atuação profissional.

Palavras-chave: Trajetórias profissionais. Carreira acadêmica. Demissão. Instituições de ensino superior privado. Destinos profissionais.

COGO, P.S.F. **Resignation: a break in professional trajectory of university teachers of private higher education.** 2008. 226p. Tese (Doutorado em Sociologia). UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2008.

ABSTRACT

This thesis reconstructs and analyzes the professional trajectories of university teachers of private higher education in Porto Alegre and the metropolitan area that lived the demission experience on yours academic careers. It is an explanatory study whose sample, no probabilistic and intentional, consists of 16 teachers who worked in private institutions of higher education. The data analysis shows that: the development of the academic career of a positive influence the professional trajectories; at high titration, doctoral or master's degree, combined time of the academic experience, was essential for the fate of the virtuous path professionals within and outside the industry academic, the teachers dismissed, with less experience and no alternative employment or work, had less righteous destinations for those with a higher degree of employability, resigned resemble the processes are similar in shape and reasons, mainly economic reasons and political criteria, the search for permanent teachers in institutions leads to the formation of ghettos institutions that are driven by political interests, networks of professional contacts helped the teachers dismissed to reintegrate more quickly in the labor market, the family served as the main emotional, social and economic. Data analysis suggests that the dismissal of teachers in professional trajectories cause a rupture in ties of trust and the meaning of the academic career, influencing the virtuosity of its destination. It also indicates that they are affected by factors, primarily, of a conjunctural, structural and politic and that the action of teachers is not a sufficient response to change and begin to find that barriers in their professional performance.

Key words: Professional trajectories. Academic career. Resignation. Private higher education instituions; Professional destinations.

COGO, P.S.F. **Démission: Une atteinte à la trajectoire de formation des enseignants de l'enseignement supérieur privé.** 2008. 226p. Tese (Doutorado em Sociologia). UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2008.

RÉSUMÉ

Cette thèse reconstruit et analyse les trajectoires professionnelles des professeurs d'université de l'enseignement supérieur privé à Porto Alegre et de la région métropolitaine qui ont connu la démission de leur carrière universitaire. Il s'agit d'une étude explicative dont l'échantillon, pas probabilistes et intentionnel, se compose de 16 enseignants qui ont travaillé dans des établissements privés d'enseignement supérieur. Les données montrent que: le développement de la carrière académique de l'influence positive des trajectoires professionnelles; à haute titrage, de doctorat ou une maîtrise, le temps combiné de l'expérience universitaire, a été essentiel pour le sort des professionnels de chemin vertueux à l'intérieur et en dehors de l'industrie universitaires, les enseignants licenciés, avec moins d'expérience et pas un autre emploi ou de travail, a moins bien les destinations pour ceux qui ont un degré plus élevé de l'employabilité, a démissionné de ressembler à eux-mêmes les processus dans la forme et les motifs, essentiellement des raisons économiques et politiques, la recherche de professeurs permanents dans des établissements conduit à la formation de ghettos institutions qui sont mus par des intérêts politiques, des réseaux de contacts professionnels aidé les enseignants licenciés à se réinsérer plus rapidement sur le marché du travail, la famille a servi de principal affectif, social et économique. Data analysis suggère que le licenciement des enseignants dans les trajectoires professionnelles provoquer une rupture dans les liens de confiance et le sens de la carrière académique, qui influent sur la virtuosité de sa destination. Il indique aussi qu'elles sont affectées par des facteurs, principalement, d'une cycliques, structurels et politiques et que l'action des enseignants n'est pas une réponse suffisante pour changer et commencer à trouver que les obstacles à leur performance professionnelle

Mots clés: Trajectoires professionnelles. Carrière universitaire. Démission. Institutions privées d'enseignement supérieur. Destinations professionnelles

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre o número de matrículas nas instituições públicas e privadas do ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (2006).....	59
Figura 2	Evolução da relação entre o número de matrículas nas instituições públicas e privadas do ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Rio Grande do Sul (1991-2006).....	60
Figura 3	Relação entre o número de matrículas nas instituições de ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, segundo a organização acadêmica (2006).....	61
Figura 4	Participação dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por área de atuação (2005).....	62
Figura 5	Participação (%) dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por faixa salarial ao mês (2005).....	63
Figura 6	Distribuição dos professores do ensino superior do Rio Grande do Sul, por gênero (2006).....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição geográfica do <i>campi</i> universitário das instituições de ensino superior privado do Rio Grande do Sul (2008).....	46
Quadro 2	Valor médio da hora-aula dos professores universitários praticados nas instituições do ensino superior privado do Rio Grande do Sul (2008).....	63
Quadro 3	Efeitos da demissão nos demitidos mais citados na literatura.....	124
Quadro 4	Moderadores dos efeitos nos demitidos mais citados na literatura.....	126
Quadro 5	Perfil sócio-econômico da amostra pesquisada.....	135
Quadro 6	Perfil profissional da amostra pesquisada.....	136
Quadro 7	Perfil acadêmico da amostra pesquisada no momento da demissão.....	138
Quadro 8	Efeitos da demissão nas trajetórias profissionais.....	150
Quadro 9	Motivos alegados e percebidos no processo demissional pelos docentes pesquisados.....	158
Quadro 10	Moderadores dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados.....	163
Quadro 11	Extensão dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados.....	172
Quadro 12	Significados dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados.....	177
Quadro 13	Destinos das trajetórias profissionais dos docentes pesquisados.....	185
Quadro 14	Cenário das principais oportunidades do ambiente externo.	188
Quadro 15	Cenário das principais ameaças do ambiente externo.....	191
Quadro 16	Cenário dos principais pontos fortes do ambiente interno...	193
Quadro 17	Cenário dos principais pontos fracos do ambiente interno..	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de instituições de ensino superior no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, segundo a categoria administrativa (2006).....	41
Tabela 2	Evolução do número de instituições de ensino superior, por categoria administrativa no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (1991, 1996, 2005, 2006).....	42
Tabela 3	Evolução do número e instituições de ensino superior, por organização acadêmica no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (1991, 1996, 2005 e 2006).....	44
Tabela 4	Número de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006).....	45
Tabela 5	Evolução do número de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006).....	48
Tabela 6	Número de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006).....	49
Tabela 7	Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006).....	50
Tabela 8	Número de matrículas em cursos e graduação presenciais nas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006).....	51
Tabela 9	Evolução do número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006).....	52
Tabela 10	Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2006).....	53
Tabela 11	Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas, segundo a titulação (2006).....	54
Tabela 12	Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização e titulação (2006).....	55

Tabela 13	Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas, segundo o regime de trabalho (2006).....	57
Tabela 14	Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização e regime de trabalho (2006).....	58
Tabela 15	Instituições de ensino superior no Brasil e as relações entre carreira institucional e titulação nos anos de 1992 e 2003.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASTELLI	Escola Superior de Hotelaria
CET	Centro de Educação Tecnológica
CESF	Centro de Ensino Superior Cenequista de Farroupilha
CESUCA	Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha
EAD	Ensino à Distância
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
EST	Escola Superior de Teologia
FACCAT	Faculdades de Taquara
FACCCA	Faculdade Camaquense de Ciências Contábeis e Administrativas
FACENP	Faculdade Cenequista de Nova Petrópolis
FDA	Faculdade Dom Alberto
FADISMA	Faculdade de Direito de Santa Maria
FAE	Faculdades Equipe
FAHOR	Faculdade de Horizontina
FAFOPEE	Faculdade de Formação de Professores Especialistas em Educação
FAPA	Faculdades Porto-Alegrenses
FAPAS	Faculdade Palotina
FAPLAN	Faculdades Planalto
FARGS	Faculdades Riograndenses
FAT	Faculdades de Tecnologia
FEMA	Fundação Educacional Machado de Assis
FEEVALE	Centro Universitário Feevale
FEMARGS	Fundação Escola da Magistratura do Trabalho do RS
FFFCMPA	Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre
FTEC	Faculdades de Tecnologia
IBGEN	Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios
IES	Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo

IESP	Instituições de Ensino Superior Privado
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFIBE	Instituto de Filosofia Berthier
IMEC	Instituto Metodista de Educação e Cultura
INESCO	Instituto de Ensino Superior do Cone Sul S/C
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETREM	Faculdade Três de Maio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINPRO	Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UERGS	Universidade Estadual do rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIFIN	União das Faculdades Integradas de Negócios
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVATES	Centro Universitário Univates
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 METODOLOGIA.....	22
2 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO...	30
2.1 NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE.....	30
2.2 REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE.....	38
2.3 CENÁRIO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL.....	40
3 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS.....	66
4 CARREIRA.....	87
4.1 CARREIRA ACADÊMICA NO BRASIL.....	99
5 DEMISSÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	117
6 DESTINOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS.....	129
7 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO DE PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA FRENTE À DEMISSÃO.....	134
7.1 TRABALHO DOCENTE E SEU CONTEXTO.....	139
7.2 EFEITOS DA DEMISSÃO.....	146
7.3 MODERADORES DOS EFEITOS DA DEMISSÃO.....	162
7.4 EXTENSÃO E SIGNIFICADOS DOS EFEITOS DA DEMISSÃO.....	170
7.5 DESTINOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS.....	184
CONCLUSÕES.....	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	210

INTRODUÇÃO

O atual contexto da educação universitária, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, aponta para um aumento do acesso das camadas menos favorecidas da população ao ensino superior, especialmente na rede privada, constituindo-se em um novo cenário. O crescimento do número de matrículas e da oferta de cursos, em diferentes modalidades, sugere uma descentralização de cursos e de instituições de ensino superior, que tendem a competir intensamente pelo mesmo público-alvo, em especial no ensino privado.

O ensino superior privado, nesse novo contexto, busca atender aos imperativos do mercado e manter um equilíbrio entre uma maior oferta de cursos e a demanda crescente de alunos. A fim de atingir esse objetivo, tem minimizado, cada vez mais, as formas de ingresso dos alunos que passaram a assumir uma dimensão de *cliente*, tornando, muitas vezes, predatória a relação ensino-aprendizagem. O professor do ensino privado, por sua vez, fica submetido à lógica das relações capital-trabalho, na qual a maximização do lucro predomina. Nesse cenário emergente, o ensino assume uma dimensão de mercadoria, ou seja, de um produto a ser ofertado dentro de um mercado consumidor.

No Brasil, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no ensino superior, que têm origem na sua formação fundamental e média, limitam o fazer pedagógico do professor, para o qual fica designada a tarefa de resgatar e elaborar saberes mínimos necessários ao bom desempenho acadêmico. Nesse contexto, a busca pela qualidade do ensino superior fica em segundo plano, uma vez que passa a fazer parte do círculo vicioso das lacunas do sistema de educação no Brasil.

Nesse contexto econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia são tratados como mercadorias a serem apropriadas pelas grandes corporações globalizadas, a universidade é cada vez mais pensada como parte dessa realidade. A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, tratando o ensino e a educação como mercadoria está cada vez mais presente no discurso e

nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2005).

A partir de 1994, no Brasil, inicia-se um processo significativo de redução de recursos para o conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desencadeando a retomada da expansão desse nível de ensino pela via das instituições privadas, de uma forma muito mais aprofundada do que na década de 1970, sob a ditadura militar.

Verifica-se um acentuado crescimento de um modelo de instituição universitária voltada para o mercado, em detrimento da instituição de pesquisa, restrita a um pequeno número, que, com apoio do fundo público, foi consolidando a pós-graduação. O processo de passagem de uma instituição autônoma para uma instituição heterônoma, como demonstra Schugurenski (2002), adquire, no caso do Brasil, características singulares, porque, com exceção das instituições estaduais paulistas, as instituições públicas federais e municipais jamais gozaram de efetiva autonomia administrativa e financeira.

A reorganização econômica atinge também o ensino e particularmente as instituições privadas, onde a lógica do lucro se faz presente e o enxugamento é uma extensão desta lógica. A crise financeira crescente das instituições universitárias privadas tem reduzido a contratação de novos profissionais e restringido os investimentos na adequada qualificação dos antigos. Verifica-se, também, a progressiva adoção pelas reitorias de uma visão voltada ao mercado, consagrando a idéia de que a atividade intelectual se mede pela produção acadêmica e na multiplicação de turmas e disciplinas. Isso transforma os professores em meros buscadores de resultados e ministrantes de aulas para classes cada vez mais numerosas (SANTOS, 2000).

Os professores do ensino superior privado diferenciam-se dos do ensino público em razão de que sua atuação ocorre em cenários econômicos instáveis marcados pela intensificação dos conflitos entre capital e trabalho. As flutuações na relação entre a oferta de cursos e a demanda de alunos nestas instituições precarizam as condições de trabalho, agravando, ainda mais, essa situação. A necessidade de ajustes a cada semestre no número de professores em relação ao número de alunos, a fim de manter a lucratividade, reforça a instabilidade desses cenários.

O ensino superior constitui-se por docentes que, na sua quase totalidade, não possuem formação pedagógica universitária, mas qualificada formação profissional em suas áreas específicas de conhecimento. Dessa forma, acompanhar as demandas de mercado do ensino superior frente ao precário cenário derivado do ensino médio, no que concerne ao aluno ingressante, constitui-se num grande desafio a ser vencido pelas instituições de ensino superior.

O trabalho do professor universitário no ensino privado brasileiro insere-se num contexto paradoxal entre a exigência de uma elevada qualificação e a precariedade da identidade profissional da classe. Essa realidade contrapõe-se a aspectos como baixo reconhecimento profissional, salários, benefícios e planos de carreira incipientes, o aumento de profissionais no mercado de trabalho e a falta de estabilidade na carreira.

Marcelo Garcia (1999) diz que falar da carreira docente é reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas, específicas e diferenciadas. Nesse sentido, a evolução do ciclo vital do professor deve ser entendida em duas grandes dimensões interdependentes: a pessoal e a organizacional (institucional).

Nono (2006) afirma que a formação de professores é um processo contínuo que tem que ser adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional. Ao estudar a formação de professores no início da carreira docente, sugere que existe a necessidade do desenvolvimento de programas permanentes de iniciação ao ensino, uma vez que nessa fase, grande parte dos docentes não possui experiência de sala de aula e enfrenta dificuldades de adaptação a esse tipo de trabalho.

Belei et al. (2006) destacam aspectos importantes da profissionalização dos professores universitários no Brasil. A carreira docente do ensino superior desenvolve-se em um cenário de deterioração salarial, desprestígio profissional e precariedade da formação docente. Muitos profissionais liberais tentam passar suas habilidades profissionais para a carreira de professor e esbarram nas limitações do processo ensino-aprendizagem.

Ramos Júnior (1992) destaca, ainda, aspectos importantes geradores de impactos negativos no trabalho do professor, tais como o acúmulo de

responsabilidades, o despreparo humanístico, vocacional e psicológico de muitos docentes, a desproporção entre o número de docentes e o de estudantes, o despreparo dos recursos humanos e a falta de pessoal técnico para suporte. O autor destaca, ainda, a supervalorização da pós-graduação em detrimento da graduação, repassando para o futuro aspectos importantes da formação profissional que tende a ficar incompleta com a graduação.

Esse autor destaca as raízes históricas dos problemas atuais da ação docente no ensino superior no Brasil. Ressalta a importância de uma pedagogia universitária diferenciada que valorize todos os protagonistas do processo, privilegie a formação do cidadão e a construção de competências. Alerta, também, para o surgimento de um novo padrão exigido ao professor universitário baseado em demandas do mercado que, além do mestrado e doutorado, passa pela necessidade de conhecimentos psicológicos, além dos pedagógicos e curriculares.

Nesse contexto, segundo Wiener (2000), a estabilidade no emprego tornou-se obsoleta e a academia deve submeter-se à lógica do mercado. Para atingir essa finalidade, os administradores das instituições universitárias precisam obter a melhor relação custo-benefício no emprego dos recursos educacionais, como, por exemplo, a substituição de professores veteranos por docentes mais novos, com salários mais baixos.

Segundo Sevcenko (2000), na atualidade, o que prevalece nas instituições universitárias privadas é a adoção de um modelo de administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos cada vez mais profundos com o mercado. A eficácia do desempenho acadêmico passa a ser medida em termos de sucessos estatísticos e de produtividade, todos conversíveis em valores de marketing, no intuito de atingir novos investimentos, dotações e parcerias.

Um dos sintomas reveladores dessa nova realidade é a inclusão nas avaliações de desempenho acadêmico do professor de indicadores relacionados a atividades de caráter administrativo, configurando um novo espírito de racionalidade gerencial, segundo o qual o docente ideal passa a ser uma mistura de cientista e administrador, pois grande parte de seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento.

É no campo da educação, segundo Gaulejac (2007), que a presença da ideologia e das estratégias gerenciais é mais evidente. Transformar os alunos em clientes do sistema educativo acelera a privatização do ensino, colocando-o como um serviço prestado ao mundo econômico. Assim, o professor deve ser adaptável e flexível a fim de integrar permanentemente as novas competências necessárias para a evolução dos novos modos de produção exigidos pelo mercado.

Nesse cenário, inserido no contexto mais amplo da reorganização econômica mundial, as instituições de ensino privadas são vistas como empresas que devem operar sob a lógica do lucro, a fim de sobreviverem. Essa mudança tem precarizado as condições de trabalho dos docentes e gerado demissões.

A ausência de estudos sociológicos sobre o tema gera um impacto positivo sobre esta pesquisa. Avaliar mudanças nas trajetórias profissionais dos docentes assume importância cada vez maior para o estudo da educação superior privada no Brasil. A realidade mercadológica desse segmento de serviços traz uma realidade adversa para o professor universitário que, muitas vezes, tem na demissão o maior agente de ruptura da sua trajetória profissional.

As trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino privado no RS, objeto de estudo desse trabalho, constitui-se num conjunto seqüencial objetivo de posições ocupadas pelos professores ao longo da carreira e por um conjunto de identidades sociais formadas a partir dos processos biográficos particulares.

Observa-se, ainda, que o professor universitário do ensino privado pertence a uma categoria de profissionais altamente qualificados que vivem numa situação de insegurança frente à ameaça e à possibilidade efetiva de demissão e conseqüente impacto sobre a sua trajetória profissional. O medo do desemprego, da redução do salário e da perda das condições de vida torna-se, cada vez mais, presente e ameaçador.

A demissão como fator de mudança de uma trajetória profissional traz novos conhecimentos acerca de processos sociais pouco estudados e que são de grande importância no entendimento do atual contexto do ensino superior privado, cuja participação vem crescendo significativamente no Brasil e no RS. O processo de demissão na carreira do professor constitui-se num marco divisório, gerando impactos significativos na sua trajetória, promovendo mudanças expressivas na vida profissional e pessoal.

O desencadeamento de ações subseqüentes ao impacto desse evento conduz a estratégias de busca pela permanência no mercado de trabalho e escolhas que se refletem nas ações que irão nortear a nova fase da trajetória profissional do professor. Analisar as ações dos docentes frente a esse evento e os impactos no destino das suas carreiras são aspectos relevantes que foram considerados neste estudo.

Seu *problema de pesquisa* constitui-se na análise das trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana frente ao processo de demissão. Este evento provoca mudanças objetivas e subjetivas no destino dessas trajetórias. Busca-se, com isso, explicar o fenômeno sociológico emergente. O estudo também contribui para avaliar as principais ameaças e desafios enfrentados pelos professores em relação a sua carreira e ao mercado de trabalho.

A experiência da demissão na trajetória do professor universitário do ensino superior privado demanda uma postura diferente sobre a carreira e a profissão acadêmica. Nesse processo, tornam-se decisivos a existência ou não de um projeto profissional e pessoal, seu nível de empregabilidade e as estratégias de inserção profissional que são desenvolvidas para enfrentar a perda do emprego.

A experiência da demissão dá a alguns professores a dimensão da vulnerabilidade das suas próprias trajetórias e acaba orientando-os a mudar a direção que estavam dando às suas carreiras. Essa experiência informa sobre a pertinência de continuar ou mudar de rumo, demandando iniciativa, pois, geralmente, é percebido como um fracasso ou perda, diminuindo a sua auto-estima e impactando as suas escolhas.

Entretanto, a mudança surge como conseqüência do processo de aprendizagem vivenciado. Os cenários impostos pelo mercado, ao qual a trajetória da carreira profissional está submetida, impõem uma série de condicionantes que definem as características individuais da trajetória profissional subseqüente à ruptura. A continuidade da trajetória, objetiva e subjetiva, associa-se a aspectos sociológicos e mercadológicos que se destacam como forte demanda gerencial tendo em vista os aspectos institucionais envolvidos.

O *objetivo geral* do trabalho foi estudar sociologicamente as trajetórias profissionais dos professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e Região Metropolitana frente à demissão e seus efeitos.

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa foi orientada para os seguintes *objetivos específicos*:

- Analisar as *trajetórias profissionais acadêmicas* de professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e região metropolitana, *antes e depois* do evento da demissão;
- Analisar a *demissão e seus efeitos*, bem como sua *extensão e significados*, para professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e região metropolitana;
- Identificar e analisar os tipos de *moderadores dos efeitos da demissão* de professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e região metropolitana;
- Analisar o processo de *reconstrução da trajetória profissional* dos professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e Região Metropolitana;
- Avaliar as *oportunidades e ameaças*, bem como os *destinos profissionais* dos professores universitários de instituições de ensino superior privado em Porto Alegre e Região Metropolitana, decorrentes das mudanças e impactos gerados pelo evento da demissão.

1 METODOLOGIA

Este trabalho é um *estudo qualitativo explicativo*. A principal técnica empregada na coleta de dados foi a realização de *entrevistas em profundidade*. Para a análise e interpretação dos dados empíricos foram utilizados os métodos da *história oral* e da *análise de conteúdo*. Buscando complementar a análise dos dados coletados, foi realizada a *análise de cenários SWOT* que contribuiu para elucidar os destinos das trajetórias profissionais dos docentes.

O método da história oral visou o estudo das histórias de vida dos professores, a partir de seus depoimentos, a fim de reconstituir acontecimentos recentes das suas trajetórias profissionais. A *história de vida*, que consiste num conjunto organizado de depoimentos, foi a principal técnica da história oral utilizada para se conhecer os processos sociais investigados, sob a ótica dos docentes que estavam imersos nesses mesmos processos (VERGARA, 2005).

As trajetórias profissionais participaram do instrumental analítico utilizado, assinalando o universo social do qual provieram e no qual se situavam os professores. Ao mesmo tempo em que os entrevistados narraram as suas histórias de vida, através das suas lembranças, reconstruíram os eventos que foram ordenados a fim de conferir um sentido a essas vivências. Analisar as trajetórias profissionais não significou elaborar as biografias dos entrevistados, mas entrar em contato com as práticas e relações sociais destes, permitindo entender sua mobilidade social e espacial.

Os relatos produzidos pelos depoimentos dos professores submetidos ao trabalho de análise, trouxeram, ao mesmo tempo, a experiência direta dos informantes, bem como o resultado do trabalho que a memória deles fez com essa experiência, uma vez que além da identificação de fatos objetivos do fenômeno pesquisado, recuperou parte do vivido a partir da percepção subjetiva dos próprios docentes.

O conjunto de depoimentos possibilitou a obtenção de declarações sobre acontecimentos dos quais os docentes tomaram parte ou testemunharam. Tratou-se, ao mesmo tempo, de uma construção e de uma reconstrução que cada professor elaborou a partir de uma realidade conhecida e vivenciada. Os depoimentos permitiram o acesso a uma realidade demarcada pelas vivências pessoais de cada entrevistado. Tal situação manifestou-se na seletividade das experiências e dos espaços envolvidos nas lembranças narradas, que só puderam ser interpretadas relacionadas à trajetória objetiva dos mesmos.

Ao darem seus depoimentos, os professores entrevistados foram levados à rememoração, passando a lembrar de acontecimentos, pessoas e fatos ligados a sua carreira profissional, situados predominantemente no passado. Rememorar foi um exercício que exigiu dos entrevistados a capacidade de ir e voltar no tempo, pois cada lembrança ancorava-se sempre no presente. Desse modo, cada lembrança

trazida à tona pelos entrevistados associou-se a outra que foi reconstruída, imprimindo um novo sentido a sua trajetória profissional.

A essência dos depoimentos consistiu de lembranças do passado reconstruídas com a ajuda de dados do presente, na medida em que precisaram desse tempo para serem projetadas e ancoradas na busca de um sentido. Também jamais se apresentaram isoladas, pois eram de ordem relacional e envolveram outras lembranças. Assim, apesar das memórias terem sido construídas a partir das vivências individuais que os professores experimentaram no curso de suas trajetórias, integram a memória coletiva desta categoria profissional (HALBWACHS, 1990).

Como método de interpretação dos dados coletados foi utilizado a *análise de conteúdo* que consistiu na classificação de diferentes elementos segundo critérios específicos, capazes de fazerem surgir um sentido e uma ordem no conjunto de informações obtido, permitindo levantar inferências válidas a partir dos depoimentos.

Os discursos dos professores foram submetidos a uma análise temática, operacionalizada pelo recorte das falas oriundas dos depoimentos e por reagrupamentos, baseados em uma analogia semântica.

O processo de análise do material coletado seguiu os três passos da metodologia proposta por Bardin (1979). A pré-análise que foi a fase na qual foram realizadas as transcrições das entrevistas gravadas e as leituras e explorações gerais de todo o material coletado. Foi nessa etapa que surgiram os primeiros julgamentos e as passagens significativas foram sublinhadas.

A partir deste momento o texto completo, composto por todas as entrevistas realizadas, foi dividido em unidades de discurso centradas em temas dominantes.

Posteriormente a essa classificação foram determinadas as categorias da análise de conteúdo. Palavras, frases ou parágrafos foram reunidos em razão de caracteres comuns, sob uma titulação genérica. Buscando identificar as principais relações existentes entre estas, procedeu-se ao agrupamento sucessivo das categorias iniciais para criação das intermediárias e, destas, para as finais. Após essa etapa, foram feitas as inferências a respeito dos significados dos temas de cada uma das categorias (BARDIN, 1979).

Os discursos foram considerados, ao mesmo tempo, de forma individual e coletiva, levando em consideração a complementaridade dos diferentes

depoimentos, bem como os aspectos diferenciadores do fenômeno estudado. A análise e interpretação do conjunto de depoimentos, através dos métodos da história oral e da análise de conteúdo, permitiram a reconstituição e a compreensão das trajetórias e destinos profissionais dos docentes diante do fenômeno da demissão e dos seus efeitos, bem como de seus moderadores, extensão e significados. Estas foram as principais categorias de análise utilizadas nesta tese.

Foram realizadas 17 entrevistas, das quais 16 com professores do ensino superior privado da cidade de Porto Alegre e da Região Metropolitana, e uma com a psicóloga do SINPRO/RS, no período entre outubro de 2007 a maio de 2008. A *amostra* foi constituída de professores oriundos dos principais tipos de instituições de ensino superior (*Universidades, Centros Universitários e Faculdades*), de ambos os sexos, com diferentes idades, estados civis, formações, áreas de atuação e tempos de experiência acadêmica.

Neste estudo, compuseram a amostra professores que vivenciaram ao menos um processo de demissão nos últimos quinze anos. Esse critério foi estabelecido a fim de contemplar os possíveis impactos de fatores conjunturais nas trajetórias profissionais dos docentes.

O tipo de amostra utilizada foi a *não probabilística intencional (por tipicidade ou julgamento)*. A amostragem permitiu a escolha dos casos que foram incluídos no estudo e, assim, chegou-se a um grupo que atendeu as necessidades da pesquisa. Foram escolhidos docentes representativos do perfil estabelecido. O número de casos considerado suficiente para que a amostra representasse as características do universo pesquisado ocorreu a partir da consistência dos dados, obtida pelo conjunto significativo de informações similares ou num mesmo sentido.

Para obter essa amostra, foram utilizadas duas estratégias de pesquisa: a intermediação da direção do SINPRO/RS na identificação e localização dos professores que haviam sido demitidos, constituindo a maior parte dos entrevistados; e a localização de docentes pelo próprio pesquisador, a partir de contatos pessoais ou indicações de terceiros.

A mediação do primeiro contato com os docentes no SINPRO/RS, foi realizada pela psicóloga do órgão. Por ocasião do trabalho de apoio psicológico prestado aos professores demitidos, esta comunicava a existência da pesquisa e consultava os docentes sobre a disposição de colaborar com o estudo. Com a

concordância dos mesmos, os contatos pessoais eram repassados ao pesquisador e as entrevistas agendadas e realizadas.

Também foi realizada uma entrevista adicional com a psicóloga do SINPRO/RS. Esta decisão ocorreu em virtude da singularidade do trabalho de apoio emocional que esta realiza junto aos docentes demitidos. O ineditismo desse tipo de ação sindical e as relevantes informações que essa profissional possui, devido a sua experiência, contribuíram de forma significativa para ampliar a compreensão dos diferentes aspectos envolvidos nos processos demissionais da categoria dos professores universitários.

Cabe destacar que uma parte significativa dos docentes que fez parte da amostra atuou ou ainda atua em cargos de gestão administrativa e acadêmica, tais como direção e coordenação, o que permitiu captar e considerar a perspectiva da gestão acadêmica e institucional na análise das trajetórias profissionais dos entrevistados.

O número final de professores que compuseram a amostra foi definido a partir dos critérios da *saturação* e *consistência* dos dados. Estes foram identificados por dois indicadores: a *congruência*, que ocorreu no momento em que as informações, oriundas dos depoimentos dos entrevistados, começaram a apresentar uma crescente convergência, ou seja, estavam chegando aos mesmos resultados; e a *complementaridade*, isto é, no momento em que as informações puderam ser integradas sob uma mesma premissa teórica, possibilitando a obtenção de um quadro mais completo do fenômeno investigado.

A análise dos depoimentos constituiu-se das seguintes etapas:

- a) transcrição literal de todos os depoimentos constantes das entrevistas realizadas;
- b) realização de uma primeira leitura para a análise dos depoimentos dos entrevistados;
- c) delimitação dos principais temas desenvolvidos que conferiam uma relativa unidade às narrativas individuais;
- d) realização de novas leituras que demarcaram episódios, referências e motivos delimitadores presentes nos depoimentos.
- e) organização de cada depoimento e comparação entre eles.

f) definição das categorias de análise, a partir dos principais temas enunciados pelos entrevistados, em relação ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo;

g) identificação das particularidades, semelhanças e diferenças de cada depoimento em relação às categorias de análise construídas.

Ao analisar o conjunto de depoimentos dos professores buscou-se identificar referências comuns, tais como nomes, datas e eventos, por exemplo, que auxiliaram na organização e no entendimento de temas para os quais convergiam muitas narrativas. Alguns marcos cronológicos comuns serviram de base para delimitações mais precisas de determinados episódios, o que possibilitou elaborar uma compreensão mais abrangente da realidade pesquisada.

A citação de datas, locais, acontecimentos de domínio público e personalidades públicas presentes em muitos depoimentos permitiram uma análise mais aprofundada das informações e a reconstrução dos contextos nos quais transitaram os entrevistados durante suas trajetórias. Enfim, essas referências auxiliaram a situar alguns episódios importantes e os próprios entrevistados em um quadro mais amplo dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos do país e do mundo.

A fim de preservar a identidade dos professores entrevistados que compuseram a amostra, bem como o nome das instituições de ensino superior privado citadas por estes ao narrarem suas trajetórias profissionais, optou-se por identificá-los genericamente por *docente* e as instituições pela sua sigla, ou seja, IESP.

As trajetórias profissionais acadêmicas, depois de reconstruídas e analisadas, através de seus *ambientes internos e externos*, permitiram que fossem identificadas as estratégias adotadas que interferiram no destino profissional dos docentes. A identificação de fatores internos (pontos fortes e fracos) e de fatores externos (oportunidades e ameaças) constituiu um importante elemento de análise que elucidou o posicionamento atual do professor frente a sua trajetória profissional acadêmica.

Os ambientes interno e externo consistem no conjunto das circunstâncias ou condições em que ocorrem as trajetórias profissionais dos professores e que determinam suas ações. Incluem tudo o que afeta diretamente suas carreiras

profissionais, tais como as ameaças, desafios e oportunidades profissionais, bem como suas estratégias para lidar com a realidade em que atuam.

Também inclui o ambiente social em que o professor vive e no qual foi educado, bem como o conjunto das pessoas e instituições que com ele interagiram ao longo da sua trajetória profissional. É a soma total das influências que afetam e modificam o desenvolvimento da sua vida, da sua carreira e do seu caráter.

Refere-se igualmente ao ambiente de trabalho que consiste no conjunto das condições sociais, organizacionais e psicológicas que afetam a atuação profissional do professor. Inclui o ambiente físico em que ocorrem as relações de trabalho que é o conjunto dos elementos do espaço físico de trabalho que afetam o bem-estar e a eficiência dos seus ocupantes, incluindo as dimensões e arranjo dos espaços, a organização, o layout, os móveis e outros objetos de uso, bem como a iluminação, a ventilação, ruídos, etc.

Para realizar o objetivo proposto, utilizou-se a técnica de *análise de cenários SWOT* que se insere no campo de análise de ambientes sociais e organizacionais, internos e externos. Originária das ciências da administração, em que é comumente empregada em processos de planejamento estratégico, para avaliação do posicionamento da organização e de sua capacidade de competição num determinado mercado, tem sido cada vez mais empregada no campo das ciências sociais para identificar o posicionamento de diferentes atores sociais frente a realidades em permanente mutação.

Esta análise de cenário se divide em ambiente interno (forças e fraquezas) e ambiente externo (oportunidades e ameaças). As forças e fraquezas foram determinadas pela posição do docente frente a sua trajetória profissional. Já as oportunidades e ameaças estavam relacionadas a fatores externos. A matriz SWOT possibilitou a construção de um diagnóstico situacional dos docentes que permitiu a identificação das estratégias adotadas por estes frente à experiência da demissão.

A primeira etapa da análise SWOT consistiu em listar os pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e as ameaças, segundo a percepção dos entrevistados. A segunda etapa consistiu em ordenar os fatores citados para cada dimensão analisada, do mais importante ao menos importante, a partir de uma pontuação de zero a dez, dada pelos professores. O resultado foi a construção de

um cenário dos principais fatores que impactam a capacidade de ação dos professores diante das principais pressões do ambiente externo.

Oportunidades e ameaças, assim como pontos fortes e fracos, não foram consideradas em termos absolutos, pois, muitas vezes, eram enunciados com os dois significados e, até mesmo, em seu sentido contrário, dependendo do docente e das instituições envolvidas.

De acordo com Silveira (2001), a utilização da técnica SWOT justifica-se na necessidade permanente de indivíduos e instituições disporem de análises sobre seu posicionamento em ambientes cada vez mais turbulentos. As informações obtidas por esse instrumento, ao mesmo tempo em que identificaram as diferentes percepções dos professores sobre as suas trajetórias profissionais, apontaram as principais ações que estes desenvolvem para continuar atuando na profissão acadêmica.

Esta Tese está dividida em oito capítulos.

No Capítulo 1, são apresentados os principais aspectos relacionados aos pressupostos que embasam este estudo, bem como a metodologia utilizada.

No Capítulo 2, abordam-se a natureza e a realidade do trabalho docente, bem como o cenário do ensino superior privado no que se refere ao trabalho acadêmico e os principais indicadores da educação superior no Brasil.

No Capítulo 3, por sua vez, aborda os pressupostos teóricos sobre as trajetórias profissionais nas suas dimensões objetiva e subjetiva.

No Capítulo 4, são apresentados os aspectos relacionados à carreira, destacando a carreira acadêmica no Brasil e seus indicadores de produtividade.

No Capítulo 5, abordam-se os principais fatores associados aos processos de demissão.

No Capítulo 6, é tratada e discutida a temática dos destinos das trajetórias profissionais.

No Capítulo 7, são apresentados e discutidos os resultados da análise das trajetórias profissionais dos professores universitários do ensino superior privado, pesquisados neste estudo.

No Capítulo 8, são apresentadas as conclusões da análise realizada neste estudo.

2 TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Há vários séculos, a atividade social de instruir vem-se constituindo numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. Dificilmente pode-se compreender o mundo social, no qual se vive hoje, se não se reconhece que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas.

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino, especialmente em ambiente acadêmico, representa, da mesma forma que a pesquisa científica, o trabalho, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades contemporâneas. Traduz uma das dimensões em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações.

Neste trabalho utiliza-se a expressão docência universitária compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

2.1 NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com Tardif (2005), a importância do trabalho sobre a matéria inerte, como, por exemplo, matérias-primas, produtos derivados, artefatos técnicos, utensílios, máquinas e dispositivos materiais, e a matéria viva, tais como animais e vegetais, é considerável, já que ele está na base das sociedades industriais

modernas. Nessas sociedades, até um passado recente, o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano, definido de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva. Tanto os marxistas como os funcionalistas e os liberais, passando pelos psicólogos, os engenheiros do trabalho e os ergônomos, construíram os modelos teóricos do trabalho a partir da esfera das atividades humanas sobre a matéria e sobre os artefatos técnicos.

Segundo as abordagens marxistas e as abordagens críticas a sociologia do trabalho tentou definir a identidade e a ação dos atores sociais pelo *status* que estes gozavam no sistema produtivo de bens materiais, caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização, a racionalização, entre outros. Era, portanto, o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão.

Essas relações sociais de produção eram vistas como o centro da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam, ao mesmo tempo, a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. Na verdade, é ainda a mesma visão que está por trás, hoje, das ideologias desenvolvimentistas e neoliberais.

De acordo com Touraine (1998), esses modelos clássicos de trabalho procedem substancialmente dos seguintes postulados: o trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho; esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas; os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo; as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais.

Esses postulados, ao mesmo tempo em que refletem as idéias dos teóricos, sociólogos e economistas, estão de acordo com a ideologia dominante na sociedade industrial e com o *ethos calvinista* analisado por Weber (1967) em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. A ética protestante é uma ética religiosa que enfatiza o comportamento rigorosamente controlado, o planejamento metódico, o trabalho árduo, a abnegação, a dedicação à vocação e o sucesso, promovendo um estilo de vida que ajudaram a criar um ambiente cultural que legitimou e promoveu todos os tipos de práticas e valores que permitiram ao capitalismo florescer.

Essa ética remete a uma moral do trabalho que reaparece no modelo fordista de produção, no qual o trabalhador é definido como um *ser do dever*, em referência

ao trabalho produtor de bens materiais. Assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu lugar na sociedade através da incorporação de uma função e de papéis precisos ligados ao trabalho. Esse *ethos* tornou-se um modelo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa.

Nos anos 70, ocorreram mudanças importantes nas formas de produção fordista devido a pressões competitivas, causadas, principalmente, pela concorrência japonesa. Novas formas de produção passaram a ser difundidas e implantadas em um contexto de intensificação dos processos de inovação tecnológica, com a utilização de tecnologias de base microeletrônica, e de competição em nível global.

Tais mudanças representaram, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma continuidade em relação ao modelo fordista, e produziram um novo *ethos* onde o trabalhador deve ser mais qualificado, flexível e envolvido com a produção. A introdução de novas tecnologias, flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, entretanto, não rompeu com os princípios básicos do fordismo, uma vez que permaneceu o monopólio gerencial em termos do controle do processo.

O novo paradigma de organização e gestão do trabalho, organizado em torno das tecnologias da informação e baseado na flexibilidade dos processos possibilitou o surgimento de modos sutis de controle associados à noção de trabalho imaterial. O trabalho imaterial, no modelo de acumulação flexível, mobiliza aspectos das relações intelectuais e afetivas dos trabalhadores. Embora também produza bens e produtos de consumo, é assim considerado por produzir bens imateriais, tais como informação, necessidades, valores, cuidado, conforto, tranqüilidade, sentimentos de bem-estar e interação humana. Estes novos modelos de gestão demandam aos trabalhadores uma mobilização subjetiva sem precedentes (LAZZARATO e NEGRI, 2001).

Para Lazzarato e Negri (2001) o trabalho imaterial encontra-se na interface desta nova relação de produção e consumo, passando a ativar e a organizar essas novas relações. Entende-se por trabalho imaterial o conjunto de atividades corporais, intelectuais, criativas, afetivas e comunicativas inerentes ao trabalhador, atualmente valorizadas e demandadas como condição indispensável à produção. Do

trabalho imaterial resultam, além de produtos materiais, produtos intangíveis como sentimentos de confiança, segurança e conforto aos clientes numa nova relação produção e consumo, em que o trabalho precisa ser reorganizado a fim de dar conta da idéia de que trabalhar consiste em criar um serviço para um destinatário específico.

De acordo com Lazzarato e Negri (2001), o trabalho imaterial é visto como o mais adequado para dar conta das dimensões contemporâneas do trabalho. Caracteriza uma nova relação entre produção e consumo, anunciando liberdades ampliadas através da diminuição da alienação do trabalho, das barreiras e dos meios de confinamento. Passa a solicitar novas características como iniciativa, cooperação, domínio do processo, tomada de decisão, envolvimento afetivo e mobilidade.

Ao mesmo tempo, cria novas formas de controle e servidão no trabalho que trazem conseqüências perversas como a desvalorização profissional decorrente da lógica organizacional dos atuais modelos de gestão. Trata-se de mobilizar a inteligência dos trabalhadores visando responder às exigências de flexibilidade, qualidade e inovação. Entre os principais meios utilizados para o controle encontram-se a integração de tarefas de concepção e execução, a auto-organização e o autocontrole.

A atual valorização do trabalho imaterial decorre de dois aspectos: o abandono dos rígidos padrões de organização e controle do modelo de produção fordista aliado às possibilidades oriundas das novas tecnologias da informação e comunicação; e a instalação de modos sutis de controle, visíveis nos processos de reestruturação produtiva e de gestão do trabalho.

Estes novos aspectos intensificam o tempo de trabalho e moldam a subjetividade, uma vez que a organização do trabalho empenha-se em maximizar não só a força física, mas também a criatividade. As capacidades de iniciativa e de decisão, bem como a mobilização pessoal na tarefa e nas relações passam a ser cada vez mais valorizadas e exigidas como um dos fatores de competitividade para as empresas na nova relação que se estabelece entre produção e consumo.

Nesse novo contexto do trabalho, Tardif (2005) questiona qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses

postulados e ao *ethos* que eles impõem. Para o autor, freqüentemente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica, muitas vezes invisível.

A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender é considerado como não tendo valor em si mesmo, uma vez que é tratado apenas como uma etapa de preparação para o trabalho produtivo. A educação, nessa perspectiva, é vista como dispendiosa, improdutiva e reprodutiva.

A sociologia da educação, em relação a esse aspecto, adotando as ideologias sociais, interiorizou essas representações trazendo essas categorias para dentro do campo de análise do ensino. Desse modo, os agentes escolares têm sido vistos como *trabalhadores improdutivos* (BRAVERMAN, 1976; HARRIS, 1982), seja como *agentes de reprodução da força de trabalho* necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo (BOWLES e GINTIS, 1977), seja como *agentes de reprodução sociocultural* (BOURDIEU e PASSERON, 1970).

Apesar de a docência ser uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito, ainda hoje é interpretada por muitos como uma *profissão invisível*. Porém, quando se situa dentro da organização socioeconômica do trabalho e nas transformações do mundo do trabalho contemporâneo, ela representa atualmente um setor estratégico sob todos os pontos de vista.

Longe de serem grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem hoje, em razão de seu grande número e de seu papel, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, assim como os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não é possível entender as transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente os fenômenos relacionados ao mundo do trabalho docente.

O impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a educação, em todos os seus níveis, encontra-se no centro do processo de desenvolvimento das funções sociotécnicas, como também na construção dos conhecimentos e competências dos membros da sociedade. A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e

cultural. O ensino no contexto escolar representa há quase quatro séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar impõe-se como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais). Constata-se que esse modo de socialização e formação continua a se expandir, ultrapassando até mesmo a instituição que lhe serviu historicamente de suporte, ou seja, a escola.

Assim, a escolarização supõe, historicamente, o desenvolvimento e a institucionalização de um novo campo de trabalho que é a docência, no qual os modos de socialização primária e de educação anteriores são remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos do trabalho dos professores. Neste sentido, as interações cotidianas entre professores e alunos constituem o fundamento das relações sociais na escola, uma vez que essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho. A docência consiste nas relações entre os trabalhadores da educação e seu objeto de trabalho que são os alunos.

Contudo, o estudo do trabalho docente entendido como um trabalho singular continua negligenciado. As instituições universitárias e suas transformações no mundo do trabalho contemporâneo, enquanto organizações do trabalho, normalmente, servem apenas como referências implícitas ou parciais dentro da discussão acadêmica sobre o trabalho docente de nível universitário.

A desconsideração de fatores como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, as condições de trabalho e de salário, os recursos disponíveis, a relação com os colegas de trabalho, com os demais agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, todas diretamente relacionadas à organização e gestão do trabalho docente, fazem com que o foco das atenções se centre mais em questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do que ao trabalho específico do professor e suas ameaças e desafios dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

As instituições universitárias são organizações do trabalho compostas por grupos de agentes escolares, especialmente por docentes qualificados, que são impactados pelos mais variados tipos de pressões oriundas de uma realidade

socioeconômica permeada de problemas. Para que possam sobreviver necessitam que seus professores se qualifiquem permanentemente, a fim de que esses, servindo-se de diversos conhecimentos e habilidades profissionais e apoiando-se em uma gama abrangente de recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas cada vez mais complexas, realizadas em função de obrigações e objetivos impostos pelas instituições em que atuam.

A organização do trabalho universitário tem sido concebida e relacionada, tanto nos seus diferentes tipos quanto no seu conteúdo, aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas. Dessa forma, ela constitui-se em uma organização central da sociedade industrial e dos estados-nação (COMPÈRE, 1997; FOUCAULT, 1975; HAMILTON, 1989; VINCENTE, 1980; 1994).

A instituição universitária contemporânea reproduz, no plano de sua organização e gestão, um grande número de características oriundas do mundo industrial e militar. Trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, a fim de obter e reproduzir resultados semelhantes. Submete professores e alunos a regras impessoais, gerais e abstratas, fixadas por leis e regulamentos. Estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos conteúdos de aprendizagem, mas que busca controlar comportamentos, posturas corporais, formas de expressão e de se relacionar.

Dentro das instituições acadêmicas, o trabalho docente, ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos professores, é normalmente padronizado, dividido, planejado e controlado. Os docentes encontram-se integrados a uma *estrutura celular do trabalho* (LORTIE, 1975) sobre a qual se sobrepõe uma *burocracia impositiva* (JOHNSON, 1990).

Contribuem para essa realidade, a incorporação de tarefas administrativas que não possuem uma relação direta com o fazer do professor, a burocracia institucional e a obrigatoriedade do cumprimento de um grande número de controles para a realização das tarefas, em virtude do crescimento da informatização do trabalho acadêmico.

Nesse sentido, como analisam Darling-Hammond e Sclan (1996) e Hargreaves (1994), a evolução do ensino é caracterizada, sobretudo no Canadá, nos Estados Unidos, no Brasil e na Grã-Bretanha, pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Os responsáveis por essa gestão adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares, introduzindo permanentemente medidas de eficiência e controles autoritários do tempo escolar.

Os dirigentes dos estabelecimentos de ensino, pressionados por contextos conjunturais instáveis, passam cada vez mais a tratar o ensino superior como um investimento que deve ser rentável. Essa realidade reflete-se no crescimento da racionalização das organizações universitárias, gerando enxugamentos substanciais nos orçamentos e adoção de programas de reestruturação organizacional que acarretam, normalmente, demissões. Essas iniciativas visam a aumentar a eficácia e a flexibilidade organizacionais, através de práticas e normas de gestão e organização do trabalho provenientes do ambiente industrial e administrativo.

A introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação nas instituições universitárias (Internet, multimídias, computadores) tem levado à implantação de novos modelos de trabalho acadêmico, tais como o ensino à distância, sem, ainda, ter avaliado, de forma consistente, seus impactos sobre o fazer do professor, bem como em relação à aprendizagem dos alunos.

O mesmo acontece com as novas abordagens, metodologias e formas de organização do trabalho acadêmico, baseadas em valores como flexibilidade, competência, qualidade, eficácia e busca de resultados, que estão sendo implantados de forma crescente nas instituições acadêmicas, e que também provêm do contexto do trabalho industrial e, mais amplamente, das organizações empresariais.

Dessa forma, buscar compreender a natureza e a realidade do trabalho docente de nível superior no contexto dos atuais modelos de organização e gestão do trabalho universitário que condicionam esse fazer, torna-se fundamental para analisar as trajetórias profissionais desse ator social.

2.2 REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Wiener (2000), no mundo acadêmico privado contemporâneo no Brasil, a estabilidade no emprego tornou-se obsoleta, uma vez que a academia está, cada vez mais, submetendo-se à lógica do mercado. Os administradores das instituições universitárias, ao buscarem flexibilidade, buscam também o menor custo/benefício para o emprego de recursos educacionais, utilizando estratégias, como, por exemplo, substituir professores veteranos por professores novos, pagando salários mais baixos.

O autor, analisando a realidade do ensino superior privado nos EUA, constatou que a alternativa à estabilidade tem sido a formalização de contratos por prazo limitado, com duração de três a cinco anos, sem promessa de renovação, ou ainda, para trabalho sem prazo definido, de sênior, sob indicações anuais, enquanto o gestor estiver satisfeito com o educador. Outra forma encontrada pelas universidades americanas é a contratação de professores em tempo parcial, uma vez que esses não gozam dos benefícios concedidos aos estáveis em tempo integral, ainda considerando que somente um quarto dos professores das universidades americanas é estável.

Nas instituições universitárias privadas brasileiras, a realidade da flexibilização tem emergido através da crescente adoção de modelos de gestão e organização do trabalho oriundos da administração empresarial que buscam eficiência e capacidade de geração de recursos próprios, estabelecendo nexos e uma dependência cada vez maior com o mercado e com os avanços tecnológicos.

A busca da eficácia do desempenho tem sido a medida mais utilizada na avaliação da carreira profissional acadêmica. Um dos sintomas reveladores desse novo quadro é a frequência com que a avaliação do desempenho acadêmico incorpora indicadores que buscam mensurar o envolvimento do docente em atividades administrativas.

Para Sevckenko (2000), essa perspectiva acaba enquadrando os professores em uma nova lógica de racionalidade gerencial que busca resultados e envolvimento permanente. O professor ideal, nessa perspectiva, passa a ser uma mistura de pesquisador e gestor, dedicando grande parte de seu tempo a preencher relatórios,

alimentar estatísticas, captar verbas através de projetos e cursos, além de promover visibilidade para si e seu departamento. O campus, nesse novo contexto, vai se configurando num imenso cenário de trocas e parcerias com o setor empresarial e o gerenciamento dos meios acaba se tornando um fim nas instituições universitárias.

De acordo com Santos (2000), com o salário que recebe hoje nas instituições universitárias privadas, mesmo trabalhando em regime de tempo integral, o professor não tem mais condições de exercer a sua função com dignidade e competência. Falta-lhe dinheiro para comprar livros e recursos tecnológicos e tempo para acompanhar a discussão cultural e artística e se informar das transformações que afetam toda a produção de conhecimento. Na busca de adaptação a esta realidade o professor é levado a buscar alternativas de trabalho em troca de sobrevivência ou complementação de renda. A proletarização do trabalho docente manifesta-se no desgaste físico, no aumento dos níveis de estresse e no envelhecimento precoce de muitos docentes.

Segundo Lima (2000), o apoio à pesquisa nas instituições universitárias privadas praticamente inexistente e, quando existe, caracteriza-se muito mais pelo acúmulo de obrigações burocráticas do que por verbas para conservação e atualização das bibliotecas, para publicação de revistas de periodicidade constante e para o contato com colegas nacionais e estrangeiros.

De acordo com Chauí (1999) as avaliações têm sido utilizadas como forma de controle, definindo se o professor é produtivo ou improdutivo. A produtividade passou a ser medida pelo número de publicações, pelo número de orientandos, especialmente na pós-graduação e pelo número de cursos de extensão oferecidos que podem captar recursos ou alunos. Essa classificação acaba determinando a distribuição de bolsas, de auxílios para colóquios, congressos e publicações, e para questões de infra-estrutura de pesquisa.

Dejours (1999), ao criticar as formas modernas de avaliação, afirma que essas só trazem maior sofrimento no trabalho, uma vez que o objetivo oculto delas é provocar medo nos professores. Hoje, frente ao risco do desemprego, os principais elementos estruturantes do trabalho passaram a ser o medo, a ameaça das demissões e da precarização das condições de trabalho. A essas ameaças combina-se a insegurança de não conseguir manter o desempenho e alcançar os

objetivos, o ritmo do trabalho e de não ser capaz de acompanhar as mudanças tecnológicas e de cenário.

No caso do ensino superior privado no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, o aumento da competição entre as instituições universitárias privadas, resultado do crescimento do número dessas instituições de todos os tipos, demonstrado pelos dados das fontes oficiais de pesquisa sobre a educação universitária no país (constantes da seção seguinte), gerou um clima de insegurança permanente, aumentando a percepção das ameaças por parte dos professores universitários.

2.3 CENÁRIO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

O ensino superior no Brasil, segundo os últimos dados oficiais do Censo da Educação Superior 2006, conta com 2.270 instituições de ensino superior (IES), das quais 2.022 (89,1%) são privadas, a maior parte delas particulares (69,8%). Entre as públicas, a maioria são instituições federais com 4,6% do total nacional (INEP, 2008).

No Rio Grande do Sul, predominam as IES privadas com 90,2% do total, das quais 49,0% são particulares. No caso das IES públicas (9,8%), a maior parte é Federal (8,8%), com apenas uma Estadual, representando 1% do total das instituições do Estado (Tabela 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) define Instituições de Educação Superior (IES) como sendo aquelas que ministram educação superior, tais como universidades, faculdades, escolas, institutos, etc. Segundo as categorias administrativas elas podem ser públicas e privadas.

As *instituições públicas* podem ser federais, estaduais e municipais, sendo que as municipais integram o sistema estadual de educação. No caso das *instituições privadas*, estas podem ser particulares, com fins lucrativos, ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

Tabela 1 - Número de instituições de ensino superior no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, segundo a categoria administrativa (2006)

IES	BRASIL		SUL		RS	
	nº	%	nº	%	nº	%
Pública	248	10,9	40	10,3	10	9,8
Federal	105	4,6	14	3,6	9	8,8
Estadual	83	3,7	19	4,9	1	1,0
Municipal	60	2,6	7	1,8	-	-
Privada	2.022	89,1	347	89,7	92	90,2
Particular	1.583	69,8	260	67,2	50	49,0
Comunitária, Confessional Filantrópica	439	19,3	87	22,5	42	41,2
Total	2.270	100,00	387	100,0	102	100,0

Fonte: INEP (2008).

No Rio Grande do Sul, duas novas Universidades Públicas foram criadas a partir dessa data: a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e (UFCSPA), a partir da Fundação Faculdade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), criada a partir de instituições já existentes, com unidades sediadas nos municípios de Bagé, Jaguarão, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguaiana, Alegrete, São Borja, Itaqui, Caçapava do Sul e Dom Pedrito (BARRYERO, 2008).

A Tabela 2 apresenta a evolução do número de IES, segundo a categoria administrativa. Pode-se verificar que havia uma desaceleração do crescimento do sistema educacional superior no período entre 1991 e 1996, anterior ao surgimento da LDBEN. Os dados mostram que houve um significativo crescimento do número de IES nos 10 últimos anos, com a superioridade da rede privada. No que se refere ao crescimento das IES no Rio Grande do Sul, observa-se que o número de instituições privadas cresceu 148,6% no período entre 1996 e 2006 e no Brasil e na Região Sul cresceu 184,4% e 328,4%, respectivamente, no mesmo período. Deve-se considerar que até o ano de 1996, as instituições privadas comunitárias estavam classificadas na categoria particular (MOROSINI E ROSSATO, 2006; INEP, 2007 e 2008).

Tabela 2 - Evolução do número de instituições de ensino superior, por categoria administrativa no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (1991, 1996, 2005, 2006)

IES	BRASIL		SUL		RS	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Número						
1991	222	671	44	87	5	44
1996	211	711	41	81	6	37
2005	231	1.934	39	331	10	89
2006	248	2.022	40	347	10	92
Varição no Período (Δ%)						
1991/1996	-4,9	6,0	-6,8	-6,9	20,0	-15,9
2005/2006	7,4	4,6	2,6	4,8	0,0	3,4
1996/2006	17,5	184,4	-2,4	328,4	66,7	148,6

Fonte: Morosini e Rossato, (2006); Barreyro, (2008); INEP (2007, 2008).

No período de 1996 a 2006, o número de IES públicas cresceu 66,7%, sendo que entre 2005 e 2006 o crescimento de IESPs foi de 3,4%. Em 1996, eram, ao todo, 43 IES no Estado do RS e, em 2006, passaram a 102 IES, representando um crescimento de 137,2% (MOROSINI e ROSSATO, 2006; INEP, 2007, 2008).

Conforme a LDBEN, as instituições de ensino superior são classificadas em cinco tipos distintos. As *Universidades* são instituições pluridisciplinares de ensino, pesquisa e extensão caracterizadas por terem produção intelectual institucionalizada e das quais se requer um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente com regime de trabalho de tempo integral; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e submetem-se ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os *Centros Universitários* são instituições superiores pluricurriculares e com autonomia para criar, organizar, extinguir em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como ampliar e remanejar vagas nos cursos existentes. É vedada a criação de cursos fora da sua sede. Estes são criados por credenciamento de IES já legitimadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo MEC.

As *Faculdades Integradas* são instituições de ensino superior com mais de uma área de conhecimento para atuarem em regimento comum e comando unificado. A criação de cursos superiores depende de autorização prévia do poder executivo.

As *Faculdades, as Escolas e os Institutos* são alternativas institucionais para a formação de professores de educação básica. Entre as atribuições dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) estão a formação de profissionais para a educação básica, incluindo o normal; programas de formação pedagógica para diplomados na educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para profissionais da educação de diferentes níveis. São organizados como institutos superiores ou no interior de faculdades integradas de escolas superiores, ou, ainda, como unidades de uma Universidade ou de um Centro Universitário. Não contemplam atividades de pesquisa e extensão.

Os *Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia*, também conhecidos por CEFETs, são autarquias federais que oferecem cursos de nível básico, técnico e tecnológico de ensino médio e formação pedagógica em nível superior para professores e especialistas. Nestes centros, são oferecidos cursos de licenciatura em física, química, biologia, matemática, geografia e informática. Também ofertam cursos superiores de tecnologia para atender às demandas do setor produtivo e podem ter estrutura modular.

Na Tabela 3 é apresentada a evolução do número de IES por organização acadêmica. Verifica-se que no último ano o crescimento do número de IES está focado especialmente, nos Centros Universitários e nos Centros de Educação Tecnológica (CETs) e Faculdades de Tecnologia (FATs) em todo o território nacional, na Região Sul e, em particular, no Rio Grande do Sul. Destaca-se que a queda no crescimento do número de Faculdades Integradas é, na maioria dos casos, atribuída ao fato de que estas, após as referidas avaliações do MEC, conquistam o patamar de Centros Universitários, da mesma forma que as Faculdades, Escolas e Institutos, também chamadas de Faculdades Isoladas, passam a Faculdades Integradas, na medida em que diversificam suas áreas de conhecimento.

Tabela 3 - Evolução do número e instituições de ensino superior, por organização acadêmica no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (1991, 1996, 2005 e 2006)

IES							
Organização Acadêmica	1991	1996	2005	2006	1991/1996	2005/2006	1996/2006
	Número				Δ%		
BRASIL							
Universidades	99	136	176	178	37,4	1,1	30,9
Centros Universitários	-	-	114	119	-	4,4	-
Faculdades Integradas	7	143	117	116	1.942,9	-0,9	-18,9
Faculdades, Escolas e Institutos	787	643	1.574	1.649	-0,2	4,8	156,5
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	-	184	208	-	13,0	-
SUL							
Universidades	23	29	39	39	26,1	0,0	34,5
Centros Universitários	-	-	16	17	-	6,3	-
Faculdades Integradas	1	10	10	10	900,0	0,0	0,0
Faculdades, Escolas e Institutos	107	83	254	264	-22,4	3,9	218,1
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	-	51	57	-	11,8	-
RS							
Universidades	13	15	16	16	15,4	0,0	6,7
Centros Universitários	-	-	6	6	-	0,0	-
Faculdades Integradas	1	6	1	1	500,0	0,0	-83,3
Faculdades, Escolas e Institutos	35	22	63	66	-37,1	4,8	200,0
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	-	13	13	-	0,0	-

Fonte: INEP (2008).

A Tabela 4 mostra a localização geográfica das IES no Rio Grande do Sul no ano de 2006. Das 92 IES da rede privada, 67 estão no interior e 25 na capital. Em Porto Alegre, existem duas IES federais e 20 particulares. No interior, as de base comunitária, confessional e filantrópica totalizam 37.

Tabela 4 - Número de instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006)

IES	PÚBLICA						PRIVADA			
	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Comunitária Confessional Filantrópica	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
Universidades	1	3	1	-	-	-	-	-	1	10
Centros Universitários	-	-	-	-	-	-	1	-	1	4
Faculdades Integradas	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Faculdades, Escolas e Institutos	1	-	-	-	-	-	16	23	3	23
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	4	-	-	-	-	3	6	-	-
Total	2	7	1	-	-	-	20	30	5	37
	9		1		-		50		42	
	10						92			

Fonte: INEP (2008).

No Quadro 1 é apresentada a distribuição dos *campi* das IES privadas do Rio Grande do Sul, conforme as regiões geográficas. Pode-se observar que a Região Metropolitana, Região da Produção, Serra e Região Central concentram a maior parte dos *campi* com 45,0% do total. Algumas regiões contam apenas com um campus universitário como Alto Jacuí, Litoral, Norte e Paranhama. É importante salientar que esse cenário favorece a diminuição do êxodo estudantil para a Região Metropolitana.

Apesar de quase todas as IES serem particulares, a diversificação de opções acadêmicas no interior do RS advém, também, da demanda por formas mais econômicas de custeio dos estudos dos alunos do ensino superior, que por estarem mais próximos dos locais de origem tendem a diminuir o custo fixo dos estudos por semestre acadêmico. Também cabe lembrar o incentivo do governo para a instalação de IES em regiões que fazem fronteira com outros países, a fim de favorecer a integração no MERCOSUL.

Quadro1 - Distribuição geográfica dos *campi* universitários das instituições de ensino superior privado do Rio Grande do Sul (2008)

Região Geográfica	Campi		Cidades	Instituições
	Número	%		
Alto Jacuí	1	0,8	Cruz Alta	UNICRUZ
Campanha	4	3,3	Bagé	URCAMP, UERGS
			Caçapava do Sul Dom Pedrito	URCAMP
Central	7	5,8	Cachoeira do Sul	ULBRA, UERGS
			Santa Maria	ULBRA; UNIFRA; FADISMA; FAPAS
			Santiago	URI
Centro-Sul	4	3,3	Camaquã	FACCCA; FAFOPEE
			São Jerônimo	ULBRA
			Tapes	UERGS
Fronteira Noroeste	5	4,2	Horizontina	FAHOR
			Santa Rosa	UNIJUÍ; UERGS Machado de Assis
			Três de Maio	SETREM
Fronteira Oeste	9	7,5	Alegrete	URCAMP; UERGS
			Itaqui	URCAMP
			Santana do Livramento São Borja	URCAMP; UERGS
			São Gabriel	URCAMP
			Uruguaiana	PUCRS
Hortências	4	3,3	Canela	CASTELLI; UCS
			Nova Petrópolis	FACENP
			São Francisco de Paula	UERGS
Litoral	1	0,8	Torres	ULBRA
Médio Alto Uruguai	2	1,7	Frederico Westphalen	UERGS; URI
Metropolitana	22	18,3	Alvorada	São Marcos
			Cachoeirinha	CESUCA
			Canoas	ULBRA; UNIRITTER; UNILASALLE
			Gravataí	ULBRA
			Guaíba	UERGS
			Porto Alegre	PUCRS, UERGS, UNIRITTER, IPA, ESPM, FAPA, FARGS, FEMARGS, FTEC BRASIL, IBGEN, UNIFIN, São Judas Tadeu, Sevigné, Saint Pastous, SENAC
Missões	5	4,2	Cerro Largo	URI
			Santo Ângelo	URI; IESA
			São Luiz Gonzaga	URI; UERGS
Nordeste	3	2,5	Lagoa Vermelha	UPF
			Vacaria	UCS; UERGS

Fonte: SINPRO-RS (2008).

Quadro1 (continuação) - Distribuição geografia dos *campi* universitários das instituições de ensino superior privado do Rio Grande do Sul (2008)

Região Geográfica	Campi		Cidades	Instituições
	Número	%		
Nordeste Colonial	5	4,2	Bom Progresso	UERGS
			Panambi	
			Santo Augusto	UNIJUÍ
			Tenente Portela	
			Três Passos	
Norte	1	0,8	Erechim	URI
Paranhama	1	0,8	Taquara	FACCAT
Produção	14	11,7	Carazinho	UPF; ULBRA
			Casca	UPF
			Palmeira das Missões	
			Passo Fundo	UPF; UERGS; SENAC; FAPLAN-GARRA; IFIBE; IMED; PORTAL
			Ronda Alta	UERGS
			Sarandi	UPF
			Soledade	
Serra	9	7,5	Bento Gonçalves	UCS; UERGS; FTEC BRASIL
			Farroupilha	UCS; CESF
			Garibaldi	INESCO
			Guaporé	UCS
			Veranópolis	UCS; UERGS
Sul	5	4,2	Pelotas	UCPEL Atlântico Sul Faculdades SENAC
			Rio Grande	Atlântico Sul - Faculdades
Vale do Caí	2	1,7	Montenegro	UERGS
			São Sebastião do Caí	UCS
Vale do Rio Pardo	5	4,2	Santa Cruz do Sul	UNISC; UERGS; Dom Alberto
			Venâncio Aires	UNISC
			Sobradinho	
Vale do Sinos	7	5,9	Ivoti	Inst. Sup. Educ. Ivoti
			Novo Hamburgo	UERGS; FEEVALE
			Sapucaia do Sul	EQUIPE
			São Leopoldo	UNISINOS; TEOLOGIA
Vale do Taquari	4	3,3	Encantado	UERGS; UNIVATES
			Lajeado	UNIVATES
			Taquari	
	120	100,0		

Fonte: SINPRO-RS (2008).

Dados do INEP (2007, 2008) mostrados na Tabela 5, indicam que entre 2005 e 2006 houve um crescimento de 8,3% dos cursos de graduação presencial no Brasil; na Região Sul esse crescimento foi de 6,4%, e que no RS foi de 6,1%. A rede pública de ensino superior ofereceu 291 cursos em 2006, representando um

crescimento de 16,4% na participação no estado. O Rio Grande do Sul, em 2006, totalizou 1.432 cursos de graduação presenciais, correspondendo a 6,5% do total nacional e a 34,6% dos cursos presenciais da Região Sul do país.

Tabela 5 - Evolução do número de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006)

CURSOS	Brasil			Sul			RS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Número									
2005	20.407	6.191	14.216	3.893	1.049	2.844	1.350	250	1.100
2006	22.101	6.549	15.552	4.141	1.097	3.044	1.432	291	1.141
Variação no Período (Δ%)									
2005/2006	8,3	5,8	9,4	6,4	4,6	7,0	6,1	16,4	3,7

Fonte: INEP (2007 e 2008).

A Tabela 6 mostra a distribuição dos cursos de graduação presenciais no Rio Grande do Sul em 2006, segundo a categoria administrativa, a organização acadêmica e sua localização (capital e interior). Observa-se que dos 1.141 cursos oferecidos na rede privada de ensino superior, 1.007 são oferecidos no interior do estado. Os cursos são oferecidos, na sua maior parte, nas universidades privadas (70,2%), nos centros universitários (14,1%) e faculdades integradas (13,8%).

O Censo de 2006 do Ensino Superior indica um significativo aumento na participação do Ensino a Distância (EAD), com um crescimento de 571% no número de cursos e de 315% no número de matrículas entre 2003 e 2006. Em 2005, por exemplo, os alunos do EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes e em 2006 essa participação passou para 4,4%. As demais modalidades também apresentaram crescimento, mas com taxas menores como um crescimento de 8,3% no número de cursos de graduação e 5% no número de matrículas no período de 2003 à 2006. Destaca-se que os cursos tecnológicos obtiveram um crescimento de 34,3% (INEP - Notícias, 2007).

Tabela 6 - Número de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006)

CURSOS	PÚBLICA						PRIVADA			
	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Comunitária Confessional Filantrópica	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
Universidades	66	143	1	64	-	-	-	-	49	752
Centros Universitários	-	-	-	-	-	-	7	1	31	122
Faculdades Integradas	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
Faculdades, Escolas e Institutos	3	-	-	-	-	-	37	49	3	68
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	14	-	-	-	-	7	11	-	-
Total	69	157	1	64	-	-	51	65	83	942
	226		65		-		116		1.025	
	291						1.141			

Fonte: INEP (2008).

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2005, concede bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com isenção de impostos para aquelas que aderirem ao programa. Em 2005, foram concedidas 112.275 vagas no Brasil, com crescimento de 23,5% dessa oferta em 2006. No RS, foram ofertadas 8.138 bolsas em 2005, passando a 11.360 bolsas em 2006, equivalente a um crescimento de 39,7%. Em 2006, a participação das bolsas parciais financiadas no Brasil foi de 28,8% e 71,2% as integrais. A oferta no RS foi de 16,0% de bolsas parciais e 84,0% de bolsas integrais. Isso correspondeu a uma variação entre 2005 e 2006 de 37,3% na oferta de bolsas integrais no Brasil e 49,6% no RS (WINCKLER, 2007).

Embora se verifique que a expansão das matrículas no ensino superior tenha apresentado um crescimento, esse ainda é inferior ao previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2001. A meta era atingir 30% da população entre 18 e 24 anos, em 10 anos. Em 2004, apenas 10,4% dessa faixa etária estava no ensino superior,

indicando a inferioridade das taxas quando comparadas à América Latina (WINCKLER, 2006).

Na Tabela 7 apresentam-se os dados relativos aos números de matrículas efetuadas nos cursos de graduação presenciais no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul. No Brasil, há o predomínio da rede privada de ensino superior com um crescimento de 6,3% em relação ao total de matrículas efetuadas, ao contrário da Região Sul e do Rio Grande do Sul, onde esse crescimento foi 0,7% e 0,3%, respectivamente.

Tabela 7 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006)

MATRÍCULAS	BRASIL			SUL			RS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Número									
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	845.341	223.378	621.963	338.913	49.647	289.266
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342	854.831	228.585	626.246	340.107	49.935	290.172
Varição no Período (Δ%)									
2005/2006	5,0	1,4	6,3	1,1	2,3	0,7	0,4	0,6	0,3

Fonte: INEP (2007 e 2008).

O número de matrículas nas IESPs no Rio Grande do Sul cresceu 129,0% entre 1996 e 2006, passando de 126.706 matrículas, em cursos de graduação presenciais, para 290.172 (MOROSINI e ROSSATO, 2006; INEP, 2007, 2008).

Em 2006, conforme os dados mostrados na Tabela 8, observa-se que foram efetuadas 340.107 matrículas no ensino superior. Destas, 85,3% foram efetuadas na rede privada. No que se refere exclusivamente à rede privada, pode-se dizer, a partir dos dados, que 82,4% foram realizadas no interior do estado, entre todas as instituições privadas. Já em relação às matrículas efetuadas na rede privada, realizadas na capital, destaca-se que 6,4% foram realizadas em IES particulares e 11,3% em IES comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Tabela 8 - Número de matrículas em cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica e a localização (2006)

MATRÍCULAS	PÚBLICA						PRIVADA			
	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Comunitária Confessional Filantrópica	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
Universidades	21.173	24.027	149	3.079	-	-	-	-	24.732	175.923
Centros Universitários	-	-	-	-	-	-	3.750	2.735	7.631	34.014
Faculdades Integradas	-	-	-	-	-	-	-	948	-	-
Faculdades, Escolas e Institutos	688	-	-	-	-	-	13.586	11.128	283	13.316
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	-	819	-	-	-	-	1.202	924	-	-
Total	21.861	24.846	149	3.079	-	-	18.538	15.735	32.646	223.253
	46.707		3.228		-		34.273		255.899	
	49.935						290.172			

Fonte: INEP (2008).

Na Tabela 9, aborda-se o número de funções docentes (afastadas e em exercício). Observa-se que o Rio Grande do Sul participa com 6,6% das funções docentes existentes no Brasil. Entre 2005 e 2006, verifica-se um crescimento no número de funções docentes na rede pública de 2,8% e uma redução de -1,6% na rede privada, podendo estar relacionado ao desenvolvimento da universidade estadual no estado.

Comparando-se os dados das Tabelas 7 e 9, observou-se no Rio Grande do Sul um crescimento de 0,4% no número de matrículas, entre 2005 e 2006. A rede pública cresceu 0,6% e a privada 0,3%, indicando o ingresso de um maior número de alunos no ensino superior. Porém, o mesmo não aconteceu com o número de funções docentes no Rio Grande do Sul, uma vez que, no mesmo período, verificou-se uma redução de -0,5%, evidenciando a presença de enxugamento docente. Destaca-se que na rede privada, a redução do número de professores foi ainda

maior, na ordem de -1,6%. Na rede pública, foi verificado um crescimento de 2,8% neste período, atribuído, predominantemente, à contratação de professores pela UERGS.

Tabela 9 - Evolução do número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2005-2006)

FUNÇÕES DOCENTES	BRASIL			SUL			RS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Número									
2005	305.960	104.119	201.841	62.161	22.324	39.837	21.085	5.645	15.440
2006	316.882	106.999	209.883	61.724	21.959	39.765	20.989	5.803	15.186
Variação no Período (Δ%)									
2005/2006	3,6	2,7	4,0	-0,7	-1,6	-0,2	-0,5	2,8	-1,6

Fonte: INEP (2007 e 2008).

O número de funções docentes, em exercício e afastados, no ano de 1996, no Rio Grande do Sul, nas IESPs, era de 10.795 e passaram para 15.186 em 2006, indicando um crescimento de 40,7% no período. Para as IES públicas, este número que, em 1996, era de 5.210, passou para 5.803 em 2006, representando um crescimento de 11,4%. Considerando o número total de funções docentes que em 1996 totalizavam 16.005 e passam a 20.989 em 2006, com um crescimento de 31,1% nos postos de trabalho (MOROSINI e ROSSATO, 2006; INEP, 2007, 2008).

Na Tabela 10 é mostrado o número de funções docentes do ensino superior, públicas e privadas, com o respectivo número de afastamentos. No Rio Grande do Sul, este afastamento correspondeu a 6,1% do total de funções na rede pública, 4,9% na rede privada. No Brasil, os afastamentos da rede pública foram de 2,0% e na rede privada 2,7%. Ao serem analisados os dados da Região Sul, observa-se que os afastamentos foram de 2,1% do total na rede pública e de 3,3% na rede privada. Verifica-se que o número de professores afastados é pequeno em relação ao total de funções docentes. Cabe destacar que os afastamentos não significam redução do número de funções docentes.

Tabela 10 - Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas (2006)

SITUAÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES	BRASIL		SUL		RS	
	Exercício	Afastado	Exercício	Afastado	Exercício	Afastado
Total	316.882		61.724		20.989	
Pública	100.726	6.273	20.688	1.271	5.540	1.282
Federal	54.560	3.518	10.366	592	5.269	263
Estadual	38.454	2.553	7.386	618	271	-
Municipal	7.712	202	2.936	61	-	-
Privada	201.280	8.603	37.719	2.046	14.167	1.019
Particular	114.481	4.258	16.946	703	1.940	70
Comunitária, Confessional, Filantrópica	86.799	4.345	20.773	1.343	12.227	949

Fonte: INEP (2008).

Segundo dados do Censo de 2006 para o ensino superior, foram registradas 20.989 funções docentes. Foram observados três casos no Rio Grande do Sul de docentes que atuam no ensino superior privado, mas não possuem graduação (Tabela 11). Destes casos, dois são instituições privadas e um em pública. No que se refere aos docentes graduados, são 767 (3,7%) no ensino superior público e 1.300 (6,2%) no ensino superior privado.

O número de especialistas no Brasil é de 94.296, correspondendo a 29,8% do total das funções docentes brasileiras. Destaca-se que 17.042 (27,6%) estão na Região Sul e 3.969 (18,9%), no Rio Grande do Sul.

O Rio Grande do Sul registrou a existência de 9.055 mestres, o equivalente a 43,1% das funções docentes do estado no ano de 2006. Destas, 7,0% estão alocadas nas IES públicas e 36,1%, nas privadas. No Brasil, essa distribuição é de 9,9% e 26,4%, respectivamente, de um total de 115.136 mestres brasileiros (36,3%). Já, na Região Sul, são registradas 25.481 funções docentes com titulação de mestre (41,3%), sendo 11,9% nas IES públicas e 29,4% nas IES privadas.

No que se refere ao número de doutores nas funções acadêmicas, o Brasil apresentou em 2006, a existência de 70.616 profissionais, o equivalente a 22,3% do total brasileiro. Destes, 13.840 (4,4%) estão na Região Sul, sendo 5.895 (1,9%) no Rio Grande do Sul. Estes últimos distribuem-se 51,9% nas IES públicas e 48,1% nas IES privadas.

Tabela 11 - Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas, segundo a titulação (2006)

FUNÇÕES DOCENTES	PÚBLICA			PRIVADA	
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária Confessional Filantrópica
BRASIL					
Total	58.078	41.007	7.914	118.739	91.144
Sem Graduação	4	14	-	20	14
Graduação	8.229	3.450	584	13.155	11.364
Especialização	6.387	9.179	2.987	48.203	27.540
Mestrado	16.336	11.937	3.127	46.228	37.508
Doutorado	27.122	16.427	1.216	11.133	14.718
SUL					
Total	10.958	8.004	2.997	17.649	22.116
Sem Graduação	4	-	-	2	2
Graduação	1.219	708	241	1.447	1.738
Especialização	1.067	1.560	1.105	7.417	5.893
Mestrado	3.053	3.065	1.243	7.556	10.564
Doutorado	5.615	2.671	408	1.227	3.919
RS					
Total	5.532	271	-	2.010	13.176
Sem Graduação	1	-	-	-	2
Graduação	764	3	-	157	1.143
Especialização	488	15	-	623	2.843
Mestrado	1.351	120	-	1.095	6.489
Doutorado	2.928	133	-	135	2.699

Fonte: INEP (2007 e 2008).

Conforme dados observados na Tabela 11, tem-se que 27,6% dos 20.989 docentes existentes no Rio Grande do Sul estão nas IES públicas e que o restante, 72,4%, nas privadas. Cabe ressaltar que dos 5.803 docentes da rede pública, a maior parte tem título de doutor, o equivalente a 3.061 docentes, 52,8% desse total. No que se refere à rede privada, dos 15.186 docentes, tem-se que 49,9%, representando 7.584 docentes, têm título de mestre.

Isso significa dizer que a titulação principal nas instituições públicas é de doutor, uma vez que a participação destes nas privadas é de 18,7%. A titulação de mestre predomina nas instituições privadas, visto que nas públicas representa

25,3% do total. Em ambos os casos, mestres e doutores representam a maior qualificação do quadro docente, o equivalente a 78,1% nas públicas e a 68,6% nas privadas, indicando o elevado grau de qualificação desses profissionais.

A Tabela 12 mostra a distribuição das funções docentes por categoria administrativa, segundo a organização e a titulação. Tem-se que 5.225 (88,6%) dos doutores do Rio Grande do Sul estão nas Universidades, sendo 2.937 (49,8%) nas IES públicas e 2.288 (38,8%) nas privadas.

Tabela 12 - Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização e a titulação (2006)

FUNÇÕES DOCENTES	PÚBLICA			PRIVADA	
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária Confessional Filantrópica
Universidades	5.155	271	-	-	10.275
Até Graduação	736	3	-	-	950
Especialização	405	15	-	-	2.303
Mestrado	1.210	120	-	-	4.734
Doutorado	2.804	133	-	-	2.288
Centros Universitários	-	-	-	254	1.937
Até Graduação	-	-	-	29	122
Especialização	-	-	-	36	328
Mestrado	-	-	-	159	1.206
Doutorado	-	-	-	30	281
Faculdades Integradas	-	-	-	58	-
Até Graduação	-	-	-	1	-
Especialização	-	-	-	40	-
Mestrado	-	-	-	17	-
Doutorado	-	-	-	-	-
Faculdades, Escolas e Institutos	175	-	-	1.508	964
Até Graduação	7	-	-	120	73
Especialização	36	-	-	458	212
Mestrado	40	-	-	832	549
Doutorado	92	-	-	98	130
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	202	-	-	190	-
Até Graduação	22	-	-	7	-
Especialização	47	-	-	89	-
Mestrado	101	-	-	87	-
Doutorado	32	-	-	7	-

Fonte: INEP (2008).

Considerando os mestres, o equivalente a 9.055 das funções docentes nacionais (2,9%), verifica-se que 6.064 (67,0%) destas estão nas universidades, sendo que 14,7% nas públicas e 52,3% nas privadas. A segunda maior participação está nas faculdades integradas, escolas e institutos com 1.421 (15,7%) do total estadual, destacando-se que 40 (0,4%) estão na rede pública e 1.381 (15,3%) na rede privada. Em terceiro lugar, os centros universitários com 1.365 (15,1%) de funções docentes com títulos de mestre, sendo que todas em IES privadas.

Os dados da Tabela 12 mostram que dos 5.155 docentes das universidades públicas federais 23,5% são mestres e 54,4% são doutores, representando 77,9% dos profissionais desta tipologia no Estado do Rio Grande do Sul. Nas universidades privadas 46,1% são mestres e 22,3% são doutores, num total de 68,4% dos 10.275 docentes para esta mesma tipologia na rede privada, indicando uma predominância de mestres e doutores em ambos os casos.

Em 1996, o Estado do RS tinha 14.683 funções docentes (em exercício e afastadas). Destas, 2.956 (20,2%) tinham até a graduação; 5.834 (39,7%) com especialização; 3.821 (26,0%) com mestrado e 2.072 (14,1%) com doutorado. Esse cenário altera-se em 2006, passando a 20.989 funções docentes, das quais os docentes com no máximo a graduação representam 2.070 (9,9%); os especialistas são em número de 3.969 (18,9%); os mestres são 9.055 (43,1%) e os doutores em 5.895 (28,1%) (MOROSINI e ROSSATO, 2006; INEP, 2007, 2008).

A Tabela 13 apresenta os dados dos números de funções docentes segundo o regime de trabalho em 2006. Pode-se observar que os docentes de tempo integral estão mais concentrados nas IES públicas, quando comparados às IES privadas. No Rio Grande do Sul, são 8.343 docentes com tempo integral, o equivalente a 39,7% dos professores do Estado, sendo que 4.928 (23,5%) se encontram nas IES públicas e 3.415 (16,3%) nas IES privadas.

Foi verificado, através dos dados da Tabela 13, que dos 5.803 docentes da rede pública, 84,9% trabalham em regime de tempo integral, 9,9% em regime de tempo parcial e 5,2% são horistas. Na rede privada, os 15.186 docentes dividem-se em 22,5% em regime de tempo integral, 29,0% em regime de tempo parcial e 48,5% são horistas. Observa-se, dessa forma, que nas IES públicas os professores apresentam carga horária superior às horas de sala de aula, conseqüência do regime de tempo integral. Os professores de regime horista, que na rede privada

representam 48,5% do total, desenvolvem suas atividades voltadas, predominantemente, ao cumprimento da sua carga horária em sala de aula.

Tabela 13 - Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior do Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, públicas e privadas, segundo o regime de trabalho (2006)

FUNÇÕES DOCENTES	PÚBLICA			PRIVADA	
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária Confessional Filantrópica
BRASIL					
Total	58.078	41.007	7.914	118.739	91.144
Tempo Integral	48.580	30.013	1.501	16.214	17.540
Tempo Parcial	7.483	8.091	1.391	23.919	24.030
Horista	2.016	2.903	5.022	78.606	49.574
SUL					
Total	10.958	8.004	2.997	17.649	22.116
Tempo Integral	8.980	6.043	802	2.367	5.384
Tempo Parcial	1.246	1.280	507	3.277	6.279
Horista	681	681	1.688	12.005	10.453
RS					
Total	5.532	271	-	2.010	13.176
Tempo Integral	4.756	172	-	164	3.251
Tempo Parcial	475	99	-	307	4.091
Horista	301	-	-	1.539	5.834

Fonte: INEP (2007e 2008).

A Tabela 14 mostra que 7.192 docentes em regime de tempo integral, 86,2% dos existentes no Rio Grande do Sul, estão nas Universidades, sendo que 4.619 (55,4%) nas públicas e 2.573 (30,8%) nas privadas.

Os docentes de tempo parcial são em número de 4.972 (23,7%), onde 4.398 (21,0%) trabalham nas IES privadas e 574 (2,7%) nas IES públicas, conforme os dados apresentados na Tabela 13. No que se refere à organização acadêmica (Tabela 14), 17,8% dos docentes de tempo parcial trabalham nas universidades, 4,1% nos centros universitários, 2,6% nas faculdades isoladas, 0,04% nos centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia e 0,03% nas faculdades integradas.

Tabela 14 - Número de funções docentes (exercício e afastados) em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, por categoria administrativa, segundo a organização e regime de trabalho (2006)

FUNÇÕES DOCENTES	PÚBLICA			PRIVADA	
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária Confessional Filantrópica
Universidades	5.155	271	-	-	10.275
Tempo Integral	4.447	172	-	-	2.573
Tempo Parcial	420	99	-	-	3.225
Horista	288	-	-	-	4.477
Centros Universitários	-	-	-	254	1.937
Tempo Integral	-	-	-	48	588
Tempo Parcial	-	-	-	77	789
Horista	-	-	-	129	560
Faculdades Integradas	-	-	-	58	-
Tempo Integral	-	-	-	-	-
Tempo Parcial	-	-	-	7	-
Horista	-	-	-	51	-
Faculdades, Escolas e Institutos	175	-	-	1.508	964
Tempo Integral	124	-	-	110	90
Tempo Parcial	51	-	-	218	77
Horista	-	-	-	1.180	797
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	202	-	-	190	-
Tempo Integral	185	-	-	6	-
Tempo Parcial	4	-	-	5	-
Horista	13	-	-	179	-

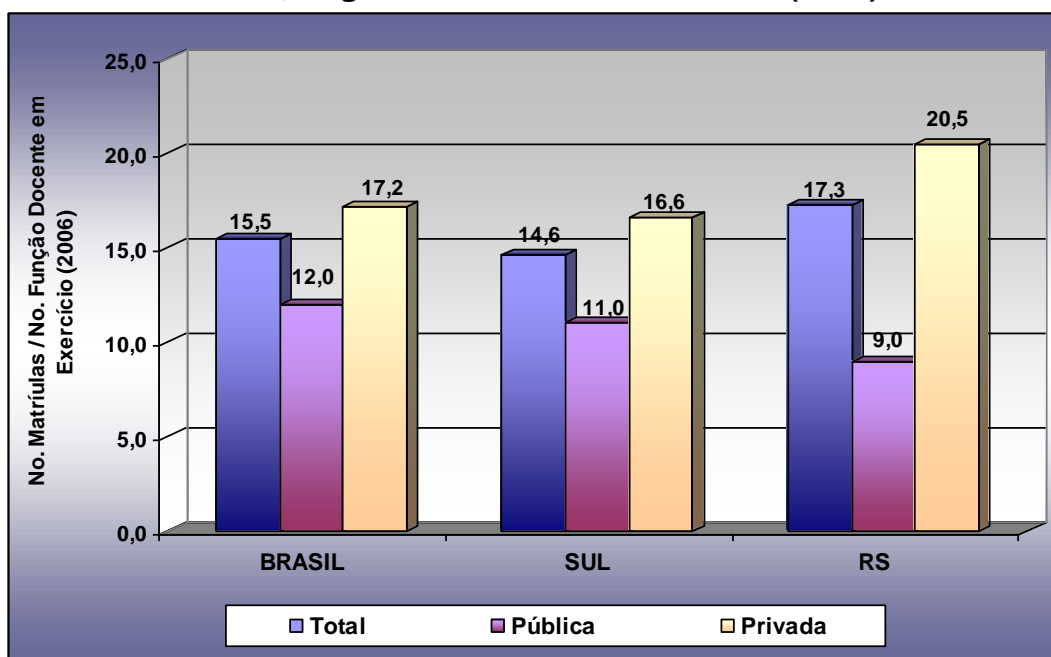
Fonte: INEP (2008).

As funções docentes com regime de trabalho horista são em número de 7.674 e correspondem a 36,6% do total do estado do Rio Grande do Sul, sendo que na rede privada estão 21,0% e 35,1%, respectivamente. Destes, 4.765 (22,7%) estão nas universidades, sendo que 1,4% em públicas; 1.977 (9,4%) em faculdades, escolas e institutos privados; 689 (3,3%) em centros universitários; 192 (0,9%) em centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia.

O gráfico apresentado na Figura 1 mostra a relação entre o número de matrículas em curso superior presencial e o número de funções docentes em exercício, ou seja, a relação do número de alunos por professor universitário. No

conjunto das IES do ensino superior, o Rio Grande do Sul apresenta a maior relação (17,3), quando comparado à Região Sul (14,6) e Brasil (15,5). Entretanto, apresenta a menor relação para as IES públicas (9,0) e a maior para as IES privadas (20,5), indicando situações e contextos de trabalho docente diferenciados.

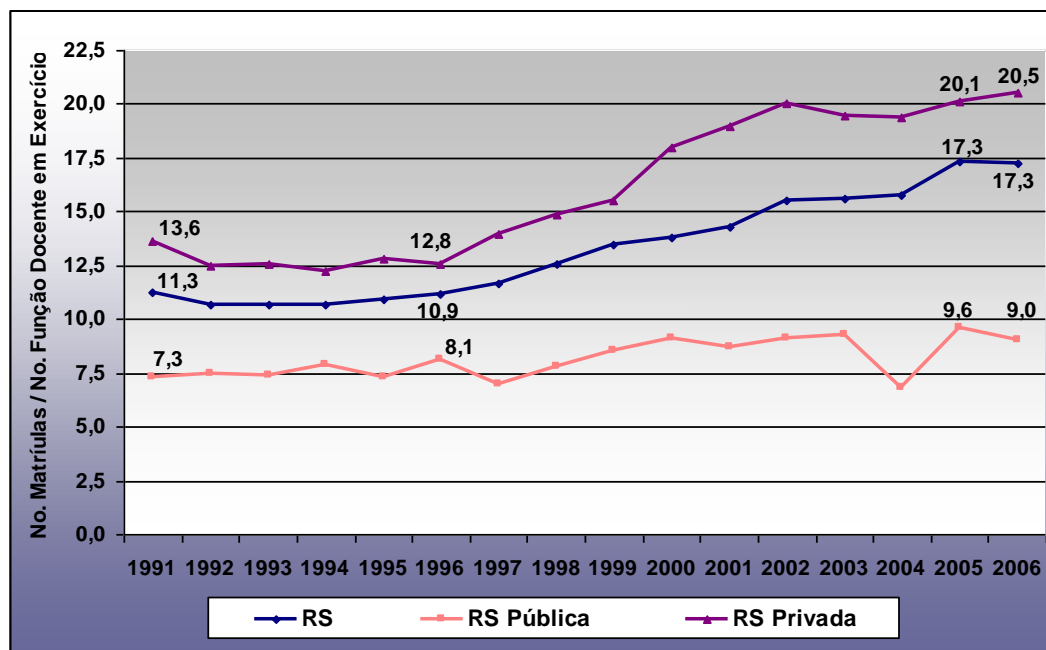
Figura 1 - Relação entre o número de matrículas nas instituições públicas e privadas do ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul (2006)



Fonte: INEP (2008).

O gráfico apresentado na Figura 2 mostra a evolução da relação entre matrículas e número de docentes no ensino superior, entre o período de 1991 e 2006. Observa-se que o ensino superior privado, ao longo de todo o período, apresentou a maior relação, bem como a do público, a menor, ficando a média do Estado em valores intermediários. Foi verificado que, neste período, a relação entre o número de matrículas nas IESPs, por função docente, passou de 12,8, em 1996, para 20,5 em 2006, representando um crescimento de 60,2%. Já nas IES públicas, essa relação passou de 8,1, em 1996, para 9,0 em 2006, indicando um crescimento de 11,1%. No Rio Grande do Sul, este índice passou de 10,9, em 1996, para 17,3 em 2006, indicando um crescimento de 58,7%.

Figura 2 - Evolução da relação entre o número de matrículas nas instituições públicas e privadas do ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Rio Grande do Sul (1991-2006)



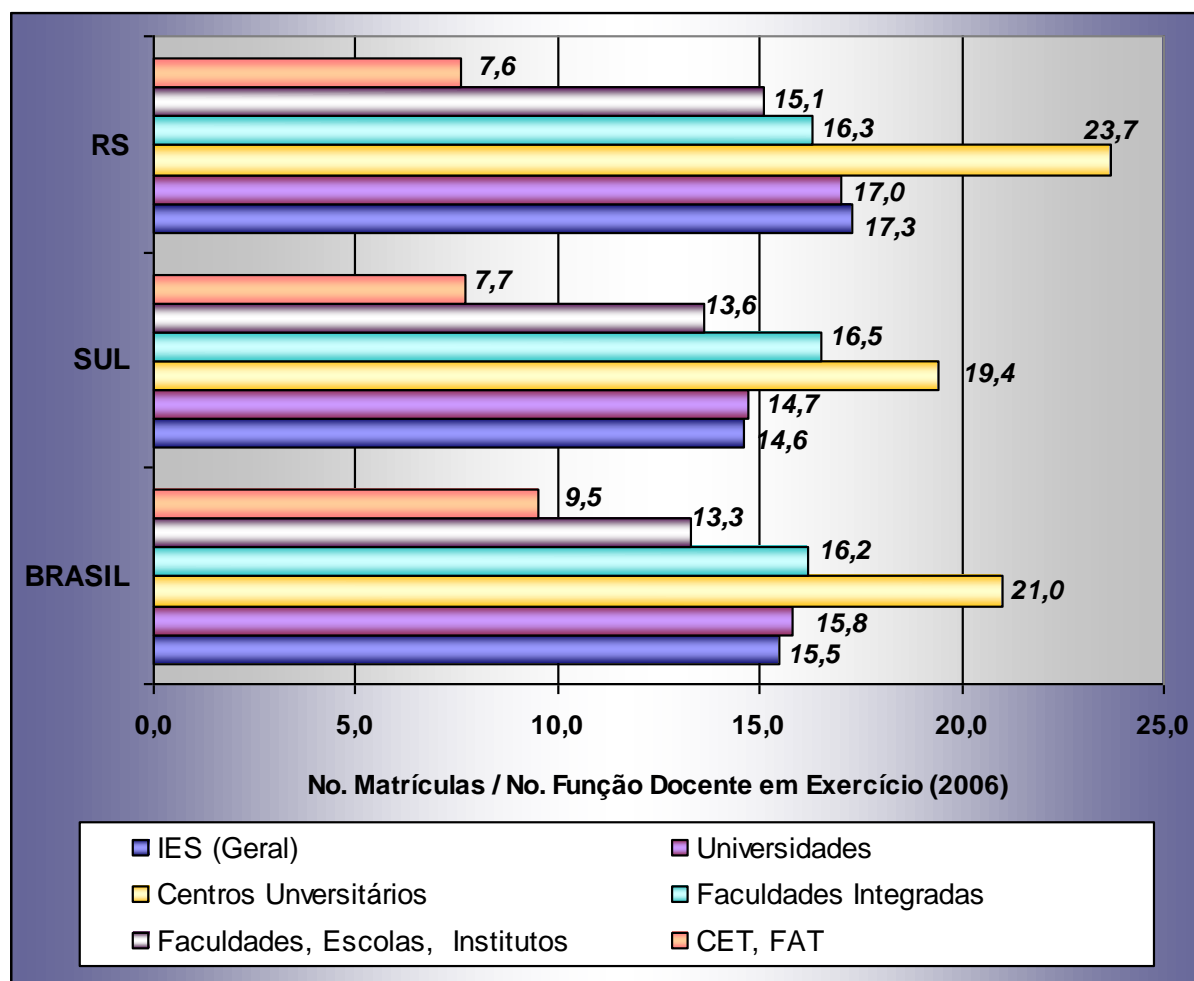
Fonte: Morosini e Rossato, (2006); INEP, (2007e 2008).

Os dados apresentados na Figura 2 evidenciam a intensificação do trabalho docente no Rio Grande do Sul, no período entre 1991 e 2006, na medida em que aumentou significativamente o número de alunos matriculados por função docente. Este novo contexto ampliou a carga de trabalho extra-classe, sem uma contrapartida financeira, uma vez que as tarefas inerentes ao fazer pedagógico aumentaram, diminuindo o tempo livre do professor para atividades pessoais.

Na Figura 3 é mostrada a razão entre matrículas por número de docentes em IES com diferentes organizações em 2006, no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul. Observa-se que as universidades seguem a respectiva relação geral, as faculdades integradas ficam ligeiramente acima (exceto no Brasil) e as faculdades isoladas um pouco abaixo da relação geral. Os extremos são observados nos centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia que tem uma relação de matrículas por docente bem inferior ao praticado na situação geral, bem como nos centros universitários, onde a concentração do número de alunos por professor chega a ser 37,0% superior ao índice geral, no caso do Brasil. No caso da Região

Sul, essa superioridade é de 32,9% e no Rio Grande do Sul, 35,5% a mais que o geral do Estado.

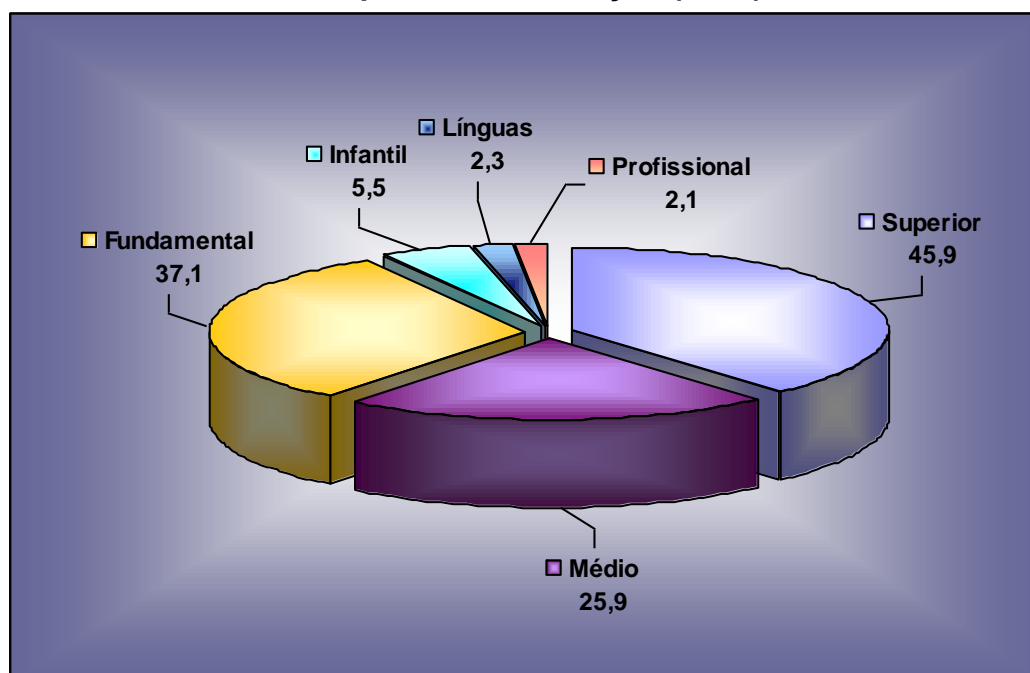
Figura 3 - Relação entre o número de matrículas nas instituições de ensino superior e o número de funções docentes em exercício no Brasil, Região Sul e Rio Grande do Sul, segundo a organização acadêmica (2006)



Fonte: INEP (2008).

Em um estudo realizado pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO-RS), em 2005, foi elaborado o perfil dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul. Os docentes que atuavam no ensino superior correspondiam a 45,9% do sistema de ensino privado do Rio Grande do Sul (Figura 4). Dessa forma, pode-se dizer que a participação desses profissionais é significativa dentro desse setor de serviços.

Figura 4 - Participação dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por área de atuação (2005)

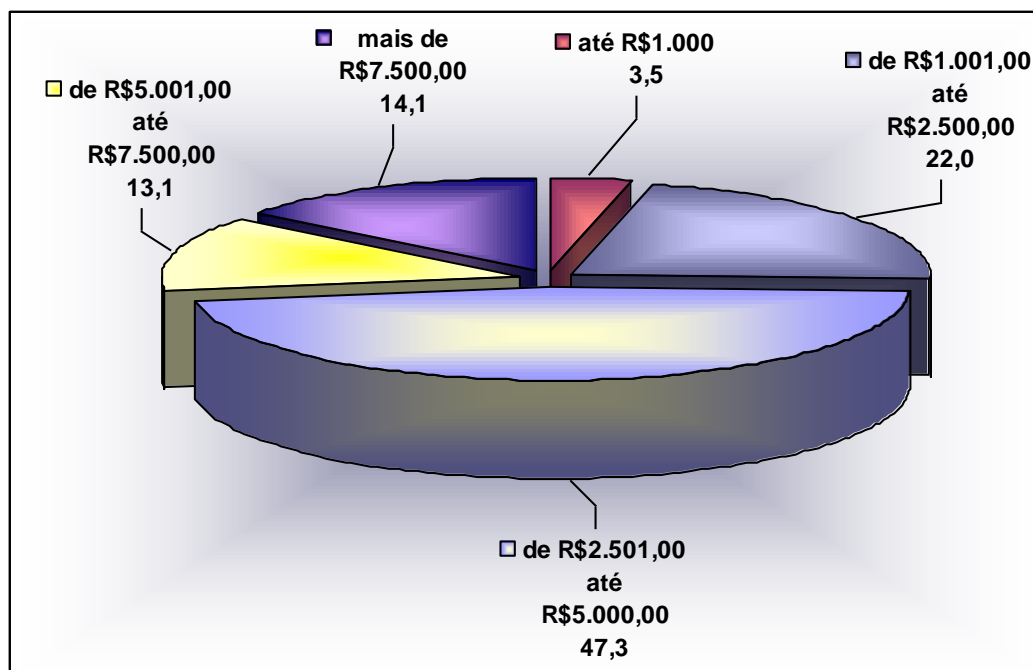


Fonte: SINPRO-RS (2006).

Na Figura 5, pode-se constatar a participação dos professores do ensino superior privado, segundo a faixa salarial. Quase a metade recebia, em 2005, na faixa de R\$2.500,00 a R\$5.000,00 ao mês. Considerando o dólar médio de 2,44 no ano de 2005, equivale a dizer que esses profissionais ganhavam em média U\$1.024,60 a U\$2.049,20 ao mês (FGV, 2006). O estudo não esclarece a carga horária dos professores, mas indica que há maior concentração nas faixas salariais intermediárias, mostrando condições precarizadas de trabalho para essa parcela de docentes.

No Quadro 2, é apresentado o valor médio da hora-aula dos professores universitários praticado pelas IES privados no Rio Grande do Sul, segundo o *ranking* salarial de 2008 (SINPRO-RS, 2008). O piso salarial é de R\$18,48 a hora-aula. Algumas instituições praticam o valor único de R\$25,11 a hora-aula. Mas, há casos em que a média da hora-aula do professor doutor é de R\$29,24, quando a média da hora-aula do professor titular apenas com graduação pode ser de R\$30,91.

Figura 5 - Participação (%) dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por faixa salarial ao mês (2005)



Fonte: SINPRO-RS (2006).

Quadro 2 - Valor médio da hora-aula dos professores universitários praticados nas instituições do ensino superior privado do Rio Grande do Sul (2008)

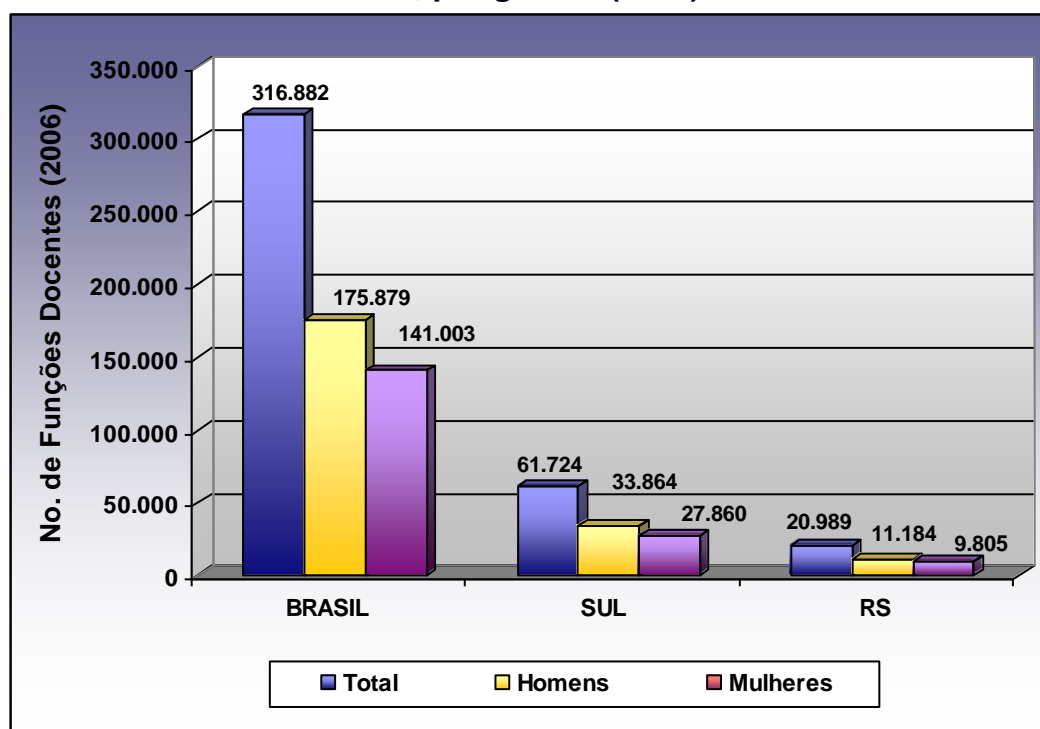
Valor Médio da Hora-Aula 2008		
	R\$	Instituições
Piso Salarial		18,48
Função	Auxiliar de Ensino	24,22
	Assistente	27,95
	Assistente com Mestrado	21,68
	Assistente com Doutorado	24,93
	Adjunto	31,55
	Adjunto com Especialização	25,30
	Adjunto com Mestrado	31,77
	Adjunto com Doutorado	35,72
	Titular	35,99
	Titular com Graduação	30,91
Titulação	Graduado	22,74
	Especialista	23,49
	Mestre	26,80
	Doutor	29,24
	Outros	Visitante
Substituto Emergencial		18,53
Iniciante		18,53
Único		25,11

Fac. Atlântico Sul, CASTELLI, CESF, CESUCA, Dom Alberto, EQUIPE, ESPM, FACCAT, FACCCA, FACENP, FADISMA, FAFOPPE, FAHOR, FAPA, FAPAS, FAPLAN-GARRA, FARGS, FEEVALE, FEMARGS, FTEC BRASIL, IBGEN, IESA, IFIBE, IMED, INESCO, Inst. Sup. Educ. Ivoti, IPA, Machado de Assis, PORTAL, PUCRS, Saint Pastous, São Judas Tadeu, São Marcos, SENAC, SETREM, Sevigné, TEOLOGIA, UCPEL, UCS, UERGS, ULBRA, UNICRUZ, UNIFIN, INIFRA, UNIJUÍ, UNILASALLE, UNIRITTER, UNISC, UNISINOS, UNIVATES, UPF, URCAMP, URI

Fonte: SINPRO (2008).

Na Figura 6, é mostrada a distribuição dos professores do ensino superior privado por gênero, segundo o Censo da Educação Superior de 2006. No Brasil, são 55,5% de docentes homens e 44,5% de docentes mulheres. Observa-se que na Região Sul os docentes homens são 54,9% e as docentes mulheres em 45,1%. Já no Rio Grande do Sul, essa proporção é de 53,3% de homens e 46,7% de mulheres na docência universitária. A relação entre o número de docentes mulheres e o de homens é de 0,80 no Brasil; 0,84 na Região Sul e 0,87 no Rio Grande do Sul, indicando uma maior participação do gênero masculino na docência universitária.

Figura 6 - Distribuição dos professores do ensino superior do Rio Grande do Sul, por gênero (2006)



Fonte: INEP (2008).

O cenário do trabalho docente no Brasil e no Rio Grande do Sul, apresentados nesse capítulo, constitui-se no campo onde os professores universitários atuam e desenvolvem suas carreiras acadêmicas. A apresentação dessa complexa realidade foi essencial para buscar compreender as trajetórias dos docentes do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana

desenvolvidas nos principais tipos de IES privadas, objeto de análise do próximo capítulo. Para este fim, foram apresentadas as principais perspectivas teóricas e autores que tratam do tema.

3 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

A expressão *trajetórias profissionais* é empregada nos trabalhos acadêmicos com diferentes sinônimos, especialmente, trajetórias ocupacionais, trajetórias sócio-ocupacionais, trajetórias sócio-profissionais, trajetórias sociais objetivas e subjetivas e trajetórias de vida. Porém, todas têm a mesma conotação de base que se relaciona com a dinâmica da movimentação dos trabalhadores no mercado de trabalho.

As trajetórias profissionais estão vinculadas às possibilidades efetivas de mobilidade do trabalhador no mercado de trabalho, e podem assumir características diversas, em função das formas diferenciadas que a gestão da força de trabalho assume nas organizações (CABANES, 1986).

É a partir da metade da década de 90, que a sociologia do trabalho passou a incorporar o tema em seus estudos. Os trabalhos sobre trajetórias ocupacionais tornaram-se relevantes devido ao crescente desemprego, naquele período, em setores importantes da economia. Essa situação levou muitos pesquisadores a se interrogarem sobre a possibilidade dos trabalhadores demitidos encontrarem outra atividade compatível com as expectativas de vida e o *status* profissional anteriormente adquirido.

Cardoso (2000) afirma que nessa década surgiram muitos trabalhos buscando verificar se o trabalhador demitido poderia continuar a exercer suas atividades profissionais de acordo com a ocupação anterior ou se teria que redefini-las. Essas pesquisas buscavam analisar qual o tipo de trabalhador que teria mais chances de realizar *migrações virtuosas*, ou seja, movimentações que preservassem de alguma forma sua qualificação ou, no mínimo, sua renda, e, ainda, que tipo de trabalhador perderia a qualidade do emprego no processo de migração ocupacional provocada por uma eventual demissão.

Objetivando responder essas questões, pesquisadores como Nadya Castro Guimarães, Adalberto Moreira Cardoso, Luiz Antônio Cruz Caruso, entre outros, desenvolveram uma metodologia específica para a reconstituição das trajetórias

ocupacionais dos trabalhadores do setor formal da economia, utilizando os dados fornecidos pela RAIS como elemento central para o entendimento das oportunidades de reinserção profissional dos trabalhadores em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Caruso (1996) foi um dos primeiros pesquisadores a evidenciar a influência das trajetórias ocupacionais no destino dos trabalhadores. Seu trabalho mostrou que as trajetórias progressivas condicionam fortemente as trajetórias futuras. Segundo o autor, pode-se afirmar que o estudo da reinserção profissional supõe o conhecimento dos processos sociais de construção e reprodução de trajetórias ocupacionais no mercado de trabalho.

A partir dessa nova perspectiva de análise do mercado de trabalho, que privilegia a reconstituição das trajetórias ocupacionais dos trabalhadores ao longo de um determinado espaço de tempo, como forma de entender suas chances de reinserção profissional, a sociologia do trabalho foi além da análise sociológica clássica. Esta tratava, principalmente, do perfil da força de trabalho e da influência do mesmo na obtenção de um novo posto de trabalho. Passou-se a incorporar na análise o fator tempo, que se tornou um elemento central, possibilitando acompanhar as experiências anteriores dos trabalhadores, ou seja, suas vivências dentro e fora do mercado de trabalho, e a influência destas nos seus destinos ocupacionais.

Para Guimarães (2002a), a probabilidade de obtenção de emprego passa a depender não apenas das medidas sociológicas clássicas de posição que documentam o perfil de características do desempregado que se habilita no mercado de trabalho (como sexo, idade, escolaridade, etc.). Ela passa a requerer uma análise longitudinal, ou seja, o conhecimento das trajetórias ocupacionais empreendidas, posto que as chances de reinserção profissional resultarão, em grande medida, das experiências anteriores de emprego e desemprego. Mais ainda, as estratégias de busca do emprego têm nas redes sociais constituídas, seja nas experiências de trabalho, seja nos momentos de desemprego, a partir notadamente do grupo familiar, um outro importante fator de explicação do êxito na obtenção de um novo posto de trabalho.

Contudo, a possibilidade de uma reinserção profissional bem sucedida através da ação individual do trabalhador possui limites, os quais se constituem em

barreiras que vão além da sua vontade e de seu empenho individual em buscar uma recolocação laboral. O novo momento vivenciado pelas empresas, marcado pelo acirramento da competição na colocação de seus produtos e serviços e pelo processo de reestruturação produtiva, tecnológica e organizacional, também acaba por influenciar as trajetórias ocupacionais dos trabalhadores, em relação as suas chances de reinserção profissional.

A reinserção profissional bem sucedida, segundo Guimarães (2002b), significa que o trabalhador retornou ao mercado formal de trabalho com o aproveitamento de seu capital de qualificação, expresso em experiência e identidade profissional. Essa situação configuraria uma *trajetória ocupacional de preservação*, pois aproveita a qualificação do trabalhador e o insere, através do vínculo formal, no mundo dos empregos, preservando os requisitos mínimos de cidadania ao trabalhador.

Assim, a trajetória ocupacional passaria a ser determinada não somente pelas estratégias de ação do trabalhador ou por sua qualificação profissional, mas também pela apreciação conjuntural e socialmente variável de atributos individuais (sexo, idade, condição racial), de redes de contato eficazes, da forma como o desemprego influencia a estrutura familiar e das estratégias das empresas em relação à criação e extinção de postos de trabalho e ao preenchimento das vagas existentes.

Castro et al. (1997) acreditam que as trajetórias ocupacionais são efetivamente desenhadas no curso da vida de um determinado sujeito e que resultam do cruzamento de suas próprias estratégias de emprego, construídas nas negociações entre as identidades individuais com toda a sua carga biográfica e os constrangimentos sociais, combinadas às estratégias de preenchimento de postos de trabalho em ação pelos empregadores.

Assim, as trajetórias ocupacionais dos indivíduos podem ser entendidas como a cristalização do resultado de estratégias de obtenção de postos de trabalho e características ligadas aos trabalhadores (tipo de atividade laboral desejada; investimento em qualificação profissional e em escolaridade; competência; rede de contatos profissionais; papel de provedor da família, sexo e idade).

Estas são articuladas com as estratégias de abertura ou fechamento de postos de trabalho, de preenchimento de vagas e das condições de trabalho oferecidas por parte do empregador (formas de recrutamento; perfil desejado em

termos de sexo, idade, escolaridade, qualificação profissional e competência, de acordo com a natureza das atividades do posto de trabalho e a tecnologia utilizada), ambas socialmente determinadas por fatores econômicos e culturais.

Para Castro (1998), no momento do preenchimento de um posto de trabalho, os empregadores têm uma grande possibilidade de escolha, devido à existência de um excedente significativo da força de trabalho brasileira. Nesse contexto, o estudo das trajetórias ocupacionais possibilita uma boa aproximação às estratégias de reestruturação colocadas em prática pelas empresas, no que se refere aos critérios de seleção de seus trabalhadores.

Dessa forma, afastam-se as concepções de trajetórias ocupacionais de caráter liberal ou subjetivo que centram a análise nas ações dos indivíduos e deixam de lado o aspecto da dinâmica estrutural do mercado de trabalho, a qual, em última análise, é a responsável pelas possibilidades concretas de inserção profissional e de condições de trabalho passíveis de serem escolhidas pelos trabalhadores.

São poucos os trabalhos sobre trajetórias ocupacionais realizados fora do setor industrial, constituindo-se o estudo realizado por Segnini (2001) uma importante referência para o entendimento das trajetórias desenhadas no setor de serviços. Em seu estudo sobre as trajetórias ocupacionais dos trabalhadores de um banco estatal, a pesquisadora trata as práticas sociais de homens e mulheres que, após anos de estabilidade no emprego, aderem a um programa de enxugamento do quadro funcional denominado Plano de Demissão Voluntária (PDV), implantado pela empresa em um contexto de privatização e reestruturação.

A autora afirma que os trabalhadores bancários que aderiram ao PDV, apresentavam uma dupla relação com o trabalho que era visto simultaneamente como garantia de direitos, portanto, de segurança, e como fonte de insatisfação, em que o conteúdo do mesmo era visto como rotineiro e monótono. O endividamento, aliado à insatisfação com o trabalho, foi outro fator apresentado como motivo da adesão ao PDV. Na análise da pesquisadora, o tempo de permanência como desempregado também se fez presente como um fator importante nas trajetórias ocupacionais, influenciando nas decisões dos indivíduos sobre a forma de reinserção profissional no mercado de trabalho.

Também Tolfo, Philipi e Picinin (2006) realizaram uma pesquisa que investigou e comparou os reflexos do processo de privatização sobre os

empregados remanescentes e demitidos de uma empresa de telecomunicações do sul do Brasil. Os pesquisadores verificaram que as tendências de sofrimento e medo provenientes de um processo de mudança radical foram plenamente identificadas entre os profissionais da empresa pesquisada e que havia uma percepção comum, tanto dos remanescentes quanto dos demitidos, que identificaram o medo do desemprego e as mudanças na vida pessoal e profissional como os principais aspectos que decorreram da privatização.

Os estudos sobre trajetórias profissionais, segundo Castro (1998), centraram-se, historicamente, nas representações e simbologias derivadas da experiência individual de trabalho e possuíam uma perspectiva metodológica interdisciplinar de cunho sócio-antropológico que englobava os estudos de casos e as histórias de vida, buscando, com tal metodologia, generalizações.

Esse é o caso da pesquisa realizada por Malagutti (2000), que, por meio das trajetórias profissionais, analisou a relação existente entre o trabalho formal e o trabalho informal, demonstrando que a formalidade pode conter a informalidade e que as representações sociais são forjadas a partir das múltiplas experiências de trabalho. De modo semelhante, Demazière e Dubar (2000) estudaram trajetórias profissionais de diferentes segmentos de trabalhadores (assalariados, desempregados e jovens), com o intuito de apreender as representações sociais dos mesmos.

De acordo com Dubar (1997), a partir dos anos 1960-1970, o fenômeno do desemprego fez com que a atenção dos sociólogos se deslocasse da análise do trabalho e das profissões para a análise do funcionamento dos mercados de trabalho, a fim de compreender as transformações do acesso aos empregos e às reestruturações das etapas profissionais que estavam implicando em exclusões duradouras de uma série de atividades reconhecidas.

Nesse mesmo sentido, Sainsaulieu (2001) afirma que a figura social que passa a ser anunciada é a do excluído do emprego, da inovação, da mobilidade e do trabalho criador. A fratura social passa a se sobrepor à coesão social e os pesquisadores fazem conjecturas sobre o trabalho e sua substituição por uma série de atividades voluntárias e associativas como fonte futura de identidade profissional.

Como assinala Dejours (1993), os desempregados tornam-se cada vez mais perplexos diante do fato de não poderem mais se identificar a uma posição social

que não é mais a de um emprego, agora inatingível. Assim como também não contam mais com os sindicatos para se opor às demissões. Nesse novo contexto das relações de trabalho, as trajetórias profissionais se transformam em *mobilidades erráticas*, dependentes das políticas de flexibilidade das organizações.

Ainda, conforme Sainsaulieu (2001), herdeiros de uma sociedade salarial de quase pleno emprego durante duas ou três gerações, os trabalhadores de todos os níveis não conseguiam nem imaginar uma substituição total dos parâmetros identitários do trabalho por outro parâmetro. Em contrapartida, eles passam agora a se esforçar para fundar suas dinâmicas de reconhecimento social sobre novos investimentos diversificados. Desta forma, a *gestão das competências* começa a substituir a gestão do emprego e do futuro profissional.

Várias são as investigações que procuram dar conta das trajetórias de indivíduos submetidos a esse novo perfil do mercado. Dubar (1997), referindo-se a uma pesquisa realizada com jovens desempregados, chama a atenção para o fato de que os tipos de empregos e os tipos de formação a que eles se referem distanciam-se bastante dos que são requeridos nas grandes empresas e no mercado de trabalho em geral.

Castro, Cardoso e Caruso (1997) estudando a migração dos egressos do setor industrial para outros setores, lançam como hipóteses de trabalho que as transformações em curso na ordem industrial se constituem hoje em um desafio às chances de empregabilidade do trabalhador individual, instabilizando e precarizando o capital profissional que o mesmo acumulou. Nesse sentido, a lógica da acumulação e da negociação do uso das competências profissionais torna-se oposta àquela que sustentou, no passado, o uso do trabalho concebido como ofício.

Segundo as hipóteses dos autores, as trajetórias profissionais tendem a se tornar erráticas face ao capital de profissionalização que foi acumulado, deslocando os trabalhadores demitidos para fora dos setores onde forjaram sua experiência profissional, gerando a obsolescência das suas qualificações e chegando-se ao ponto limite da impossibilidade de exercitar habilidades e qualificações adquiridas na pedagogia do processo de trabalho, com reflexos para a própria identidade sócio-profissional do trabalhador.

Paiva (1997) afirma que está em curso um processo que assola hoje quase todo o mundo e se assenta em um profundo reordenamento social das profissões,

revisão de valores e da estrutura de emprego que tiveram vigência até o presente. Ao mesmo tempo em que crescentes dúvidas vêm sendo levantadas a respeito da capacidade de sobrevivência de profissões tradicionais, cada vez menos se crê na possibilidade do trabalhador sustentar uma biografia profissional linear do ponto de vista do conteúdo e ascendente do ponto de vista da renda e da mobilidade social.

Para Paiva (1997), a desmistificação das profissões passa pelo atual desvelamento das diferentes situações negativas associadas ao trabalho, suas transformações e perdas: Muito do que antes era do conhecimento exclusivamente profissional passou ao plano do conhecimento social, difundido entre a população pelos diferentes meios de comunicação de massa, tais como os sofrimentos ligados às dificuldades de conquistar ou perder um emprego ou profissão, a manutenção do *status* sócio-profissional, as profundas mudanças na vida profissional, os riscos associados ao desemprego, bem como ao subemprego, que hoje são bastante conhecidos e amplamente estudados.

Para Gaulejac (1983), as trajetórias sociais devem ser estudadas através da análise das histórias de vida. Para o autor, a análise biográfica representa para a sociologia o que a psicanálise representou para a psicologia, ou seja, uma ruptura radical na maneira de conceber a realidade, de entendê-la e de analisá-la. A biografia tem a tarefa de atuar como mediação entre a história individual e a história social, suprimindo a ruptura que divide o campo psicológico do campo social.

Gaulejac sustenta a idéia de uma sociologia das histórias de vida, definindo o objeto da sociologia dentro da concepção de Marcel Mauss, ou seja, da busca de captar a *personalidade total* através dos relatos que os sujeitos elaboram sobre suas próprias vidas; de captar a dialética entre o singular e o universal por meio do estudo concreto de vidas humanas; de entender no que os indivíduos são o produto de histórias das quais tentam converterem-se em protagonistas; de estudar a relação entre história e historicidade, cruzando a análise dos diferentes determinismos que contribuem para produzir o indivíduo e a análise da relação do indivíduo com essas determinações, bem como do trabalho que empreende para a construção de sua própria existência.

A proposta teórico-metodológica criada por Gaulejac tem como base conceitual a perspectiva de Bertaux (1980) que contrapõe as investigações que têm como objeto as estruturas e os processos objetivos (estruturas de produção,

formação das classes sociais, modos de vida segundo o meio social), ao que ele chama de objetos de tipo sócio-estruturais, ou seja, as investigações que elegem como tema estruturas e processos subjetivos (complexo de valores e de representações coletivas), que ele define como *objetos socio-simbólicos*.

Bertaux demonstra que estes dois âmbitos não são outra coisa que os dois lados de uma mesma realidade, o social, e que a sociologia deveria esforçar-se por reunificar o pensamento do estrutural e do simbólico para chegar a um pensamento da *praxis*, a fim de captar as contradições que a ordem instituída engendra e as transformações estruturais que dali resultam.

Para Bertaux (1980), é o que emerge quando se trabalha a partir de relatos e histórias de vida. Para o autor, na medida em que o funcionamento das estruturas psíquicas e das estruturas mentais forma parte integrante do social, o método biográfico deve permitir, progressivamente, a construção de uma nova maneira de fazer sociologia, reconciliando observação e reflexão, objetividade e subjetividade. O que se busca é uma compreensão das articulações entre o funcionamento social e o funcionamento psíquico, uma vez que os registros sócio-estruturais, sócio-simbólicos e sócio-psíquicos estão continuamente imbricados.

Nesse sentido, o relato de vida é utilizado para entender um indivíduo como a expressão de um determinado grupo em que a identidade social foi construída através do cruzamento de três dimensões: as relações do indivíduo com seu inconsciente, com seu meio social e cultural e com ele mesmo, no trabalho que efetua para produzir sua individualidade.

Para Gaulejac (1983) a história ou relato de vida é a manifestação de dimensões essenciais da identidade. É, ao mesmo tempo, a expressão dos desejos e das angústias inconscientes da sociedade a qual pertence seu autor, e da dinâmica existencial que o caracteriza. Todo relato implica uma reconstrução. Sobre este ponto, psicanalistas e sociólogos concordam que a história de vida é o tempo recomposto pela memória, obedecendo a outras lógicas que não a da verdade da ciência. Assim, muitas vezes, esquece, deforma, transforma, reconstruindo o passado em função das exigências do inconsciente, de pressões circundantes, das condições de produção do relato, de estratégias de poder do locutor e do entrevistador.

O relato de vida apresenta uma dupla dimensão. É um testemunho no qual as palavras narram o que passou como realidade e, ao mesmo tempo, a transformação desta realidade, uma vez que, ao falar de sua história, o indivíduo a redescobre, realizando um trabalho sobre ele mesmo que modifica sua relação com essa história narrada.

A história de vida contém duas dimensões essenciais e interdependentes: designa o que ocorreu durante a trajetória de um indivíduo ou de um grupo, ou seja, o conjunto de acontecimentos, dos elementos concretos que caracterizaram e influenciaram a vida deste indivíduo, de sua família e de seu meio, bem como designa a história que se conta sobre a vida desse indivíduo ou grupo. É o conjunto de relatos produzidos por ele mesmo e por outros sobre sua biografia.

O primeiro aspecto pertence ao terreno da análise histórica e da sociologia, ou seja, é uma busca de reconstrução objetiva dos determinismos, a partir dos quais se constrói uma vida. O segundo aspecto é a análise do vivido, no qual se visa compreender a maneira como o indivíduo vivencia esta história nos planos afetivo, emocional, cultural, familiar e social, em suas dimensões conscientes e inconscientes. Os dois aspectos estão continuamente imbricados, uma vez que o relato de vida é construído no espaço entre o subjetivo e a realidade social, ambos igualmente verdadeiros.

É o que demonstra Doubrovsky (1989) quando assinala o paradoxo, sempre presente nos relatos autobiográficos, da disposição do indivíduo de contar muitos acontecimentos da sua trajetória em um sentido diferente do que foram realmente produzidos, ou seja, segundo um sentido não linear. É isso que faz a sociologia tão imprescindível para entender o estatuto de um relato de vida, no sentido de tornar claro o conjunto de fatores em jogo que determinam em grande parte o que é narrado pelo indivíduo. É o que Bourdieu (1986) denomina de *ilusão biográfica* que faz com que dificilmente o sujeito admita que sua existência seja parcialmente pensada através dele, quando ele gostaria tanto de ser seu criador.

O indivíduo, ao narrar a sua trajetória de vida, conta de forma concomitante a história de duas vidas, ambas suas, diferentes e complementares, por vezes contraditórias, no entanto tão verdadeiras uma como a outra. Aquela que ele construiu subjetivamente e a que resulta de seu pertencimento aos diferentes grupos sociais dos quais fez parte ao longo da sua vida. O sujeito que conta a sua história

de vida encontra-se na intersecção dessas duas histórias que nunca se sobrepõem. A análise científica dos relatos de vida deve dar conta desta intersecção, situando-se em dois níveis: o dos fatos socialmente verificáveis, bem como da sua expressão subjetiva.

A análise da dimensão social dos relatos de vida identifica os aspectos presentes no ambiente social que determinam as condutas humanas e as representações que o indivíduo tem dele. É o reconhecimento da existência da realidade social, que pré-existe ao sujeito, condicionando em grande parte sua existência, e influenciando o sentido de seus atos. O relato permite aceder a esta realidade revelando a encarnação social do indivíduo.

Já a análise da dimensão psicológica das histórias de vida revela o sentido subjetivo do que foi vivido pelo indivíduo. Nessa dimensão de análise, o mais importante não é saber se o relato corresponde ao que realmente aconteceu, na medida em que o que é produzido pelo sujeito que fala deve ser considerado verdadeiro pelo pesquisador. O mais importante é entender que esta verdade subjetiva tem como referente o trabalho de reconstrução que o sujeito efetua na relação com a sua própria história.

A realidade subjetiva é atuante no sentido de que produz efeitos sobre os comportamentos sociais. O indivíduo, como ator de sua própria vida, busca permanentemente compreender de que modo influencia nos elementos que a compõem. A subjetividade é um registro da realidade que intervém na vida de uma pessoa da mesma forma que os acontecimentos objetivos e exteriores. As oposições entre subjetividade e objetividade são fundamentalmente relativas. Uma história de vida constrói-se numa interação dinâmica entre a influência das estruturas sociais e as estruturas psíquicas que absorvem estas influências.

Através de uma história de vida podem ser identificados os vínculos e as articulações que formam a trama de uma vida humana. Não basta para essa finalidade apenas recolher e narrar um relato de vida, pois para descobrir o seu significado dentro de uma trajetória o pesquisador precisa captar as articulações entre os diferentes registros da identidade pessoal e social.

São estas articulações, que se encontram no limite do subjetivo e do objetivo, do psíquico e do social, do concreto e do abstrato, do poder e do desejo, que se trata de apreender na análise de uma trajetória social, combinando a análise objetiva

e a que considera a subjetividade dos atores. Existe uma complementaridade fundamental entre a subjetividade individual e as estruturas sociais, exigindo que o pesquisador deixe de lado as separações e as oposições entre o individual e o coletivo, sujeito e objeto, campo social e afetivo, se quer compreender a realidade social de forma mais abrangente.

Para entender esta dinâmica complexa dos processos que regem as relações entre o psíquico e o social, Gaulejac (1994) desenvolveu um enfoque que é, ao mesmo tempo, *socio-psicológico*, buscando analisar como determinados fatores e transformações *socio-estruturais* condicionam as atitudes e os comportamentos dos indivíduos, e *psico-sociológico*, analisando a maneira como um sujeito intervém como ator e cria práticas para enfrentar os conflitos e as situações sociais com que se depara diariamente, sem reduzir uma dimensão à outra.

A análise do vivido permite ao pesquisador identificar as representações sociais e explicitar a relação imaginária que mantém cada indivíduo em suas condições concretas de existência, sendo essencial para o entendimento de uma trajetória de vida. Porém, analisar as trajetórias sociais exclusivamente em relação ao vivido, à experiência pessoal do indivíduo, como se esta dimensão isoladamente pudesse encontrar sentido em si mesma, constitui um grande equívoco.

Uma trajetória pessoal não possui autonomia em relação às condições que a produzem, nem em relação ao sistema de relações em que se inscreve. Acreditar que o sentido de uma trajetória individual pode surgir unicamente do interior de sua vivência é cair na ilusão biográfica que atribui o sentido dos atos do sujeito apenas à consciência do ator, reduzindo o real à percepção subjetiva desta. O contrário também é verdadeiro. A exclusão do vivido da análise das trajetórias de vida reduz a pesquisa do social às determinações sociais, às regularidades objetivas que se impõem à ação do indivíduo na sociedade.

Segundo Léomant (1992), a metodologia dos relatos de vida é um meio privilegiado para resolver estes diferentes problemas, com a condição de encontrar dispositivos que permitem trabalhar em sincronia, pondo em perspectiva a história individual no contexto social na qual se inscreve; bem como em diacronia, considerando o indivíduo como o produto de uma história pessoal, familiar e social.

Adota, para esse fim, uma perspectiva dinâmica que vê o indivíduo como o produto de uma história e, igualmente, como um agente de historicidade produtor

desta mesma história da qual faz parte, na condição de um protagonista capaz de influir em seu desenvolvimento. Também articula o individual e o coletivo construindo dispositivos que permitem, ao mesmo tempo, aprofundar o vivido individualmente e alinhar, na perspectiva de cada relato individual, outros relatos produzidos por pessoas que compartilham as mesmas condições sociais de existência.

A pesquisa sobre trajetória social visa explorar de que modo a história individual está socialmente determinada, bem como identificar os elementos subjetivos que reconstróem e imprimem significado a essa trajetória. Permite entender o indivíduo como o produto de uma história na qual busca ser o protagonista, explorando os diferentes elementos sociais que contribuíram para dar forma a esse percurso de vida.

Lévi-Strauss (1968) afirma que o fato da sociologia estudar os fenômenos sociais em sua dimensão objetiva, não deve levá-la a esquecer que a compreensão subjetiva faz parte das coisas estudadas como tais; e que não se pode aceder a realidade fora de uma experiência concreta, ainda que subjetiva, de um indivíduo concreto.

Não se pode entender o sentido e a função de um fato humano senão através de uma experiência vivida, de sua incidência sobre uma consciência individual e do depoimento que permite dar conta dele, uma vez que toda interpretação cientificamente válida deve fazer coincidir a objetividade da análise histórica ou comparativa com a subjetividade da experiência vivida.

Para Gaulejac (1983), a sociologia precisa incorporar e reconhecer a legitimidade da dimensão do vivido pelos sujeitos em sua análise, sob o risco de perder a oportunidade de obter uma compreensão mais abrangente do social. Na opinião do autor, é somente através da capacidade da sociologia contemplar o existencial, o afetivo e o pessoal na sua análise, que esta poderá operar um trabalho de reconstrução, fundamental para entender a complexidade das relações sociais contemporâneas.

Para grande parte dos cientistas sociais, e em particular para os historiadores, a história de vida é apenas um desdobramento da história oral. Alguns sociólogos, porém, em especial Marre (1991), afirmam que a história de vida deve tornar-se

parte essencial de um método biográfico, para que não seja considerada uma simples técnica de investigação empírica.

O método biográfico para Marre, permite reconstruir, em cada história de vida, a presença de relações básicas e complexas que dizem respeito às categorias sociedade, grupo e indivíduo, expressas na fala do entrevistado. São relações ligadas à estrutura social e grupal e, ainda, a idéia de rearranjo e reapropriação do social, que o indivíduo faz como unidade singular de seu relato.

De acordo com o referido autor, o método biográfico, constituído pelas modalidades história de vida, trajetória de vida e narrativas, no seu desenvolver dinâmico, traz a possibilidade concreta de reconstrução do passado a partir de relatos, levando em conta a descontinuidade e as rupturas ocorridas tanto no nível da vida individual como coletiva. A singularidade das histórias de vida é ressaltada pelo autor, ao considerar que não se consegue chegar ao geral, através de uma diversidade de histórias de vida singulares, sem dar a elas uma totalidade sintética, que por sua vez se forma a partir da singularidade de cada uma delas.

Quando o indivíduo vivencia e relata sua trajetória, se identifica com um grupo social do qual ele é elemento constitutivo. Para Marre, a história de vida sempre deve tornar-se parte de um método biográfico. O que interessa é a vida das pessoas, seja a trajetória total, ou as fases desta vida. Pesquisadores que trabalham com relatos orais na Europa e mais especificamente na Alemanha, utilizam as categorias biografia e trajetória de vida.

Born, Krüger e Lorenz-Meyer (1996) afirmam que a pesquisa relacionada com trajetórias de vida é uma área relativamente nova na sociologia tendo como ponto de partida a mobilidade social na trajetória dos trabalhadores dentro de uma carreira profissional e a mudança de posição social que este evento pode acarretar em suas vidas. As pesquisadoras estabelecem uma diferença entre biografias e trajetórias de vida. A trajetória de vida é considerada uma categoria científica, definida por uma perspectiva metodológica adotada, podendo utilizar dados quantitativamente analisáveis que possuem relação direta com a seqüência cronológica da vida dos indivíduos, enquanto a biografia é um relato pessoal e subjetivo do indivíduo sobre si mesmo (DAUSIEN, 1996).

Para Gonçalves e Lisboa (2007), a trajetória de vida é denominada de *transcurso*, pois analisa mudanças sociais, passagens de status, de situação

econômica, de atividades profissionais, utilizando-se de datas significativas, períodos, números, enfim, de aspectos quantitativos e qualitativos relacionados numa mesma abordagem. Nesta perspectiva, a trajetória de vida é considerada uma instituição social, um sistema de regras que rege e conduz as relações do indivíduo na modernidade.

Já a biografia é a história individual, pessoal e subjetiva da vida de uma pessoa, na qual a perspectiva do qualitativo é enfatizada. Toda a vida humana é constituída biograficamente e isto implica que toda a história de vida contém uma dimensão biográfica profunda, porém não se reduz a ela (DAUSIEN, 1996; BORN, KRÜGER e LORENZ-MEYER, 1996).

Arango (1998) utiliza o termo trajetória com ênfase na trajetória social como um *ciclo da vida*, como uma *etapa da vida*. Do ponto de vista sociológico, ciclo da vida aparece como uma construção de atributos e papéis sociais dos indivíduos em função de sua idade, como forma de regulação do acesso ao saber, às posições sociais e a um reconhecimento de um status de adulto e de cidadão mediante um duplo processo de incorporação de papéis e socialização. É o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social. Em cada momento de sua existência, os indivíduos ocupam simultaneamente várias posições, que resultam, predominantemente, do entrelaçamento entre os campos profissionais e familiares.

A noção de trajetória para Bourdieu (1996) consiste em uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou mesmo grupo, em um espaço, ele próprio em devir, submetido a transformações incessantes, que permitem deslocamentos do sujeito, situando os acontecimentos biográficos em diferentes alocações no espaço social.

Para Kofes (2001), o nome próprio que designa um agente específico ou uma personalidade teria que ser vinculado ao conjunto de outros agentes no campo considerado. Para ele, a trajetória de vida é comparada a um itinerário no qual são privilegiados o caminho e o percurso. É considerada como parte de uma história de vida e de uma biografia, ou seja, de um determinado percurso, itinerário ou ciclo de vida.

Como categorias teórico-metodológicas, histórias de vida, biografias ou trajetórias de vida não são realidades ontológicas nem possíveis abstrações; são

construções sócio-históricas que se produzem e reproduzem a partir das relações conflituosas entre estrutura e ação. Estruturas são tecidas pelas e nas relações sociais. São, conforme Giddens (1991), desenvolvidas sistematicamente, e produzidas mediante um complexo processo de estruturação por indivíduos e pelas coletividades que fazem parte da mesma.

Nessa perspectiva, considera-se que estas categorias são *construções de ação comunicativa* entre sujeitos cognitivos, que atuam no cotidiano mediante determinada identificação, e que podem ser adequadamente reconstruídas através do método biográfico. Como nos mostra Giddens (1991), trajetórias de vida não surgem de estruturas abstratas, mas sim de ações produzidas e reproduzidas por sujeitos que cruzam velhas fronteiras e abrem novas perspectivas.

Dubar (1997) classifica as trajetórias sociais em dois tipos. As trajetórias objetivas e as trajetórias subjetivas. As trajetórias objetivas estão associadas às posições ocupadas na carreira ao longo de uma trajetória. As trajetórias subjetivas estão associadas aos processos identitários individuais que traduzem a lógica da mobilidade do indivíduo ao longo do seu próprio percurso.

A análise dessas trajetórias defronta-se com a questão da articulação de dois aspectos do processo biográfico: a *trajetória objetiva*, que é definida como a seqüência das posições sociais ocupadas durante a vida, medida por categorias estatísticas e condensada numa tendência geral (ascendente, descendente e estável); e a *trajetória subjetiva*, que é expressa em relatos biográficos, por meio de categorias inerentes remetendo a realidades sociais condensáveis em formas identitárias heterogêneas. Ambas as análises tomam toda sua importância ao se tentar apreender identidades sociais como processos ao mesmo tempo biográficos e institucionais.

Assim, qualquer trajetória individual deve ser vista objetivamente, como uma seqüência de posições num ou mais campos da prática social, e subjetivamente, como uma história pessoal, cujo relato atualiza visões de si e do mundo. Não raro, ambos os pontos de vista interferem nos usos múltiplos da noção de identidade. Esclarecer os diversos sentidos deste termo está diretamente relacionado à explicitação dos métodos de análise subjacentes aos usos empíricos da noção de identidade. Isso resulta em duas maneiras muito diferentes de se analisar trajetórias individuais, em função do que se entende por este termo.

O ponto de vista defendido por Dubar defende que igual importância seja dada às categorias institucionais, determinando posições objetivas (escolares, profissionais, etc.) e às categorias de linguagem utilizadas por indivíduos em situação de entrevista de pesquisa.

Já Bourdieu (1993) entende que, para o sociólogo tomar a sério as falas sobre si mesmo, vindo de um sujeito incitado a se narrar e entrando num diálogo particular, com um pesquisador capacitado para escutar, constitui uma condição indispensável para o uso sociológico da noção de identidade.

Segundo Kaufmann (1994), os processos identitários possuem duas faces. Esta é uma questão central em qualquer análise sociológica de trajetórias individuais e que está relacionada à distinção entre dois universos de sentido vinculados à palavra identidade nas ciências sociais.

O primeiro, que Kaufman chama de *processo identitário individual*, é apreendido a partir de produções de linguagem do tipo biográfico e diz respeito às diversas maneiras pelas quais os indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais, etc.), por meio de uma história, no intuito, por exemplo, de justificar sua posição em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros. O que está em jogo aqui é a reconstrução subjetiva de uma *definição de si*, ou seja, de uma identidade biográfica ou, ainda, de uma *identidade para si*.

O segundo diz respeito ao que Kaufman chama de *quadros sociais da identificação* ou *quadros de socialização*, que envolvem as categorias utilizadas para identificar um indivíduo num dado espaço social (chamadas por Dubar de *identidade estrutural* ou *identidade para outrem*), ou seja, são as categorias do discurso do indivíduo definidas do ponto de vista de outrem (quer este outrem seja significativo e personalizado, quer seja generalizado e institucional). Na linha de Mead (1993), Kaufman propõe que se utilize o termo papel para designar este aspecto da identidade.

O modo de pensar e tornar operacional esta distinção entre identidade pessoal (o que sou e gostaria de ser) e identidade social (como sou definido e o que dizem que sou) dá margem a múltiplos desdobramentos e permite caracterizar, de modo bastante amplo, não apenas as grandes teorias da socialização das ciências sociais (Dubar, 1992), como também as concepções correntes, subjacentes aos

discursos comuns, que, às vezes, constituem uma espécie de vulgarização das primeiras.

Duas orientações opõem-se: uma chamada por alguns de *psicologizante* ou *essencialista*, fundada no postulado da realidade de um *self* (ou de um ego ou eu) como realidade *substancialista*, permanente e autônoma, construindo sua unidade (ABRAMOWSKI, 1987). E a outra, inversa, às vezes chamada de *sociologista* ou *relativista*, que reduz o *self* e, portanto, a identidade biográfica a uma ilusão, ocultando a pluralidade dos papéis sociais e sua dependência para com a posição ocupada em cada campo social em particular, e no sistema das classes sociais em geral (BOURDIEU, 1986). Não é simplesmente o estatuto da individualidade que está em jogo nesta polarização entre esses dois modos de se abordar a questão da identidade. É também, e talvez acima de tudo, a concepção do social e a relação estabelecida entre categorização e identificação.

Para os autores que consideram a identidade como vinculada a uma essência individual, quer se trate de caráter, personalidade ou qualquer outro traço permanente, a identificação psíquica precede e orienta a categorização social, ou seja, é o *self*, constituído de maneira precoce no jogo das identificações da primeira infância, que condiciona e norteia uma biografia vivenciada ou interpretada como destino. O social emerge, então, como uma espécie de superestrutura, um exterior ou um ambiente do sujeito, quer este seja o do inconsciente ou o das condutas socializadas, o pólo passivo do ego ou o pólo ativo do eu, na terminologia meadiana.

Para os que consideram a identidade biográfica uma ilusão, as categorizações sociais determinam as identificações coletivas que constituem uma matriz de disposições (o *habitus* em Bourdieu), condicionando o acesso a posições sociais e o cumprimento de papéis sociais. As categorias sociais, interiorizadas no decorrer do ciclo de vida (níveis escolares, categorias profissionais, posições culturais, etc.), constituem o material a partir do qual os indivíduos inventam para si identidades singulares, a fim de unificar suas existências e tentar fazer valer sua pretensão em um ou outro campo da prática social. Nesse sentido, é a trajetória social objetiva, categorizada pelas instituições, que determina as identificações subjetivas e, conseqüentemente, o indivíduo não existe de fato fora de seus quadros sociais (ELIAS, 1991).

Diante de ambas as posturas, aparentemente inconciliáveis quanto à questão da identidade, a história das ciências sociais oferece várias tentativas conceituais, buscando ultrapassar a oposição entre o essencialismo de uma identidade pessoal preestabelecida e o relativismo das categorizações sociais diversas, estruturando identidades biográficas ilusórias. Abordam-se aqui as que tentaram tal ultrapassagem a partir da vertente sociológica, isto é, tomando os processos de categorização social na construção das identidades individuais.

Considerar a identidade de alguém como um processo e não como uma espécie de estado inicial e, *a posteriori*, como um destino, não implica que a subjetividade das elaborações biográficas deva ser considerada como ilusória nem mesmo secundária em face das determinações sociais objetivas. Inversamente, tomar muito a sério os modos subjetivos pelo quais indivíduos se narram não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorizações objetivas nas construções identitárias pessoais.

Entre o ponto de vista essencialista das entidades como unidades psíquicas coerentes e permanentes (DOUGLAS, 1990) e o ponto de vista relativista das fórmulas mutáveis destinadas a se engendrar através dos acontecimentos (GOFFMAN 1968), um ponto de vista relacional a respeito dos processos identitários encontra-se em tradições de pesquisas tão diferentes como a abordagem genética de Piaget, a fenomenologia de Schütz, a escola de Chicago ou a etnometodologia. Esse ponto de vista será, também, encontrado em certas tentativas mais recentes de desenvolver abordagens longitudinais de diversos tipos de populações, que procuram integrar as relações entre a subjetividade dos relatos de vida e a imposição das categorizações institucionais.

Mais recentemente, o fato de levar em conta trajetórias, itinerários e percursos individuais traduziu-se, na França, por um conjunto de trabalhos empíricos que, embora não unificados teoricamente, privilegiam as abordagens longitudinais e se recusam a favorecer uma das duas posições acima definidas (COUTROT e DUBAR, 1992).

Esses trabalhos, na sua grande maioria, almejam reconstruir indutivamente classes de percursos, principalmente no mercado de trabalho, para aproximá-las das categorias consideradas como mais ou menos objetivas (classes de idades, níveis escolares, categorias profissionais, setores de atividade e tipo de empresas). Esses

estudos também buscam interpretar relatos biográficos de maneira compreensiva, recorrendo a categorias subjetivas, não raro, buscando relacionar políticas institucionais com práticas de emprego, de formação e de mobilidade.

Algumas destas pesquisas procuram contrapor classes de trajetórias biográficas, delimitadas por meio de calendários de atividade, com relatos biográficos, reconstruídos a partir de dados de entrevistas (DEMAZIÈRE, 1997 e DUBAR, 1997). Recorrem também à noção de identidade, embora de forma específica, articulando a análise das categorizações mais ou menos oficiais ou mais informais com a das trajetórias interpretadas subjetivamente (DEMAZIÈRE, 1992; POTTIER, 1992). Essas pesquisas procuram relacionar trajetórias subjetivas com mundos vividos, organizados em torno de categorias específicas e oriundos da análise de relatos biográficos, além de proporem a noção de formas identitárias (DUBAR, 1992; DEMAZIÈRE, 1992; DEMAZIÈRE e DUBAR, 2000).

Trata-se de uma análise objetivista das trajetórias, na medida em que não se leva em conta o sentido subjetivo que os indivíduos atribuem ao próprio percurso. Trata-se, também, de uma análise necessariamente redutora, uma vez que a posição, num dado momento, é medida numa escala apenas. É a relação entre as posições sucessivas que importa no modelo e não cada posição isolada.

Para Bourdieu, cada grande tipo de trajetória é, às vezes, associado a um *habitus* de classe levando em conta, ao mesmo tempo, a inclinação e o nível de chegada da trajetória social. Por exemplo, um operário filho e neto de operário não tem o mesmo *habitus* que um alto executivo, filho e neto de empresário. Pode-se, contudo, avançar a hipótese de que a ancoragem de cada um em sua classe induz a certas disposições homólogas.

O modelo, em Bourdieu, é essencialmente hipotético-dedutivo, e os traços interpretados em termos do *habitus* são associados tanto a trajetórias quanto a posições. No entanto, o *habitus de classe*, expresso principalmente em termos de qualidades, é empiricamente relacionado antes com posições do que com trajetórias estatisticamente medidas, o que torna seu modelo, na opinião de alguns pesquisadores, ambíguo (DUBAR 1992).

Em contraste com a primeira abordagem, que privilegia os quadros sociais da identificação, esta se apóia, antes, nos processos identitários individuais, no sentido de que seu ponto de partida está no relato do próprio percurso pelo indivíduo. A

hipótese principal que norteia a análise é a de que a colocação desse percurso em palavras, numa situação de entrevista considerada como um diálogo focando o sujeito permite a construção lingüística de uma ordem categorial que organiza o discurso biográfico e lhe confere um significado social (SACKS 1992).

Chama-se de trajetória subjetiva o enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado por um esquema lógico, reconstruído pelo pesquisador por meio da análise semântica. Trata-se, também, de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos, e dos motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo se define, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possibilidades, mais ou menos desejáveis e acessíveis.

Nas sociedades contemporâneas, a formação, o emprego e o trabalho são os mais estruturantes espaços-tempos individuais e, portanto, as formas privilegiadas segundo as quais as pessoas narram as suas vidas, categorizando as sucessivas situações vividas quando assim solicitadas para fins de pesquisa.

Um dos problemas mais árduos é o da dupla passagem da trajetória objetiva, num campo determinado (profissional, educativo, familiar), para a trajetória social global e da forma identitária, à qual se pode vincular um relato especializado (profissional, educativo, familiar), para uma forma identitária geral, que diz respeito a todos os campos.

Assim apresentada, a análise das trajetórias aproxima-se do trabalho dos historiadores. A sua confrontação necessária com as várias temporalidades, com a ajuda de conceitos tipológicos (PASSERON, 1991), dizem respeito tanto a figuras individuais (o *empresário protestante* ou o *perito* de Weber), quanto a tipos de funcionamentos e de categorias institucionais (a *burocracia weberiana*). A ciência de tornar compreensíveis as relações entre essas diferentes temporalidades é um recurso que os sociólogos não ignoram.

Os estudos sobre as trajetórias profissionais mostram que estas podem conduzir os trabalhadores a diferentes tipos de inserção no mercado de trabalho e, de forma mais ampla, na própria sociedade. A discussão sobre as trajetórias profissionais contribuiu para identificar neste estudo o que há de comum entre as trajetórias dos docentes entrevistados e compreender os fatores capazes de influenciar de forma positiva ou negativa o destino das mesmas, bem como as

formas específicas de ação dos professores frente à experiência da perda do emprego.

No mundo do trabalho acadêmico, as trajetórias objetivas passam, necessariamente, por uma formação superior rigorosa e, principalmente, pela postulação e ocupação de diferentes postos e cargos de trabalho que se sucedem, configurando o que se denomina de *carreira acadêmica*. O próximo capítulo trata da questão da carreira e da sua importância dentro da trajetória profissional.

4 CARREIRA

As mudanças que estão ocorrendo hoje no ambiente das organizações e instituições, resultado do processo de globalização da economia, têm gerado inúmeras transformações nas práticas de gestão das carreiras. Verifica-se um deslocamento das concepções tradicionais de carreira, voltadas para a busca da estabilidade e administradas pelos empregadores, para concepções mais flexíveis, em que as pessoas são estimuladas a fazer escolhas, assumindo decisões sobre o destino das suas carreiras. Este capítulo apresenta uma perspectiva histórica das principais mudanças no conceito de carreira, dando um especial destaque à carreira acadêmica, que é o tipo de carreira desenvolvida pelos professores dentro das instituições universitárias.

Chanlat (1995) relata a existência de dois grandes modelos de carreiras a partir das sociedades industrializadas: o *modelo tradicional* e o *modelo moderno*. O modelo tradicional, que vigorou até os anos 70, era marcado pela estabilidade, enriquecimento do cargo, progressões sucessivas e divisão sexual e social do trabalho, em que apenas os homens trabalhavam, ou seja, a possibilidade de ascensão pertencia apenas aos grupos socialmente dominantes.

A progressão na carreira era linear e vertical, e os trabalhadores possuíam maior estabilidade no emprego. Já o modelo moderno, caracteriza-se por oportunidades para os profissionais, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, pertencentes a grupos sociais variados. A progressão na carreira é descontínua, mais horizontal do que vertical, e apresenta uma maior instabilidade.

De acordo com Martins (2001), a palavra carreira origina-se do latim *via carraria*, estrada para carros. Somente a partir do Século XIX, passou-se a utilizar o termo para definir a trajetória de vida profissional. Até recentemente, o conceito de carreira permaneceu circunscrito a essa analogia, como uma propriedade estrutural das organizações ou das ocupações. O trabalhador, nessa concepção, entrava em uma dessas carreiras sabendo, desde o início, o que esperar do percurso.

A carreira, numa perspectiva tradicional, é vista, em primeiro lugar, como um ajustamento do indivíduo a uma ocupação escolhida ou à imagem que dela possui. Esse processo de ajustamento implica critérios dos quais nasce a noção de hierarquia ou de seqüência de papéis com maiores responsabilidades dentro de uma ocupação (LANDAU E HAMMER, 1986; BASTOS, 1997). O segundo aspecto é a associação da carreira a uma profissão. Um médico, um militar ou um sacerdote, segundo essa concepção, teriam uma carreira, enquanto que um funcionário de escritório ou um operário de indústria não as teriam.

O terceiro é a pressuposição de uma estabilidade ocupacional, em que o indivíduo sempre exerceria atividades relacionadas a sua profissão até a aposentadoria. Assim sendo, tal conceito não incluiria a trajetória de uma pessoa que fosse, concomitantemente, professor de inglês e micropresário comercial. A carreira, dentro dessa perspectiva, encontra-se mais relacionada ao trabalho assalariado e aos ocupantes de cargos existentes nessas organizações.

De acordo com Chanlat (1995), as principais causas das mudanças que estão ocorrendo nas carreiras tradicionais, assim como da ampliação desse conceito, estão relacionadas aos seguintes fatores: o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho; a elevação dos graus de instrução; a cosmopolitização do tecido social; a afirmação dos direitos dos indivíduos; a globalização da economia, a competitividade e a turbulência ambiental; a necessidade de mudança nas organizações; e o crescimento da flexibilização do trabalho.

De acordo com Robert (1989), com todas essas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho contemporâneo, a idéia de carreira atualmente mais aceita pelas pessoas relaciona-se com o exercício de uma ocupação ou profissão representada por diferentes etapas e possivelmente por uma progressão.

Greenhaus (*apud* MARTINS, 2001), defende a perspectiva de um conceito de carreira sem as amarras da abordagem tradicional, na qual a carreira é considerada um padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrange o curso da vida de uma pessoa.

Na abordagem tradicional, destacam-se aspectos que limitam o conceito de carreira, especialmente, a noção de avanço, com a expectativa de progressão

vertical na hierarquia de uma organização, à qual se associa a metáfora de escada, que é acompanhado de sinais de crescente *status* e de ganhos financeiros.

No contexto atual, dado o seu dinamismo e complexidade, outros aspectos tornam-se cada vez mais relevantes, tais como a trajetória de carreira, ou seqüência de experiências de trabalho de uma pessoa ao longo do tempo, tanto na condição de assalariado como de autônomo, e as transições profissionais, equivalendo às diferentes etapas do desenvolvimento vocacional que são suscitadas pelas perdas de emprego e que se revelam ser igualmente transições sócio-profissionais (Kiliminik, 2000).

Embora a idéia de carreira tenha surgido com a sociedade industrial, é apenas no século XX que ela vai encontrar seu pleno desenvolvimento. McDaniels e Gysbers (1992) fazem uma sistematização dos estudos teóricos sobre carreira a partir de 1900, apresentando uma escala evolutiva de suas concepções em direção a uma definição ampliada.

Segundo os autores, com o passar do tempo, o conceito de carreira foi ganhando outros elementos, além do sentido meramente de trabalho ou ocupação que lhe era atribuído no início. Dessa forma, falar em carreira atualmente significa vê-la de forma interligada a essas outras dimensões. Significa também que a carreira não é determinada *a priori*, mas é algo a ser construído, sugerindo um papel mais ativo do trabalhador no decorrer do processo.

Além disso, diversos aspectos da interação dos ciclos da vida, do lazer e dos estilos de vida com a ocupação passaram a ser cada vez mais evidenciados. Schein (1978), por exemplo, conceituando o que chamou de *perspectiva de desenvolvimento de carreira*, menciona a necessidade de se estabelecer uma relação entre auto-desenvolvimento, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento da vida pessoal e familiar. Para refletir sobre a carreira das pessoas, seria preciso, conforme o autor, entender as suas necessidades e características, as quais não estão ligadas apenas à vida no trabalho, mas são fruto da interação da pessoa com todos os espaços de sua vida.

Nos anos 1990, as definições ampliadas tornaram-se cada vez mais utilizadas. Expressões como *espaço de vida* e *projeto de vida* aparecem constantemente nas conceituações. O conceito de espaço de vida engloba diferentes aspectos, tais como necessidades, desejos, ansiedade, capacidades,

potencialidades pessoais e também as pressões e condicionantes ambientais. Além de incluir as responsabilidades assumidas no campo estritamente familiar, fizeram convergir as idéias de desenvolvimento de carreira para o próprio desenvolvimento pessoal (OLIVEIRA e BASTOS, 2000).

Como conseqüência do movimento de descentralização empreendido pelas organizações e instituições, o planejamento de carreira é uma das funções que ganham autonomia passando a ser entendido como um processo que deve ser elaborado, *a priori*, pelos próprios empregados. Hall (1996) afirma que cada vez mais esses empregados estão sendo vistos como *semi-autônomos, profissionais auto-administrados*, e que a gestão da carreira não está mais centrada nas organizações e instituições, mas em suas próprias competências.

De acordo com Oliveira e Bastos (2000), durante muito tempo, as organizações acreditavam que a carreira era de responsabilidade do empregado, o que, na maioria das vezes, era uma forma destas ocultarem o fato de não promoverem nenhum tipo de ação que oferecesse perspectivas de crescimento aos empregados dos níveis mais baixos na hierarquia. Esses autores, entretanto, consideram que a situação se modificou. Atualmente, grande parte das organizações já admite que realmente não tem como fazer o planejamento individual das carreiras, e os trabalhadores, por outro lado, já não acreditam em promessas dessa natureza.

Para Greenhaus (*apud* MARTINS, 2001) carreira é um padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrange o curso da vida de uma pessoa. Nessa perspectiva, surge um novo tipo de profissional, denominado pelo autor de *proteano*, que é a descrição do tipo de indivíduo que mais facilmente se adapta ao novo contrato psicológico e às demandas da sociedade do conhecimento. O profissional proteano tende a combinar as características relacionais, baseadas no desempenho, e as transacionais, baseadas na capacidade da organização favorecer o alcance de sucesso psicológico.

A expressão proteana deriva de Proteu, o deus que na mitologia grega possuía a habilidade de mudar de forma ao comando de sua vontade. A *carreira proteana* é gerenciada pelo próprio trabalhador, não mais pela organização. É vista como um processo que consiste de todas as experiências do indivíduo em educação, treinamento, trabalho e mudanças no campo ocupacional.

A carreira proteana consiste de uma série de experiências, habilidades, aprendizagens, transições e mudanças na identidade do profissional adquiridas ao longo da sua trajetória profissional, onde o desenvolvimento profissional é considerado como uma capacidade de aprendizado contínuo, auto-dirigido e relacional, encontrado em novos desafios de trabalho.

É desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização e redirecionada, de tempos em tempos, a fim de atender às necessidades do profissional, sendo marcada por escolhas pessoais e pela busca por auto-realização. O critério de sucesso profissional passa a ser interno, ou seja, a busca de sucesso psicológico.

Também o desenvolvimento profissional não é necessariamente sinônimo de treinamento formal ou mobilidade vertical. Mudam os requisitos da carreira, do saber como (*know-how*) para o aprender como (*learn-how*), da segurança no emprego para a empregabilidade, das carreiras organizacionais para as proteanas e da identidade profissional (*work self*) para a identidade integral (*whole self*). Nessa perspectiva, as organizações provêm atribuições desafiadoras, promotoras de desenvolvimento e informações e outros recursos para o desenvolvimento; no qual a meta passa a ser o sucesso psicológico, subjetivo e interno.

Hall (*apud* MARTINS, 2001) entende a carreira como uma série de experiências e de aprendizados pessoais, relacionados ao trabalho ao longo da vida. Observa que, no passado, os estudos de carreira enfocavam os cargos e ocupações do indivíduo, enquanto que na atualidade se dirigem às percepções do indivíduo sobre a própria carreira. O autor considera que a *carreira interna* e seu planejamento pessoal estariam recebendo maior atenção do que a *carreira externa* planejada pela empresa.

Assim, a carreira proteana é desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização, e pode ser redirecionada, de tempos em tempos para atender às necessidades da pessoa (CALDAS e TONELLI, 2000; CARVALHO e GRISCI, 2002). Atualmente, em termos de desenvolvimento profissional, as pessoas não seguem apenas uma única carreira, mas várias carreiras diferentes durante o curso de suas vidas e, às vezes, até de forma simultânea. Essas mudanças, no entanto, provocam novas dificuldades, trazendo à tona questões tais como saber administrar a tensão entre a vida profissional e a vida pessoal.

Evans (1996) aponta para o fato de que as carreiras estão adotando uma configuração espiralada em substituição ao formato de uma escada. Uma trajetória de carreira em espiral estaria muito mais alinhada, mais em sintonia com as necessidades e desafios do mundo contemporâneo, pois possibilitaria o desenvolvimento de pessoas que têm profundidade e amplitude de habilidades. Esses profissionais precisariam apresentar tanto a *expertise* de especialistas, quanto uma visão mais ampla, do generalista.

De acordo com Handy (1997), a verdadeira revolução social é a mudança de uma vida amplamente organizada, em direção a um mundo no qual somos todos forçados a estar no comando do nosso próprio destino. Nesse mesmo sentido, Drucker (1999) afirma que um número crescente de pessoas tem a possibilidade de fazer escolhas. Pela primeira vez, as pessoas teriam a oportunidade de administrar as próprias carreiras. Porém, segundo o autor, elas estariam despreparadas para isso, uma vez que necessitariam enquadrar-se a uma série de exigências do contexto organizacional e possuir uma ampla gama de competências.

Lacombe (2002) sugere que o atual contexto de flexibilização estrutural favorece a participação e a integração do trabalhador através do trabalho em grupos, conferindo uma maior autonomia no processo decisório e no ato do trabalho em si. Sennett (1999) chama a atenção, porém, para o fato de que, na produção flexível, o trabalho organizado em grupos reforça muitas vezes a dominação da organização sobre os trabalhadores, em nome da participação e comprometimento.

Para Robert (1989), a noção tradicional de carreira, vista como um caminho a ser trilhado, uma ocupação ou profissão representada por etapas e, possivelmente, por uma progressão, perde-se nessa nova forma de organização flexível baseada nos grupos de trabalho.

Decorre daí, a necessidade de pesquisas sobre trajetórias de carreira, segundo as percepções dos próprios trabalhadores envolvidos, o que pode revelar como estes estão reagindo diante das atuais formas de organização e gestão do trabalho que têm os grupos como as unidades básicas de trabalho. Dentro do conjunto de estudos existentes sobre carreira, aqueles relacionados à investigação das competências profissionais que são exigidas durante a formação e na relação do indivíduo com o desenvolvimento do seu trabalho ganham cada vez mais importância.

Nos últimos anos, o tema competência tornou-se uma constante na pauta das discussões acadêmicas e empresariais. No âmbito das empresas e instituições universitárias, essa discussão justifica-se pela crescente modificação contextual que vem ocorrendo diante dos processos de globalização e competição acirrada.

Os autores que discutem o tema competência, a exemplo de Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001), Vergara e Branco (1995), consideram que a lógica da competência vem acompanhar as transformações em curso na organização do trabalho, particularmente no que se refere ao crescente uso dos trabalhos em grupo, das redes e das novas tecnologias de informação e comunicação.

No que se refere à competência, não há ainda uma unanimidade sobre sua definição, pois o termo é utilizado em diferentes contextos e com vários sentidos. Barato (1998) menciona duas linhas principais: a *Escola Francesa* que enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, considerando as competências como o resultado da educação sistemática e valorizando o modo como as escolas enriquecem o repertório de habilidades dos alunos, e a *Escola Britânica*, que define competências a partir do mercado de trabalho, enfatizando fatores ou aspectos ligados aos descritores de desempenhos requeridos pelas organizações produtivas, privilegiando os comportamentos observáveis.

Apesar dessas diferenças, ambas consideram competência como a capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho. De acordo com Luz (2001), o conceito de competência envolve os saberes ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras. Englobam, o *saber fazer*, que pertence à esfera dos conhecimentos empíricos e que se desenvolvem na prática cotidiana de uma profissão ou ocupação; e o *saber ser*, compreendido como o saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões de mundo.

Para Luz (2001), ser competente é saber transferir, saber combinar e integrar, o que supõe a capacidade de aprender e adaptar-se, ou seja, as formas de obtenção da competência exigem uma capacidade de transferência, de aprendizagem e de adaptação. A autora destaca que a competência é um atributo do sujeito que não se confunde com os saberes.

Le Boterf (1995) observa que a competência não é um estado nem um conhecimento que se possui; uma vez que as pessoas podem aplicá-la ou não nas

situações de trabalho. A competência, nesse sentido, realiza-se na ação. Não reside, portanto, em recursos como habilidades e conhecimentos em si mesmos, mas sim na mobilização destes em situações concretas de trabalho. Além disso, o autor considera que a essência da competência é um *saber agir*, que difere do *saber fazer* por sua finalidade, pois a ação distingue-se do comportamento por ter uma significação para o sujeito. Muitas vezes, o saber agir pode significar não agir.

Ropé e Tanguy (1997) também consideram que a competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma dada situação.

Sant'Anna (2002) compreende competência como a resultante da combinação de múltiplos saberes: o *saber fazer*, o *saber agir* e o *saber ser*. Para o autor, o desenvolvimento destas competências propicia aos trabalhadores os meios de responder aos desafios advindos dos atuais processos de reestruturação e flexibilização produtiva presentes nas organizações e instituições.

A competência é considerada por Le Boterf (1995) como uma capacidade contingencial, o que significa que é sempre exercida em um contexto particular, sendo mediada por limitações e recursos, e que é impactada diretamente pelas interferências de uma determinada situação.

Além de ser contingencial, a competência está ligada à cultura da organização, sofrendo interferências da mesma. Os valores, as informações, as funções e os papéis existentes podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento de determinadas competências. Além disso, a competência depende da rede de relações pessoais e profissionais do indivíduo. Ela não se reduz ao saber fazer individual, uma vez que o sujeito extrai conhecimentos da relação com o seu grupo, ou seja, a competência é sempre criada nas trocas comunicacionais dentro dos grupos, no momento em que o saber fazer dos indivíduos são confrontados.

A fim de responder a todo esse contexto de mudanças, as organizações e instituições estão direcionando seus investimentos em desenvolvimento humano para ações que buscam desenvolver as competências dos seus trabalhadores. Assim, há um movimento crescente para o desenvolvimento de sistemas de gestão que possam assegurar esses resultados.

Esses sistemas, baseados na valorização do conjunto de saberes tácitos e explícitos, construídos e consolidados na trajetória de carreira dos trabalhadores, diferem substancialmente dos modelos tradicionais que tinham sua ênfase na noção de qualificação, refletida, principalmente, na formação adquirida por estes através do sistema formal de educação,

Os modelos baseados em competências valorizam os conhecimentos tácitos dos trabalhadores em oposição às qualificações formais. Têm como suporte a capacidade cognitiva pessoal e social destes para se desenvolverem profissionalmente. A ênfase é dada a essa capacidade de responderem a situações profissionais específicas, e não na qualificação formal prévia que eles possuem para um determinado emprego.

O desenvolvimento de sistemas de gestão baseados em competências, resultado das mudanças em curso nos padrões de produção, de consumo e de sociabilidade que começaram a ser processadas ao final do século XX, trouxe implicações também para o pensamento educacional. Nesse novo contexto, a noção de competência emerge como o novo ordenador das relações de trabalho e educativas no âmbito da sociedade contemporânea.

Um conjunto de novos conceitos foi criado pela emergente cultura de trabalho, desempenhando um papel específico na representação da sociedade, quanto aos processos de formação dos trabalhadores. Dentre esses, a noção de competência é exemplar, conformando uma nova pedagogia que promove uma supervalorização do processo educacional como construtor de personalidades flexíveis e adaptáveis. No âmbito da gestão do trabalho, essa noção passou a orientar o envolvimento dos trabalhadores com a cultura das empresas.

No caso da educação no Brasil, a noção de competências tem respaldo em importantes documentos do Conselho Nacional de Educação. Dentre esses, destaca-se o Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento, considerado o marco referencial do tema, apresenta os princípios axiológicos e pedagógicos que orientam as condutas dos professores e gestores escolares na construção de projetos educacionais nos sistemas e instituições de ensino.

Esses princípios baseiam-se numa forma de ver a sociedade e suas relações na contemporaneidade, demonstrando uma confiança no atual estágio de avanço da

tecnologia e na capacidade da escola de preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados aos novos modelos de organização do trabalho. Do processo educacional, então, solicita-se o desenvolvimento de competências que orientem os jovens em suas condutas de acordo com os valores atuais, visando à realização de seu projeto de vida com base nas capacidades próprias e nos recursos que o meio oferece.

Nesse cenário, as instituições universitárias são convocadas a contribuir para o desenvolvimento de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades capazes de suportar a inquietação de conviver com a incerteza, o imprevisível e o diferente.

A incorporação dos valores sociais contemporâneos na educação, em seus diferentes níveis, coloca para as instituições a função de desenvolver as competências dos alunos que possibilitem sua adaptação às instabilidades da vida, particularmente ao atual contexto flexível do mundo do trabalho.

Sabe-se, entretanto, que as trajetórias educacionais e profissionais das pessoas são, no plano concreto, em grande parte, socialmente determinadas pela origem de classe, e não exclusivamente pelo resultado de escolhas, subjetivamente realizadas, de acordo com os projetos próprios de vida. É por isso que se deve problematizar o conceito de trabalho que tem orientado a pedagogia das competências, assim como a própria noção de competência.

No sistema organizacional de base taylorista-fordista, a unidade de análise é o posto de trabalho, ao qual os trabalhadores se vinculam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos. No sistema integrado e flexível, a relação se inverte; isto é, a importância é conferida ao perfil dos trabalhadores e não aos papéis que eles exercem.

As funções são descritas em termos de resultados, que podem ser atingidos por procedimentos diversos, desde que o equilíbrio organizacional seja permanentemente mantido ou recomposto. O tipo de trabalhador que interessa é o trabalhador flexível ou multifuncional que é capaz de mobilizar seus atributos cognitivos e sócio-afetivos, a fim de obter os melhores resultados para a organização.

Assim, nessa nova lógica, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores. Essa mudança de enfoque concebe a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis organizacionais, interpessoais e de personalidade. Os atributos psicológicos dos indivíduos tornam-se essenciais para o funcionamento integrado e flexível das organizações.

O que se considerava como *disfunções* no funcionalismo clássico, é chamado agora de *eventos* e, ao invés de serem considerados indesejáveis ou anormais, passaram a compor o funcionamento dos sistemas. A recomposição do equilíbrio, como necessidade provocada pelos eventos, assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como de oportunidade para o desenvolvimento de novas competências para os trabalhadores. É este o contexto do trabalho que passa a orientar as finalidades educacionais.

Conforme analisa Dubar (1998b), no auge do taylorismo-fordismo, os conhecimentos adquiridos no sistema educativo representavam um dos principais recursos dos egressos para a sua entrada no mercado de trabalho. A articulação entre o sistema educativo e o sistema produtivo dependia, em grande parte, da gestão desses conhecimentos. Essa relação era construída principalmente em função dos conhecimentos transmitidos e adquiridos pelos agentes escolares. Nesse contexto, a inserção profissional era vista como o momento em que o indivíduo ia negociar os conhecimentos adquiridos a fim de obter um emprego. Atualmente, o foco mudou, e os trabalhadores passaram a negociar as suas competências, entendidas como uma síntese de diferentes saberes.

Bernstein (1996), analisando a atual pedagogia que tem por base as competências, entende que o campo da produção estaria se simplificando, enquanto o campo do controle simbólico estaria ampliando suas funções de vigilância, em decorrência do enfraquecimento da disciplina e da nova ética do trabalho.

Para o autor, o vínculo entre a educação e a produção estaria enfraquecendo, enquanto o vínculo entre a educação e o controle simbólico estaria sendo fortalecido, generalizando-se em todos os níveis. Essa visão ratifica o papel da educação muito mais na conformação da personalidade e da consciência do que dos conhecimentos técnicos e científicos.

Para Bernstein (1996), a pedagogia das competências orienta-se para o mercado de trabalho, preocupa-se com a eficácia do sistema e com a aquisição de um conjunto de competências genéricas exigidas pelo mundo do trabalho contemporâneo, confere ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, sem considerar o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma despolitização de todo o processo educacional.

Nessa nova racionalidade, a educação deve abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos a serem transmitidos. O compromisso da educação passa a ser com a geração de oportunidades aos alunos, a fim de que estes possam se defrontar com elas e, a partir delas, localizarem-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-a subjetivamente em benefício de seus projetos pessoais e a serviço de suas competências.

Para os autores que analisam criticamente a atual lógica das competências, tais como Bernstein (1996), a pedagogia das competências no contexto da cultura educacional contemporânea, é a forma privilegiada através da qual se efetiva o discurso regulativo, no qual a conformação das personalidades dos alunos adquire ênfase em detrimento das formas tradicionais de transmissão e construção dos conhecimentos.

Atualmente, a formação dos trabalhadores também obedece a essa nova lógica, transcendendo as práticas educativas formais que se dão na escola e nas instituições de formação, para envolver a construção de uma nova racionalidade em que as relações de trabalho são pautadas pela busca de autonomia, pelo empreendedorismo e pela valorização das competências individuais.

No ambiente das organizações e instituições educacionais públicas e privadas de nível superior, de forma crescente, concretizam-se políticas e práticas que buscam implantar essa nova forma de racionalidade no trabalho. Estas passam a direcionar a formação e a carreira acadêmica dos professores para o desenvolvimento de um conjunto de competências específicas essenciais, visando à garantia da empregabilidade. Essa busca tem impacto sobre o destino das trajetórias profissionais destes docentes. Na Seção seguinte, busca-se analisar essa nova realidade em relação à carreira acadêmica.

4.1 CARREIRA ACADÊMICA NO BRASIL

As mudanças pelas quais vem passando o ensino superior brasileiro nas últimas décadas produziram uma série de impactos nas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos docentes acadêmicos no Brasil. A análise da carreira acadêmica dos professores do ensino superior, no contexto dos diferentes tipos de instituição em que atuam, constitui-se hoje em um conhecimento essencial para a compreensão dos limites e da eficácia das políticas adotadas no interior do sistema de educação no país.

De acordo com Enders (2001), o ensino superior diferencia-se dos outros setores de produção e serviço da sociedade ocidental por apresentar um conjunto mais aberto e flexível de metas, um alto nível de fragmentação, uma baixa presença de coerções verticais e uma forte influência dos profissionais que o constituem, especialmente os docentes, na determinação de seus objetivos, formas de funcionamento, avaliação e rotinas.

Como assinala Perkins (1969), em um estudo clássico sobre o trabalho docente, os profissionais ligados à academia constituem um dos grupos mais influentes na formação da opinião da sociedade, uma *profissão chave* (*key profession*), de acordo com o autor, que tem um forte impacto na organização dos demais setores sociais.

Nas últimas décadas, o ensino superior, bem como a profissão e a carreira acadêmica, têm experimentado em todo o mundo significativas mudanças. Segundo Siqueira (2005) verifica-se hoje uma expansão do ensino superior em todo o mundo. Com o aval de importantes documentos oficiais de governos e de organismos internacionais como a UNESCO, sobre o valor da disseminação da educação de terceiro grau como condição para o desenvolvimento sustentado de qualquer país, o modelo americano, descentralizado e mais permeável à influência do ambiente externo, estimulou um crescimento impressionante do sistema no fim do último milênio.

Os impactos desse modelo no país têm repercutido no aumento do número de instituições e tipos de titulação; na oferta de cursos de licenciatura plena, curta seqüenciais, intensivos, diurnos e noturnos; no incremento do ensino à distância e

na ampliação da cobertura geográfica. E tudo indica que esse cenário persistirá nos próximos anos. Acompanhando a tendência internacional, o Brasil aumentou a sua oferta de ensino superior nos últimos anos, expressa no número de vagas, de cursos e de estabelecimentos, atingindo de 8 a 10% de crescimento anual desde o ano 2000.

Os dados associados a esse novo cenário (Capítulo 2) mostram que essas mudanças são fortemente perceptíveis em toda a sociedade através de uma série de fatores: o significativo crescimento da população estudantil, que permanece em descompasso com o crescimento mais lento das instituições e da comunidade acadêmica; as limitações orçamentárias, freqüentemente associadas a pressões para ampliar o controle e burocratizar os sistemas de avaliação a que estão submetidas instituições e profissionais que nela trabalham; e as novas tecnologias que ampliam as possibilidades de ensino à distância e de internacionalização do ensino superior (ENDERS, 2005).

Na literatura internacional (ALTBACH, 1996, ENDERS e TEICHLER, 1997, ENDERS, 2001), essas mudanças são associadas as seguintes tendências: o declínio do *status* social da profissão acadêmica. Os dados que dão suporte a essa constatação mostram um visível decréscimo da renda recebida pelo trabalho acadêmico e um aumento do número de profissionais mais jovens que são pressionados a aceitar postos de trabalho com menor horizonte profissional; as limitações de recursos e investimentos no ensino superior, especialmente no setor público, que se traduz no aumento da proporção de alunos por professor e em menos recursos públicos para o financiamento de pesquisas acadêmicas; a diminuição da autoridade das instâncias colegiadas dentro das instituições de ensino superior, acompanhada por uma crescente relevância das instâncias administrativas no interior destas instituições; e o aumento da crítica, por parte do governo e da sociedade, em relação aos resultados alcançados pelas instituições acadêmicas. Essas críticas questionam a qualidade e a inadequação do ensino oferecido por essas instituições e a baixa relevância econômica e social do conhecimento produzido por seus profissionais.

De acordo com a literatura recente, essas pressões têm alterado a realidade do ensino superior em todo o mundo. Os principais fatores que impulsionam essas mudanças são: o aumento da heterogeneidade, com a multiplicação e diversificação das instituições; a forte descentralização, com o aumento da autonomia das

instituições e a presença de outras instâncias locais e regionais; e a aproximação do ensino superior com o mercado, através de um conjunto de políticas que buscam criar um ambiente mais competitivo, tanto entre as instituições de ensino superior como em seu interior.

Em outra perspectiva teórica, as mudanças atuais pelas quais passam o ensino superior foram analisadas em escala internacional por Etzkowitz e Leydesdorff (2000), a partir de um modelo de análise denominado pelos pesquisadores de *hélice tripla*. Este modelo propõe que o ensino superior está passando por uma quebra de paradigmas, na medida em que vem incorporando uma nova perspectiva em sua agenda, ou seja, o papel de instituição de suporte e de indução do desenvolvimento econômico. E, dessa forma, disponibilizando para a sociedade os conhecimentos e as competências necessárias ao novo ambiente criado pelos processos associados à globalização econômica e tecnológica.

O modelo apresentado por esses autores ressalta mudanças importantes na interação entre os sistemas acadêmicos e o seu entorno, especialmente o Estado e as empresas privadas, bem como em relação às novas expectativas que se desenvolvem em relação ao papel das instituições acadêmicas na sociedade contemporânea. Um aspecto central desses estudos é a análise das mudanças que se verificam hoje no interior das universidades e as tensões que estas mudanças impõem sobre os profissionais da academia.

Essas mudanças também tiveram importantes reflexos no Brasil. Os anos noventa do século passado foram anos de grandes mudanças nas instâncias que regulam, acompanham e avaliam o sistema nacional de educação superior. Entre 1995 e 2003, o Ministério da Educação criou o Exame Nacional de Cursos, que buscava avaliar a formação oferecida pelas instituições mediante uma prova específica para cada curso, aplicada aos formandos de todas as instituições brasileiras que ofereciam aquele curso. Ainda que essa avaliação tenha permanecido circunscrita a um número limitado de áreas de conhecimento, seu impacto se fez sentir em todo o sistema de ensino superior brasileiro.

Mais recentemente, o governo buscou substituir o Exame Nacional de Cursos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que passou a fazer a avaliação dos cursos através de provas aplicadas em amostras de alunos ingressantes e concluintes dos cursos. A adoção do Exame Nacional de Cursos

representou um marco na história do ensino superior brasileiro, na medida em que foi a primeira vez que o desempenho de todas as instituições de ensino superior foi avaliado por um mesmo parâmetro e em uma avaliação pública de escopo nacional.

Seus efeitos começaram a ser percebidos no ano de 1995, quando uma onda de preocupação com a qualidade dos cursos se estendeu por todo o sistema. Desde então, medidas voltadas para a melhoria do ensino puderam ser detectadas em quase todas as instituições. Esses resultados foram reforçados por uma pressão sistemática do Ministério da Educação no sentido de avaliar as instituições que têm baixo desempenho nesse exame.

Por outro lado, a diversificação do sistema foi reconhecida pela primeira vez na lei brasileira em 1996, com a promulgação da LDBEN, reafirmando o princípio de que a vocação do ensino superior é a pesquisa, o ensino e a extensão. A nova lei reconheceu explicitamente a existência de um formato institucional prioritariamente voltado para o ensino. Além disso, o pressuposto clássico do currículo mínimo foi substituído pela noção mais flexível das diretrizes curriculares. Essa nova concepção abriu maior espaço de experimentação para as instituições com vocação inovadora. A nova legislação também permitiu às instituições o fornecimento de certificações intermediárias, que podem ser outorgadas aos estudantes que completam os dois primeiros anos do curso acadêmico.

Finalmente, a nova legislação conferiu maior autonomia para as Universidades e criou um patamar mais exigente de perfil acadêmico para o credenciamento e, pela primeira vez, para o credenciamento destas instituições. Pela LDBEN, todas as Universidades precisam ter ao menos 1/3 de seu corpo docente com titulação mínima de mestre; uma carreira institucional que incorpore em seus critérios de promoção a titulação acadêmica e a obrigatoriedade de titulação mínima de Doutor para o profissional que ocupe o cargo de Reitor.

Concomitante a essas iniciativas, houve um aumento do dinamismo dos órgãos normativos, como é o caso do Conselho Nacional da Educação e das instâncias de acompanhamento e avaliação, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, o governo federal prepara uma nova proposta de reforma do ensino superior que já começou a ser discutida, mas cujas alternativas de mudança ainda são pouco conhecidas.

Todas essas reformas produziram impactos agregados importantes sobre o sistema de ensino superior no Brasil, especialmente em relação ao perfil dos seus docentes e suas carreiras acadêmicas.

O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar os principais efeitos dessas mudanças na profissão e carreira acadêmica dos professores das instituições de ensino superior brasileiras, assinalando as suas principais características dentro do sistema de ensino superior no Brasil.

A partir de dois estudos de referência sobre a carreira acadêmica no Brasil (SCHWARTZMAN 1997; BALBACHEVSKY, 2007), foi desenvolvida esta análise da profissão docente no Brasil. As perspectivas apresentadas por esses autores ressaltam mudanças e avanços importantes ocorridos nas últimas décadas no país, ao mesmo tempo em que questionam sobre as reais possibilidades da constituição de uma profissão acadêmica em seu sentido estrito.

Para Schwartzman (1997), a partir da reforma de 1968, o sistema de ensino superior brasileiro tem sido objeto de muitos estudos, que destacam, entre outros aspectos, as mudanças nas estruturas organizacionais das universidades, com a criação dos institutos e departamentos, o estabelecimento da pós-graduação e da pesquisa, os contrastes entre os modelos de ensino e pesquisa das universidades e a proliferação das instituições isoladas. Porém, um dos aspectos menos estudados dos efeitos da reforma diz respeito à criação da *carreira e profissão acadêmica* no Brasil.

Segundo esse autor, se no início dos anos 60 existiam apenas algumas centenas de professores no Brasil que tinham no ensino superior sua identidade profissional, hoje este número alcança dezenas de milhares, constituindo um ator social essencial no destino do sistema educacional do país como um todo e, mais especificamente, das instituições de ensino superior público e privado.

A profissão e a carreira acadêmica são relativamente novas no Brasil. Na universidade brasileira, até recentemente, os professores se identificavam mais com suas profissões de origem, tais como a medicina, a advocacia, a engenharia e a arquitetura, do que com a função específica de professor que significava apenas um título adicional ou de *status* dentro de outra carreira profissional bem sucedida.

O significativo crescimento do ensino superior nas últimas décadas do século passado no Brasil fez com que surgissem três tipos predominantes de professores.

O primeiro, denominado de *acadêmico*, que faz parte do grupo minoritário, representa os ideais das instituições acadêmicas reformadas e progressistas. É o professor pesquisador e cientista, intelectualmente bem formado, gerador de conhecimentos novos, capacitado para transmitir aos estudantes os segredos do conhecimento criativo, independente e crítico.

Para este grupo, a identidade profissional passa por suas áreas específicas de competência e especialização, e, sobretudo, pela identificação com uma ética de trabalho baseada na competência individual e na liberdade de escolha de seus temas de ensino, pesquisa e reflexão. Geralmente trabalha em grandes instituições acadêmicas, dependendo de recursos públicos para suas atividades.

O segundo tipo derivou do antigo professor do ensino médio. Nos sistemas europeus que o Brasil procurou imitar, essa etapa era responsável pela formação básica e humanística, através da transmissão da língua, da cultura e das habilidades da inteligência, com a qual os jovens depois se dirigiram para a formação prática e profissional das escolas superiores.

A profissão de professor vinha muitas vezes imbuída destes valores educacionais e culturais, que estiveram presentes nos principais colégios públicos e privados, confessionais ou leigos, das grandes cidades brasileiras até os anos 50 e 60, e que ainda sobrevivem em algumas localidades. Ao expandirem e aumentarem de prestígio, no entanto, as instituições acadêmicas, especialmente as universidades, retiraram do ensino médio seus melhores talentos, deixando nele a velha geração, que não fez a transição para o novo sistema, ou aqueles que ficaram à sua margem.

Este professor é pouco valorizado e motivado, obrigado a multiplicar suas aulas para garantir um salário razoável ao final do mês, ocupando a periferia do ensino superior e trabalhando, normalmente, nas instituições isoladas privadas, na maioria noturna, muitas delas resultado de transformações e expansões de antigas escolas secundárias.

É difícil falar nesse tipo de professor como fazendo parte da *profissão acadêmica*, a não ser no sentido estatístico do termo, uma vez que para esse grupo não existem padrões profissionais definidos, identidades sociais claramente construídas, conhecimentos específicos e estilos de trabalho próprios.

O terceiro grupo é formado pelo professor universitário que conseguiu um lugar estável e de tempo integral em instituições públicas, mas não tem as condições de formação e desempenho profissional do primeiro grupo. Sua subsistência e identidade profissional não passam necessariamente pelo trabalho em sua área de especialização, nem pela atuação como intelectual ou pesquisador individual e autônomo, mas sim como membro da instituição ou categoria a que pertence.

Uma pesquisa sobre a profissão acadêmica no Brasil, realizada em 1992, como parte de um estudo internacional comparado coordenado pela *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, Princeton, New Jersey, que teve a participação de cerca de 15 países, entre os quais México, Chile, Alemanha, Israel, Rússia, Egito e Estados Unidos, mostrou que esta ainda se encontra limitada a um setor pequeno e diferenciado (SCHWARTZMAN, 1997).

Esse estudo mostrou que a distribuição dos docentes do ensino superior no Brasil, por região e tipo de instituição, indica a existência de grandes diferenças regionais e institucionais. A estas correspondem significativas diferenças nas condições de trabalho e na qualificação dos professores. Ao mesmo tempo em que existe um pequeno grupo de professores que trabalha em tempo integral, é bem qualificado, tem possibilidades de aperfeiçoamento acadêmico e carga didática relativamente leve, existe um grande grupo com baixa qualificação, sem apoio institucional para se desenvolver, trabalhando em tempo parcial e com grande carga didática.

Entre esses dois contextos, encontram-se as mais variadas e contraditórias situações institucionais, como, por exemplo, as instituições que têm muitos professores de tempo integral, mas com pouca qualificação. Ao se analisar essa variedade de situações, a partir de indicadores como o tipo de dependência administrativa, região e instituição, verifica-se que as universidades federais e estaduais, que concentram um número relativamente pequeno de instituições e alunos, são as que possuem mais professores de tempo integral, menos estudantes por professor, mais funcionários por professor, e mais oportunidades de aperfeiçoamento.

Estas diferenças ocorrem também quando se comparam as universidades e as instituições não universitárias, que incluem escolas isoladas e federações de

estabelecimentos, em sua grande maioria privadas. Não existem, no entanto, grandes diferenças regionais, a não ser em relação ao regime de tempo integral, que predomina mais no Norte e no Nordeste do que no resto do país, devido ao número relativamente menor de estabelecimentos particulares naquelas regiões.

Os dados mostram que, nas universidades brasileiras, o emprego em tempo integral (*regime de tempo integral* ou de *dedicação exclusiva*) e a titulação dos professores são características relativamente independentes. Ainda que as instituições com menos professores em tempo integral tendam a ter também professores menos titulados, a recíproca não é verdadeira.

Um número bastante significativo de professores trabalha em instituições em que há um grande número de docentes em tempo integral, mas poucos qualificados. Combinando estas duas dimensões, pode-se construir uma tipologia bastante representativa das instituições de ensino superior no Brasil, quanto ao seu corpo docente.

Em um extremo situam-se os docentes que trabalham em instituições em que quase não existem professores de tempo integral, nem com mestrado ou doutorado, mostrando que a profissão acadêmica não apresenta dois de seus principais atributos, que são a formação de alto nível e uma carreira estável que está vinculada as suas qualificações.

No outro extremo, encontram-se os professores que atuam em instituições nas quais o regime de dedicação integral é a regra e cujo corpo docente, além de apresentar uma qualificação razoável, está voltado para as atividades de pesquisa. Aqui se encontra a *profissão acadêmica* no seu sentido estrito.

Um terceiro tipo é formado pelos docentes que trabalham nas instituições que combinam regime de dedicação integral e baixa ou média qualificação acadêmica. Nestas instituições, a carreira acadêmica não apresenta uma de suas características fundamentais, ou seja, o caráter de mérito, mantendo, no entanto, a da estabilidade no trabalho. Ela assemelha-se às carreiras funcionais ou administrativas, nas quais a ascensão é determinada por outros critérios que não os de desempenho acadêmico.

A relação entre titulação e carreira é o principal critério da institucionalização da carreira acadêmica. Porém, os dados estatísticos do Ministério da Educação mostram que esta relação nem sempre existe.

Schwartzman (1997), analisando a relação entre qualificação e posição acadêmica, verificou que ela é bastante significativa, uma vez que a maioria dos doutores é constituída de professores titulares ou adjuntos, comparados com grande parte dos mestres e da pequena parcela dos que só têm graduação.

O autor verificou a existência de um grande número de docentes com alta posição institucional e baixa qualificação acadêmica, mostrando que o princípio do mérito não funciona plenamente no ensino superior brasileiro. Também constatou a existência de metade dos professores nas duas posições mais altas da carreira universitária, indicando que o sistema atingiu um nível bastante alto de saturação nas possibilidades de promoção funcional, que se deu antes que a qualificação dos professores se completasse.

Em relação ao tempo de dedicação ao trabalho, Schwartzman demonstrou que a grande maioria dos doutores e mestres trabalha em regime de tempo integral. No entanto, pequenas parcelas dos que só têm graduação e especialização, também atuam em tempo integral. O estudo mostrou, ainda, que, apesar da existência de um significativo número de doutorados nas universidades brasileiras, cerca de 30% dos títulos de doutor são obtidos em outros países, especialmente nos Estados Unidos, França e Inglaterra.

Os dados apresentados por Schwartzman (1997) em seu estudo mostram que o maior número de professores com estabilidade no trabalho no Brasil, por tipo de instituição e nível acadêmico, se encontra nas universidades públicas. O autor também verificou que nos estabelecimentos privados, ao mesmo tempo em que existe uma relação significativa entre estabilidade funcional e qualificação, existe uma proporção significativa de pessoas estáveis com baixa titulação.

Apesar da frágil relação entre posição funcional, tempo integral e qualificação acadêmica dos diferentes tipos de docentes, o autor verificou que houve uma evolução relativa no sentido da institucionalização da profissão acadêmica no Brasil, mas esta parece ter se dado de forma distorcida e incompleta. O grau extraordinário de estabilidade alcançada pelos professores do sistema federal, quando associado ao nível relativamente baixo de qualificação de seus professores, indicaria para o pesquisador uma falta de alinhamento do sistema.

O surgimento e a institucionalização das profissões estão associados a processos de mobilidade e ascensão de determinados grupos na sociedade, e isto

vale também para a profissão acadêmica no Brasil. Os dados apresentados por Schwartzman a esse respeito indicam que cerca de 40% dos professores no país são mulheres. Essa é uma mudança de cenário importante, uma vez que, até a década de 60, era pequeno o número de mulheres que seguiam cursos superiores.

Em relação à proporção de professores que se dedica a outros trabalhos que não o acadêmico, a pesquisa verificou que a maior parte dos professores trabalhou alguma vez fora da universidade. A proporção entre os anos de trabalho acadêmico e não acadêmico, exceto para algumas poucas categorias, mostrou que a atividade não acadêmica tende a superar a dedicação à vida universitária.

Em relação ao rendimento anual dos professores universitários, o estudo indicou que metade ganha mais do que 10 mil dólares anuais, o que, para a América Latina, é considerado um salário bastante elevado se comparado com outras atividades profissionais de nível superior. Os níveis salariais mais altos são os dos docentes com maior titulação e dedicação parcial ao trabalho universitário. O típico professor doutor, com dedicação exclusiva, tem rendimentos numa faixa entre 10 e 25 mil dólares anuais.

Schwartzman mostrou que em 1992 a distribuição da carga didática era inversamente proporcional à qualificação acadêmica dos professores, e também ao regime de trabalho. Os horistas ensinavam significativamente mais do que os professores de tempo integral. Já o tempo gasto em orientação individual a alunos, uma característica do ensino de pós-graduação, seguia um padrão inverso. O autor não identificou diferenças importantes por região geográfica ou área de conhecimento.

O estudo também mostrou que mais da metade dos docentes possuía contratos de trabalho que exigiam a realização de pesquisas. A percentagem de professores em cada categoria que estava envolvida em alguma atividade de pesquisa tendia a ser maior do que a dos submetidos somente a obrigações contratuais. Para o autor, isto se explica pelo fato de que muitos professores que trabalhavam em instituições privadas, e sem atividade de pesquisa, também atuavam em outras instituições, nas quais desenvolviam suas pesquisas.

Schwartzman verificou que, em termos de produção acadêmica, os dados quantitativos disponíveis em 1992, relacionados aos produtos considerados como produtos qualificados, indicavam que essa era pequena, uma vez que mais da

metade dos docentes não tinha publicado nenhum artigo científico ou acadêmico nos três anos anteriores à realização da pesquisa. A maior atividade verificada pelo pesquisador foi a produção de trabalhos para seminários e congressos acadêmicos. Estes dados mostram que, apesar das definições legais, o regime de tempo integral nem sempre inclui conteúdo de pesquisa efetivo.

Em relação às atividades de extensão acadêmica, o autor verificou que a grande maioria dos professores realizou algum tipo de atividade dessa natureza e que os maiores beneficiários eram as instituições governamentais brasileiras. As universidades públicas eram as que mais prestavam serviços para o governo e as privadas as que mais prestavam serviços às empresas. Em termos de carreira, os professores mais titulados eram os que mais se envolviam em atividades de extensão, e o regime de trabalho não parecia fazer muita diferença, apesar dos contratos de dedicação exclusiva.

Os dados gerais apresentados por Schwartzman (1997) indicam que a carreira e a profissão acadêmica no Brasil, no sentido estrito, vão continuar limitadas a um setor pequeno e diferenciado nas próximas décadas. A situação do ensino superior no Brasil, considerada pelo pesquisador como de *profissionalização imperfeita*, teria gerado um grande número de distorções funcionais, que vão das tentativas frustradas do professor em manter uma atividade de pesquisa que não se materializa, ao isolamento a que, de fato, muitos docentes são levados, ao perderem os vínculos com as suas profissões de origem, sem conseguirem efetivamente se incorporarem à nova profissão acadêmica.

A partir desse estudo, o autor considera que o que existe, de fato, no contexto do ensino superior no Brasil é uma espécie de *proletariado acadêmico*, constituído, predominantemente, por um grande contingente de professores horistas do sistema privado que não possuem perspectivas claras de profissionalização. Esta condição retrataria a realidade dos docentes desse sistema, levando o pesquisador a questionar-se sobre a possibilidade real de profissionalização desse setor.

Já para Balbachevsky (2007), a análise da carreira dos professores do sistema de ensino superior brasileiro precisaria levar em consideração a heterogeneidade das condições institucionais de inserção na profissão, uma vez que, segundo a autora, a classificação oficial, que parte da distinção entre público e

privado, não é suficiente do ponto de vista analítico, na medida em que ela separa em categorias diferentes instituições que partilham características semelhantes e classifica na mesma categoria instituições díspares.

A partir de um estudo comparativo sobre as condições de inserção profissional do professor de ensino superior brasileiro em dois momentos representativos, o início da década de 1990 e o início da década de 2000, a pesquisadora desenvolveu uma detalhada análise da carreira acadêmica no Brasil. Para isso, Balbachevsky (2000) construiu uma tipologia de contextos institucionais que utilizou como referência duas variáveis centrais para a caracterização das instituições de ensino superior.

A primeira variável é a proporção de doutores no corpo docente, importante indicador da relevância e institucionalização da atividade de pesquisa no interior das instituições, já que o título de doutor é a exigência mínima para que um pesquisador obtenha apoio de fundos públicos de auxílio à pesquisa. A segunda variável é a proporção de professores da instituição que mantêm um vínculo estável e permanente com esta, trabalhando em regime de dedicação integral ou exclusiva que mede a centralidade da instituição para a construção da identidade profissional do professor.

Essa tipologia permitiu identificar três contextos institucionais predominantes: aqueles nos quais se encontram, simultaneamente, uma pequena proporção de doutores e de professores com contrato de tempo integral (*instituições de mercado*); aqueles que se caracterizam por apresentar menos de 50% de doutores em seu quadro acadêmico, mas que oferecem contratos de dedicação integral para mais de 70% de seus professores (*instituições regionais*); e aqueles que possuem mais de 50% de doutores em seu quadro docente e mais de 70% de professores em contrato de tempo integral ou dedicação exclusiva (*instituições de pesquisa*).

Esta denominação acompanha a literatura internacional, que diferencia as instituições nas quais a atividade de pesquisa é central, daquelas em que a pesquisa, mesmo sendo freqüente, é secundária em relação a outras que são percebidas como prioritárias no ambiente interno da instituição. Essas denominações não são aleatórias. Elas descrevem a orientação predominante encontrada no ambiente interno dessas instituições. Assim, as instituições que são classificadas na tipologia como sendo de mercado incluem a maior parte das

universidades e escolas privadas, orientadas basicamente para o provimento de serviços educacionais no nível da graduação.

Por isso, essas instituições dão preferência a professores que possuam o título de mestre para compor o seu corpo docente, através de contratos de tempo parcial ou em regime de contrato com pagamento por hora-aula. Embora a maioria dessas instituições seja privada, nesta categoria também se encontram algumas instituições públicas, mais comumente aquelas sob a administração municipal e pequenas instituições estaduais.

Já as instituições classificadas como sendo de pesquisa, valorizam mais a pós-graduação e, dentro desta, o doutorado. Apesar de seu pequeno número, essas instituições respondem por mais de 50% das matrículas de doutorado no Brasil. A grande concentração de doutores em contratos de tempo integral em seu corpo docente fortalece a orientação acadêmica e valoriza particularmente a atividade de pesquisa. Estas captam a maior parte dos recursos públicos disponíveis para o fomento desta atividade. Este contexto inclui as grandes universidades públicas brasileiras, algumas federais, outras estaduais e algumas universidades privadas.

Por sua vez, as instituições classificadas como regionais são aquelas em que predomina uma forte orientação regional. Os problemas e questões percebidos como sendo de relevância para a região onde se localiza a instituição são os mais valorizados pelos pesquisadores, quando elaboram suas agendas de pesquisa, o que não acontece com os pesquisadores ligados às grandes instituições de pesquisa. Neste último ambiente, a agenda do pesquisador organiza-se para responder às questões colocadas na comunidade de seus pares, no país e no exterior (COUTINHO et al. 2003).

Essas instituições combinam uma grande proporção de contratos em tempo integral, com um corpo docente caracterizado por uma titulação média. Nestes casos, a orientação básica da instituição é o ensino de graduação. Nessas instituições, a proporção de doutores é menor, e estes se concentram em algumas unidades menores, que se destacam das demais por sua atividade de pesquisa e pós-graduação, formando o que a literatura brasileira classifica como *ilhas de excelência* (OLIVEIRA, 1984). Entretanto, na maior parte do tempo, essa atividade de pós-graduação permanece restrita ao mestrado, uma vez que o número de

doutores em condições de compor a pós-graduação não é suficiente para sustentar um programa de doutorado.

De acordo com Balbachevsky (2000), a caracterização do ambiente institucional interno de cada um dos tipos de instituições deve considerar duas dimensões: a *estrutura de titulação dos profissionais* e a *carreira institucional*. Utilizando e cruzando estas duas variáveis é possível distinguir as instituições de ensino superior brasileiras, de acordo com o maior ou menor obstáculo que a falta de titulação, especialmente o doutorado, cria para a ascensão do docente na carreira institucional.

No início dos anos 90, o título de doutor era bastante raro, até mesmo em instituições situadas nas regiões mais ricas do país. Naquela ocasião, analisando-se a relação das variáveis titulação e carreira era possível identificar três situações bastante distintas: instituições onde a falta de titulação criava um obstáculo quase absoluto para a ascensão do profissional na carreira; outras onde era possível contornar esse obstáculo mediante a manipulação de recursos oferecidos pela própria instituição; e algumas, em que essa questão simplesmente não se colocava.

Um dos recursos mais comuns era a prática da realização do concurso de livre-docência em substituição ao doutorado. O concurso de livre-docência é um concurso de ordem institucional e, portanto, não guarda vínculos necessários com a pós-graduação. Os estudos revelam que essa prática caiu em desuso.

Balbachevsky (2007), analisando comparativamente os dados do sistema de ensino superior brasileiro, nos anos de 1992 e 2003, relativos à posição na carreira, verificou que, embora diferentes instituições utilizem variações nas denominações da carreira, estas não são significativas a ponto de inviabilizar o uso dessas grandes categorias.

Os dados apresentados na Tabela 15 mostram que houve um aumento na proporção de professores com doutorado em todos os ambientes institucionais analisados. Considerando-se o número total de postos ocupados, verifica-se, que entre as instituições de pesquisa, houve um crescimento de 39,5% no período. Entre as instituições regionais, esse crescimento foi de 22,6%, e nas instituições de mercado, o número de doutores cresceu 420,0%.

Tabela 15 - Instituições de ensino superior no Brasil e as relações entre carreira institucional e titulação nos anos de 1992 e 2003

		1992			2003		
		Mestrado e menos	Doutorado e mais	Total	Mestrado e menos	Doutorado e mais	Total
Instituições de Pesquisa	Nº. Total	75	129	204	26	180	206
	% Assistente	90,6	52,7	66,7	65,4	27,8	36,4
	% Adjunto	6,7	35,7	25,0	34,6	62,2	56,6
	% Titular	2,7	11,6	8,3	-	10,0	7,0
	% Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Instituições Regionais	Nº. Total	401	133	534	179	163	342
	% Assistente	53,9	6,0	41,9	65,4	24,5	46,2
	% Adjunto	41,6	77,5	50,6	27,4	63,2	44,2
	% Titular	4,5	16,5	7,5	7,2	12,3	9,6
	% Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Instituições de Mercado	Nº. Total	190	20	210	348	104	452
	% Assistente	56,3	15	52,4	53,2	27,9	47,3
	% Adjunto	15,8	5	14,8	20,7	31,7	23,2
	% Titular	27,9	80	32,8	26,1	40,4	29,5
	% Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Balbachevsky, 2007.

A autora atribui esse crescimento da proporção de doutores no corpo docente a dois processos simultâneos: a ampliação do sistema de pós-graduação, refletindo o interesse das instituições na obtenção de prestígio associado à oferta desse nível de educação, as pressões oriundas das instâncias reguladoras do sistema, especialmente com relação às universidades, o interesse dos próprios acadêmicos; e a política de apoio à pós-graduação, implantada pelo governo federal. E ao resultado da ação das instâncias reguladoras do sistema que, desde o início da década de 90, passaram a dar ênfase à questão da titulação do corpo docente em todos os procedimentos de avaliação.

No caso das instituições regionais, a pesquisadora verificou que os mecanismos para a retenção dos profissionais de baixa titulação demonstravam ser menos eficazes. Por outro lado, essas instituições pareciam bastante promissoras com seus doutores devido à escassez desta titulação em seu ambiente interno, fazendo com que o acesso desses profissionais ao patamar de professor associado fosse imediato.

A autora verificou também que, no início dos anos 90, o sistema de carreira nas instituições de contexto regional, ao mesmo tempo em que reconhecia e premiava a dedicação à carreira acadêmica, expressa na conquista do título de doutor, por outro lado, comportava outros critérios que tornavam relativamente freqüentes avanços na carreira, independentemente do desempenho acadêmico do profissional. Situação semelhante podia ser observada, ainda que de forma atenuada, no caso das instituições de mercado.

Em relação às condições criadas pela titulação acadêmica para o avanço da carreira docente nas instituições, Balbachevsky (2000) mostrou que, no caso das instituições de pesquisa, as barreiras que retêm os profissionais com titulação menor nos postos mais baixos tornaram-se mais flexíveis. A pesquisadora entende que esta mudança deve-se ao fato de que os poucos mestres e especialistas que se encontravam nessas instituições eram, em geral, significativamente mais velhos do que os doutores. Assim, a explicação decorre da antiguidade desses profissionais, remanescentes de um perfil profissional que já não é mais o recrutado por essas instituições.

No contexto regional, os profissionais de baixa titulação, que ocupavam postos hierarquicamente mais altos, apresentavam um perfil semelhante ao observado nas instituições de ensino e pesquisa. Eles eram, em média, mais velhos, em contraposição aos professores de baixa titulação, contratados como assistentes. Como, nessas instituições, a associação entre baixa titulação e níveis mais baixos da hierarquia aumentou significativamente na década analisada pela pesquisadora, esta concluiu que, nessas instituições, os caminhos que permitiam o acesso de profissionais com baixa titulação aos postos mais altos da carreira eram mais estreitos no presente do que eram no início da década.

No caso das instituições ligadas ao contexto de mercado, a autora verificou que o quadro de oportunidades existente para os profissionais de baixa titulação permaneceu, em geral, inalterado.

Analisando a associação entre a alta titulação e o acesso aos postos hierarquicamente superiores da carreira, a pesquisadora observou uma diminuição nessa relação em todos os tipos de instituições do sistema de ensino superior brasileiro. Duas explicações sobre o tema esclarecem esse cenário da educação superior no Brasil.

A primeira é a de que no intervalo dos 10 anos analisados pela autora, as exigências das instituições sobre o desempenho acadêmico dos profissionais se acentuaram, criando um círculo virtuoso em que a exigência de um desempenho mínimo permaneceu mesmo após a obtenção do título de doutor. Isso criou perfis diferenciados de produtividade acadêmica associados a diferentes níveis da carreira. A segunda é a de que a carreira oferecida pelas instituições está gradativamente perdendo seu efeito discriminador, já que a principal referência a partir da qual foi construída, ou seja, a titulação tem se homogeneizado nas últimas décadas.

A centralidade da instituição na vida e na identidade profissional do professor tem sido o principal indicador utilizado para analisar o desenvolvimento da carreira acadêmica nas instituições de ensino superior. A literatura latino-americana dá grande ênfase para esta variável nos modelos explicativos que buscam dar conta da qualidade dos vínculos do profissional com sua instituição (GIL-ANTON et al., 1994, GIL-ANTON, 2003, GREDIAGA KURI, 2000 e GREDIAGA KURI et al., 2004).

No caso das instituições de ensino e pesquisa, Balbachevsky identificou que três fatores encontram-se relacionados ao acesso a postos mais elevados na hierarquia acadêmica: primeiro, a antiguidade do profissional na instituição, uma vez que o maior tempo na instituição aumenta as chances do professor ocupar um posto de associado ou titular. O segundo fator é a centralidade da instituição para a sobrevivência do profissional, medida pela importância relativa do salário pago pela instituição, com relação à sua renda mensal. O terceiro fator associa-se à carreira institucional e a participação do professor em concursos de livre-docência. A associação entre essas duas variáveis indica que o título de livre-docente é uma condição suficiente, mas não necessária, em todas as instituições deste contexto, para a promoção aos últimos degraus da carreira.

No caso das instituições de contexto regional, três variáveis independentes mostraram ser significativas na pesquisa da autora: o tempo do professor na instituição, a centralidade da instituição para a composição da sua renda mensal e ser ele doutor.

Nas instituições de mercado, a pesquisadora, ao contrário do que constatou nas demais instituições, verificou que a maior ou menor antiguidade do professor na instituição não afetava significativamente a sua mobilidade. Por outro lado, a

titulação do professor mostrou-se significativa e o valor positivo associado a esta variável indicou que a titulação mais elevada aumentava a probabilidade de que o professor ocupasse posições mais destacadas na hierarquia da carreira institucional.

Porém, nessas instituições, a autora constatou que, de forma isolada, o título de especialização estava associado negativamente à carreira acadêmica, diminuindo a probabilidade de que o professor ocupasse uma posição mais elevada na hierarquia, mantidas as outras variáveis constantes. A centralidade da instituição na composição da renda mensal indicou que, quanto mais significativos eram os recursos provenientes de seu trabalho, maior a probabilidade de que o docente ocupasse uma posição mais destacada na hierarquia.

A análise dos dados dos diferentes contextos institucionais mostrou que, apesar do aumento da proporção de doutores, as instituições de ensino superior brasileiras não criaram parâmetros mais exigentes para a promoção na carreira. Em todos os contextos, as chances de que um professor ocupe posições mais altas na hierarquia institucional não é afetada pelo seu maior ou menor desempenho em indicadores associados à produtividade do trabalho acadêmico. Apesar disso, no setor onde a presença de professores com doutorado ainda é relativamente escassa, ou seja, o contexto de mercado, a titulação ainda preserva um potencial de diferenciação nas chances relativas de promoção para seus professores.

As considerações apresentadas são relevantes para este estudo, na medida em que mostram que o cenário do sistema de ensino superior no Brasil, ambiente no qual é desenvolvida a carreira acadêmica dos professores que atuam nas instituições de ensino superior privado, é cada vez mais competitivo. Os dados mostram que esse sistema é amplo, heterogêneo e complexo em relação aos critérios de admissão, reconhecimento e promoção, criando uma série de desigualdades, obstáculos e desafios para o desenvolvimento da trajetória profissional dos docentes que dele fazem parte.

5 DEMISSÃO NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O entendimento das atuais mudanças no mundo do trabalho envolve a compreensão do novo contexto econômico e social, as modificações nos processos de organização e gestão do trabalho no sistema capitalista, a globalização e seus efeitos mundiais, a atual crise do capitalismo, a questão do emprego, do desemprego e da precarização do trabalho, e, especialmente, a extensão e os significados dos efeitos das demissões (CALDAS, 2000).

Esses processos de mudanças acarretam impactos no significado do trabalho e na relação de emprego, na medida em que se sabe que o trabalho se caracteriza como uma atividade central na vida do ser humano. No capitalismo, o trabalho incorpora duas forças essenciais que movem o indivíduo: a *luta pela sobrevivência* e a *necessidade de inserção social e reconhecimento*, apresentando-se como uma forma de identidade do ser humano (ANTUNES, 1995; GORZ, 1995; SINGER, 1996).

A categoria *trabalho* vem sofrendo uma série de mutações ao longo das últimas décadas, alterando a sua configuração histórica no capitalismo. O trabalho assalariado ou emprego estável, vitalício e em tempo integral, para alguns estudiosos do tema, encontra-se em crise e, para outros, apenas em transformação (BALTAR e HENRIQUE, 1994; CHANLAT, 1993; DEDECCA, 1997; MATTOSO, 1995; MOTTA, 1996; OFFE, 1989).

O emprego, diferentemente da idéia de trabalho, deve ser entendido como uma relação entre alguém que emprega e alguém que é empregado. Neste sentido, ter um emprego significa ter um cargo e exercer uma função pré-definida, ou ocupar um posto de trabalho, que envolve um determinado trabalho a ser realizado, e que também pressupõe uma relação de subordinação com quem emprega, bem como uma remuneração e outros direitos pertinentes à categoria de empregados.

Segundo Singer (1996) o emprego resulta de um contrato pelo qual o empregador compra a força de trabalho ou a capacidade de produzir do empregado. Já Rodrigues (1997) diz que o emprego formal deve ser entendido como um vínculo

empregatício, com carteira assinada e com todos os direitos trabalhistas assegurados pela legislação, e que se encontra em rápido processo de transformação, gerando incerteza no mercado de trabalho.

Esse quadro geral de transformação do emprego parece apontar para condições de trabalho mais precárias, com ausência de perspectivas e um sentimento de exclusão para muitos trabalhadores frente às dificuldades crescentes de sobrevivência. A situação agrava-se, na medida em que o crescimento dos níveis de desemprego em alguns segmentos tradicionais da economia tende a crescer, aumentando as desigualdades sociais e econômicas e formando grandes grupos de desempregados, sem perspectivas de uma nova incorporação a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, precário e seletivo.

No Brasil, de acordo com Baltar et al. (1996), a adoção de algumas políticas econômicas adotadas a partir do Governo Collor, tais como a desregulamentação dos mercados, a liberalização financeira e comercial fez com que surgissem novas formas de organização e gestão do trabalho que se concretizaram em duas ações fundamentais: reestruturação produtiva e flexibilização do trabalho. As principais consequências dessas políticas foram o aumento das taxas de desemprego e da precariedade na estrutura ocupacional do país.

Para Dedecca (1997), a realidade do desemprego e da precarização, ocorrida a partir da abertura econômica, não se restringiu ao setor industrial, uma vez que todos os demais setores vêm passando por uma realidade semelhante de reestruturação produtiva e flexibilização das relações de trabalho. Desde então, até o momento presente, as demissões têm sido uma realidade no cotidiano dos trabalhadores de diferentes áreas, que têm presenciado uma redução nos postos de trabalho. Isto tem ocorrido face às inovações tecnológicas e organizacionais, somadas aos efeitos das sucessivas políticas econômicas, sob o argumento de que as empresas e as instituições precisam estar preparadas para enfrentar a política de abertura comercial e financeira da economia.

Caldas (2000) destaca que os processos de demissão no Brasil tiveram proporções e características extraordinárias no contexto das organizações a partir dos anos 80 do século passado, com efeitos agregados, principalmente o aumento das condições negativas de trabalho. Para o autor, os efeitos dos enxugamentos na

organização afetam o ambiente de trabalho, deteriorando o clima e a eficiência internos, através da perda de empregados e dificultando as atividades empresariais.

Também afetam a eficácia organizacional, as relações de trabalho e a imagem externa da organização, antes vista como estável. Em relação aos trabalhadores, aponta um conjunto de efeitos *emocionais* que vão da angústia à ansiedade e à frustração; *psicológicos*, tais como a diminuição da auto-estima; *físicos*, através de vários tipos de doenças; *comportamentais*; *familiares*; *econômicos*, como a queda nos padrões de renda; *profissionais* e *sociais*.

Do ponto de vista da saúde física e mental, os impactos das demissões para os trabalhadores indicam o aumento dos níveis de estresse ocupacional, a diminuição da qualidade de vida, o desenvolvimento de situações patológicas, o incremento das doenças ocupacionais e, até mesmo, a desagregação familiar e social (BASTOS, 1993; LIMA, 1997; SELIGMANN, 1997; ALBUQUERQUE e FRANÇA, 1998; KILIMNIK, 1998; COUTO e MORAIS, 1999; NASCIMENTO e BULGACOV, 1999; SANTANA e MORAES, 1999).

Este capítulo discute a questão da demissão no contexto das trajetórias profissionais. Nesse sentido, enfoca em maior profundidade a perda do emprego e seus efeitos, bem como os fatores presentes que fazem com que esse evento seja mais agravado ou atenuado, e seus significados para os trabalhadores demitidos.

O termo *demissão* refere-se a um dos eventos mais significativos na trajetória profissional de um trabalhador que é a perda do emprego remunerado, contra sua vontade. Nesse sentido, a perda do emprego, que é um *evento*, não pode ser igualada ao *desemprego*, que é um *estado* ou *condição temporária*, ou seja, uma provável consequência da perda do emprego para uma grande parcela dos trabalhadores demitidos.

O conceito de desemprego está ligado à idéia de *duração*, isto é, a não ser que o trabalhador demitido já possua um outro emprego, ou consiga imediatamente uma recolocação no mercado formal de trabalho, a perda de emprego leva a um período variável de desemprego e esse profissional entra na condição de *desempregado*. Portanto, o desemprego, curto, prolongado ou crônico deve ser visto como o desdobramento do evento da perda de emprego (LATAACK, KINICKI e PRUSSIA, 1995).

Outra distinção importante diz respeito à diferença entre os conceitos de *perda de emprego* e de *desligamento voluntário*, que estão relacionados à *natureza da demissão*. O primeiro refere-se à maior parte dos casos de demissão, ou seja, às *demissões involuntárias* que, em geral, os trabalhadores não desejam e não controlam, e o segundo às *demissões voluntárias* que são desejadas ou provocadas por estes (LATAACK e DOZIER, 1986).

Também cabe destacar que as demissões involuntárias, em relação aos seus *motivos*, no que diz respeito aos trabalhadores, podem estar associadas ao fator desempenho ou a outros fatores que estes, em tese, deveriam ter sob seu controle. Em relação às organizações e instituições, estão ligadas predominantemente a fatores conjunturais e estruturais.

As demissões voluntárias, por sua vez, são normalmente motivadas pelo surgimento de melhores oportunidades de emprego ou carreira no mercado formal de trabalho, insatisfação profissional com o local de trabalho, programas de demissão voluntária ou acordos realizados pelos trabalhadores.

Estudos que buscaram identificar as principais motivações das demissões nas organizações e instituições mostram que a maior parte dos cortes de pessoal pesquisada advém de enxugamentos e reestruturações organizacionais e não de fatores que, direta ou indiretamente, possam estar ligados a questões de falta de qualificação dos trabalhadores. Os reais fatores identificados também apresentam pouca ou nenhuma relação com o desempenho dos profissionais demitidos (MORIN e YORKS, 1990; e CROSS, 1994).

Estes autores também verificaram que, assim como muitas organizações e instituições omitem ou não divulgam os reais motivos pelos quais desligaram seus trabalhadores, é bastante freqüente que trabalhadores demitidos involuntariamente afirmem ter solicitado o desligamento ou, simplesmente, omitam que perderam o emprego.

Jahoda (1981) afirma que a explicação em relação aos falsos motivos alegados pelos trabalhadores demitidos, reside no receio destes em manchar a própria imagem profissional (vergonha pública) ou diminuir as chances de obter uma nova oportunidade de emprego, bem como na dificuldade de muitos em aceitar o processo psicológico de luto que a demissão provoca, entrando numa negação ou

fuga temporária da realidade, mecanismo de defesa que protela o desenvolvimento de estratégias de superação voltadas à resolução dos problemas reais vivenciados.

Apesar da maioria das pessoas não estar preparada para perder o seu emprego, as possibilidades reais da demissão podem ser ainda mais sérias e duradouras do que se imagina, na medida em que as carreiras estão ficando mais curtas e os conhecimentos e habilidades estão tornando-se ultrapassados em um ritmo muito rápido. Aqueles profissionais que trabalhavam com base na expectativa de uma carreira de longo prazo vêm ser sucessivamente cortadas suas possibilidades de ascensão, pois a estabilidade no emprego está tornando-se cada vez mais rara.

Nesse sentido, estudos estatísticos como o de McCune et al. (1988), retratando a realidade norte-americana, afirmam que um trabalhador altamente qualificado que ingressa atualmente no mercado formal de trabalho tenderá a trocar, em média, oito vezes de emprego até a sua aposentadoria, e que, dessas trocas, provavelmente em quatro delas ele será demitido, e em quatro pedirá demissão.

Outros estudos desenvolvidos a partir dessa perspectiva apontam que os trabalhadores, em geral, tenderão a viver, num futuro próximo, de três a cinco carreiras diferentes (*carreiras em barra*), contra uma ou duas hoje, em razão das profundas mudanças que estão ocorrendo nas formas de organização e gestão do trabalho que tornam suas competências rapidamente obsoletas.

Atualmente, as organizações e instituições estão tornando-se ambientes de trabalho cada vez mais instáveis e trabalhar por muitos anos em um mesmo lugar ou ocupar cargos de confiança já não é mais garantia de estabilidade no emprego.

A pesquisa sistemática sobre os efeitos individuais e sociais das demissões tem sido freqüente por muitas décadas nas ciências sociais. No âmbito organizacional ou institucional, a literatura existente sobre esse tema tem se multiplicado desde meados da década de 80 até o presente, em especial nos EUA e na Europa. Esses estudos mostram que os efeitos da perda de emprego nas trajetórias profissionais dos trabalhadores demitidos têm uma determinação complexa, em que concorrem fatores de natureza diversa.

Os estudos sobre a demissão e suas conseqüências são tão antigos quanto àqueles associados ao trabalho de forma geral. Contudo, o interesse por esse tema não foi constante ao longo do tempo. É consenso entre os pesquisadores que o

interesse teórico na questão da demissão e de seus efeitos tem variado de acordo com o aumento ou a diminuição dos índices e das tendências do desemprego no mundo (PLATT, 1984; FEATHER, 1990).

Os teóricos desse campo concordam que os estudos sobre os impactos das demissões nos trabalhadores atingiram o seu auge durante a depressão americana nos anos 30 do século passado, passando, em seguida, por um longo período de esquecimento, e começando a crescer novamente nos anos 80, quando o mundo passou a viver um período de desemprego ascendente (PILGRIM TRUST, 1938; EISENBERG e LAZARFELD, 1938; SWINBURNE, 1981; JAHODA, 1982; FEATHER, 1990).

A partir desses estudos até as sofisticadas pesquisas em anos recentes, a literatura a respeito mostra-se convergente em um importante aspecto, evidenciando que, para a maior parte dos trabalhadores demitidos, a perda do emprego traz reflexos negativos em diversas dimensões da vida dessas pessoas, mesmo que possam existir fatores atenuantes.

Os efeitos das demissões são analisados pelos pesquisadores em quatro dimensões. Na primeira, a análise concentra-se nos efeitos agregados, tanto no que diz respeito à questão do desemprego, quanto aos problemas sociais, econômicos e políticos gerados na *sociedade*. Na segunda, são enfocados nas *organizações* e *instituições*. A terceira, enfatiza esses impactos nos *trabalhadores remanescentes*. Por fim, na quarta são estudados em relação aos *trabalhadores demitidos* e o seu ambiente imediato. A análise da quarta dimensão foi contemplada na presente tese.

A primeira dessas instâncias relaciona-se aos efeitos das demissões na sociedade. Os pesquisadores do tema têm mostrado como, desde os anos 80, tem-se vivido uma onda de demissões no mundo do trabalho formal. Muitos observadores e especialistas têm concordado que essas demissões apresentam proporções e características singulares, no sentido de que não se trata apenas de mais uma oscilação de mão-de-obra típica do capitalismo.

A literatura acadêmica sobre demissões em massa, até a década de 1980, era quase inexistente. Depois de uma série de estudos iniciais ligados ao declínio organizacional, um novo fluxo de pesquisa passou a relacionar a temática com a questão da reestruturação organizacional, quando muitas empresas de grande porte e de renome mundial passaram a demitir grandes contingentes de trabalhadores de

forma quase permanente, principalmente nos Estados Unidos (FREEMAN e CAMERON, 1983; SUTTON et al., 1986; GREENHALGH et al., 1988; TOMASKO, 1987, 1992).

A segunda dessas instâncias relaciona-se aos efeitos das demissões na própria organização ou instituição como um todo, incluindo variáveis de seu funcionamento interno, tais como o ambiente de trabalho, a eficiência interna, a eficácia organizacional, as relações com empregados e seus representantes, bem como sua imagem externa (SONNENFELD, 1989).

A terceira dimensão, relacionada aos efeitos nos trabalhadores remanescentes, compreende uma série de reflexos que as demissões dos colegas produzem em cada trabalhador que permanece na organização ou instituição após os cortes, bem como o agregado desses efeitos em todos os demais. Uma vez que pessoas e organização se influenciam mutuamente, e geralmente de forma paradoxal e ambivalente, a separação entre essas duas instâncias tem propósito unicamente analítico. Nesse recorte de pesquisa, estudiosos encontraram tantos efeitos negativos de cortes de pessoal entre os remanescentes, que hoje se denomina esse conjunto de características de *síndrome dos sobreviventes* ou *dos remanescentes* (BROCKNER, DAVY e CARTER, 1985; BROCKNER et al, 1994; CURTIS, 1989; CASCIO, 1993).

É importante lembrar que todas essas variáveis organizacionais afetam e são afetadas pela forma como os trabalhadores que permanecem empregados nas empresas ou nas instituições percebem e respondem ao evento (CAMERON et al., 1993; MISHRA e MISHRA, 1994; CASCIO, 1993; COLE, 1993).

Na quarta instância, as pesquisas demonstram que os efeitos dos enxugamentos nos trabalhadores demitidos devem ser vistos como a conjugação de diversas variáveis interligadas e interdependentes (EISENBERG e LAZARFELD, 1938; JAHODA, 1981, 1982).

A literatura a respeito desses impactos indica que eles resultam do somatório de diversos fatores interligados, que são divididos didaticamente em oito *tipos de efeitos*: emocionais, psicológicos, físicos, comportamentais, familiares, econômicos, profissionais e sociais, conforme o Quadro 3 (FRYER e PAYNE, 1986; LEANA e FELDMAN, 1988, 1992; FINEMAN, 1983; DEFRANK e IVANCEVICH, 1986; FEATHER, 1990).

Quadro 3 - Efeitos da demissão nos demitidos mais citados na literatura

EFEITOS DA DEMISSÃO NOS TRABALHADORES DEMITIDOS	
TIPOS	PRINCIPAIS EFEITOS
Emocionais	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade cognitiva • Instabilidade emocional e vulnerabilidade • Ansiedade e angústia • Estresse e tensão • Depressão, amargura e perda da esperança • Distúrbio psiquiátrico • Suicídio
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança • Queda na auto-estima e no auto-respeito • Queda no nível de alegria e de satisfação com a própria vida • Perda da noção de identidade
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioração da saúde física e alterações nos sistemas cardiovascular, imunológico, gastrointestinal e bioquímico
Comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Problema de estruturação do tempo • Desorganização da vida diária • Apatia, inércia e falta de motivação • Mudança nos hábitos alimentares, sexuais e de sono • Abuso de álcool, drogas e outras substâncias
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioração da vida familiar (divórcio, abandono do lar e violência doméstica) • Impacto nos filhos
Econômicos	<ul style="list-style-type: none"> • Queda de renda e privação econômica
Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de recolocação no mercado de trabalho • Quebra da confiança em futuros empregos • Diminuição do envolvimento e do comprometimento • Queda na satisfação com a carreira • Instabilidade em futuros empregos • Menor salário no futuro • Propensão à sabotagem e à violência
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioração das relações pessoais e isolamento • Aumento da propensão a anomalias sociais

Fonte: Caldas, 2000

Esses estudos pioneiros que investigaram o tema da perda do emprego, também constataram a presença de fatores que atuavam como mediadores nesses processos, muitas vezes facilitando ou dificultando a demissão dos trabalhadores, bem como a situação dos empregadores e das organizações ou instituições envolvidas.

Essas variáveis atenuantes ou agravantes das demissões, denominadas hoje de *moderadores*, representam as alternativas ou os obstáculos que empregadores e trabalhadores possuem para lidar de forma ética e, principalmente, humana com esses difíceis processos. Entretanto, as pesquisas existentes raramente enfatizam esses fatores e como estes influenciam os significados e a extensão das demissões.

De acordo com as pesquisas citadas, os efeitos das demissões não são homogêneos para todas as situações, tipos de organizações, instituições ou trabalhadores. A literatura desse campo demonstra a existência de algumas *variáveis moderadoras* que mediam todas essas relações e conseqüências dos processos de demissão, e que precisam ser consideradas e entendidas, uma vez que são elas que determinam a extensão e a gravidade desses efeitos.

O conjunto de moderadores varia de trabalhador para trabalhador, bem como em cada situação específica de demissão. Dessa forma, pessoas com características pessoais diferentes (personalidade e perfil profissional) e trajetórias profissionais singulares, demitidas em circunstâncias distintas, apesar de sofrerem efeitos, em maior ou menor grau, em todas as dimensões mencionadas na literatura, experimentam em intensidades distintas esses impactos ocasionados pela perda do emprego.

DeFrank e Ivancevich (1986) organizaram as principais categorias de efeitos e de tipos de moderadores, a partir de uma profunda e detalhada revisão das principais pesquisas e da literatura existente, desde a descoberta desses mediadores, em um dos trabalhos mais citados sobre o assunto, que serve de referência para a maior parte das pesquisas realizadas sobre o tema hoje.

Conforme o Quadro 4, os moderadores mais citados na literatura, em relação aos demitidos, são divididos didaticamente em oito tipos, mostrando que os efeitos da perda do emprego podem ser atenuados ou agravados por uma conjugação de fatores relacionados ao próprio trabalhador: pessoais, cognitivos, profissionais, econômicos, sociais e ambientais, organizacionais (*do processo de demissão*), e da transição e da superação (*após a demissão*).

Alguns desses moderadores são chamados de *mediadores passivos*, pois são associados a condições favoráveis ou desfavoráveis dadas pelas circunstâncias ou história da organização ou instituição, sendo que não há ação organizacional possível sobre tais fatores. Já um outro conjunto de moderadores denominados de

mediadores ativos diz respeito àqueles que as organizações e instituições dispõem quando de fato não possuem outra opção além da de desligar pessoal, podendo agir de uma forma mais pensada, respeitosa e justa possível, antes, durante e depois dos cortes realizados.

Quadro 4 - Moderadores dos efeitos nos demitidos mais citados na literatura

MODERADORES DOS EFEITOS NOS TRABALHADORES DEMITIDOS	
TIPOS	PRINCIPAIS..FATORES
Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidade • Idade, sexo e etnia • Reserva financeira e classe social • Condição familiar pré-existente • Nível de centralidade do emprego na vida do indivíduo
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que a demissão foi ou não seletiva • Percepção de reversibilidade do desemprego • Percepção de tratamento justo e digno no desligamento
Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência anterior com a perda do emprego • Nível hierárquico e fase da carreira • Nível de ligação com o emprego perdido • Amplitude de habilidades e aptidões (nível de empregabilidade)
Econômicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuntura econômica e nível de desemprego
Sociais e Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio social e familiar • Valor cultural e socialmente atribuído ao emprego e a sua perda
Organizacionais (do Processo de Demissão)	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de desligamento ou corte • Aviso antecipado • Informação das razões do desligamento e <i>feedback</i> (retorno) • Indenização, treinamento e <i>outplacement</i> (recolocação)
Da Transição (Após a Demissão)	<ul style="list-style-type: none"> • Duração do desemprego • Ocupação do tempo durante a transição
Da Superação (Após a Demissão)	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e resolução de sentimentos e emoções • Estratégias de superação ativas x paliativas

Fonte: Caldas, 2000

As pesquisas têm demonstrado que todos esses cuidados e procedimentos que podem ser realizados pelas organizações e instituições, através dos mediadores ativos, não eliminam a violência que representam os processos de demissão. Assim como não eliminam os efeitos negativos nos trabalhadores demitidos e não garantem nenhuma forma de gratidão ou alívio duradouro para aqueles que permanecem empregados (HARDY, 1987, 1990; LEANA e FELDMAN, 1992).

Apesar das evidências demonstradas pelas pesquisas existentes sobre os moderadores, ainda são poucas as organizações e instituições que agem de forma mais planejada e, principalmente, humana, antes, durante e após os processos de demissão, a fim de minimizar os efeitos negativos desses processos junto aos trabalhadores remanescentes e, principalmente, junto aos demitidos e suas famílias.

As pesquisas nesse campo sugerem que, apesar de pouco adotadas, existem várias políticas e práticas que as organizações e instituições poderiam e deveriam utilizar a fim de minimizar os impactos negativos sobre os demitidos, maximizando suas chances de obtenção de uma nova colocação no mercado de trabalho. Além disso, os pesquisadores demonstram que, se inevitáveis, grande parte dos cortes de pessoal poderia ser realizada de forma mais planejada e cuidadosa, minimizando o número de pessoas demitidas, e principalmente, aumentando as chances de reinserção profissional dos trabalhadores.

A literatura sobre os moderadores dos efeitos de cortes nas organizações e instituições é bastante rara; já a discussão sobre os moderadores existentes junto aos trabalhadores remanescentes, apesar de ser a mais abundante, tem sido pouco explorada. Ambos não foram enfatizados nesse estudo que procurou aprofundar a pesquisa sobre os moderadores presentes nos profissionais demitidos, dimensão ainda mais rara e menos explorada que as duas anteriores.

De acordo com Vince e Broussine (1996) a divisão e organização didática dos efeitos e dos moderadores em dimensões e tipos específicos para fins de compreensão não eliminam o fato de que, na realidade dos processos demissionais, todos esses planos se influenciam mutuamente e são marcados pela ambivalência.

Na realidade das demissões, a ocorrência desses efeitos e a influência, positiva ou negativa, dos moderadores, nem sempre ocorre de forma direta, imediata ou linear, uma vez que a relação entre essas variáveis costuma ser complexa e,

freqüentemente, paradoxal. Análises simplistas e generalizantes tendem a desconsiderar as possíveis superposições existentes entre esses fatores.

Apesar das diferenças nas percepções individuais dos trabalhadores, resultado da avaliação subjetiva que estes fazem do processo de demissão e das formas distintas de adaptação que realizam, a partir de condições particulares variadas e complexas, estudos indicam que categorias específicas de profissionais tendem a experimentar de forma semelhante muitos dos efeitos da perda do emprego.

Essa constatação das pesquisas demonstra que a busca de uma compreensão global do fenômeno da demissão no contexto das trajetórias profissionais dos trabalhadores, bem como dos fatores e ações que atenuam ou agravam os efeitos da perda do emprego, exige que o pesquisador entenda que todas essas variáveis interagem em dimensões, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, complementares e ambivalentes.

Assim, pode-se afirmar que as circunstâncias particulares de cada trabalhador e a forma como cada um interage com as variáveis, sob e fora de seu controle, mediam os efeitos da perda de emprego. Esses efeitos dependem das circunstâncias particulares da sua trajetória profissional no momento da demissão, sendo influenciados pela presença ou ausência de um conjunto de mediadores e, principalmente, pelo *significado* que este atribui ao emprego que perdeu.

No entanto, apesar da significativa literatura estrangeira disponível sobre o tema, no meio acadêmico brasileiro são raros os estudos sociológicos que buscam integrar as diferentes dimensões envolvidas nos processos de demissão, analisando desde a sua lógica, seus condicionantes e seus efeitos junto aos trabalhadores demitidos, bem como os impactos no destino das trajetórias desses profissionais. O presente estudo buscou contribuir para o preenchimento dessa lacuna. O próximo capítulo buscou delinear esses possíveis destinos.

6 DESTINOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

As trajetórias ocupacionais dos trabalhadores frente a eventos geradores de rupturas, tais como a demissão, independente do setor de atuação profissional de origem, conduzem a diferentes tipos de manutenção ou reinserção no mercado de trabalho, denominados pelos pesquisadores do tema de *destinos profissionais*. (CARDOSO, 2000). A idéia de destino remete aos rumos que os percursos laborais tomam após uma mudança significativa não prevista pelo trabalhador.

Cardoso (2000), ao analisar os destinos profissionais dos demitidos da indústria automobilística, ou seja, os percursos dos trabalhadores que perderam ou estavam prestes a perder seus empregos, a partir de 1989, constatou que, desde então, o setor automotivo foi um dos que mais demitiu com a adoção das novas tecnologias.

O autor avaliou também as oportunidades de trabalho neste setor em um momento de transformação do mercado e as dificuldades que enfrentaram até mesmo os profissionais mais qualificados. Discutiu ainda a geração de empregos, principalmente para os menos qualificados e questionou a qualidade dos empregos no segmento de autopeças, chamando a atenção para a necessidade da ampliação das oportunidades de trabalho, através da criação de empregos e do crescimento da economia.

A partir de estudos pioneiros sobre o tema como o de Cardoso, os pesquisadores verificaram que, dependendo do tipo de trajetória profissional que vinha sendo desenvolvida pelo trabalhador até o surgimento de um evento inesperado ou imprevisível, que rompe de forma abrupta o seu percurso, a continuidade dessa trajetória toma diferentes rumos que vão da *exclusão total* a *novas formas de inclusão ocupacional*.

Guimarães (2002a), nesse mesmo sentido, afirma que a exclusão do mundo estruturado dos direitos do trabalho e a inclusão no mercado informal de trabalho, invisível do ponto de vista do Estado e de suas instituições, normalmente culmina

em trajetórias ocupacionais caracterizadas por uma mobilidade social marcada pela instabilidade e precariedade.

Para a autora, as trajetórias ocupacionais sob o impacto de um evento gerador de mudança conduzem os trabalhadores a três tipos predominantes de destinos profissionais de inserção no mundo do trabalho que vão, em alguns casos, da *preservação* dos direitos trabalhistas anteriormente adquiridos, à *precarização* desses mesmos direitos através de subcontratações, ou à total *exclusão* dos empregos protegidos por lei, levando-os a exercer atividades no setor informal da economia.

Comentando a respeito dos trabalhadores que são demitidos e não possuem outra forma de inserção profissional, a autora destaca que, ao perder o emprego, o indivíduo tem grandes chances de perder a identidade de trabalhador com direitos, algo que só o vínculo formal de trabalho garante. Este ainda é o principal meio de inserção no mercado formal de trabalho no Brasil, pois propicia a representação sindical e assegura que as relações de trabalho sejam regidas por convenções coletivas e não apenas por contratos individuais entre patrões e empregados.

É o vínculo formal de trabalho que traz o trabalhador à cena social possibilitando que ele se torne protagonista do seu próprio destino, dando-lhe visibilidade pública e conferindo estabilidade à sua relação com o Estado via acesso regulado à legalidade em termos de remuneração e direitos.

A preservação ou não da qualificação profissional no decorrer das trajetórias ocupacionais representa o elemento central na caracterização do destino das mesmas. Segundo Guimarães (2002a), os trabalhadores, ao se reinserirem no mercado de trabalho, podem ter sua qualificação profissional *totalmente preservada*, ao continuarem exercendo as mesmas atividades anteriormente desempenhadas, *semi-preservada*, ao transferirem parte de sua qualificação profissional para o desempenho de uma nova atividade, dentro ou fora do seu setor de origem, ou *descartada*, quando não conseguem transferir sua qualificação profissional no desempenho de novas atividades, tendo que se requalificarem ou assumirem postos de trabalho com baixos níveis de exigência e fora do seu setor de origem.

Para Guimarães (2002a) o destino de uma trajetória profissional pode ser virtuoso ou não. A virtuosidade da trajetória profissional depende do quanto a reinserção ocupacional consegue preservar o capital de qualificação acumulado pelo

trabalhador até a ocorrência do evento que modificou esse percurso, mantendo-o no mesmo circuito do mercado de trabalho onde estivera antes de ser demitido e preservando as condições de emprego anteriormente vivenciadas (renda e condições de trabalho relacionadas ao último vínculo de trabalho).

As diferentes formas e critérios existentes na literatura especializada sobre a classificação das inserções ocupacionais dos trabalhadores no mercado de trabalho levaram os pesquisadores do tema à construção de diferentes tipologias que visam contemplar os possíveis destinos das trajetórias profissionais. Esses são entendidos como os resultados prováveis de um processo de escolhas profissionais, ou de uma seqüência de acontecimentos laborais, que afetam de forma objetiva a vida dos trabalhadores e a sua inserção na sociedade.

Franzoi (2006), nesse sentido, analisando as trajetórias profissionais dos egressos do Plano Estadual de Qualificação (PEQ-RS), desenvolveu uma tipologia que indica dois destinos possíveis para os trabalhadores ou futuros trabalhadores: *trajetórias mais contínuas* e *trajetórias fragmentadas* ou *em constante mutação*.

As *trajetórias mais contínuas* dizem respeito aos percursos profissionais que se desenvolvem em uma mesma área de atividade ou em uma mesma organização ou instituição, mesmo que, na maior parte das vezes, sejam marcadas por relações de trabalho precárias, ou ainda que alternem períodos sem trabalho com os de ocupação. Uma trajetória mais contínua não é necessariamente equivalente a uma inserção estável. Por isso é utilizado o advérbio *mais*. Algumas variações podem ser verificadas neste tipo de trajetórias: são mais contínuas, mas, às vezes, podem ser interrompidas, podem ser ascendentes ou encontrar-se em declínio.

As trajetórias formativas desses profissionais são razoavelmente cumulativas, ou seja, são desenvolvidas, em geral, na mesma área da trajetória ocupacional ou acompanham as mudanças de organização ou instituição. É possível verificar uma relação entre o tipo de trajetória e ter ou não ter uma profissão, uma vez que as trajetórias dos profissionais que revelam possuir uma profissão já bastante consolidada são norteadas por um conhecimento ou uma ocupação já adquirida, ao longo da vida ou a partir de determinado momento, dando maior continuidade às trajetórias. O conhecimento sobre o trabalho pode ter sido adquirido de diferentes formas: através de instituições formais de ensino, em cursos pontuais ou através da experiência prática.

As *trajetórias fragmentadas* ou *em constante mutação* designam os percursos profissionais que, quanto à ocupação, são considerados erráticos, ou seja, que não possuem continuidade em um mesmo local de trabalho ou, sequer, em uma mesma área de atividade. A expressão *em constante mutação* é utilizada em analogia à atual situação do mercado de trabalho.

As trajetórias formativas desses trabalhadores são condizentes com esse tipo de trajetória ocupacional, pois o indivíduo não realiza qualquer curso ou, quando os realiza, estes ocorrem em diferentes áreas, não acumulando saber em nenhuma área específica. Como nada é permanente em sua trajetória, nem local, nem área de inserção, o aprendizado na prática das diferentes ocupações também não possibilita nenhum acúmulo. Assim, esses profissionais não possuem profissão, estando em busca de uma, ou, em alguns casos mais raros, em busca de qualquer ocupação.

A tipologia de Guimarães (2002a), utilizada nesse estudo para classificar e analisar o rumo das trajetórias profissionais dos professores no mercado de trabalho acadêmico ou fora dele, contempla três destinos predominantes: *destino virtuoso*, *destino pouco virtuoso* e *destino não virtuoso*.

Nas *trajetórias profissionais com destinos virtuosos* os trabalhadores seguem desfrutando uma inserção padrão no mercado de trabalho. As condições sócio-econômicas são preservadas, mantendo os trabalhadores com renda, condições de moradia e posição social aproximados, igual ou superior ao vivenciado antes da presença do evento gerador de ruptura do percurso profissional analisado. Tais trajetórias têm uma continuidade no mercado de trabalho, caracterizando uma situação de filiação social.

Nas *trajetórias profissionais com destinos pouco virtuosos* as condições sócio-econômicas são parcialmente preservadas, ocorrendo algumas perdas em termos de renda, condições de moradia e posição social em relação à condição anteriormente vivenciada. Os trabalhadores normalmente inserem-se no mercado de trabalho através de contratações flexibilizadas. São trajetórias que apresentam períodos de descontinuidade com o mercado formal de trabalho, caracterizando, muitas vezes, situações de vulnerabilidade social.

Já nas *trajetórias profissionais com destinos não virtuosos* as condições sócio-econômicas são marcadas pela precariedade, com perdas drásticas das condições de moradia e posição social vivenciadas anteriormente, e os

trabalhadores apresentam dificuldades para obter renda para a sua sobrevivência. Em geral, os trabalhadores inserem-se no mercado de trabalho na condição de informais. Estas trajetórias são normalmente marcadas por longos períodos de afastamento do mercado formal de trabalho, caracterizando situações de desfiliação social.

A tipologia apresentada serviu de referência para analisar os rumos que tomaram as trajetórias profissionais dos docentes universitários do ensino superior privado que fizeram parte da amostra. Auxiliou na identificação da continuidade ou não da carreira acadêmica e no desdobramento da trajetória profissional, após o evento da demissão. Também serviu de base para a análise das formas de manutenção e reinserção profissional que estes trabalhadores trilharam e na identificação das modificações das condições sócio-econômicas e de posição social ocupadas pelos mesmos ao longo do espaço de tempo investigado. A articulação da análise das transformações ocorridas e das percepções dessa categoria profissional sobre seus destinos, justifica-se, diante do problema de pesquisa proposto, e integra a conclusão desta tese.

7 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO DE PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA FRENTE À DEMISSÃO

Neste capítulo, são apresentadas as análises das trajetórias profissionais dos professores do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana que fizeram parte deste estudo. Inicialmente é analisado o perfil sócio-econômico dos docentes que caracterizou a dimensão demográfica da amostra.

A amostra utilizada foi constituída por sujeitos que apresentaram os seguintes requisitos: docentes ou ex-docentes do ensino superior privado de Porto Alegre e Região Metropolitana, de ambos os sexos, com idades e tempo de serviço variado, que vivenciaram, ao menos, uma demissão dentro das suas trajetórias profissionais acadêmicas nos últimos 15 anos. Estes requisitos foram considerados essenciais para entender as transformações das relações de trabalho ocorridas nas últimas décadas no ensino superior privado e os respectivos impactos nas trajetórias profissionais dos trabalhadores desse sistema frente à experiência da demissão.

Em relação ao perfil sócio-econômico da amostra (Quadro 5), foi possível verificar que os docentes, na sua maioria, pertencem ao sexo feminino, são casados e têm, em média, 50 anos de idade. Dos entrevistados, apenas cinco não têm filhos. Considerando o número de dependentes por docente, verificou-se que em cinco casos, o número de dependentes é inferior ao número de filhos, indicando a independência econômica dos mesmos. Não foram observados casos em que houvesse outro tipo de dependentes por docente. A renda média mensal dos casos pesquisados é de R\$6.233,33. Um dos docentes entrevistados não informou seu rendimento.

Em relação ao perfil profissional dos entrevistados (Quadro 6), verificou-se que a maior parte tem, em média, 20 anos de atuação no magistério superior ocorridos predominantemente em universidades, bem como 27 anos de atuação no mercado, em diferentes áreas e sob diversas formas. Dez atuam em consultoria, seis como profissionais liberais autônomos, cinco na condição de empresários, três

no serviço público federal, um em assessoria especializada, um como funcionário de autarquia e um que se encontra aposentado.

Quadro 5 - Perfil sócio-econômico da amostra pesquisada

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO							
Entrevistado	Sexo	Estado Civil	Idade (anos)	Filhos	Dependentes	Casa Própria	Renda Média Mensal
Docente 01	Fem	Solteira	42	-	-	sim	R\$5.500,00
Docente 02	Masc	Casado	49	3	3	sim	R\$12.000,00
Docente 03	Fem	Casada	33	1	1	sim	R\$5.000,00
Docente 04	Masc	Casado	56	2	1	sim	R\$8.000,00
Docente 05	Fem	Solteira	42	-	-	não	R\$3.000,00
Docente 06	Fem	Viúva	54	3	-	sim	R\$4.500,00
Docente 07	Fem	Casada	48	2	2	sim	R\$5.000,00
Docente 08	Masc	Casado	46	1	1	sim	R\$4.500,00
Docente 09	Fem	Viúva	73	3	-	sim	Não Informado
Docente 10	Fem	Solteira	68	-	-	sim	R\$10.000,00
Docente 11	Fem	Separada	47	2	2	sim	R\$10.000,00
Docente 12	Fem	Casada	53	-	-	sim	R\$6.500,00
Docente 13	Fem	Casada	42	-	-	sim	R\$4.000,00
Docente 14	Fem	Casada	53	1	-	sim	R\$8.000,00
Docente 15	Fem	Divorciada	50	2	1	sim	R\$4.000,00
Docente 16	Fem	Divorciada	48	1	1	sim	R\$3.500,00

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Quanto às áreas de conhecimento, oito têm formação em Ciências Sociais Aplicadas, oito em Ciências Humanas, três em Engenharias e um em Ciências Biológicas. A tabela utilizada para o enquadramento das áreas citadas foi a do CNPq, CAPES, FINEP (2005). É importante destacar que foram consideradas para a classificação as áreas de formação da graduação e pós-graduação *strictu sensu* dos docentes. Cabe destacar que a maior parte dos professores, durante sua vida de trabalho, acumulou mais de uma formação acadêmica, bem como desenvolveu mais

de uma atividade ou área profissional, encontrando-se, por essa razão, normalmente, enquadrado em mais de um segmento profissional e área de conhecimento.

Quadro 6 - Perfil profissional da amostra pesquisada

PERFIL PROFISSIONAL					
Entrevistado	Tempo de Atuação no Magistério Superior	Tipos de IES de Atuação	Tempo de Atuação no Mercado	Outras Atividades Profissionais	Área de Conhecimento
Docente 01	10	Universidade e Centro Universitário	23	Profissional Liberal Autônomo Consultoria e Empresa Própria	Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas
Docente 02	22	Universidade, Centro Universitário e Faculdades Integradas	27	Consultoria e Empresa Própria	Ciências Humanas
Docente 03	15	Universidade e Centro Universitário	10	Consultoria	Ciências Sociais Aplicadas
Docente 04	19	Universidade, Centro Universitário e Faculdades Integradas e Escola	36	Consultoria	Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias
Docente 05	2	Universidade	14	Profissional Liberal Autônomo	Ciências Humanas e Ciências Médicas e da Saúde
Docente 06	24	Universidade	31	Profissional Liberal Autônomo Consultoria	Ciências Humanas
Docente 07	16	Universidade	20	Profissional Liberal Autônoma	Ciências Humanas
Docente 08	9	Universidade	24	Consultoria	Ciências Sociais Aplicadas
Docente 09	30	Universidade	50	Assessoria Consultoria e Empresa Própria	Ciências Humanas
Docente 10	39	Universidade e Centro Universitário	50	Aposentada	Ciências Sociais Aplicadas

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Quadro 6 (continuação) - Perfil profissional da amostra pesquisada

PERFIL PROFISSIONAL					
Entrevistado	Tempo de Atuação no Magistério Superior	Tipos de IES de Atuação	Tempo de Atuação no Mercado	Outras Atividades Profissionais	Área de Conhecimento
Docente 11	25	Universidade, Faculdades Integradas, Faculdade Isolada e Escola	25	Consultoria	Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
Docente 12	27	Universidade	29	Profissional Liberal Autônomo e Servidora Pública Federal	Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
Docente 13	10	Universidade, Faculdades Integradas e Faculdade Isolada	20	Consultoria e Empresa Própria	Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
Docente 14	23	Universidade	31	Servidora Pública Federal e Consultoria	Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
Docente 15	23	Universidade e Faculdades Integradas	24	Profissional Liberal Autônoma	Ciências Humanas
Docente 16	24	Universidade	24	Funcionária de Autarquia e Empresa Própria	Engenharias e Ciências Biológicas

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Estes dados demonstraram que, em sua maioria, os docentes entrevistados são profissionais experientes que dedicaram muitos anos de trabalho às instituições em que atuaram, possuindo conhecimentos que ultrapassam o saber e o fazer estritamente acadêmico, o que lhes confere uma diferenciação na atuação acadêmica.

Quanto ao perfil acadêmico dos docentes por ocasião da demissão (Quadro 7), dez possuíam o título de mestre. Dos demais, cinco eram doutores e apenas um especialista. Os dados indicam uma alta qualificação acadêmica dos professores do ensino superior privado, na medida em que, do grupo de docentes mestres, um deles possui título de doutor realizado no exterior, porém ainda não reconhecido no

Brasil, um tem dois títulos de mestrado reconhecidos e dois encontram-se em fase final do doutorado.

Quadro 7 - Perfil acadêmico da amostra pesquisada no momento da demissão

PERFIL ACADÊMICO NA DEMISSÃO					
Entrevistado	Atuação na IES (anos)	Ano da Demissão	Tipo da IES Demissória	Título na Demissão	Experiência Administrativa
Docente 01	7	2000	Universidade	Mestre	Coordenação de Pós-Graduação
Docente 02	18	2005	Universidade	Doutor	Coordenação de Pós-Graduação
Docente 03	2	2004	Universidade	Mestre	-
Docente 04	5	2002	Universidade	Mestre	Coordenação de Curso
Docente 05	2	2007	Universidade	Doutora	-
Docente 06	24	2006	Universidade	Mestre	Supervisão Acadêmica e Coordenação de Serviço
Docente 07	16	2007	Universidade	Mestre	Supervisão Acadêmica e Coordenação de Serviço
Docente 08	8	2007	Universidade	Doutor	-
Docente 09	29	2007	Universidade	Especialista	Pró-Reitoria de Graduação, Direção, Supervisão Acadêmica
Docente 10	5	2005	Centro Universitário	Doutora	Coordenação de Pesquisa e Vice-Direção
Docente 11	24	2007	Universidade	Mestre	Direção e Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão
Docente 12	27	2007	Universidade	Mestre	Coordenação de Pós-Graduação
Docente 13	11	2005	Universidade	Mestre	-
Docente 14	23	2005	Universidade	Mestre	Supervisão Acadêmica
Docente 15	23	2007	Universidade	Doutora	Coordenação de Departamento
Docente 16	6	1992	Universidade	Mestre	Coordenação de Pós-Graduação

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os processos de demissão analisados que fizeram parte das trajetórias profissionais dos docentes entrevistados ocorreram de 1992 a 2007. Com exceção de um professor que foi demitido de um Centro Universitário, todos os outros 15

foram demitidos de Universidades. Na época da demissão, a média de tempo de serviço nas instituições era de 14 anos, o que representa um tempo de dedicação profissional significativo, ainda mais quando se considera que dos 16 entrevistados, seis deles tinham mais de 20 anos na instituição e que, um deles, o docente n. 9, quando foi demitido, possuía 29 anos de atuação na mesma IES demissória.

Em relação à ocupação de funções gerenciais ou administrativas, verificou-se que a maior parte dos professores ocupou cargos dessa natureza que vão da supervisão acadêmica, passando pela coordenação de pós-graduação e de curso, indo até a direção e pró-reitoria, demonstrando que estes docentes possuíam experiência de administração e gestão nas suas carreiras acadêmicas.

Os depoimentos, analisados e interpretados por meio dos métodos da história oral e da análise de conteúdo, permitiram identificar os conteúdos mais significativos do discurso de cada professor universitário que compuseram as principais categorias de análise e a compreensão da situação investigada.

A seguir, são apresentadas as análises das categorias mais representativas dos conteúdos expressos pelos entrevistados que são: *trabalho docente e seu contexto, efeitos da demissão, moderadores dos efeitos da demissão, extensão e significados dos efeitos da demissão e destinos das trajetórias profissionais.*

7.1 TRABALHO DOCENTE E SEU CONTEXTO

Com o aumento da complexidade nos ambientes das instituições de ensino superior privado, o grau de previsibilidade das relações de trabalho tem diminuído, provocando instabilidade na carreira acadêmica e um clima de incerteza junto aos docentes. As mudanças que estão ocorrendo nas principais atividades acadêmicas de nível superior: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração têm modificado o ambiente de trabalho do professor e exercido uma série de pressões sobre esta atividade. Estas modificações, no contexto em que o trabalho docente ocorre, têm produzido uma série de impactos sobre as experiências de trabalho desses profissionais e seus significados.

O desenvolvimento da carreira acadêmica está diretamente vinculado às demandas da vida pessoal e profissional do docente, envolvendo o relacionamento com alunos, colegas, direção e, principalmente, com o contexto institucional em que ele está inserido. Somam-se a isto os impactos sobre a vida pessoal e familiar.

A realidade da docência traz conseqüências para o trabalho do professor e o modo como se constitui profissionalmente ao longo de sua trajetória formativa. A sua identidade profissional é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até a atuação nos diferentes espaços institucionais em que a profissão acadêmica de fato se desenvolve, compreendendo o espaço e o tempo em que cada um define a sua maneira de ser professor.

Em relação aos motivos relacionados ao início da carreira docente de nível superior, dos 16 professores entrevistados, 12 nunca tinham pensado em se tornar professor universitário. Para estes, que representam a maioria, a entrada na vida acadêmica se deu através de convites de colegas ou pessoas conhecidas ligadas às IES, principalmente para substituírem professores que estavam se afastando para realizar mestrado ou doutorado no exterior, ou ainda, que entraram em licença, por diferentes motivos. Somente quatro professores planejaram, de alguma forma, o ingresso na carreira acadêmica.

Eu nunca tinha pensado em ser professor. Naquela época se alguém me dissesse que eu iria ser professor eu ia achar que essa pessoa estava louca. Um professor me recomendou para fazer carreira acadêmica e eu dei risada na cara dele. Eu disse que ele estava brincando comigo, porque eu não iria fazer carreira acadêmica. Só que eu acabei entrando numa IES privada e foram seis anos que eu fiquei como professor nessa instituição. Hoje eu sou professor concursado de uma IES federal e a minha carreira principal é a acadêmica. (docente 08)

Era um sonho meu entrar em uma universidade como professora, porque eu achava o máximo a carreira acadêmica, a possibilidade de ser um catedrático, um professor universitário. (docente 10)

Quando eu comecei na vida acadêmica eu era executivo financeiro de um banco que estava numa fase ruim. Não estava acontecendo nada na minha carreira. Eu estava na mesma função há muito tempo e já não sabia mais se eu era bom ou não, se eu tinha valor ou não. Um amigo meu que lecionava numa IES me sugeriu lecionar. Eu nunca tinha pensado nisso. Como ele estava saindo, porque ele tinha que viajar e ficar um semestre fora, eu acabei substituindo ele. (docente 04)

Estes dados confirmam o lugar que a docência acadêmica historicamente ocupou no Brasil, ou seja, de uma profissão complementar. É o que sustenta Schwartzman (1997) ao afirmar que a carreira de professor universitário significa, muitas vezes, apenas um título adicional ou de *status* dentro de outra carreira profissional bem sucedida. Ristoff (2006), nesse mesmo sentido, afirma que a função do professor na educação superior brasileira é, ainda, em grande parte, uma função ocupada por profissionais de outras áreas do conhecimento que acabam se tornando, por acaso, docentes, muitas vezes, sem uma adequada formação e, principalmente, sem nenhuma vocação.

Eu fiz magistério no segundo grau, mas nunca pensei em ser professora. Eu me formei em 1985 e entrei direto na pós-graduação na minha área, tudo na mesma instituição, Eu era casada e já tinha um filho. Paralelo, comecei a trabalhar como profissional liberal em 1987. Em 1991, depois que eu terminei a pós-graduação, eu recebi um convite de uma colega para dar aula na mesma universidade, substituindo um professor que foi meu orientador na especialização, que se afastou para fazer doutorado. Ela me convidou e eu levei um susto na hora, porque a vida acadêmica não me interessava. Eu nunca tinha pensado em trabalhar numa IES. Foi a primeira vez que eu assumi uma classe e para mim foi ameaçador. Eram sessenta e seis alunos adultos e eu não estava nem um pouco acostumada. Era uma faixa etária que eu não estava acostumada, mas encarei e o que aconteceu. O meu primeiro semestre como professora foi bem difícil, no sentido de que eu tive que vencer essa barreira de dar aula para uma turma muito grande de adolescentes e adultos. Não no sentido do conteúdo, porque eu dominava o conteúdo. A matéria era algo que eu conhecia e gostava muito, mas eu não dominava a situação de ser um professor. Até que um determinado dia a turma fez um silêncio, eu senti que tinha alguma coisa errada, e uma aluna conseguiu, de um jeito muito respeitoso, eu nunca esqueci disso, me dizer que eles não gostavam da minha aula, que era muito chato aquele jeito que eu dava aula. Aí foi interessante, porque eu conversei com eles, falei dos meus temores e, de um jeito gradativo, eu mudei o meu jeito de dar aula e construí uma trajetória como professora. Hoje eu vejo que eu era uma péssima professora. Eu não vou te dizer que agora eu sou uma excelente professora, mas eu me sinto muito tranqüila para entrar numa sala de aula, seja com trinta ou com quinhentas pessoas. Eu não tenho mais medo de dar aula. Eu superei todos esses temores de falar em público. (docente 07)

Os professores não atuam e nem se formam no vazio, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação da carreira acadêmica dependem do ambiente institucional em que trabalham. As instituições, por sua vez, não são entidades abstratas, na medida em que possuem objetivos pré-determinados e encontram-se situadas num contexto sócio-econômico mais amplo. Nesse sentido, para que possam sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo, dependem

do preparo e do bom relacionamento de seus professores, de seus alunos, e, principalmente, da competência dos seus gestores.

Em relação à construção de uma identidade comum aos professores que permita um bom relacionamento e facilite a obtenção dos objetivos institucionais, verificou-se que isso é cada vez mais raro nas IESPs, na medida em que existe uma competição muito negativa nesses ambientes que vai da disputa por hora de aula, disciplinas, cargos e verbas de pesquisa.

A alteração constante, em termos de horas aula, é uma coisa muito violenta nas IESPs, porque instiga a competição entre os professores, a delação, a puxada de tapete do colega. Porque o professor precisa de mais horas aula, tem que sustentar uma família, tem mulher, filhos e outros compromissos. É uma coisa que angustia muito. Aquilo começou a me angustiar muito. Aquilo era uma coisa que eu desconhecia totalmente. É muito ruim tu não ter um salário determinado, e depender da tua coordenação para ter mais horas de aula. Nas instituições particulares tu trabalhas de acordo com a demanda de alunos. Se entrarem mais alunos no vestibular, abrem mais turmas e tu tens mais horas aula, se não acontece isso a tua carga é reduzida. Essa coisa de pagar por hora aula e não ter um salário fixo e as chefias determinarem o que tu tem que fazer, isso assim mata qualquer relacionamento em grupo. Isso eu acho muito importante ressaltar, porque uma instituição só funciona bem em equipe. Não é um professor que resolve as coisas é o conjunto de professores. E o curso fica muito prejudicado com essa disputa por hora aula a cada semestre. Não tem filosofia de ensino, não tem plano de ensino, não tem projeto de carreira que resista a um começo de semestre onde cada professor fica tentando garantir mais horas aula para si, tenha ou não competência para determinadas disciplinas. Então, isso acaba gerando absurdos. Eu vi absurdos. Por exemplo, professores que têm uma vocação para determinadas áreas fazendo questão de dar aulas em áreas que não são as deles só para garantir mais carga horária. Esse sistema realmente acaba gerando distorções. (docente 10)

Cada momento de transição, cada ano, cada final de semestre, um terrorismo por conta de todos esses enxugamentos. As universidades particulares não estão bem do ponto de vista financeiro, fecham turmas e aí demitem um monte de professores, e aí todo mundo, para querer ficar, fica puxando o saco, quando os critérios para definir quem deveria ficar deveria ser quem tem um melhor desempenho, quem tem mais produção científica ou outros critérios que sejam definidos, claros e transparentes e que os gestores possam trabalhar com eles de maneira clara e transparente também. (docente 11)

Em relação aos alunos, a grande maioria dos docentes apontou que o nível de formação piorou drasticamente nas últimas décadas fazendo com que os professores tenham que trabalhar muito mais para despertar o interesse deles. Porém, devido à mudança de papel do aluno de nível superior nas IESPs, que passou de aluno a cliente, os professores se sentem cada vez mais pressionados a

ter que atendê-los em reivindicações que nem sempre têm relação com o ensino, prejudicando o objetivo maior da educação, que é o processo de ensino e aprendizagem.

Na IESP o aluno que quiser reclamar de um professor, a hora que ele quiser ele é atendido, porque a IESP tem que ouvir o cliente. Então, o que existe hoje é uma ditadura do cliente. Eu acho importante que o aluno seja ouvido, que tenha acesso a uma ouvidoria, mas não pode ser só isso, porque se um aluno não gosta do professor e ele tem alguma influência isso pode levar até a demissão de um professor. (docente 11)

Eu vejo colegas que cansaram de cobrar dos alunos, porque têm medo das reclamações deles e de serem demitidos sem motivos, e aí acabam aceitando muitas coisas erradas. Antes eram cinquenta alunos por aula, agora são sessenta e amanhã vão ser setenta. Essas são preocupações que passam pela minha cabeça em relação a minha carreira. Tem vezes que eu penso que vai chegar um dia em que eu não vou querer mais dar aula, porque eu não vou agüentar tantos problemas. É muito complicado você ouvir dos alunos afirmações do tipo “sou eu que pago o teu salário” e ser obrigado a ficar quieta, ou, depois de falar para um aluno procurar um livro, ele te dizer que se tivesse que ler um livro inteiro não precisaria vir pra sala de aula pra assistir, porque, pra ele, eu estou ali pra suprir as necessidades dele. Estes são dois exemplos de barbaridades que os alunos dizem e eu tenho um pouco de medo disso. E isso ocorre porque na atual estrutura do ensino superior privado os alunos sabem que eles estão com a faca e o queijo na mão. Eu acho que eles dão muito espaço pro aluno, e acaba existindo muita pressão pra agradar aluno. (docente 03)

Os alunos das instituições privadas são muito complicados, porque eles têm um poder muito grande que é dado a eles. Eles adoram dizer que quem paga o nosso salário são eles e que nós estamos ali para dar aula pra eles. Hoje a gente é refém de aluno. E o pior é que a coordenação dá respaldo para esses alunos. E isso acontece em todas as IES. (docente 05)

Para Ristoff (2006), as crescentes mudanças no ambiente acadêmico estão transformando as relações de trabalho do professor universitário e substituindo os valores clássicos da academia, por uma fria relação monetária e salarial entre instituições e docentes. Para o autor, essas mudanças de *status* estão transformando o papel dos professores e gestores e têm produzido uma série de impactos sobre o fazer docente dentro das instituições. Ristoff sustenta a idéia de que o ensino superior no Brasil encontra-se diante de uma crescente e dramática dessacralização dos valores acadêmicos clássicos.

No atual contexto acadêmico-institucional privado, os professores desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, exigindo desses uma ampliação da atuação em outras atividades. Grande parte dos entrevistados se referiu a essa realidade.

Tu é contratado para uma determinada carga horária só que tu sabes que, na prática, tu sempre trabalhas muito mais horas. Só que, estrategicamente, fica ruim tu não fazeres o que é pedido. Mas ao fazer tu sabes que tu vais fazer sempre com mais horas do que tu foste contratado. Então, essa flexibilidade que é exigida do professor para muitas atividades acaba virando exploração. Isso tem que ser revisto. Hoje eu procuro não repetir mais aquilo que eu vivi na IES que me demitiu. Foi muita doação e depois veio a demissão no final. Hoje eu já não faço mais aquela loucura. Hoje eu tenho uma outra visão do sistema acadêmico. Eu acho que isso é muito importante, porque isso é um amadurecimento da minha carreira. (docente 01)

Nesse contexto, os professores são permanentemente pressionados a responder às mais variadas demandas de trabalho, através de uma série de atividades que extrapolam o que é previsto para o seu fazer específico.

O saber, no passado, era adquirido basicamente no ambiente familiar, razão pela qual ainda hoje as instituições educacionais são, muitas vezes, vistas e tratadas como extensões das famílias. Essa origem determinou o marcante perfil informal dos ambientes educacionais, onde nasceram e se desenvolveram um conjunto de ordens sutis, silenciosas, invisíveis e, até mesmo, constrangedoras. Na forma de demandas informais os empregadores, através de seus gestores, designam tarefas para os docentes, disfarçadas muitas vezes de convites para a participação nas mais variadas atividades, sem remuneração.

Como os limites da intervenção direta desses diferentes públicos na dinâmica institucional não possuem uma regulação e padrões uniformes, portanto, regem-se ao sabor das demandas, das características de cada gestor e instituição. É o professor quem, normalmente, a partir da sua capacidade de estabelecer limites, trata dessas questões, a fim de não incorporar ao seu trabalho demandas que não lhe dizem respeito e que se não forem adequadamente conduzidas poderão acarretar situações embaraçosas ou sobrecarregá-lo.

Verificou-se que as IESPs instituíram informalmente uma *jornada de trabalho invisível*, através do aumento do trabalho docente extra-classe que é realizado para avaliação, correção de provas, preparação de aulas e elaboração de projetos. Muitos professores se sentiam coagidos a participar de atividades extraclasse. As situações narradas foram as mais variadas, indo do envolvimento excessivo em programações vinculadas às instituições onde atuam, até o trabalho em horários extraordinários não contratados.

Eu gosto de ser professora e é algo que eu não penso em encerrar na minha vida. Não é porque eu fui demitida agora que eu penso que não dá mais para fazer isso. Eu me estressei muito, não como professora, não foi o meu contato com o aluno, não foi a docência que me estressou. O que me estressou demais e me deu sérios prejuízos à saúde foi o clima de trabalho nesses últimos anos, o clima organizacional. Não foi o fato de eu ter que entrar em sala, de eu ter que enfrentar os alunos, de eu ter que corrigir provas, de eu ter que fazer quarenta horas lá e trazer tudo para casa por que as quarenta horas que eles não me davam não eram suficientes para corrigir provas, eu tinha trezentos alunos, entre alunos e estagiários, eu tinha que trazer tudo pra casa, não tinha tempo pra planejar as minhas aulas, tudo. Eram quarenta horas lá e o restante em casa. Eu trazia as coisas pra casa e perdia os meus fins de semana. Eram as minhas horas pessoais que eu usava pra isso, o que hoje eu sei que não deveria ter feito. Era isso que na verdade me estressava e o não reconhecimento disso pelo corpo diretivo. (docente 07)

Nos depoimentos dos professores, ficou constatada a existência dessas práticas, que são bastante comuns nas IESPs. Referem-se a um conjunto de atividades não previstas legalmente no contrato de trabalho, tais como participação em eventos, reuniões administrativas e pedagógicas, atividades sociais e culturais, palestras, entre outras. São atividades criadas pelas instituições que ocorrem em virtude do crescimento das demandas em relação ao trabalho do professor e que emergem inesperadamente ou não foram adequadamente previstas.

A IESP era uma parte importante da minha vida. Eu trabalhava, às vezes, de manhã, às vezes, de noite. Dava aula em Viamão à noite. E eu tinha que pagar do meu bolso a condução pra me levar e pra me trazer, porque era muito longe. Eu sacrificava a minha família, deixava, muitas vezes, meu marido em casa e ia pra Viamão à noite. Voltava onze horas da noite, mas eu cumpria com muito prazer, por que eu gostava. Eu acho que não é assim que tu tiras uma parte importante da vida de uma pessoa sem uma justificativa clara. Eu acho que se tu trabalhas numa empresa privada isso pode acontecer, mas tem que ser explicitado. (docente 12)

Do ponto de vista profissional eu não tive na IESP que me demitiu os incentivos que eu precisava para fazer o doutorado. Eu não usei quando eu recebi, porque eu estava sobrecarregada de atividades e não tinha como fazer, mas quando eu podia fazer e pedi eu não obtive. Eu me magoei, porque eu não obtive. Tu és altamente qualificado e é demitido. E no mercado quando tu tens que pagar é muito caro. Hoje eu não faço um doutorado porque eu não tenho dinheiro para pagar. (docente 11)

Esse trabalho informal dos professores gera uma sobrecarga de trabalho que foi claramente identificada pelos depoimentos, demonstrando um excesso de dedicação às necessidades das IES, inclusive em detrimento da família, das atividades sociais e de lazer, e até mesmo do desenvolvimento cobrado pelas IESP.

7.2 EFEITOS DA DEMISSÃO

Conforme a literatura sobre o tema, apresentada anteriormente, os efeitos das demissões nas trajetórias profissionais dos trabalhadores devem ser vistos como o somatório de diversos fatores interligados e interdependentes. Eles resultam da perda involuntária do emprego e incidem sobre oito dimensões da vida do profissional demitido: emocional, psicológica, física, comportamental, familiar, econômica, profissional e social.

Os efeitos emocionais e psicológicos aparecem nos depoimentos de forma clara, apontando um aumento da insegurança e do medo com a existência de um mercado mais seletivo em comparação com anos anteriores. Os professores sentem-se inseguros e preocupados ao perceberem a instabilidade das suas carreiras nas IES.

Durante os depoimentos dos professores que compuseram a amostra desse estudo, um grande número de efeitos das demissões foi enunciado. Verificou-se que a maioria foi composta por impactos negativos. Dos principais efeitos apontados, a maioria deles pode ser englobada nos tipos emocionais e psicológicos, se considerados em conjunto. Destacaram-se nesse grupo crises emocionais (especialmente *crise de identidade*), ressentimento, ansiedade, raiva, depressão emocional, tristeza e não aceitação da situação.

Eu fiquei revoltado, eu saí de lá extremamente revoltado, muito revoltado. Porque não tinham me avisado. Eles poderiam ter me avisado no semestre anterior. Nós estávamos no meio do semestre e eu fiquei sabendo que eu estava demitido, eu sei que isso acontece, mas eu saí extremamente revoltado de lá, eu saí com muita raiva. (docente 02)

Eles me demitiram no dia 20 de dezembro, logo vinha o Natal. Eu ia viajar 6ª. feira pro Natal. Eu acho que eles podiam ter me avisado antes. Eu saí muito chateada, porque eu não aceitava a demissão e achava que elas não deviam ter feito isso comigo. Eu não precisava ter passado por aquilo. No dia seguinte, eu fui na IESP para recolher todo o meu material. Recolhi tudo e fui embora e nunca mais eu pisei lá. E não quero nunca mais pisar lá. E se me convidarem para qualquer banca eu só vou se for de um aluno que eu goste muito. Mas se não for, não tenho a menor vontade de pisar lá. (docente 05)

A quebra de confiança após a demissão foi refletida numa quebra também na identificação do professor com a IESP demissória forjando uma visão crítica sobre a realidade do trabalho e carreira docente.

Hoje eu não tenho mais nenhum compromisso formal com a universidade e eu estou dando graças a Deus de não ter mais aquele compromisso diário de ter que dar aula todo dia, de ter aquele horário fixo, de entrar nessa briga por disciplinas e carga horária todos os semestres. Pagam aquela miséria por hora aula Eu sei que em qualquer instituição é a mesma coisa, a cada fim de semestre aquela corrida para manter a mesma carga horária. Isso eu não agüento mais, isso eu não quero mais, não quero. (docente 10)

No grupo de efeitos negativos relacionado aos problemas físicos os impactos mais citados foram estresse, problemas gerais de saúde e depressão. É importante destacar que ficou evidenciada uma relação direta entre os problemas físicos desenvolvidos pelos professores e as causas emocionais geradas pelo ambiente negativo de trabalho.

Esse último ano foi muito estressante. Eu trabalhei muito e vivi uma tensão muito grande, porque foi o ano que eu senti que o meu trabalho não estava sendo valorizado. O clima dentro da faculdade, principalmente onde eu trabalhava, estava muito ruim. No início do ano eu desmaiei no trabalho. Eu tive um problema sério de labirinto. Eu saí de ambulância, de sirene aberta de dentro da faculdade. A sorte é que era de manhã e eu não estava no meu horário de aula. Como eu tinha quarenta horas eu trabalhava pela manhã também. Eu entrei na emergência desmaiada. Tudo por *stress*. Eu tive um problema sério de labirintite, uma disfunção no labirinto. Levei seis meses pra me curar daquilo. Tive várias entradas na emergência. Todo o mês eu entrava por contratação muscular e dores de cabeça horríveis. Eu tive um problema também na coluna cervical. Então, foi horrível o nível de *stress* que eu vivi esse ano. Foi pavoroso. (docente 07)

Isoladamente, o grupo de impactos negativos que mais foi citado pelos entrevistados refere-se aos aspectos profissionais. Em relação a esse tipo de efeitos os que foram mais lembrados estavam ligados principalmente à quebra da confiança e da lealdade na relação profissional (*contrato psicológico*), a sentimentos de injustiça em relação à carreira e a falta de consideração e reconhecimento profissional. Muitas vezes, esses sentimentos aparecem associados a efeitos emocionais, mostrando como esses impactos, na realidade da experiência pessoal do demitido, encontram-se agregados.

Era um clima muito ruim na faculdade. Eu não confiava mais nas pessoas que faziam parte da direção e eu não tinha também mais admiração pelo trabalho que estava sendo realizado. E isso estava me fazendo muito mal. Eu sempre fui uma pessoa saudável, mas desenvolvi um problema de tireóide, que examinado não tinha nenhuma causa orgânica. Era um problema de origem emocional causado pela ansiedade e pelo estresse. Depois que eu saí de lá eu fui ao médico, tratei e resolvi. (docente 06)

Ainda, dentro dos efeitos profissionais, se destacaram nos depoimentos a presença de dúvidas, incertezas e, até mesmo, algumas dificuldades de recolocação no mercado de trabalho, especialmente o acadêmico, que apareceram associadas, com frequência, ao atual momento do sistema de ensino superior privado e às características específicas da carreira docente no Brasil.

O que eu vivi depois da demissão da IESP foi bem complicado. Eu coloquei o meu currículo no mercado e ouvi que eu era sênior e eu tive dificuldade de conseguir uma colocação maior do que quando eu me formei. Eu vi que o mercado está mais aberto pra profissionais recém formados do que pra profissionais sênior. As pessoas me diziam, olha a tua experiência é muito grande, mas não pra me desvalorizar. Isso é a realidade, coisa que as empresas privadas fazem. Elas trocam um diretor que está muito caro por três novinhos. A universidade é uma empresa privada e que também faz isso. (docente 11)

A vida acadêmica é meio engraçada, porque eu fiquei todo o ano passado numa expectativa de conseguir uma recolocação como professora e com muito medo de não conseguir mais retornar a dar aulas. Eu tinha uma fantasia de que talvez eu não conseguisse mais. Como eu já tenho cinquenta anos, eu pensava, eu estou velha, porque coisa é realmente complicada. O mercado está difícil, eu sou cara, eu tenho titulação. Mas agora isso já passou. Fiz algumas seleções, eu fui numa IESP pessoalmente, eu fiz o concurso da UERGS e passei, mas não me chamaram, não adiantou. Foi o primeiro concurso que eu fiz na minha vida. Nunca tinha feito um concurso desse tipo. Enfim, eu fiz algumas tentativas ao longo desse tempo e nenhuma delas engrenou, não foi bem sucedida. Eu cheguei a fazer uma listinha uma vez. Eu mandei o meu currículo para uns quatro ou cinco lugares que não me deram nenhum retorno. Mas, agora, nesse ano, foi diferente. Uma colega ficou sabendo que eu tinha sido demitida. Eu fui demitida num dia e no dia seguinte ela me ligou e perguntou se eu não queria trabalhar numa IESP com ela e me convidou para fazer o projeto de um curso. Depois ela me ligou de novo e me convidou para ser a coordenadora desse mesmo curso e eu aceitei. Agora eu estou em um outro momento, estou num tempo de trabalho novo onde eu estou sendo desafiada pra tocar uma coisa diferente. (docente 15)

O último tipo de efeitos encontrado foi o relacionado aos impactos econômicos. Verificou-se que os principais problemas enfrentados pelos professores estavam associados à queda da renda familiar e lesão financeira. Também foram identificados impactos familiares e sociais, tais como repercussão nos estudos dos

filhos e afastamento temporário da convivência social, porém o número de exemplos relacionados a esse tipo foi bastante pequeno.

O primeiro impacto foi o de administrar o dinheiro, as despesas, e ver como é que as coisas iam ficar e como eu ia fazer. Perdi o desconto que eu tinha no curso do meu filho menor que estuda na IES. Passada essa etapa eu decidi arrumar a minha casa, porque parecia que a minha casa era lá. Eu resolvi investir parte do dinheiro da rescisão pra ter um ambiente melhor dentro da minha casa. (docente 15)

Com a demissão, de uma hora para outra eu tive que sustentar as minhas filhas e não tinha como. Eu ficava me perguntando e agora? Então, essa demissão, nesse ano, que ocorreu de surpresa, e da forma como ocorreu, naquela situação específica, me fez repensar o meu papel como professora. Eu sobrevivi em termos econômicos, porque eu comecei a trabalhar em outras IESPs. Eu peguei uma disciplina atrás da outra no semestre passado, até me recolocar bem no mercado. Agora eu continuo professora. (docente 11)

A família dos professores também sofreu os efeitos dos processos de demissão, principalmente no que se refere às questões financeiras e na convivência com companheiros e filhos. Foi significativo o destaque ao papel de provedor exercido pelos profissionais demitidos entrevistados em que a segurança e estabilidade anterior ao evento, por terem um alto valor relacionado à responsabilidade com a família, acabaram sendo momentaneamente abaladas.

A análise dos efeitos das demissões junto aos professores demitidos proporcionou um maior entendimento dos fatores que afetavam o desempenho e o crescimento na carreira acadêmica destes profissionais no interior das IES, após a instauração do ciclo de instabilidade, a partir das demissões e mudanças. Apesar do grande número de efeitos negativos constatado, decorrentes das demissões nas trajetórias profissionais dos docentes entrevistados, também foram identificados alguns importantes impactos positivos (Quadro 8).

Dos 16 professores entrevistados, somente quatro deles destacaram enfaticamente que, apesar dos processos demissionais serem extremamente difíceis acabaram auxiliando na carreira profissional no mercado fora do ambiente acadêmico. E para os docentes que permaneceram atuando no ambiente acadêmico ocorreu uma mudança de percepção significativa. Estes passaram a encarar a carreira e profissão acadêmica de uma forma mais *realista*, *pragmática* e *fria*, citando algumas expressões enunciadas nas entrevistas.

Uma coisa que eu me dei conta foi que se não tivessem me demitido eu não teria saído, ou seja, eu ainda estaria lá até hoje, porque eu não iria pedir demissão, eu me adaptei, fui aprendendo a gostar e fui ficando. Uma coisa foi levando a outra. (docente 14)

Depois da demissão houve uma grande mudança na minha vida. Eu retomei o meu trabalho como profissional liberal e as coisas começaram a acontecer. Aquelas coisas que antes passavam batidas tomaram outro rumo pra mim. Porque, ao mesmo tempo, que foi muito difícil, foi também um mal necessário, porque eu tive que olhar para a minha vida de uma outra maneira, mais direta e objetiva. Foi uma coisa muito bonita o que aconteceu comigo nesse ano. Foi muito emocionante. (docente 15)

Quadro 8 - Efeitos da demissão nas trajetórias profissionais

EFEITOS DA DEMISSÃO		
Entrevistado	Positivos	Negativos
Docente 01	alavancagem profissional;	choque emocional, sentimento de injustiça
Docente 02	autonomia	raiva e revolta; queda de renda familiar; lesão financeira
Docente 03	-	desconsideração profissional
Docente 04	-	indignação; surpresa
Docente 05	-	choque emocional; crise de identidade; problemas de saúde
Docente 06	liberdade; assinatura da Lei Áurea; prazer; alívio	quebra de confiança e de respeito; problemas de saúde; ansiedade e estresse; revolta; mágoa; a IES ainda ocupa muito espaço na minha vida; quebra do contrato psicológico; nojo da IES (revolta)
Docente 07	-	estresse; fragilidade emocional; indignação; problemas de saúde; sentimento de mágoa
Docente 08	concretização do ingresso na carreira acadêmica pública	estresse
Docente 09	-	mágoa
Docente 10	-	choque emocional; depressão emocional
Docente 11	-	mágoa; quebra da lealdade
Docente 12	-	tristeza; não aceitação
Docente 13	-	desconsideração profissional; angústia; sentimento de injustiça; depressão; dificuldade de enfrentamento da realidade; depressão emocional
Docente 14	-	sentimento de perda
Docente 15	-	doenças clínicas; muita raiva; problemas psicológicos
Docente 16	-	ansiedade

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

O clima negativo de trabalho nas IESPs, no período anterior à demissão, produziu uma série de indignações, desconfortos, dúvidas e inseguranças junto aos professores que os levou a pensar na possibilidade de serem demitidos. Esse contexto de incertezas constituiu-se como o cenário no qual ocorreram os desligamentos, produzindo uma série de efeitos agregados sobre os docentes e suas carreiras. Quanto aos efeitos nos docentes desligados, verificou-se que existe uma grande semelhança em todas as trajetórias analisadas.

Quando eu fui comunicada eu já estava prevendo. Não me pegou de surpresa. Naquele ano eu comecei a sentir, porque eles me deram disciplinas em extinção. Eu percebi que eles queriam me queimar com os alunos, mas não conseguiram. Eles tentaram várias coisas comigo, mas não funcionava. Eu sentia que a situação estava piorando pro meu lado. Numa sexta-feira, à tarde, eles me chamaram. Era perto do Natal. Naquele fim de semana eu passei mal. Foi a única vez que eu fiquei bem mal nesse período. Eu fiquei apreensiva e pensava, estou na rua, vão me demitir. Na segunda-feira, às dez da manhã, elas estavam lépidas e faceiras pra me comunicar que estavam dispensando os meus serviços. Foi uma coisa assim rápida. Em dois minutos eu estava dispensada. (docente 15)

Uma coisa que eu percebia também antes de eu ser demitida era que outros professores também começaram a perder carga horária para outros e ninguém conseguia entender o motivo. O grupo estava com a moral bem baixa em função das várias demissões que tinham ocorrido. O clima não andava muito bom. Era um desânimo total. (docente 03)

Houve uma troca de direção, um outro grupo assumiu, e a faculdade que, a partir de então, foi tomada de assalto passou a ser gerenciada por uma quadrilha. Essa era a percepção corrente, a de que existia uma administração temerária, fraudulenta. Era um clima muito ruim na faculdade. Existia toda uma expectativa de demissões e a própria direção já estava avisando a gente nas reuniões que iria haver um enxugamento do quadro. Aí se instalou um clima de terrorismo na faculdade. Todo mundo ficou apavorado e preocupado, porque ninguém sabia quem iria ser chamado e o que iria acontecer. Elas faziam reuniões só com pequenos grupos ou, quando faziam reuniões com todos os professores, existia uma pauta com uma série de assuntos que elas só nos comunicavam e não se falava ou se discutia absolutamente nada. Eu me dei conta que eu não tinha mais confiança e respeito pela faculdade. Eu não confiava nas pessoas que faziam parte da direção, eu não tinha mais respeito, porque eu via que aquilo ali estava uma bagunça, que as coisas estavam sendo feitas por outros interesses que não objetivando se construir uma faculdade forte e eu não tinha também mais admiração pelo trabalho que estava sendo realizado. E isso estava me fazendo muito mal. (docente 06)

Eu fui demitida em julho de 2007. No final do ano de 2006 saíram seis professores colegas da faculdade e a maioria deles, como eu, era horista. Eu percebia que havia um clima de demissão no ar, porque estavam demitindo professores horistas mais antigos e contratando professores mais jovens. Como eu tinha 27 anos de casa e uma série de gratificações o que eu percebia é que esse era um critério que estava pesando. Eu via que

a maioria dos demitidos eram professores mais antigos e horistas. Eu tinha pedido uma pré-aposentadoria que terminou em julho de 2006. Quando terminou essa minha estabilidade eu fui demitida. Eu estava receosa que isso acontecesse. (docente 12)

Quando uma colega de regime de quarenta horas foi demitida, eu pensei a próxima sou eu, porque a diretora está botando os desafetos dela na rua. Isso era o que nós tínhamos de consenso, que ela estava limpando a casa para uma outra professora assumir a direção em 2009, porque vai haver troca em 2009. Por isso é que vem havendo demissões de professores durante esse período, e uma das coisas que espalharam e que nos aterrorizou na época é que existiria uma lista de professores para serem demitidos. Eu pensei quem deve estar com essa lista demitindo vários professores é a que entrou. Então, quando saiu a minha colega, eu pensei, bom agora eu sou a próxima e não deu outra. (docente 07)

As opiniões demonstram ansiedade e estresse no que tange às transformações da carreira acadêmica e do trabalho docente em geral. Alguns docentes chegaram num nível de tensão tão elevado que passaram a ter problemas de saúde, porque na maior parte das IES demissórias nada é dito antes e depois dos processos, tanto aos docentes remanescentes e, principalmente, aos demitidos, bem como não existe um apoio das coordenações ou direções de cursos para amenizar esses processos. Existem diferentes posturas dos gestores frente às demissões, porém nenhuma delas traz certezas nem apoio durante os processos aos docentes.

O professor vive sob pressão e não tem nenhum respaldo da instituição. Eu não sentia que esse respaldo existia. (docente 5)

Eu nunca recebi nenhum apoio da coordenação, nenhuma forma de reconhecimento. A gente sabe quando os alunos gostam da aula da gente, mas a gente não tem respaldo. As IESPs não deixam claro o que elas esperam do professor para que o professor possa ter alguma segurança de que está fazendo tudo certo e ter a garantia de que vai ter continuidade na instituição, isso não fica claro. Hoje tem muita gente querendo dar aula. Dessa forma, vai cansando dar aula, com *stress*, alunos reclamando, ofendendo, essas coisas assim. (docente 03)

Todas essas transformações de cenário que os professores assistem nas IES, mostram a presença de estratégias que pressupõem principalmente enxugamento, a fim de reduzir custos. Para este fim, as IES, normalmente, reduzem cargas horárias, enxugam currículos de cursos e extinguem disciplinas, acarretando mais demissões.

A redução de carga horária e de disciplinas parece fazer parte de uma estratégia de redesenho nas IES para tornar mais enxutas as estruturas e buscar produzir mais com um número menor de professores. Nesse clima de incertezas sobre a lógica das demissões, muitas vezes, os professores acabam caindo em contradição, devido às dúvidas sobre esses processos, e demonstram uma aparente justificativa das ações das IES em relação a esses eventos.

Hoje eu concordo com a minha demissão. Acho que ela foi justa, foi porque eu era muito infeliz como professor. Naquela situação de sala de aula ensinando o que eu ensinava eu realmente era muito infeliz, porque eu tinha certeza que aquilo não agregava o que eu acho que deveria agregar pros alunos e a mim também não. Eu não conseguia falar dos aspectos práticos daquilo, até porque não era a área que eu gostava. Era um fardo falar daquele assunto e era um fardo estar ali também. Eu entendo que isso se revelou na prática da sala de aula. Aquilo que pra mim antes era interno, que era a dificuldade que eu tinha de não poder passar uma prática que eu gostaria e que eu não tinha. Por mais que eu lesse, me esforçasse e por mais que eu soubesse, não era a vivência e aquilo me incomodava muito, me deixava muito ansiosa. Então, eu acho que foi certo e foi bom, porque eu tive a chance de buscar realmente aquilo que eu queria profissionalmente (docente 16).

Esses depoimentos confirmam a existência de estratégias institucionais que visam deliberadamente criar um clima de confusão e dúvida que deixa os docentes distantes de um entendimento transparente. Trata-se de um falso paradoxo, uma vez que alguns professores, como o depoente anterior, racionalizam positivamente a perda do emprego, como forma de aceitação desse desligamento, ao mesmo tempo em que fica evidenciado a incerteza sobre o real sentido de justiça do ato demissional praticado pela IESP demissória.

É possível entender essa situação paradoxal a partir dos depoimentos dos docentes que ocuparam cargos de gestão e que assumiram a existência de razões pessoais nos processos de demissão que não são, evidentemente, repassadas aos docentes desligados.

O que eu vi como diretora é que qualquer professor fica à disposição da IESP de acordo com o jogo de poder vigente e de acordo com a rede de influências que existe, incluindo gestores e alunos. Se um diretor ou se o amigo de alguém que tem algum poder não gostar de alguém, não existem critérios objetivos, como na maioria das empresas decentes existe. Porque nas empresas, como regra, as demissões têm que ser motivadas, tem que existir fatos comprovados, porque tu não podes brincar com a vida das pessoas. E o que ocorre nas IESPs é o contrário, porque dependendo de quem gosta de quem e de quem é desafeto de quem, independente da

competência desse profissional, tu pode fazer o que tu quiser com a vida dessa pessoa. Isso eu vi muito como diretora. (docente 11)

Alguns depoimentos mostraram, ainda, uma grande dúvida, surpresa ou frustração quanto à saída repentina e inesperada da IES. Houve casos de profissionais altamente qualificados que tinham sido recentemente promovidos ou que tinham acabado de retornar de cursos no exterior pagos pela IESPs.

Eu era um professor que publicava e escrevia. Eu tinha publicado a minha Tese e um livro na minha área de formação. Eu escrevia artigos, dava palestras. Eu era um professor requisitado. Eu era um professor que os alunos falavam extremamente bem da minha pessoa como docente, ou seja, gostavam do meu trabalho. Esse fato gera dentro das instituições um processo estranho de inveja pelo reconhecimento e certas opções. E como eles não sabiam muito bem para que lado eu ia, eles tinham um pouco de medo da minha pessoa e do meu conhecimento. Eu acho que eles tinham inveja. E, além disso, antes da demissão, eu tinha acabado de ser promovido. (docente 02)

Dentre os efeitos apontados por Caldas (2000a), os efeitos organizacionais ou institucionais relacionados à condução dos processos de demissão também foram enfaticamente lembrados e identificados pelos docentes, demonstrando uma série de contradições no que diz respeito à forma como as IESPs, através dos seus administradores e gestores conduzem esses processos.

É sempre assim que eles fazem o processo de demissão. Eles marcam um dia pra tu ir a IES pra fazer uma reunião que é a demissão. Comigo foi a mesma coisa. Elas começaram com uma conversa fiada assim de que por todos os anos que eu tinha trabalhado lá. Me elogiaram. Claro, elas não tinham nada pra dizer contra mim mesmo, não podiam dizer absolutamente nada sobre o meu trabalho. Uma delas me dizia que pra ela tava sendo muito difícil. Claro, até em função de que ela tinha sido minha colega na coordenação. Mas que em função do que eu vinha acompanhando em relação à dificuldade das horas, da pouca procura. Foi isso que elas alegaram, a pouca procura de estagiários. Disseram que não tinham como absorver as minhas horas e que eu já devia estar esperando por isso. Eu olhei pra elas e disse, olha, até umas duas semanas atrás eu estava, mas como eu participei de reuniões, vocês me deram a minha grade de horários, eu estava certa que isso não ia ocorrer mais. Os estagiários novos entraram, eu fiz reunião com eles, passei os horários, já comecei a dar supervisão pros estagiários novos. Eu realmente comecei a achar que isso não ia acontecer. Elas nem me olharam e uma delas me disse eu vou ler aqui pra ti, eu tenho que ler pra ti. Leu lá a folha da demissão tão aguardada e me disse pra assinar. Eu disse tudo bem. Aí eu assinei. Peguei a caneta dela não dei um tremido na caneta e assinei e fui embora. (docente 07)

Quem me ligou foi a secretária da reitoria que me disse que eu teria uma reunião com o reitor. Eu chego lá e a reunião não era com o reitor, era com

os meus colegas do próprio curso. Eles vieram com aquela conversinha pra boi dormir. Isso me deixou mais ofendida. Eu pensei, eu não vou ouvir as coisas que eles têm pra me dizer não de colegas que eram do mesmo nível que eu. Se eu tivesse que ouvir alguma coisa seriam os argumentos do reitor, porque ele tem a reitoria, tem os interesses da empresa que é uma coisa maior, que é uma coisa mais abrangente que eu poderia entender. Não nego que ele possa ter lá as suas razões entende, até financeiras, porque não? É uma empresa. Eu assinei na hora a demissão e se esgotou ali. Então, acho que é muita grosseria na forma de demitir um professor. Muito pouca clareza e transparência nisso. (docente 10)

No que diz respeito à percepção do processo de demissão e sua condução, se verificou que a grande maioria dos docentes considerou mal conduzido e injusto, devido à ausência de critérios objetivos e transparentes. Também, a maioria dos docentes entrevistados expressou conteúdos que apontam para práticas de administração e gestão inadequadas, muitas vezes perversas, ou até mesmo para a ausência de qualquer prática nesse sentido.

Eu fui demitida em julho de 2000. A formatura dos alunos tinha sido no sábado. Eu já tinha até preparado os planos de ensino para o segundo semestre. Qual não foi a minha surpresa que, na segunda-feira, eu recebo um telefonema da instituição falando que na terça-feira às 10 horas teria uma reunião para falar do curso de graduação à distância. Eu estranhei porque não tinha uma pauta e a reunião era só comigo. E foi assim que eu fui comunicada. Eu fui no dia e hora marcados para a suposta reunião da graduação à distância, foi para isso que eu tinha sido chamada. Eu cheguei lá e o coordenador estava com a minha carta de demissão. Ele falou que o meu trabalho não interessava mais, que eu tinha rompido a confiança dele e que não havia condições de eu trabalhar mais ali. Que existiam reclamações de alunos sobre mim. Só que essas supostas reclamações nunca se confirmaram. Nem pelos alunos que ele disse terem reclamado. Não existia nenhum documento comprovando nada. Não havia nada, nada, nada. Nenhuma situação de aula que explicasse isso. Nenhum tipo de conflito. Nada. (docente 01)

Teve uma reunião de professores em julho e eu não fui comunicado. Em agosto o meu chefe me ligou e disse, professor o senhor poderia passar na minha sala pra fazer uma reunião? Quando eu recebi o telefonema, eu sabia que estava demitido. Eu disse pra ele, o senhor já me demitiu? Não, ele falou, nós precisamos conversar. Ele disse não professor. Mas eu já tinha certeza. Fui pra reunião e o meu diretor da faculdade fez todo um teatro, uma cerimônia, chorou na minha frente, chorou muito, de lenço, de secar as lágrimas, dizendo que, infelizmente, estava demitindo o melhor professor do centro dele. Eu disse o senhor não precisa nem chorar, o senhor me demita, faça o seu papel, porque vocês estavam me comunicando a cada semestre que iam me demitir. Não tem novidade nenhuma. Ele disse, nós chegamos num momento tão crítico, que nós estamos escolhendo quem pode sobreviver melhor sem a instituição. E o senhor é um dos professores que tem mais condições de sobreviver melhor sem a instituição, porque o resto dos professores que eu tenho aqui tem uns que vão passar fome, porque nós estamos repartindo as migalhas, não é nem mais o pão, em termos de carga horária. Eu disse pra ele, eu, definitivamente, não nasci pra comer migalhas. Se o senhor ta repartindo migalhas, faça uma boa distribuição das suas migalhas, porque eu não

nasci pra comer migalhas. A essa altura a minha arrogância tinha ido lá pra escala mil. Ele começou a citar um professor que só tinha oito horas, que era casado, tinha dois filhos na escola, que o único emprego que ele tinha era aquele, e que se ele fosse demitido ia passar fome. Eu olhei pra ele e disse meu querido, se o senhor ta querendo me demitir porque eu tenho mais condições pra sobreviver, esse não é um critério justo. Se o senhor quer demitir alguém, o senhor deveria demitir os incompetentes. Se esse é o seu critério, eu aceito, mas não concordo. Só não chore não se emocione, porque, eu vou sobreviver tranqüilamente. O senhor não precisa se preocupar, porque vai ser muito bom. (docente 02)

Durante os processos de demissão vivenciados nas IES, segundo os entrevistados, estes começaram a ver a instituição com mais cautela e menos segurança, porque estavam mais apreensivos e menos satisfeitos. Com relação à percepção após a demissão, ficou bastante evidenciada uma mudança de posição, após o choque da perda do emprego. Os professores começaram a perceber melhor que não existe estabilidade nas IES privadas, bem como a existência de motivos ocultos nos processos de demissão. Os docentes perceberam que as decisões relativas às relações de trabalho na academia são norteadas também por critérios políticos.

Critérios ocultos ou políticos são as razões de caráter pessoal que não estão baseadas em dados concretos sobre a competência do docente, ou seja, que não se sustentam em evidências que possam ser justificadas de forma coerente ao professor desligado. Estes encontram-se no livre arbítrio do gestor que está demitindo, a partir das suas relações de poder no grupo ao qual pertence. Motivado, inicialmente, por uma demanda institucional, normalmente de natureza econômica, o gestor, a partir daí, escolhe, de forma arbitrária e planejada, os professores passíveis de demissão, a partir de motivos pessoais.

Começaram a acontecer todas essas coisas desagradáveis que levaram a minha demissão. Claro que uma vida inteira em junto com outras pessoas faz com que certas coisas vão se desgastando. E aí, por questões políticas, mudou a filosofia da IESP e começou toda uma disputa, todo um questionamento sobre quem ia assumir a coordenação da faculdade. A instituição é um ambiente muito poderoso, um ambiente onde o poder é uma coisa muito sombria e muito mal trabalhada. E aí aconteceu a minha demissão. (docente 15)

Uma coisa que eu me dei conta é que as demissões são preparadas. Eu nunca tinha sentido isso na pele antes. Eu achava que as pessoas que diziam isso eram paranóicas. Quando é com os outros, não é? Nada como tu viver pra saber. Antes de falar com a diretora e a vice eu pensei, se essas mulheres me demitirem eu não vou dar um gostinho pra elas de me verem sofrer. Elas só vão me ver bem. Eu não vou ficar mal. Fiz um acordo comigo mesma. Não vou me rebaixar. Elas me deram todas aquelas

justificativas e eu disse então o que eu tenho que fazer? Eu assinei o documento e disse, é isso? E fui embora. (docente 15)

Eu me dei conta que existem muito mais coisas entre o céu e a terra na instituição do que tu pensas que está lidando. Eu fui demitida no meio de um projeto que eu estava coordenando. Eu identifiquei que existiam sinais. Eles começaram a passar por cima do meu trabalho. Eles não estavam mais considerando o meu trabalho como tinha que ser considerado e estavam envolvendo outras pessoas. A mensagem que eu recebia era dupla, até o dia em que marcaram uma reunião desse projeto, num horário que eu não podia participar, sem me avisar E era uma reunião com todos os professores. Depois de eu ter usado a influência que eu tinha na época junto ao MEC, ou seja, depois de eu ter feito tudo. (docente 11)

Em relação aos motivos do processo de demissão, verificou-se que nenhuma das razões alegadas aos docentes, segundo os depoimentos destes, coincide com as razões percebidas pelos mesmos, demonstrando uma grande incoerência na forma como esses processos são conduzidos no que diz respeito aos esclarecimentos que eticamente deveriam ser fornecidos a estes (Quadro 9).

Um dos principais impactos identificado em quase todos os depoimentos relaciona-se com a insatisfação dos docentes de não conseguirem compreender os verdadeiros motivos de sua demissão da IESP, levando-os a questionamentos sistemáticos sobre as reais razões, conforme os depoimentos abaixo:

Os critérios de demissão são sempre muito vagos. Eles realmente não são bem definidos pela IESP (docente 12).

Eles disseram que não era nada contra mim, que era uma questão administrativa, que eu tinha poucas horas. Eu tinha ficado só com oito horas, pela redução da carga horária que fui diminuindo, diminuindo. As disciplinas foram desaparecendo pelas mudanças e eu acabei não recebendo novas. Eu senti muito a demissão, eu fiquei bem chateada no início, porque é muito ruim. Foi muito ruim, mas depois eu fui preenchendo com outras coisas (docente 14).

Na hora em que me demitiram eu, realmente, não entendi, porque desde o momento em que tu trabalha e agrega valor para um departamento e alavanca determinadas coisas fica difícil entender o motivo. Eu achava que não era hora para eu ser demitida. Aquilo foi um conflito, um choque na minha cabeça. Eu estava criando, trazendo coisas novas, buscando convênios com empresas, fazendo um trabalho aplicado. Eu trabalhava muito próximo com as empresas e, até hoje no mercado, vários profissionais que me conhecem colocam que não entendem como que alguém que estava fazendo tudo, buscando até fundos monetários para o departamento não servia para aquele trabalho. Então eu ficava me perguntando, mas o que serve para a academia? O que é passa pela cabeça deles (docente 01).

Quadro 9 - Motivos alegados e percebidos no processo demissional pelos docentes pesquisados

MOTIVOS DO PROCESSO DE DEMISSÃO			
Entrevistado	Tempo Decorrido da Demissão (anos)	Motivos Alegados	Motivos Percebidos
Docente 01	8	quebra de confiança	perseguição
Docente 02	3	crise financeira e professor com melhor condição de sobrevivência	inveja e postura crítica
Docente 03	4	enxugamento de disciplinas do currículo; alocação de doutores na graduação	postura crítica; perda da disciplina para outro professor
Docente 04	6	troca da direção e perfil inadequado para a coordenação	incompatibilidade pessoal e postura crítica
Docente 05	1	falta de alunos na pós-graduação; redução do número de alunos e do quadro	grau de exigência com os alunos e inveja de colega
Docente 06	2	redução do quadro e de custos	manipulação para troca de poder (articulação política) e <i>professora cara</i>
Docente 07	1	redução de estagiários; Lattes desatualizado; poucas publicações; desatualização e redução de carga horária	incompatibilidade pessoal e manipulação para troca de poder (articulação política)
Docente 08	1	acordo	incompatibilidade de interesses
Docente 09	1	mudança de Direção	manipulação para troca de poder (articulação política)
Docente 10	3	redução de custos	incompatibilidade pessoal com a coordenação e postura crítica
Docente 11	1	mudança de Direção	incompatibilidade pessoal
Docente 12	1	política de renovação dos quadros	antigüidade e salário alto (<i>professora cara</i>)
Docente 13	3	redução do quadro; professor com menor tempo de casa	articulação política (escolha política)
Docente 14	3	carga horária pequena; questão administrativa e enxugamento de disciplinas do currículo	troca de Direção e enxugamento de professores (<i>eu era a única que tinha outro emprego</i>)
Docente 15	1	redução do quadro	articulação política
Docente 16	15	avaliações negativas	incompatibilidade pessoal

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os principais motivos alegados pelas IESPs demissórias foram de ordem econômica. Em dez casos encontrou-se esse tipo de justificativa com destaque para

a alegação da redução ou enxugamento do quadro de professores. Em quatro casos foram alegados razões ligadas ao perfil do professor: quebra de confiança, perfil inadequado, desatualização acadêmica e avaliações negativas.

Hoje me envergonha ver como uma pessoa pode ter o poder de demitir alguém injustamente, porque, concretamente, eles não tinham motivos pra me demitir. Eu tinha uma boa relação com os alunos, um bom desempenho junto aos alunos. E eu não tive acesso a minha avaliação. Eles não me deixaram ver. E ainda me disseram que estavam me afastando por questões de contenção de gastos. Essa foi a justificativa que me deram. (docente 15)

Quando houve uma mudança de direção, eu fui afastado da coordenação. Eu fui chamado pelo diretor que era um professor que me conhecia muito bem e ele me disse que o meu perfil não era o perfil que eles estavam querendo pra coordenação do curso. Eu entendi, mas ele não falou qual era o perfil que eles queriam. Eu sabia que ele não aceitava o meu perfil pessoal. Eu não tinha o perfil pessoal que ele queria, porque quando eu era coordenador do curso e ele era professor adjunto do curso nós constantemente tivemos diferenças profissionais que ele tomou em nível pessoal. Eu tinha certeza que eu não ia ficar com a posse dele, porque ele não gostava de mim, do meu jeito de ser e não do meu trabalho, porque o meu trabalho era bom, tinha um bom resultado e ele sabia disso. (docente 04)

Pra tentar escamotear porque ela estava me demitindo ela resolveu pegar em cima de mim. Ela se queixou que foi ver o meu Lattes e que ele estava desatualizado. Falou que era um absurdo, que como uma pessoa como eu tinha o Lattes desatualizado. Porque pra os alunos procurarem estágio isso era uma coisa que eles também consideravam. Mentira. Imagina se aluno sabe o que é um currículo Lattes. E se sabe a última coisa que eles vão olhar é o Lattes de um professor. Todo mundo me conhecia lá dentro. É o próprio aluno que nos procurava. Também alegou que eu não tinha publicação. Eu falei que eu não era paga pra publicar. Que o pessoal do doutorado é que tinha que publicar, mas que eu publicava sim. Falei pra ela olhar o meu Lattes e ver como eu publicava. Em 2006 eu tive três livros publicados. E falou também que eu não ia a eventos. Eu disse, olha, de tudo isso que tu ta me dizendo eu realmente concordo que eu deveria ter o meu Lattes mais atualizado, eu realmente me passei, mas quanto ao resto nada disso tem fundamento. (docente 07)

Em relação aos motivos percebidos pelos professores, 14 relataram que as verdadeiras causas das suas demissões foram de caráter pessoal e apontaram motivos que foram da incompatibilidade de interesses à perseguição. Cabe destacar que, em quatro casos, as causas atribuídas à demissão foram relacionadas à postura crítica dos professores, três, à presença de articulações políticas no curso, departamento ou na própria IESP, e três a incompatibilidades pessoais da coordenação ou de colegas com os docentes demitidos.

Eu não era um professor que ninguém sabia o que eu pensava. Todo mundo sabia o que eu pensava. A minha visão era uma visão extremamente crítica dentro da educação e do ensino. A minha atitude sempre foi essa. Eu não consigo ensinar para o conformismo. Não tenho essa visão, não faz parte da minha vida. E isso custou o meu emprego. Uma das causas da minha demissão foi essa. (docente 02)

O meu entendimento é que eles colocaram pra rua só os professores que não baixavam a cabeça pra tudo o que eles queriam. E eu não era uma professora que baixava a cabeça, porque eu sempre dizia o que eu achava que não era correto. (docente 11)

Na medida em que tu começa a querer mudar uma forma de pensar dominante tu começa a entrar em conflito, principalmente com as pessoas que estão na instituição há muito tempo. Eu até entendo a posição da reitoria, porque entre botar pra rua uma pessoa que ta incomodando, mas que só tem cinco anos de casa ou botar pra rua uma pessoa que ta incomodando, mas tem trinta anos de casa, é claro que eles optam pela que tem só cinco anos. (docente 10)

O que eu mais aprendi é que o professor pra sobreviver na instituição tem que se articular, tem que participar, tem que se envolver um pouco mais nas questões políticas. Não que eu concorde com isso. Eu não acho que a gente tenha que fazer politicagem, mas eu aprendi que a gente tem que se relacionar com as pessoas, tem que circular, as pessoas têm que te conhecer, porque, numa hora dessas, não adianta competência, é o relacionamento que conta. Isso ficou muito claro pra mim naquele momento, que não era uma questão de competência. Eu não estava sendo demitida porque eu era incompetente, eu sabia disso, e eles me disseram isso, mas eu estava sendo demitida porque eu não tinha me articulado politicamente. Eu não fazia parte da panela, eu não era nem contra e nem a favor de ninguém. Então acho que foi isso. Eu aprendi muito nesse sentido. Eu acho que a gente tem que mexer os pauzinhos de vez em quando. Isso é chato? É. Mas todo mundo faz e se tu não fizer tu não sobrevive nos lugares, tu não fica e tu não vai pros lugares também, porque, na verdade, as pessoas se protegem. Eu acho que no meio acadêmico é isso que funciona. O mundo acadêmico é político. Tu tem que ser da turma, porque se tu não for da turma tu ta fora. (docente 13)

Ficou bastante evidenciado pelos depoimentos destacados, o acirramento da competição entre os professores pelos postos de trabalho, existente hoje nas IESPs. Esse contexto acadêmico-institucional pressiona os docentes a se articularem politicamente na busca da manutenção de seus postos de trabalho, ao mesmo tempo em que penaliza aqueles que têm uma atitude mais crítica sobre essa realidade e que acabam sendo punidos por manifestarem esse tipo de comportamento.

Foi constatado, também, que o tempo decorrido da demissão influenciou a aceitação e a compreensão dos motivos do processo da demissão, independente da concordância com as razões alegadas. O tempo médio decorrido da demissão foi de três anos, indicando que a maior parte dos docentes foi demitido recentemente pelas

IESPs, tendo, assim, pouco tempo de processamento desse evento dentro das suas trajetórias profissionais. Foi possível verificar que quanto menor o tempo de demissão, mais sofrido era o processo e menos elaborado o entendimento e a aceitação de suas razões.

A demissão foi muito ruim no momento em que aconteceu, mas foi um mal necessário, porque eu estava muito acomodada. Se não tivesse havido a demissão, eu teria ficado estagnada. O momento, depois do processo, foi maravilhoso, porque eu obtive um entendimento que me jogou pra frente. Eu comecei a entender um monte de coisas que eu não entendia antes. Eu me dei conta que eu estava só começando. Nesse momento ficou muito claro que a melhor coisa que poderia ter me acontecido foi a demissão, porque a minha carreira deslançou. O salto na minha carreira foi considerável. (docente 01)

Eu levei um semestre pra tentar entender tudo isso, tentar aceitar a forma como foi feita a minha demissão. Eu aprendi como não fazer, como não lidar com as pessoas, porque eu acho que a instituição pode ter os motivos dela, eu não sei exatamente quais foram. Eu não participava das reuniões da direção. Pode ser que houvesse uma filosofia da IESP de afastar professores horistas mais antigos, mas, independente disso, eu acho que as coisas têm que ficar claras, uma instituição tem que trabalhar em cima da verdade. Pela IESP foi alegado que a minha demissão fazia parte de um plano de renovação, sim, mas e quantos professores antigos permaneceram? Então, isso pra mim não é critério. Então, eu estou sendo punida pela minha antigüidade, pelo tempo que eu me dediquei a instituição? E me dediquei bem. Eu aprendi como não fazer, porque eu acho que tu pode demitir as pessoas, tu pode tomar a atitude que tu quiser, mas tu tem que ser muito claro, porque tu está lidando com sentimentos e com a vida das pessoas. (docente 12)

Por outro lado, também foi possível constatar que quanto maior o tempo de demissão, mais elaborado era o entendimento de suas razões. Nesse sentido, constatou-se que o professor demitido há mais tempo (docente 16), com 15 anos de distância do evento, foi o docente que demonstrou a maior objetividade e clareza no entendimento do processo, conforme seu depoimento já citado na página 153.

Além de o fator tempo ter sido identificado como uma variável importante na compreensão e aceitação dos reais motivos da demissão ficou evidenciado que mais dois fatores contribuem significativamente para esse entendimento: o nível de empregabilidade e a condição econômica do docente no momento da perda do emprego.

Aqueles professores que, na época da demissão, tinham outros empregos de professor em outras IES ou trabalhavam como empresários, profissionais liberais, consultores ou em outras atividades, processaram mais rapidamente o evento. O

fator econômico, diretamente ligado à empregabilidade do profissional demitido, também pesou na elaboração do processo, pois constatou-se que os docentes que tiveram algum tipo de impacto financeiro levaram mais tempo para aceitar a ruptura nas suas trajetórias.

Os dados analisados convergem com a perspectiva sustentada por Caldas (2000 a e b) de que hoje os processos de demissão tornaram-se práticas tão comuns nas organizações e instituições que deixaram de lado a preocupação com a explicitação clara dos motivos dos desligamentos e, principalmente, com a dimensão humana envolvida na perda do emprego.

Os conteúdos enunciados pelos entrevistados relativos aos efeitos e moderadores, bem como aos motivos das demissões, demonstram a centralidade do trabalho associado ao emprego, como uma categoria de grande importância para os docentes demitidos. Esse entendimento do trabalho como uma necessidade fundamental para as pessoas vai ao encontro da visão de autores como Ciampa (1985), Bernardes (1994), Antunes (2001).

7.3 MODERADORES DOS EFEITOS DAS DEMISSÕES

Moderadores são os fatores, sob ou fora do controle dos docentes, que atuaram como mediadores nos processos de demissão nas trajetórias profissionais dos professores entrevistados, muitas vezes dificultando ou facilitando esses processos, bem como a sua condução. Constatou-se que essas variáveis, na maior parte dos casos, agravaram os efeitos das demissões, representando obstáculos e desafios que os docentes precisaram enfrentar durante e após o evento. Também foi identificado que esses fatores influenciaram a extensão e os significados das demissões.

Verificou-se, nesse estudo, que esses impactos nunca foram homogêneos para todos os professores, situações e tipos de instituições nas quais estes atuavam, na medida em que sempre esteve presente um conjunto de variáveis moderadoras diferentes, normalmente agravadoras, que mediarão esses processos de demissão, ampliando a extensão e a gravidade desses efeitos (Quadro 10).

Quadro 10 - Moderadores dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados

MODERADORES DA DEMISSÃO		
Entrevistado	Atenuantes	Agravantes
Docente 01	qualificação profissional; contato profissional; empregabilidade; reconhecimento profissional; baixa resistência à mudança; apoio familiar	forma e razões inadequadas; competência e reconhecimento profissional; incerteza do desconhecido; crise de referências
Docente 02	estilo próprio de dar aula	reconhecimento profissional; postura ingênua; postura crítica; competência acadêmica; inveja; motivos alegados; má condução do processo; cálculos da rescisão errados; falta de aviso; abalo da imagem profissional; incompetência e falta de transparência administrativa
Docente 03	competência profissional	reconhecimento profissional; dúvidas sobre reais motivos da demissão; discriminação profissional; postura crítica; falta de apoio da coordenação
Docente 04	identificação positiva com a docência; rede de contatos	discordância dos motivos alegados; postura crítica; incompatibilidade pessoal; exorbitação de poder; competência profissional
Docente 05	-	ambiente acadêmico permissivo; má condução do processo; discordância e contestação dos motivos alegados; falta de aviso; falta de política de apoio institucional
Docente 06	-	postura crítica; ambiente acadêmico tenso; regime de tempo integral; falta de espaço para opinar; má condução do processo; conhecimento diferenciado
Docente 07	conhecimento prévio da forma de condução do processo	competência acadêmica; regime de tempo integral; qualificação profissional; dúvidas sobre critérios demissionais
Docente 08	demissão negociada; emprego público	falta de apoio da Coordenação e Direção; comportamento inadequado dos alunos; ausência do poder de negociação
Docente 09	empregabilidade; regime de dedicação parcial; empresa própria	assédio moral; má condução do processo; cinismo; subestimação
Docente 10	conhecimento da lógica institucional; condição financeira favorável	ausência de avaliação docente no curso; corporativismo; competição predatória docente; ótimo relacionamento com a cúpula; cinismo; falta de respeito; hipocrisia; competência e qualificação acadêmica; postura contestadora; má condução do processo; surpresa
Docente 11	conhecimento da lógica institucional	perversão e jogo institucional; uso institucional indevido do trânsito e influência profissional; postura crítica; reconhecimento internacional; competição predatória; critérios de avaliação não objetivos
Docente 12	Emprego público; empregabilidade;	reconhecimento acadêmico institucional; má condução do processo; dissimulação; frieza no desligamento; critérios vagos

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Quadro 10 (continuação) - Moderadores dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados

MODERADORES DA DEMISSÃO		
Entrevistado	Atenuantes	Agravantes
Docente 13	-	má condução do processo; não aceitação dos motivos alegados; competência acadêmica; ausência de alternativas
Docente 14	emprego público; empregabilidade; aceitação dos motivos alegados	má condução do processo; instabilidade do clima institucional; má distribuição das disciplinas; baixa carga horária
Docente 15	conhecimento da lógica institucional	má condução do processo; competência acadêmica; acesso negado à avaliação docente; perversão e jogo institucional; frieza no desligamento
Docente 16	empregabilidade; rede de contatos; concordância com os motivos alegados	avaliação docente negativa

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Foi possível identificar também que o conjunto de moderadores variou de professor para professor, bem como em cada situação específica de demissão. Dessa forma, docentes com características pessoais diferentes (*personalidade e perfil profissional*) e trajetórias profissionais singulares, demitidos em circunstâncias distintas, apesar de sofrerem os mesmos efeitos, mencionados na literatura, experimentaram grupos diferentes de moderadores que se manifestaram em intensidades distintas dependendo dos impactos ocasionados pela perda do emprego.

Os moderadores mais citados pelos docentes foram em ordem de importância: os do processo de demissão, os da transição e os da superação (que ocorreram após a demissão), os profissionais, os pessoais, os econômicos e os sociais e ambientais.

Analisando os depoimentos dos docentes verificou-se que estes enunciaram um grande número de fatores que mediaram os processos de demissão e que se encontraram presentes antes, durante e após o evento da perda do emprego. O maior grupo de moderadores citados está diretamente relacionado ao processo de demissão. Aparecem no discurso dos docentes em torno de 25 vezes citados de forma direta.

Nesse tipo de moderadores, destacam-se os do processo de demissão. Aparecem 11 vezes, de forma direta, expressões relacionadas à má condução do processo, quatro vezes expressões associadas a idéias de discordância ou dúvidas sobre os motivos alegados pelas IESPs demissórias e também quatro vezes relacionadas a idéias de inadequação na forma e nas razões ou motivos alegados.

Eu acho que a minha demissão foi muito mal manejada. Eu acho que precisaria ter sido melhor explicado o motivo porque me demitiram. Eu acho que foi por eu ser uma professora mais cara, mas, ao mesmo tempo, foi uma coisa muito desumana, porque faltava só um ano e meio pra eu me aposentar. O meu sonho era poder sair dali bem, sair com uma festinha. Eu queria ter podido me despedir das minhas colegas daqui um ano e meio, afinal de contas foi o local onde eu investi 27 anos da minha vida. Eu dei um bom retorno pra instituição, então é difícil. Pra mim foi muito chato, eu fiquei muito triste na saída. Não esperava que fosse manejado dessa maneira, ainda mais por pessoas que a princípio tinham um bom preparo em Recursos Humanos, em relações interpessoais. Eu acho que não é assim que tu afasta uma pessoa depois de 27 anos. Então essa foi a justificativa que me deram. Depois me pagaram tudo o que tinham pra pagar e tchau nunca mais retornei à instituição. (docente 12)

É importante, ainda, destacar que, em relação aos moderadores do processo de demissão, a falta de apoio das coordenações e direções dos cursos nas etapas que antecederam as demissões, bem como durante os processos, foi citada muitas vezes pelos professores como fatores que agravaram a perda do emprego, bem como ampliaram a extensão dos efeitos, principalmente os profissionais.

Porque quando os professores reclamam, geralmente não acontece nada, eles não são ouvidos, mas quando um aluno reclama ele é ouvido na mesma hora e a reitoria quer saber o que ocorreu. Então, não existe uma política de respaldo administrativo aos gestores e aos professores. Os gestores fazem o que querem até a hora que o que eles estão fazendo vai contra os interesses de alguém que tem mais poder de influência do que eles. O que faz com que eles possam perseguir quem eles quiserem e demitir quem eles quiserem. Eu, quando fui diretora, poderia demitir quem eu quisesse, porque quando um professor era demitido nunca se perguntava o motivo. Eu não fiz isso, mas se eu tivesse demitido alguém ninguém iria me perguntar os motivos. Então, em geral, administrativamente, existe uma falta total de critérios para demitir um professor. (docente 11)

Destacaram-se nos depoimentos os moderadores profissionais. Paradoxalmente, o fator competência profissional acadêmica que, nos discursos das instituições, é preconizado como essencial para o desenvolvimento da carreira acadêmica docente, foi enunciado em torno de 13 vezes, sob diferentes expressões,

como obstáculo e como uma das principais variáveis que contribuíram para a demissão dentro das suas trajetórias profissionais.

O que eu vejo é que a maioria das IESPs são gerenciadas por pessoas que não têm uma formação em gestão e isso faz uma diferença fantástica. Eu já tinha quase trinta anos de executivo quando eu assumi a coordenação e aí tu consegues ver decisões administrativas, decisões estratégicas, sendo tomadas de forma equivocada. Tu procuras ver as coisas de uma maneira que não prejudique a instituição, só que como quem normalmente decide não conhece esse teu conhecimento atrapalha. E isto eu acho extremamente desgastante, é uma coisa frustrante que acaba te prejudicando. (docente 04)

O tipo de moderadores mais citado foi o de natureza pessoal. Destacou-se entre esses mediadores a postura crítica ou contestadora dos docentes. Seis professores, dos 16 entrevistados, citaram de forma bastante ampla e enfática esses moderadores, demonstrando como os professores que possuem posicionamentos críticos e assertivos sobre a realidade acadêmica e institucional sofrem, conforme afirmou o docente 03, diferentes formas de *discriminação profissional* por colegas, superiores e pela própria instituição.

Eu percebi que as IES são contraditórias, porque elas têm um discurso de querer doutores, mas na prática não querem doutores, querem especialistas. Então, as IES são complexas, porque têm uma dificuldade enorme de reconhecer os bons docentes e, curiosamente, elas privilegiam os incompetentes. Elas não querem um professor crítico, porque o crítico tem competência. Claro que ele se ferra um monte, porque ele abraça as coisas e acaba sendo mal visto, porque na IES tem muita gente que vai falar mal de ti. Em qualquer outro lugar ter senso crítico é o ideal, menos dentro da instituição. Na Instituição eles não gostam muito, porque você acaba se destacando e o destaque parece que faz mal. As pessoas se sentem mal, não sei, mas isso ficou muito claro, ficou muito evidente para mim. (docente 02)

Na época que eu estava na IES eles davam muitos incentivos. Eu fiquei conhecida no mundo inteiro, fiz um nome pessoal, fiz o nome da IES no Brasil e no exterior, presidi comissões, fui coordenadora, fui condecorada, tive vários prêmios, ganhei um monte de troféus, que eu sei que não foram pela minha bela cara, mas pelo trabalho que eu fiz na instituição. Não fui muito acadêmica no sentido estrito de fazer muitas pesquisas, mas de publicações sim. No entanto, como existe todo esse jogo de come come, nada disso é valorizado e tu acaba sendo demitido e não fica sabendo direito o motivo. (docente 11)

Os outros tipos referenciados na literatura, os moderadores econômicos e sociais e ambientais, tiveram um importante destaque na fala de alguns

entrevistados, especialmente aqueles relacionados ao ambiente acadêmico, considerado por estes, cada vez mais competitivo, instável e permissivo.

Todas as IES têm os seus expoentes, tem também os que não são tão expoentes, tem as invejas, as puxadas de tapete, é um serpentário, porque é uma coisa impressionante a competição desenfreada entre os professores. Isso existe em qualquer lugar, a gente sabe disso, mas eu achava que nas IES não deveria ser assim, mas é. É tanto nas públicas como nas privadas. Isso aí não existe dúvida nenhuma. A competição entre intelectuais é uma coisa mais sutil, mais tapeada, mas ela é violenta também. Ela é muito violenta. Conforme a situação, às vezes, têm coisas bem graves que acontecem. (docente 10)

Em relação aos moderadores durante o processo de demissão destaca-se que, na maior parte dos casos, não houve nenhuma forma de aviso antecipado aos demitidos. Para a maioria dos docentes não houve justiça nos desligamentos, bem como não ficaram claros os critérios de corte para os professores envolvidos. Ficou bastante evidenciado que os reais motivos do processo não foram identificados

As demissões, ainda que pudessem ser pressentidas, não foram aceitas por todos os docentes desligados. Apesar de intuitivamente os profissionais perceberem a ameaça de cortes, em função do tenso ambiente institucional e dos sinais que apontavam para a necessidade de adequação financeira das IES, fruto das pressões do mercado, vários tiveram dificuldades para absorver o evento da perda do emprego nas suas trajetórias.

Eu percebia que eu ia ser demitida, quer dizer, ter certeza eu não tinha, mas eu estava com a impressão, porque existia uma pressão muito grande no sentido de que eu ficasse mais tempo lá e eu não tinha como. Era um clima muito tenso e dava pra imaginar que não ia acabar bem. Tinha uma disciplina que eu dava que deixou de existir e outra que passaram para um outro professor. Com a mudança do currículo muitas coisas mudaram e sobraram muitos professores. Depois teve um enxugamento de professores e, então, eu percebi que era certo que alguns iriam sobrar. Então, a situação estava tipo o gato subiu no telhado. A impressão que eu tinha era que alguém teria que sair e como eu era a única que tinha outro emprego, era lógico que fosse eu, tu entende? Eu tinha a minha atividade como profissional liberal e um outro emprego, mas os outros colegas só tinham aquele trabalho. Se bem que, pensando bem, algumas dessas pessoas também foram demitidas depois. Eu tinha quase certeza que eu iria ser demitida, porque existia uma cobrança muito grande sobre a questão das horas. E, então, eles fizeram um enxugamento e eu fui demitida. (docente 14)

Sob esse aspecto, a visão passada durante as demissões pelos gestores foi quase sempre atribuída à necessidade de redução de custos, a fim de possibilitar a

sobrevivência da IESP. Porém, a partir dos depoimentos dos docentes que tinham ocupado cargos de administração ou gestão nas IESP, evidenciou-se uma visão diferente, na qual ficou constatado que determinados gestores possuem uma margem de influência sobre esses processos muito maior do que revelam.

As IESPs são super falhas na parte humana. Faltam processos que assegurem às pessoas canais em que elas possam se manifestar e que assegurem o contraditório. Falta uma avaliação correta pra os professores poderem saber como está o seu desempenho, para se saber o que é esperado e serem avaliados de acordo com o que é esperado pela instituição. Isso realmente não existe. Hoje quem tem cargo diretivo, se é uma pessoa correta, nem sempre pode fazer o que deve ser feito e é importante que seja feito. Porque manter um professor que é para ser demitido é impossível, demitir não tem problema. Eu poderia demitir quem eu quisesse sem precisar dar nenhuma explicação. Existe uma situação de muita vulnerabilidade para o professor. O professor está muito vulnerável atualmente, porque ele pode investir toda a vida dele numa carreira, pode ser altamente competente e fazer um trabalho de altíssima qualidade, mas se alguém implicar com ele e tiver poder de influência ele poderá ser demitido sem nenhuma explicação. (docente 11)

Quanto aos moderadores após o corte não houve formas de compensação ou indenização aos demitidos além dos previstos na legislação trabalhista, como a extensão da validade de diversos benefícios após a saída da IES, inclusive para a família. Também não foi oferecida a oferta de serviços de recolocação pelas IES, que segundo os demitidos amenizaria os impactos da demissão. Também os gestores não deram nenhum tipo de apoio pessoal ou profissional frente às dificuldades do momento vivido. Algumas vezes, além de não receber nenhum apoio, os docentes, ainda, se sentiram lesados financeiramente.

No dia da rescisão do contrato, eu vi que os meus pagamentos estavam errados. Eles me pagaram a menos, me sonegaram vinte mil reais na cara dura, e fizeram de conta que não sabiam. O sindicato teve que intervir pra eles pagarem. Eu acho isso uma relação de trabalho nojenta, porque eram os meus direitos. Eles não estavam me fazendo um favor, eles tinham que pagar os meus direitos. Eu me senti aviltado nos meus direitos. E isso me magoou muito. A demissão em si não, mas ter sido aviltado nos meus direitos sagrados de trabalhador, isso me deixou humilhado, isso me deixou muito mal. Eu acho que isso para mim foi o aspecto mais perverso da demissão. (docente 02)

Uma constatação importante deste estudo, que amplia os recortes existentes nas pesquisas sobre o tema da perda do emprego nas trajetórias ocupacionais refere-se à descoberta de um conjunto significativo de moderadores atenuantes que,

apesar de quantitativamente menores, são qualitativamente significativos nos processos de demissão junto à categoria dos docentes universitários.

O estudo constatou a existência de quatro tipos predominantes de mediadores que interferiram positivamente nos processos de demissão investigados, atenuando os efeitos da perda do emprego: os profissionais, os do processo, os pessoais e os sociais e ambientais (Quadro 10).

O maior grupo de moderadores atenuantes foi o profissional. Entre os fatores mais citados pelos professores destacam-se aqueles relacionados ao nível de empregabilidade, ocupação de um cargo público, competência e reconhecimento profissional. Os atenuantes do processo referiam-se predominantemente ao conhecimento prévio da lógica institucional e da forma de condução dos processos demissionais e à concordância ou aceitação dos motivos alegados.

Eu acho que faz muita diferença tu seres demitido quando tu só tens um emprego, porque é como numa empresa qualquer. Se tu é demitido e não tem um outro emprego tu fica na mão. Eu sempre me preocupei com isso e desenvolvi alternativas. Eu tinha um emprego público federal e também o trabalho como profissional liberal. Se um não desse certo eu tinha o outro. Eu acho que os professores que foram demitidos e só se dedicavam para a instituição estão sentindo mais, porque aí a perda não é só do lugar, e do trabalho, mas de própria identidade. E aí tu sentes muito mais. A gente tem que ter várias coisas pra poder contar, pra não ficar na mão, porque se falha uma coisa tem outra. Eu sempre pensei assim, porque isso te dá mais garantia. Imagina quem foi demitido e só tinha aquele emprego, perdeu a instituição, o trabalho e a questão financeira também. Abala muito tu ficar sem nada. É um luto muito mais pesado nesse caso. É muito mais complicado. (docente 14)

Os moderadores atenuantes pessoais mais destacados foram: a rede de contatos que os professores possuíam por ocasião da perda do emprego, a baixa resistência à mudança e a condição financeira favorável. Em relação aos mediadores sociais e ambientais foi citado, principalmente, o apoio da família.

Ampliei a minha rede de contatos em diferentes áreas em que eu posso atuar. Passei a ter como critério fazer cursos de formação ou especialização ou outro tipo de qualificação que me capacitem mais e contemplem outras áreas do saber que eu preciso ampliar. Não me restrinjo mais a minha área principal de formação. Eu procuro sistematicamente outros conhecimentos para ampliar a minha atuação no mercado. (docente 01)

Analisando o perfil sócio-econômico e profissional dos professores demitidos foi possível entender a razão da predominância de fatores moderadores de natureza

profissional. Como se trata de uma categoria de trabalhadores altamente especializada, e por apresentarem um perfil diferenciado em termos de qualificação, inserção e rede de contatos profissional, em um tempo relativamente pequeno, retornaram ao padrão econômico e social anterior à demissão, muitas vezes indo além do nível pré-existente.

Esses fatores, após a perda do emprego, atuaram como amenizadores dos impactos da perda do emprego e permitiram aos profissionais demitidos uma rápida estabilização no mercado de trabalho. Dessa forma, verificou-se que as circunstâncias particulares da carreira e trajetória profissional de cada professor, bem como as formas pelas quais cada um interagiu com essas variáveis, fora ou no seu controle, mediaram os efeitos da perda do emprego.

7.4 EXTENSÃO E SIGNIFICADOS DOS EFEITOS DA DEMISSÃO

Os efeitos da demissão estão diretamente relacionados às circunstâncias pessoais de cada trabalhador, que são agravados ou atenuados não só pelos mediadores presentes no processo, mas especialmente pelos significados que cada profissional demitido atribuía ao emprego que perdeu.

Os pesquisadores do tema concordam que o trabalho é central para a identidade dos trabalhadores. Porém cada indivíduo atribui diferentes significados ao trabalho específico em que atua, bem como à carreira e profissão que desenvolve. Assim, a forma pela qual a perda de um emprego os afeta é também distinta e particular, uma vez que, enquanto para a maioria, o emprego é uma dimensão essencial em suas vidas, para outros não o é.

Para buscar compreender de forma mais abrangente os reflexos da demissão nas trajetórias profissionais dos professores foi fundamental analisar os diferentes significados que estes atribuíram à perda do seu emprego. Nesse sentido, vários pesquisadores sustentam que quanto mais identificado ao emprego é o trabalhador, mais sérias tendem a ser as conseqüências de perdê-lo (GREENHALGH e ROSENBLATT, 1984; FRYER e PAYNE, 1986; LAFARGE e NURICK, 1993).

A maior parte dos estudos sobre os efeitos das demissões nas trajetórias profissionais investigou como variáveis externas ao indivíduo, tais como a dependência econômica e o tipo de percepção do processo formal de desligamento, influenciam as suas reações e comportamentos futuros. Porém, poucas pesquisas têm considerado devidamente a dimensão subjetiva desses eventos, através da análise das percepções do demitido sobre o processo de desligamento, bem como de suas emoções, medos, angústias e mecanismos de identificação com a organização ou instituição demissória.

A extensão dos efeitos da demissão refere-se ao alcance do conjunto agregado de impactos da perda do emprego na trajetória profissional do trabalhador demitido. Está relacionada à dimensão, ao tamanho, à importância e, especialmente, à duração desses efeitos no percurso profissional, na vida pessoal e no ambiente imediato do sujeito que vivenciou esse processo.

A análise da extensão dos impactos da perda do emprego na vida e carreira dos trabalhadores, apesar de considerado pelos pesquisadores do tema, é, ainda, muito pouco investigado. Esse estudo deu uma ênfase especial a essa dimensão, na medida em que o prolongamento destes tem uma relação direta com os significados que o profissional demitido atribui à demissão. Esta seção trata, inicialmente, das principais extensões dos efeitos da demissão nas trajetórias dos professores para, depois, ampliar a compreensão dos significados que estiveram presentes nesses processos.

Foi possível identificar cinco tipos de reflexos nas trajetórias dos docentes que vivenciaram uma demissão nas suas carreiras: profissionais, pessoais, econômicas, familiares e psicológicas (Quadro 11). É importante destacar que a maior parte das extensões citadas pelos professores consistiu de repercussões positivas nas suas vidas pessoais e profissionais (oito das 13 referências diretas), porém um grupo significativo consistiu de repercussões negativas (cinco referências diretas).

Os prolongamentos profissionais favoráveis, com exceção de duas referências diretas à carreira acadêmica, que foram a mudança de foco na qualificação acadêmica e a busca de diversificação na atuação docente, estavam todos relacionados a novas perspectivas de inserção e ressignificação das atividades profissionais no mercado de trabalho fora do meio acadêmico, indicando que a experiência da demissão faz com que o professor passe a buscar ampliar a sua participação em outras atividades profissionais além da docência.

Quadro 11 - Extensão dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados

EXTENSÃO DA DEMISSÃO	
Entrevistado	Extensões
Docente 01	desenvolvimento da carreira; indignação familiar; mudança de foco na qualificação acadêmica; ampliação da leitura do sistema acadêmico; ampliação da rede de contatos em diferentes áreas
Docente 02	processo judicial contra a IES; perda do desconto nas mensalidades da graduação dos filhos; amadurecimento pessoal e profissional; ampliação da visão da realidade; redução da carga de trabalho; maior dedicação à família
Docente 03	inviabilidade econômica para doutorado
Docente 04	incerteza sobre o futuro como docente; busca de diversificação na atuação docente; dúvidas sobre o valor do doutorado para a carreira
Docente 05	perda de concursos públicos e vaga em IES
Docente 06	dar outro rumo na vida
Docente 07	perda do desconto nas mensalidades da graduação dos filhos
Docente 08	-
Docente 09	aprendizado para vida pessoal e profissional; mais tempo de dedicação à família
Docente 10	-
Docente 11	visão mais pragmática; aumento das dificuldades de qualificação (ex.:doutorado); quebra do comprometimento;redução do padrão econômico; visão da carreira acadêmica como profissão
Docente 12	perda do desconto da mensalidade do doutorado
Docente 13	articulação política e formação de rede de contatos
Docente 14	-
Docente 15	perda do desconto nas mensalidades da graduação dos filhos; problemas psicológicos monitorados; reforma do ambiente doméstico; foco no momento presente (não pensa no futuro)
Docente 16	fazer só o que gosta

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Os prolongamentos mais citados foram: ampliação da rede de contatos em diferentes áreas, desenvolvimento da carreira, redução da carga de trabalho, amadurecimento pessoal e profissional, articulação política e formação de rede de contatos e aprendizado para vida pessoal e profissional.

Eu tenho um projeto para o ano que vem de estudar chinês. A minha atuação no mercado já está me indicando que eu vou precisar usar essa língua. Já está se formando um a coisa para negociar com chineses que é um caminho que está sendo construído e está se fortalecendo. Estou buscando ampliar a minha capacitação e a horizontalidade da minha carreira, porque eu percebi que hoje não basta ela ser vertical ela tem que ser horizontal. (docente 01)

Na minha trajetória como professora eu conheci uma pessoa que trabalhava no sistema S e que me convidou para trabalhar com ela para montar um curso. Eu fui demitida da IES e fui para o sistema S. Paralelamente, constituí uma empresa e comecei a fabricar um produto durante um período de quatro anos, inclusive durante o período que eu estava no sistema S. Eu queria trabalhar na minha área de interesse e voltei a trabalhar no sistema S, convidada pela mesma pessoa que me contratou da primeira vez e estou aqui trabalhando até hoje na área que eu queria que e buscava. E agora eu não pretendo mais investir na carreira acadêmica. (docente 16)

As extensões negativas mais citadas na dimensão profissional dos docentes tinham uma relação entre si e enfatizaram uma grande preocupação em relação ao futuro da carreira acadêmica. As principais foram: incerteza sobre o futuro como docente, dúvidas sobre o valor do doutorado para a carreira, quebra do comprometimento na relação profissional, visão da carreira acadêmica como uma profissão qualquer e perda de concursos públicos e vagas em IES.

Agora eu fiz todo um outro planejamento de vida pra ver se eu termino o doutorado, mas eu tenho dúvidas, eu acho que não vai mudar muito a minha vida profissional em função disso. Eu tenho 56 anos e não sei o que isso vai mudar na minha vida, mas, pelo menos, é uma coisa que eu gosto. Estudar é uma coisa que me agrada e já que eu comecei quero terminar. Eu não gosto de não terminar alguma coisa que eu estou fazendo, mas, às vezes, eu fico me questionando porque eu estou fazendo isso, porque, em termos profissionais, eu não sei se eu vou colher algum fruto disso. Se o doutorado fosse pago eu não teria feito. (docente 04)

Todas as extensões pessoais foram enunciadas como repercussões positivas dentro das trajetórias profissionais dos docentes. As mais lembradas foram: ampliação da leitura do sistema acadêmico e da visão da realidade em geral, amadurecimento pessoal, busca de fazer só o que traz realização pessoal, foco no momento presente, desenvolvimento de uma visão mais pragmática da realidade, aprendizado para vida pessoal e definição de um outro rumo na vida.

Ter trabalhado nesse mesmo lugar durante tantos anos, me embotou de alguma maneira. Eu estava lá confortável naquilo. Eu pensava que eu

estava disponível pra algumas coisas, mas, na verdade, eu não estava. E eu estava habituada a olhar as coisas de certo modo. Eu achava que eu era muito criativa. Não que eu achasse, as pessoas diziam que eu era e eu acreditava, mas eu não era. E aí eu pensava que estava tudo muito bem. Eu tinha um belo salário. Hoje eu vejo que eu estava acostumada a olhar sempre daquela maneira pras coisas. (docente 15)

Ao contrário das extensões pessoais, todas as de natureza econômica foram consideradas negativas pelos entrevistados. Tiveram especial destaque na fala dos docentes a perda do desconto nas mensalidades da graduação dos filhos (três indicações diretas) e a perda do desconto da mensalidade do doutorado, que representava 80% das mensalidades, em ambos os casos. As demais repercussões estavam relacionadas aos seguintes fatores: aumento das dificuldades de qualificação, especialmente o curso de doutorado pago, para alguns docentes tendo sido citado como inviabilizando economicamente a realização do mesmo, a redução do padrão econômico e a abertura de processo judicial contra a IESP demissória.

Porque o único momento da minha vida profissional que eu poderia usar da instituição era aquele momento. Naquele momento eu estava com dois filhos meu fazendo graduação, e eu estava usufruindo um benefício da faculdade que eram os oitenta por cento de desconto nas mensalidades. Era o primeiro semestre que eles estavam estudando lá, então, eu estava, finalmente, conseguindo usufruir um pouco daquilo que eu tanto dei pra IES. Eu estava colhendo um pouco, além daquilo que eu recebia como salário. Eu entendia que isso era uma coisa importante para os meus filhos, era importante, porque foram dezoito anos de IESP e significava exatamente a idade dos meus filhos, ou seja, meus filhos ouviram falar a vida inteira um nome só IESP. Foi isso que eles ouviram falar a vida inteira. Então, eles iam estudar onde? Na UFRGS? Não, eles nem fizeram vestibular lá. Eles foram estudar na IESP que me demitiu e foi isso que me revoltou mais. (docente 02)

Como eu tinha um desconto de 80% nas mensalidades dos meus dois filhos que estavam na faculdade na IESP que me demitiu eu fui ao setor de Recursos Humanos porque já tinham vindo os documentos para a minha casa e eu já tinha pago a matrícula com os 80% de desconto e eu sei que isso a gente perde. Aí me orientaram que eu deveria ir ao setor financeiro. Eu fui e disse que era professora, que eu tinha sido dispensada da instituição e queria saber agora como eu deveria proceder. Eles me disseram que eu não precisaria me preocupar, porque quando viessem os próximos documentos em fevereiro eles viriam com a complementação. Eu tinha sido muito clara e tinha dito para eles que não queria, em hipótese alguma, que os meus filhos sofressem algum tipo de constrangimento na matrícula, porque eu não estava me negando a pagar. Eu só não tinha os documentos, porque eles já tinham sido pagos. Eles me garantiram que eu não precisaria me preocupar porque que eles iriam poder fazer a matrícula. Quando um dos meus filhos foi fazer a matrícula aqui na minha casa pela Internet, a sorte foi que a gente tava aqui, por que eles cansaram de fazer a matrícula fora de casa, já fizeram a matrícula até em Santa Catarina. Então, ele tava fazendo a matrícula pelo computador e teve a matrícula negada por pendência financeira. O guri ficou enlouquecido, porque ele faz

um curso super disputado onde existe uma disputa pelas vagas, e ele conseguiu esse semestre, como ele foi muito bem o semestre passado, ele conseguiu fazer a matrícula na primeira hora. E aí ele consegue os horários e as turmas que ele quer. O curso dele tem essa coisa difícil, eles abrem várias turmas e se tu não és dos primeiros a fazer a matrícula, às vezes tu nem consegues. Tem turmas que nem abrem, porque são muitos alunos concorrendo a determinadas disciplinas. Então, é uma corrida para fazer isso. E ele teve o acesso negado. Aí eu liguei para lá na mesma hora e botei a boca. Eu disse escuta aqui, eu tive aí, eu expliquei a minha situação, vocês me garantiram que isso não iria acontecer. Eles falaram professora não podemos fazer nada, quem lhe deu essa informação? Eu disse vocês me deram. A senhora deveria ter vindo na sala tal. Mas eu fui aí e foi isso que vocês me disseram. Ah sinto muito. Mas tem algum superior aí que eu possa falar? Não é conosco mesmo. Não tem ninguém que vai lhe liberar isso. O seu filho tem que vir aqui. Já era passado de quatro horas, o horário bancário não tinha mais. Ele tem que vir aqui e efetuar o pagamento para ser liberada a matrícula dele e como já não é mais horário bancário ele vai ter que vir aqui agora. Eu moro longe, o guri saiu correndo, eu dei para ele o cartão do banco, ele sacou o dinheiro no caixa de um banco com o meu cartão, pegou o dinheiro, atravessou toda a IESP, foi no financeiro, pagou em dinheiro, e aí eles liberaram. Como não dava mais tempo, ele ligou para casa para o irmão entrar no computador e fazer a matrícula para ele, porque senão ele não iria conseguir fazer a matrícula. Ele saiu daqui dizendo que se a gente não conseguisse, nós deveríamos entrar com um processo e processar eles. Mas o irmão entrou e ainda deu tempo dele fazer a matrícula. Como o meu outro filho também faz o mesmo curso, só que a matrícula dele era na terça-feira, na segunda-feira ele fez a mesma coisa que o irmão, foi num banco, passou na IESP e pagou. Ele foi lá com o meu cartão, porque não veio o documento para casa. Teve que tirar o dinheiro no caixa do banco, pagar no financeiro para eles liberarem e na terça-feira ele poder conseguir fazer a matrícula pela Internet. Esse foi um outro constrangimento meio difícil. Essa é a mágoa que eu tenho com a instituição, porque eles deveriam ter me orientado melhor. (docente 07)

As duas últimas extensões mais citadas foram as familiares e as psicológicas. Nas familiares as mais referidas diretamente foram positivas e enfatizavam o aumento do tempo de dedicação à família e a busca de melhorar o ambiente doméstico. A repercussão negativa citada referiu-se à indignação familiar pela demissão, percebida como injusta. Em relação às extensões de natureza emocional constatou-se que ocorreram alguns problemas psicológicos após as demissões, tais como depressão e queda na auto-estima.

A maior parte da literatura que trata da demissão, utilizada nessa tese, converge no sentido de que a perda do emprego traz um conjunto de efeitos negativos agregados para os trabalhadores demitidos e que estes influenciam de forma significativa o rumo das suas trajetórias profissionais. A experiência objetiva de uma demissão na trajetória de um profissional acarreta, ao mesmo, tempo, uma vivência de ordem subjetiva que possui diferentes significados, de acordo com a

natureza, a profundidade e a extensão desse processo e, principalmente com o perfil do profissional demitido.

A partir da experiência interior e subjetiva dos professores demitidos, ou seja, das suas vivências antes, durante e após a demissão, foi possível identificar uma série de significados desse evento. Foi possível verificar que os docentes utilizaram uma série de imagens metafóricas para referirem-se aos significados da perda do emprego. Essas imagens, apesar de variadas, convergiam, mostrando uma ênfase na violência desse processo.

Analisando-se os depoimentos dos docentes demitidos, verificou-se que as metáforas mais comuns da perda de emprego estavam relacionadas a idéias de traição, abandono, vácuo, morte e estigma. Ao analisar essas imagens que os docentes projetaram ao perder o emprego, foi possível compreender ainda mais as complexas e ambivalentes relações que estes desenvolviam com as IES em que atuavam (Quadro 12).

Trata-se de considerar e buscar entender a experiência interior dos trabalhadores demitidos, através das suas vivências pessoais do processo. A principal forma de considerar esta dimensão é através da análise dos conteúdos metafóricos enunciados pelo entrevistado que traduzem essas vivências subjetivas. A análise das principais representações metafóricas permitiu identificar a presença de conteúdos comuns a todos os professores relacionados a uma experiência interna paradoxal, ou seja, que foi, ao mesmo tempo, extremamente negativa e difícil de ser ultrapassada, porém modificadora.

Depois que eu fui demitida, o que eu passei a sentir foi simplesmente uma sensação de liberdade. Foi a assinatura da lei Áurea. Eu me senti livre. Foi um alívio muito grande. Eu não sei o que vai acontecer agora, como é que as coisas vão ser, mas a sensação de prazer é muito grande. Quando eu trouxe o meu material da IESP para a minha casa foi que eu percebi a quantidade de coisas que a gente acumula e que não consegue colocar fora. Aí eu decidi que esse ano eu vou me livrar dessas coisas todas, até porque eu me dei conta de que a IESP está ocupando muito espaço na minha casa e, conseqüentemente, ainda ocupa muito espaço na minha vida. E eu tenho que ir tirando essas coisas da minha vida. (docente 06)

A sensação no início foi de alívio, vou ser bem sincera. Logo depois da demissão foi de torpor, porque eu não estava acreditando que aquilo fosse acontecer mais. Mas no final de semana depois da demissão foi de alívio. Acabou a pressão, acabou a tortura, acabou o terrorismo. Depois é que eu comecei a me dar conta de toda a articulação que tinha sido feita contra mim. A minha demissão já estava decretada há muito tempo. Elas já vinham com essa articulação desde o início do ano manipulando as minhas horas. (docente 07)

Quadro 12 - Significados dos efeitos da demissão identificados nos processos demissionais dos docentes pesquisados

SIGNIFICADOS DA DEMISSÃO	
Entrevistado	Significados
Docente 01	desmonte; injustiça; erro; mal necessário; <i>não ter as fichas todas no mesmo pote</i> ; vulnerabilidade
Docente 02	autonomia; independência; agressão e falta de respeito ao ser humano; exploração do trabalho docente; quebra do contrato psicológico; morte; <i>não colocar todos os ovos no mesmo ninho</i> ; ameaça
Docente 03	mentira; político; orgulho ferido; <i>não vou ficar nunca mais trabalhando numa só instituição</i> ; <i>as coisas não são bem como parecem</i> ;
Docente 04	repressão; dor; <i>ser humano não veio para isso</i> ; profissional descartável
Docente 05	traição
Docente 06	luto; ruptura; vergonha; incapacidade; impotência; manipulação; sufoco; sentimento de incompetência; retirada do tapete; desvalorização; descrédito; mancha
Docente 07	constrangimento; expulsão; terrorismo, tortura, pressão; articulação; torpor; alívio;
Docente 08	-
Docente 09	alívio; <i>dei Graças a Deus</i> ; esvaziamento; perversidade
Docente 10	ofensa; exploração; grosseria; surpresa; violência inominável; hipocrisia
Docente 11	<i>laranja podre</i> ; invisibilidade; teatro; hipocrisia; <i>não é vestir a camiseta como um sacerdócio, como eu acreditava</i> ; ruptura do casamento; ruptura do ideal para toda a vida; surpresa; inesperado
Docente 12	punição; desrespeito
Docente 13	desmantelamento; falta de articulação política; <i>não fazia parte da panela</i>
Docente 14	vazio; engrenagem; <i>a IES é uma empresa que visa lucro</i> ; separação; luto pesado; <i>a gente tem que ter vários cartuchos pra não ficar na mão</i>
Docente 15	vergonha; armação; <i>eu parecia um bicho pesteado</i> ; <i>processar foi um horror</i> ; perda de identidade; embotamento
Docente 16	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Essas imagens metafóricas presentes no discurso dos professores demitidos parecem que visam dar sentido a essas experiências traumáticas de demissão, auxiliando-os a elaborar esse processo. Metáforas relacionadas a assassinato, morte, luto, doença, renascimento, foram utilizadas por quase todos os docentes para descrever seus sentimentos. As pesquisas sobre a perda do emprego que

ênfatizam esse recorte confirmam a presença dessas imagens que aparecem freqüentemente em depoimentos de indivíduos demitidos.

Eu acho que ainda vou levar muito tempo processando o que aconteceu, porque isso ainda não terminou pra mim. É um processo de elaboração, é um luto, mas é também um teste em que eu estou me dando conta que eu estou além disso. Eu não sou a IES que eu trabalhei tantos anos da minha vida. Antes algumas pessoas me diziam isso, mas eu não entendia. Agora eu entendo que eu não era a IES, eu estava trabalhando lá. Eu entendi qual é o sentido que isso teve na minha vida. Eu estive lá durante vinte e três anos, mas eu não sei onde é que eu vou estar daqui pra frente. Eu não sei o que vai acontecer. Então, tudo começa a ter uma outra dimensão. Tudo tem uma outra cor, um outro olhar, uma outra intensidade. Eu tenho uma outra intensidade. Esse ano foi uma coisa estúpida, porque o que eu não vivi durante muitos anos, eu vivi agora tudo ao mesmo tempo. Isso foi mais forte do que me divorciar. Divorciar foi fichinha perto disso. O que eu quero dizer é que o nível de consciência que eu tenho hoje é outro. Eu me dei conta que eu suportaria essa experiência hoje também de uma outra maneira. (docente 15)

Agora que já faz um tempo que eu fui demitida, eu acho que a gente vai aprendendo e essa experiência vai te dando uma bagagem, até porque a coisa vai mexendo dentro de ti. É uma questão de tempo. A gente leva um tempo pra entender e aceitar. É como um luto qualquer. A gente fica baqueado no início, mas vai elaborando aos poucos e vai entendendo outras coisas. (docente 14)

Só quando tu és demitido é que tu vais perceber que o teu trabalho estava certo, porque eu sei que ninguém nasce e morre no mesmo lugar. Isso eu tenho muito claro. Nós somos passageiros na instituição, porque enquanto você serve você fica. Daqui a pouco você não serve mais e te mandam embora. Até aí tudo normal. Esse é o ciclo da vida e eu entendo isso muito bem. Agora, você ser demitido de qualquer forma, sem diálogo? Eu acho imperdoável. (docente 02)

As diferentes metáforas utilizadas pelos docentes para significar a sua demissão permitiram entender melhor os impactos da perda do emprego dentro das suas trajetórias e mostraram que grande parte dos professores, após um complexo processo de elaboração dessa perda, percebeu que, antes da demissão, davam ao seu emprego um significado maior do que ele muitas vezes deveria ter.

Instituição é tudo a mesma coisa. Muda o lugar, o cenário, mas a dinâmica é muito parecida. É sempre a mesma preocupação com dinheiro, com ter alunos. É a mesma hipocrisia, a mesma falta de coerência, isso tu vê direto. Só que agora eu não estou nem aí. Eu estou calma. Eu estou olhando pra essa realidade, constatando e sendo prática, ou seja, fazendo o que tem que ser feito e deu. Eu não tenho mais aquele romantismo, aquele ideal que eu tinha. Eu agora estou com os pés no chão. Tem dias que eu me sinto realista demais e, aí, eu sinto saudades de mim quando eu era mais idealista, quando eu sonhava mais com algumas coisas. Eu estou

muito realista e isso até me assusta às vezes. Eu estou com uma consciência das coisas que às vezes é tão crua que me assusta. Antes, eu não queria ver certas coisas, mas elas estão aí, não dá mais para negar, não consigo mais tapar o sol com a peneira. Eu não consigo mais pensar num futuro de vinte e tantos anos. Eu penso, talvez, daqui há uns dois ou três meses. Claro, eu tenho medo que essas coisas não dêem certo. Fico preocupada. Por outro lado, ao mesmo tempo, no fundo, eu tenho uma tranquilidade, que é como se fosse uma certeza que vai dar tudo certo, sabe? Eu não sei te dizer qual é a lógica disso, mas é uma sensação. (docente 15)

Alguns relatos projetaram a imagem da demissão como uma quebra de confiança entre o docente e a IES demissória. Essas imagens vão ao encontro do que sugerem alguns teóricos do tema, como Cascio (1993), que afirma representar essa metáfora uma forma clássica de ver as relações entre empregador e empregado, na qual, além do contrato legal de trabalho, existe um contrato implícito ou psicológico baseado na confiança recíproca. Enquanto o trabalhador espera do empregador especialmente proteção, segurança, carreira, um trabalho interessante e com significado, oportunidades de desenvolvimento e desafio e, principalmente, reconhecimento, a organização ou instituição espera dele dedicação, conformidade e comprometimento.

Assim, verificou-se que a maior parte dos professores, ao longo da sua trajetória acadêmica, antes da demissão, acreditava que lealdade, comprometimento e a busca de um desempenho adequado garantiriam a eles segurança no emprego, ou seja, que eles teriam contratos implícitos de estabilidade no emprego. Até que a experiência da perda do emprego quebrou essa perspectiva.

Os estudos sobre esse impacto apontam um crescimento na queda do nível de lealdade dos trabalhadores em relação aos locais em que atuam e a migração para formas de compromisso mais instrumentais, e, também, para uma mudança no discurso dos empregadores, que cada vez menos prometem estabilidade (HEENAN, 1991; CASCIO, 1993).

A intensidade do envolvimento e do investimento de um trabalhador com o seu local de trabalho pode, muitas vezes, igualar ou, até mesmo, ultrapassar o relacionamento com suas famílias. Neste estudo, é o caso dos professores de tempo integral que, antes da demissão, passavam a maior parte do seu tempo útil na IES em que trabalhavam mais do que em suas próprias casas.

Eu senti bastante, porque, imagina vinte e três anos trabalhando num mesmo lugar. Eu pensei e agora? A instituição já fazia parte da minha vida. Levou um bom tempo até eu me reestruturar. No início deu um vazio. Hoje, eu me dou conta que no fundo a instituição é uma engrenagem. É um contexto todo complicado, aquelas coisas de empresa, porque é uma empresa. É uma empresa como qualquer outra que admite e demite. A IES privada não é como uma universidade ou uma empresa pública ou como o Hospital que eu trabalho. E como eu tive as duas experiências, eu sei que é muito diferente. A IES é uma empresa que quer lucro e pra isso eles têm que enxugar os gastos. Eu já estava há muitos anos lá, eu tinha uma série de adicionais. Eu me tornei uma professora cara pra eles e eles queriam professores mais novos e que eles pudessem pagar menos. Eu entendo que é isso. Pra mim é bem linear. Eles tiram os antigos, porque quem estava lá há bastante tempo ganhava bem. Eu recebia um salário bem razoável. (docente 14)

Nesse sentido, verificou-se que esse pertencimento exagerado acarretava situações semelhantes as que ocorrem na maioria das famílias, ou seja, de cuidado, frustração, liberdade, segredo ou opressão. Nesse sentido, Hirschhorn (1988) afirma que indivíduos que se associam fortemente aos seus locais de trabalho comumente acabam controlando a ansiedade do ambiente através da criação de coalizões veladas em que as relações imitam o caráter da vida familiar.

Nas IESPs as coisas são sempre assim. Existem coisas que não são ditas, mas, no fundo, são as que movem as instituições. Aqueles segredos de Instituição. Eles não dizem, mas são essas coisas que fazem mover o sistema. É como segredo em família. Todo mundo sabe, mas ninguém sabe que sabe. Ninguém diz que sabe. Mas todo mundo sabe que existe um segredo e todo mundo cobre ele. Então, lá funcionava assim, nos corredores os professores falavam que certas coisas eram um absurdo, mas nas reuniões com a coordenação era diferente. Então, qual é a mensagem que passa? Temos que passar uma imagem que não é verdadeira. Mas e a postura ética do professor? (docente 05)

Nessa mesma perspectiva, LaFarge e Nurick (1993) afirmam que muitos trabalhadores acabam agindo como se fossem parentes e a instituição passa a equivaler a uma grande família ou a um tipo simbólico de pai ou mãe. Em troca de lealdade e bom comportamento, os trabalhadores acabam esperando que essa grande família, ou pai ou mãe simbólicos os proteja e os nutra. Alguns professores demonstraram consciência de como a IES estava se tornando um substituto ou um apêndice da sua família. Na maioria dos casos, entretanto, esse fenômeno pareceu bastante inconsciente.

Ainda, na análise de Pagès (1987), a organização ou instituição pode assumir a figura de uma mãe que é vista pelos trabalhadores, por um lado, como uma fonte

de amor, afeto e cuidado, e por outro, como fonte de medo, devido à angústia que causa no indivíduo o temor de perder essa proteção. Nesse tipo de relação entre o indivíduo e a organização, a demissão é extremamente traumática, pois significa a expulsão simbólica de um local nutridor e protetor e a perda do referencial familiar.

Apesar dos depoimentos não explicitarem esse tipo de significado, a representação social das empresas e instituições como uma grande família ou extensão das famílias dos trabalhadores, é largamente conhecida nas pesquisas da antropologia das organizações. Dessa forma, essa conotação integra o imaginário institucional e os professores acabam, muitas vezes, projetando em seus colegas, superiores ou na própria IES a idéia de uma mãe ou pai provedor que deveria cuidar e proteger sua carreira. Quando isso não ocorre o docente tende a se sentir abandonado.

Ao longo da minha história na IES tiveram, com certeza, pessoas muito importantes que me enxergaram, cuidaram, promoveram e respeitaram. Teve um colega importante. A gente começou junto. Depois esse colega foi crescendo, crescendo virou diretor da faculdade durante doze anos. Então, nesses anos que ele foi diretor eu me mantive sempre numa boa e fui promovida para quarenta horas. Virei professora adjunta, em função de todas as coisas que eu já tinha feito e do tempo de trabalho, mas as indicações vieram por ele. Sempre houve um reconhecimento do meu trabalho. Depois teve uma outra colega querida importante que foi a diretora seguinte, após esse meu amigo, que abriu mais algumas portas para mim e que me olhou de uma outra maneira, me aproveitou mais um pouco. Essas foram coisas bem importantes que aconteceram dentro desse ciclo. Foram histórias e pessoas importantes. E o final dessa história dos vinte e três anos de instituição foi também através de algumas pessoas. Só que dessa vez as pessoas me viram de outra maneira e eu não tive mais as pessoas que me cuidavam, só que eu não tinha deixado de ser quem eu era. (docente 15)

Vários descreveram o processo de separação física e psicológica das IES com metáforas associadas à idéia de família. Desses relatos, imagens de ligações familiares, infância e crescimento foram as mais usadas para explicar as reações dos docentes à separação física e psicológica de suas instituições, a fim de fazer entender o sentimento de perda que acompanhava tal separação. Alguns expressaram terem sido abandonados pela IES, apresentando em geral sentimentos de raiva e medo tipicamente associados à expulsão do lar.

Em outros depoimentos, verificou-se que a perda do emprego expressava a idéia de perda ou dissolução da identidade. Essa constatação mostrou como nos dias de hoje boa parte dos significados que os trabalhadores constroem sobre si

mesmos e sobre a realidade têm o seu local de trabalho como referencial. Isso é comumente verificado quando o trabalhador, perguntado sobre o seu nome, responde com o nome da instituição em que trabalhava.

Quando eu saí da IES eu não sabia mais dizer o meu nome sem associar o nome da IES. Eu tinha me transformado na docente 15 da IES. Essa coisa do sobrenome institucional. Eu tinha orgulho de dizer que eu era a docente 15 da IES. Antes eu pensava que a IES era tudo pra mim. Só que agora não é mais. Eu acho que o bacana nisso tudo é que eu, talvez, esteja aprendendo a equilibrar um pouco mais razão e emoção, e, assim, a encerrar as coisas. Porque é necessário saber encerrar as coisas. (docente 15)

Estudos clássicos da psicologia mostram que quando um trabalhador é traumática e involuntariamente destituído de seu papel de trabalho, sua noção de identidade pode ser drasticamente afetada e que, quanto mais centrais forem os atributos que a pessoa perceba estar perdendo, maiores serão os impactos sentidos (WINNICOTT, 1988).

Eu te confesso que os primeiros meses depois da demissão não foram nada fáceis pra mim. Eu me sentia muito mal. Acho que eu entrei numa depressão mesmo. Eu me sentia mal mesmo assim de ficar pensando onde é que eu tinha errado, o que eu tinha feito de errado, que coisa horrível tinham feito pra mim, porque vinha de tudo ao mesmo tempo na minha cabeça. Eu acho que a demissão é uma coisa muito violenta, sabe? Eu acho que é uma violência inominável. A minha impressão é que é uma coisa violentíssima. Eu acho que isso é uma coisa que tem que mudar. Os estatutos das instituições de alguma forma teriam que mudar para proteger mais o professor (docente 10).

A perda do emprego, através de uma demissão percebida como injusta, é sempre traumática e pode levar o trabalhador a diversos níveis de sofrimento, fragmentação e, até mesmo, desintegração da sua identidade. Oito dos entrevistados manifestaram algum tipo de sofrimento, após a saída da IESP.

Quando eu fiquei sabendo que eu estava demitida eu tive um choque. Eu não consegui dizer quase nada na hora. Eu só disse pra ele que era uma injustiça. Aquilo realmente foi um choque, um desmonte. Eu só consegui dizer que o tempo iria trazer a resposta. Perguntei onde estava o papel que eu teria que assinar e não questionei. Eu me lembro muito bem que rolaram lágrimas dos meus olhos. (docente 01)

Eu fiquei super mal, super deprimida. Na época eu estava fazendo terapia e fui correndo pro meu terapeuta. Até hoje ele fala que achava que naquele momento eu fosse me desmantelar de vez, porque eu estava com muita dificuldade pra enfrentar o que tinha acontecido. Ele achava que naquele

momento eu fosse me afundar de vez, porque eu tinha um vínculo muito forte com a IESP. (docente 13)

A perda de emprego torna, em geral, o trabalhador demitido muito mal visto pelos outros e mais dependente de como esses o vêem também, trazendo à tona a questão clássica do estigma tratado por Goffman (1968). Essa linha de análise destaca a grande vulnerabilidade sócio-psicológica que a demissão provoca nas pessoas. De fato, foi possível verificar nesse estudo que a maior parte dos docentes demitidos não apenas tiveram a sensação de perder o *status* positivo de estarem empregados nas IESPs, mas tal como os desempregados de longa duração ou os aposentados ganharam temporariamente um *status* negativo, que a sociedade normalmente associa às pessoas inativas (FRYER e PAYNE, 1986; LEANA e FELDMAN, 1988, 1992)

Depois que elas me demitiram eu fui pra minha sala e não tinha ninguém ainda. Era uma sala grande. Era uma sala de professores que nós tínhamos colocado todas as nossas coisas ali. Estava tudo aglomerado. Quando eu cheguei ali não tinha ninguém. Cheguei lá e comecei a arrumar as minhas coisas. Na medida em que as pessoas iam chegando, todo mundo fugia de mim como se eu fosse um bicho pesteadado. Parece que bate um medo nelas. Eu senti que eu parecia um bicho pesteadado. E aí era aquela coisa de me evitar, porque as pessoas não sabem o que vão te dizer também. (docente 15)

A utilização dessa perspectiva de análise ajudou a entender os impactos das demissões e seus moderadores nas trajetórias profissionais dos docentes e a avaliar como esses profissionais usam referenciais de sua experiência passada para lidar com crises e mudanças no presente.

A análise das imagens e metáforas representativas das vivências subjetivas da perda do emprego auxiliou a entender a experiência da demissão nas trajetórias dos professores entrevistados, bem como a compreender os mecanismos psicológicos utilizados por estes para elaborar, conviver, aceitar e superar a presença desse evento no curso das suas carreiras acadêmicas. Essa perspectiva acrescentou novas informações ampliando as conclusões desse estudo e confirmou a importância do trabalho como uma categoria formadora da identidade pessoal e profissional dos docentes.

7.5 DESTINOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Este estudo verificou que a maior parte das trajetórias profissionais dos docentes do ensino superior privado frente ao evento da demissão sofreu uma ruptura que gerou modificações importantes nos destinos das mesmas. Independente da área de formação, titulação ou tempo de experiência acadêmica, a grande maioria dos docentes entrevistados manteve alguma forma de inserção no ambiente acadêmico ou pretende, num futuro próximo, buscar uma nova inserção (Quadro 13).

Da amostra pesquisada, 50% dos docentes entrevistados continuaram atuando na área acadêmica após o evento da demissão. Cabe destacar que dos oito professores que seguiram trabalhando como docentes cinco já possuíam outro emprego na área acadêmica e três levaram até cinco anos para retomar esta carreira. Um dos professores, nesse período, foi aprovado e contratado por uma IES federal.

Em função de várias demissões que tinham acontecido na outra IESP que eu trabalho o clima não andava muito bom. Mas na IESP que me demitiu era um desânimo total. Você ia pra sala de aula pra ser desrespeitado pelos alunos. O coordenador não te dava nenhum respaldo, nenhum mesmo. Eu comecei cada vez mais a perder o interesse em dar aulas lá e isso que eu moro pertinho da IESP, mas eu prefiro dar aula na outra IESP que eu trabalho. Eu estava doida pra ir embora. Eu sempre pensava em pedir as minhas contas só que, ao mesmo tempo, eu ficava pensando que eram só duas noites, mas enquanto eu não completasse a minha carga horária na outra IESP era melhor eu ir ficando. Não tinha coragem de pedir demissão. E quando foi em julho de 2005 eles me demitiram. (docente 03)

Dos entrevistados, três não pretendem mais seguir na carreira acadêmica, cada um deles por motivos diferentes: sentimento de dever cumprido, pouco tempo para se dedicar a essa área e falta de identificação com essa atividade. Um docente quer retomar a carreira, porém na área pública, dois estão em fase de busca de novas oportunidades nas IESPs e um não está buscando, mas encontra-se aberto ao surgimento de uma nova oportunidade nesse mercado.

Quadro 13 - Destinos das trajetórias profissionais dos docentes pesquisados

DESTINOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS			
Entrevistado	Continuidade na Carreira Acadêmica	Desdobramento da Trajetória Profissional	Tipo de Destino
Docente 01	sim	docente em IES privada, profissional liberal autônoma, empresária e consultora	virtuoso
Docente 02	sim	docente em IES privadas, consultor e empresário	Virtuoso
Docente 03	sim	docente em IES privadas e consultora	Virtuoso
Docente 04	sim	docente em IES privadas, consultor; doutorando; em preparação para aposentadoria	Virtuoso
Docente 05	não	Profissional liberal autônoma; em preparação para concurso em IES federal	pouco virtuoso
Docente 06	não	consultora, profissional liberal autônoma; em preparação para aposentadoria	Virtuoso
Docente 07	não	profissional liberal autônoma; em prospecção de IES	Virtuoso
Docente 08	sim	professor federal	Virtuoso
Docente 09	não	assessora, consultora e empresária	Virtuoso
Docente 10	não	aposentada	Virtuoso
Docente 11	sim	docente em IES privada e consultora	Virtuoso
Docente 12	não	profissional liberal autônoma e funcionária pública federal	Virtuoso
Docente 13	sim	docente em IES privadas, consultora e empresária	Virtuoso
Docente 14	não	consultora e funcionária pública federal	Virtuoso
Docente 15	sim	docente em IES privadas e profissional liberal autônoma	Virtuoso
Docente 16	não	empresária e funcionária de autarquia	Virtuoso

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Eu não pretendo voltar a lecionar em outra instituição acadêmica. Pra mim instituição acadêmica deu, deu pra minha bolinha. Agora eu não quero mais me vincular a outra instituição acadêmica. As instituições que eu me vinculo hoje são instituições em que eu faço assessoria. E esse trabalho já me absorve um monte de tempo. (docente 09)

Eu recebi um convite pra dar aula em um centro de formação, mas eu não busquei. E, atualmente, eu não penso em ampliar essas aulas, porque eu estou satisfeita com o trabalho que eu estou fazendo e não tenho mais tempo também. (docente 14)

Não pretendo mais investir na carreira acadêmica. Na época que eu fiz o mestrado o meu orientador queria que eu fizesse o doutorado, mas eu disse que não. Eu queria ir trabalhar, eu queria ir ver como era o mundo

real. Eu não pretendo retornar e me dedicar mais ao mundo acadêmico e a vida acadêmica. (docente 16)

Eu não desisti da carreira de professora e não vou ficar com as críticas dos alunos no sentido de destruir assim essa imagem. (docente 05)

Eu pretendo continuar na carreira acadêmica, mas não quero mais fazer quarenta horas em nenhuma outra IES. Isso eu aprendi com a demissão, mas pretendo mandar currículos pras IES. São raras as que têm interesse na minha área de formação, mas se tiverem interesse, eu gostaria de continuar como docente, porque eu gosto. Foi uma experiência que eu gostei e não vai ser essa demissão que vai me manchar. (docente 07)

Eu gostaria de continuar dando aula. Eu mandei o meu currículo pra outras IESP, mas o que eu recebi de resposta até agora é que o meu currículo é muito bom, e eu acredito que ele é mesmo, mas que nesse momento não tem vaga. Então, o meu currículo está nas IESP, porque eu gosto de dar aula e pretendo continuar. (docente 12)

A primeira coisa que eu pensei depois que eu fui demitida foi eu não quero mais voltar a ser professora, eu não quero mais trabalhar com isso. Eu recebi um convite de uma IESP para compor um grupo que estava organizando um curso superior, mas eu não gostei, porque o que ficou muito claro pra mim é que eles precisavam da minha titulação pra demonstrar pro MEC. Aí eu não aceitei o convite. Eu comecei a organizar a minha aposentadoria. Só que falta um ano e meio ainda que eu precisaria trabalhar ligada a uma instituição universitária, mas eu te confesso que essa idéia não me interessa e não me atrai. Eu não fui buscar nenhuma oportunidade no mercado. Eu nunca precisei pedir emprego e eu não vou ir atrás de emprego. A única coisa que eu pensava depois da demissão é que eu agora estava livre da IESP e poderia fazer um monte de coisas que eu sempre quis fazer, como viajar, por exemplo. (docente 06)

A continuidade desses profissionais pesquisados dentro do setor de atuação acadêmica e em outras áreas profissionais conduziu a grande maioria dos docentes entrevistados a *destinos profissionais virtuosos*. (CARDOSO, 2000). A identificação desse caminho predominante se deu pelos rumos que os percursos laborais destes tomaram após a perda do emprego nas IESPs, não prevista pelos professores.

A virtuosidade das trajetórias profissionais dos docentes foi identificada pelo fato destes terem conseguido preservar o capital de qualificação acumulado após a ocorrência da demissão que modificou esse percurso. Esses profissionais conseguiram se manter no mesmo circuito do mercado de trabalho onde estavam atuando antes de serem demitidos e preservaram condições semelhantes de renda e condições de trabalho relacionadas ao último vínculo de trabalho. Alguns, inclusive, ampliaram essa condição.

A minha inserção no mercado de consultoria foi instantânea. Eu vinha negociando um projeto desde o início de 2000. Quando ocorreu a

demissão eu entrei de cabeça no projeto. Depois foi um projeto atrás do outro. O trabalho lá foi se desenvolvendo Eu fui avançando e o trabalho foi crescendo. Nesse momento ficou muito claro pra mim que a melhor coisa que poderia ter me acontecido foi a demissão, porque a minha carreira deslanchou. Eu comecei a entender um monte de coisas que eu não entendia direito. Foi um salto na minha carreira. Eu acho que eu fiz uns dez projetos. Eu não parava mais de trabalhar. Era um projeto atrás do outro. Eu passei a trabalhar muito mais que no tempo que eu era só professora e com muito mais prazer, porque era muito mais gostoso o que eu estava fazendo. (docente 01)

Eu não trabalho mais quarenta horas. Eu aprendi que não se põe todos os ovos no mesmo ninho e eu não coloco nunca mais. Eu trabalho em outros lugares e, definitivamente, se mais cedo ou mais tarde, as IESP continuarem esse negócio de ameaça eu saio totalmente fora do ensino e vou me dedicar cem por cento a minha empresa. Eu tenho uma empresa de pesquisa, treinamento e formação humana que atua na área de recursos humanos há vinte e poucos anos. E hoje eu sei que, na verdade, as instituições precisam de profissionais que tenham experiência fora na área da administração. Eles precisam de profissionais com esse conhecimento. (docente 02)

Somente um docente teve sua *trajetória profissional com destino pouco virtuoso* verificada pelas condições sócio-econômicas desse profissional que foram parcialmente preservadas. Também se constatou que ocorreram algumas perdas em termos de renda e posição social em relação à condição anteriormente existente. Esse professor passou a inserir-se no mercado de trabalho através de um trabalho flexível e sua trajetória passou a apresentar períodos de descontinuidade com o mercado formal de trabalho, caracterizando uma situação de vulnerabilidade social.

Eu recebi de rescisão um valor que dá pra ficar um período estudando. Por um lado eu agradeço de ter saído da IESP. Eu me orgulho de saber que eu não faço mais parte de um local que ensina mediocridade. Não quero mais isso pra mim. Não quero mais ter o meu nome envolvido nesse tipo de instituição. Graças a Deus os meus títulos de mestrado e doutorado não são de lá, porque eu teria vergonha. Por todas as coisas que eu vi lá dentro eu agradeço de ter saído de lá. Eu fiz uma poupança. Eles tiveram que pagar a rescisão. Pagaram fundo de garantia. Pagaram férias até o final de fevereiro e já depositaram. Está tudo acertado. O que eu fiz foi um cálculo matemático de quantos meses eu posso ficar sem emprego. E que margem eu tenho nesse período para me preparar para um concurso numa IESF e passar. Pode ser fora de Porto Alegre que, agora, eu to indo. Antes eu tinha muita resistência de sair daqui, porque eu queria muito ficar, mas eu preciso trabalhar pra viver e vou embora se for o caso. Vou pra Rio Grande, Londrina, São Paulo, Rio de Janeiro, pra qualquer lado. (docente 05)

Assim foi possível verificar que a maior parte dos docentes conseguiu preservar a sua qualificação profissional no decorrer das trajetórias profissionais. Esse foi o elemento central na caracterização do destino das mesmas. Estes

professores, pelo seu alto nível de empregabilidade, ou seja, pela condição favorável de emprego e trabalho desenvolvida antes, durante e depois da perda do emprego não tiveram muitas dificuldades para se manterem ou se reinserirem no mercado de trabalho.

No intuito de complementar a análise das trajetórias profissionais dos entrevistados, foi utilizada a análise de cenários SWOT. Os resultados permitiram identificar um conjunto de informações similares que reforçaram as constatações demonstradas. As respostas dos professores sobre as principais dimensões percebidas tanto no ambiente externo como no interno são apresentadas a seguir.

As oportunidades percebidas pelos docentes demonstraram a existência de um conjunto significativo de possibilidades de inserção e desenvolvimento da profissão e carreira acadêmica nos ambientes das IESPs e fora deles (Quadro 14).

Quadro 14 - Cenário das principais oportunidades do ambiente externo

ANÁLISE SWOT	
Ambiente Externo	
Dimensões	Principais Oportunidades
Interdisciplinaridade	possibilidades de atuação interdisciplinar no ambiente acadêmico e fora dele
Visibilidade	<i>status</i> da profissão acadêmica na sociedade
	distinções acadêmicas
	rede de relacionamentos
Atuação	intercâmbio com outras instituições de ensino
	possibilidade de aplicação dos conhecimentos acadêmicos no mercado
	assessorias institucionais públicas e privadas
	formação de opinião
	convivência com públicos diversos
	desafios permanentes
	intercâmbio internacional
	desenvolvimento de atividades focadas na responsabilidade social
	possibilidade de ocupação de cargos administrativos e de gestão acadêmica
desenvolvimento de atividades de pesquisa e publicação acadêmica	
Desenvolvimento Profissional	atualização contínua do conhecimento
	desenvolvimento profissional diferenciado (mestrado e doutorado)
	segurança e desenvoltura para falar em público
	empregabilidade
Infraestrutura Institucional	estrutura
	flexibilidade de horários
	identidade institucional
	benefícios para estudo

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Cinco dimensões foram mencionadas: interdisciplinaridade, visibilidade, atuação, desenvolvimento profissional e infraestrutura institucional. Em relação à interdisciplinaridade, a principal oportunidade referida foi a grande possibilidade que os docentes possuem, dependendo da sua formação e experiência, de atuação em diferentes áreas dentro e fora das instituições de ensino superior privado.

Os entrevistados afirmaram que, em relação à visibilidade da profissão acadêmica, essa se encontra diretamente relacionada ao *status* da profissão acadêmica, que ainda permanece forte na sociedade, ao número de distinções acadêmicas que o docente possui e divulgou publicamente e, especialmente, à rede de contatos desenvolvida ao longo da sua trajetória profissional que amplia a sua possibilidade de ação.

Os fatores percebidos como facilitadores da atuação profissional docentes referem-se à possibilidade de intercâmbio com outras instituições de ensino superior, de aplicação dos conhecimentos acadêmicos no mercado, de realização de intercâmbios internacionais, do desenvolvimento de atividades com foco na responsabilidade social, de atividades de pesquisa e publicação acadêmica. Também foram referidos como positivos a presença de desafios permanentes, a chance de ocupação de cargos administrativos e gerenciais na carreira, a possibilidade de prestação de assessorias institucionais públicas e privadas, a convivência com públicos diversificados e o fato do professor ser um formador de opinião.

Em relação ao desenvolvimento profissional, a percepção de oportunidades pelos professores encontra-se na busca por uma contínua atualização do conhecimento que possuem, no desenvolvimento profissional diferenciado obtido através de cursos de mestrado e doutorado e o alto nível de empregabilidade referido como a capacidade que estes desenvolveram nas suas trajetórias empregar os seus conhecimentos, habilidades e experiências profissionais para obter trabalho ou emprego em situações de crise ou ameaça profissional. A segurança e desenvoltura para falar em público, também foi mencionada pela maioria como um diferencial para a carreira.

A última dimensão destacada, a infraestrutura institucional, foi mencionada associada à boa estrutura física que as IESPs normalmente possuem, à existência de alguns benefícios para o estudo, à flexibilidade de horários que o professor tem

na organização da sua agenda profissional, permitindo o desenvolvimento de outras atividades profissionais paralelas ou realizadas em horários em que este não se encontra na IES. Também a identidade institucional foi referida como uma oportunidade, na medida em que esta, muitas vezes, facilita o trânsito do docente em outros setores da sociedade.

As principais ameaças (Quadro 15) enumeradas pelos docentes foram divididas em quatro dimensões: *trabalho e emprego*, *condições de trabalho*, *profissão e carreira acadêmica* e *ambiente institucional*. Foi possível constatar que a maior parte dos fatores mencionados refere-se ao atual ambiente interno das instituições de ensino superior privado, confirmando os dados analisados constantes dos depoimentos que mostraram uma estreita relação entre os problemas enfrentados na profissão docente e as condições acadêmico-institucionais existentes que têm se tornado cada vez mais instáveis e, até mesmo, precárias, quanto se considera a questão da remuneração e das possibilidades de demissões sem motivos claros e justos.

Foram mencionadas como ameaças na dimensão do trabalho e emprego as constantes reduções e distribuição inadequada de carga horária, a instabilidade crescente no emprego, a proliferação de novos cursos, especialmente em algumas áreas, tais como administração, direito e psicologia, gerando uma competição predatória entre algumas IESPs. A falta de oportunidades em algumas áreas específicas de formação também foi lembrada por grande parte dos entrevistados.

Em relação às condições de trabalho, os exemplos enumerados estavam todos relacionados às mudanças que estão ocorrendo hoje nas IESPs e que impactam a atuação do professor. Nesse sentido, foram mencionadas as pressões para produzir mais e ensinar de forma homogênea, a baixa qualidade do ensino, a superficialidade das pesquisas acadêmicas, o baixo investimento em pesquisa aplicada, a descontinuidade de alguns projetos estratégicos que deveriam ser mantidos de forma permanente, a expansão do ensino a distância e o crescimento dos problemas de saúde ocupacional.

Sobre a profissão e a carreira acadêmica, os docentes perceberam como ameaças a pressão constante por qualificação, a baixa remuneração da hora-aula, o baixo nível de empregabilidade, o medo de se tornar obsoleto em razão da exigência permanente de atualização, o pequeno investimento das IESPs na qualificação

docente que, em geral, se restringem a cumprir o que é exigido pelo MEC, a baixa mobilidade interna existente nas instituições, a falta de reconhecimento profissional e de critérios claros de seleção, promoção e demissão, além da falta de indicadores técnicos nos processos de avaliação docente.

Quadro 15 - Cenário das principais ameaças do ambiente externo

ANÁLISE SWOT	
Ambiente Externo	
Dimensões	Principais Ameaças
Trabalho e Emprego	redução de carga horária
	distribuição inadequada da carga horária
	instabilidade no emprego
	proliferação de novos cursos na mesma área
	perder o emprego
	competição predatória entre as IESP por preço
	não ter trabalho na área
Condições de trabalho	ensino massificado
	ensino a distância
	problemas de saúde
	excesso de dedicação à vida acadêmica
	baixa qualidade do ensino
	excesso de carga horária em sala de aula
	pouca carga horária para pesquisa
	pressão por produção acadêmica
	superficialidade das pesquisas acadêmicas
pouco investimento em pesquisa aplicada	
descontinuidade de projetos	
Profissão e Carreira Acadêmica	pressão por qualificação
	baixa remuneração
	baixo nível de empregabilidade
	medo da obsolescência
	falta de critérios técnicos nos processos de avaliação docente
	falta de reconhecimento profissional
	falta de critérios claros de seleção, promoção e demissão
	baixa mobilidade interna
	pouco investimento na qualificação docente
Ambiente Institucional	ambiente instável
	competição negativa entre colegas
	busca incessante por reconhecimento e prestígio
	paternalismo
	gestão autoritária baseada em critérios políticos
	falta de transparência na gestão
	comunicação deficiente
	guetos institucionais
	falta de apoio das coordenações e direção
	jogo de poder institucional
	falta de credibilidade nas políticas institucionais do MEC
	burocracia nos processos administrativos

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Por fim, a dimensão relacionada ao ambiente institucional, foi percebida como ameaçadora por apresentar-se cada vez mais instável, possuir modelos autoritários de organização e gestão acadêmica e comunicação deficiente na divulgação do que é essencial para as atividades dos professores. Também foram mencionados o acirramento da competição negativa entre os professores, alimentado pela busca incessante de reconhecimento e prestígio, gerando guetos institucionais, a burocracia presente nos processos administrativos, a falta de credibilidade de algumas políticas do MEC, a falta de apoio das coordenações e direções, os jogos de poder e o paternalismo nas relações de trabalho e a falta de um sistema de gestão transparente que possibilite aos docentes acesso às razões de decisões que interferem diretamente no fazer acadêmico.

Através da análise SWOT foi possível verificar que existem duas dimensões predominantes em relação aos pontos fortes e fracos percebidos pelos professores acerca das suas trajetórias profissionais: comportamentais e profissionais. Em relação aos principais pontos fortes (Quadro 16) de natureza comportamental, ficou evidenciado que estes estão relacionados à capacidade pessoal dos docentes de realizar atividades específicas relacionadas à prática docente, tais como inovação de métodos, superação de obstáculos, comprometimento, transparência, dedicação, motivação, ética, postura empreendedora, iniciativa, maturidade pessoal e emocional, respeito pelos alunos, curiosidade e gosto pelo estudo. Também foram mencionados: a capacidade de influenciar positivamente alunos e colegas, facilidade de comunicação, bom relacionamento interpessoal, saber ouvir, flexibilidade, alto nível de empregabilidade, interesse, aceitação e enfrentamento de desafios e liderança.

Esses fatores mencionados reforçaram o que foi identificado nos conteúdos dos depoimentos, ou seja, de que essa categoria profissional, por ser altamente qualificada dá uma ênfase especial ao comportamento social e preocupa-se em preservar e divulgar uma imagem positiva perante os diferentes públicos institucionais. Além disso, confirmaram a constatação de que é uma classe que busca de forma permanente a mudança comportamental, a fim de equilibrar vida pessoal e profissional.

Quadro 16 - Cenário dos principais pontos fortes do ambiente interno

ANÁLISE SWOT	
Ambiente Interno	
Dimensões	Principais Pontos Fortes
Comportamentais	capacidade de inovar
	capacidade de superação
	comprometimento
	transparência
	dedicação
	motivação
	ética
	empreendedorismo
	iniciativa
	maturidade pessoal
	respeito pelo aluno
	curiosidade
	disponibilidade
	gosto pelo estudo
	capacidade de influenciar positivamente
	facilidade de comunicação
	bom relacionamento interpessoal
	saber ouvir
	flexibilidade
	empregabilidade
interesse	
aceitar e enfrentar desafios	
liderança	
Profissionais	horizontalidade e verticalidade da carreira
	experiência profissional
	trabalho em equipe
	formação e qualificação docente
	atuação profissional diversificada
	pesquisador
	<i>expertise</i> diferenciada
	cumprimento de metas
	busca de aperfeiçoamento profissional
	estabelecer regras claras
	capacidade de organização
	reconhecimento no mercado
	domínio de sala de aula
trânsito profissional nas empresas e órgãos públicos	

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Em relação à dimensão estritamente profissional, foram destacados fatores ligados à diferenciação que os professores foram obtendo ao longo das suas trajetórias, assim como aspectos relacionados ao desenvolvimento da profissão e da carreira acadêmica. Foram destacados pelos docentes: as possibilidades de desenvolvimento horizontal e vertical da carreira acadêmica, a experiência

profissional, a facilidade de trabalhar em equipes multiprofissionais, a formação e qualificação docente, a atuação profissional diversificada e a busca constante de aperfeiçoamento profissional. Ainda foram mencionados a experiência em pesquisa de ponta, o domínio de conhecimentos específicos valorizados pelo mercado, a capacidade cumprir metas e de estabelecer regras claras, o reconhecimento no mercado, o domínio de sala de aula, o trânsito profissional em empresas e órgãos públicos e a capacidade de organização.

Os principais pontos fracos (Quadro 17) percebidos pelos docentes nas suas trajetórias profissionais também foram divididos em comportamentais e profissionais. Os dados levantados e analisados demonstraram que esses profissionais possuem uma grande capacidade de auto-análise, postura crítica diante da sua carreira e da realidade, além de uma grande vontade de mudar fatores que têm interferido negativamente no seu progresso profissional, especialmente no ambiente da IES onde estes exercem a profissão acadêmica. Também há uma preocupação em rever determinadas atitudes que pouco acrescentou à permanência deles nas IES, tais como a postura crítica e o perfeccionismo.

Os principais fatores comportamentais destacadas foram a resistência interna à mudança, falta de confiança em si mesmo, baixa auto-estima, impulsividade, ansiedade, angústia e medo, insegurança pessoal, dificuldades para ser competitivo, especialmente com colegas, excessiva auto-crítica, falta de disciplina para a realização de algumas tarefas, visão idealizada e romântica da carreira acadêmica, excesso de crença nas pessoas, falta de habilidade política e perda da esperança nas mudanças. Ainda foram lembrados o perfeccionismo, a postura demasiado crítica diante da realidade, baixa tolerância à frustração e atitude ingênua diante de certos fatos institucionais.

Já em relação aos aspectos profissionais, verificou-se uma grande preocupação com o pouco tempo para atualizar aulas e para a atualização profissional somado sobrecarga de trabalho extra-classe. Foram muito lembrados o constante desgaste físico e emocional gerador de estresse profissional, as dificuldades para enfrentar os entraves burocráticos institucionais, a baixa carga horária, a falta de cuidado com os direitos legais contratuais e a falta de reconhecimento profissional por parte da instituição. A baixa remuneração salarial associada as dificuldades para motivar os alunos e para lidar politicamente com determinadas situações profissionais demonstraram agravar esse cenário. Por fim, a

incapacidade para a autopromoção no ambiente institucional tornando o professor pouco visível foi destacada como um ponto fraco no desenvolvimento da carreira acadêmica.

Quadro 17 - Cenário dos principais pontos fracos do ambiente interno

ANÁLISE SWOT	
Ambiente Interno	
Dimensões	Principais Pontos Fracos
Comportamentais	resistência interna à mudança
	falta de confiança em si mesmo
	baixa auto-estima
	impulsividade
	ansiedade, angústia e medo
	insegurança pessoal
	dificuldades para competir
	excesso de auto-crítica
	falta de disciplina
	<i>idealização e mistificação do papel do professor</i>
	excesso de confiança nas pessoas
	inabilidade política
	<i>perda de esperança na mudança</i>
	perfeccionismo
	postura crítica excessiva
	baixa tolerância à frustração
ingenuidade	
Profissionais	cansaço, desânimo e estresse
	pouco tempo para atualizar as aulas
	dificuldades com aspectos burocráticos
	baixa carga horária
	pouca experiência profissional acadêmica
	pouco tempo para atualização profissional
	falta de cuidado com os direitos legais
	falta de reconhecimento profissional
	sobrecarga de trabalho extra-classe
	baixa remuneração salarial
	dificuldade para motivar os alunos
	dificuldade para lidar politicamente com as situações profissionais
	falta de organização
incapacidade de autopromoção	

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Estas percepções sobre os cenários vão ao encontro das constatações resultantes da análise dos depoimentos, demonstrando que as mudanças que estão

ocorrendo na atualidade no ambiente das IESPs, associadas à experiência da demissão, ocasionam um conjunto de efeitos negativos e positivos sobre a trajetória profissional dos professores, modificando seus destinos. Também acabam impulsionando os docentes a uma profunda reflexão que redireciona as suas escolhas profissionais, com impactos significativos sobre a manutenção e o desenvolvimento futuro da carreira acadêmica.

CONCLUSÕES

A busca por competitividade, por meio de maior agilidade e menores custos, tem se tornado, crescentemente, um imperativo para a sobrevivência das empresas e instituições. A fim de atingir estes objetivos passam pelas mais variadas mudanças que vão da venda de unidades até a compra de outras empresas ou instituições, incluindo a terceirização de funções, alianças com concorrentes, enxugamentos de estruturas internas, reestruturações organizacionais e *downsizing*, para citar apenas algumas das principais práticas que estão ocorrendo hoje.

Na década de 1980, quando ocorreu um crescimento de reestruturações no mundo, elas estavam ainda bastante restritas a alguns setores da economia, especialmente o industrial e o bancário, hoje esses processos se expandiram e têm atingido todas as áreas, incluindo as dos serviços e do ensino em seus diferentes níveis. Se esse fenômeno apresenta as mesmas características de manifestação independente do setor em que ocorre, essa é uma questão central que diversas ciências e, em especial, a sociologia do trabalho tem procurado responder.

A reestruturação produtiva no Brasil se deu em resposta à necessidade de ajustamento frente aos padrões internacionais de produtividade e de qualidade, elemento básico de competitividade nesse novo cenário. Trouxe em seu núcleo e difundiu novos conceitos como os da automação, flexibilidade, produção enxuta, qualidade total e descentralização produtiva, a maioria derivados dos métodos de gestão da indústria japonesa.

A adoção de novas formas de organização e gestão da produção nos diferentes setores produtivos, com a implantação de novas tecnologias de automação e gestão do trabalho, tem gerado significativas mudanças no perfil dos trabalhadores. A perda do emprego constitui uma das conseqüências mais comuns presentes nesse novo contexto mundial do mundo do trabalho, assumindo características singulares no setor da educação superior privada.

Ao longo das últimas décadas, principalmente a partir dos anos de 1990, período de maior expansão das políticas neoliberais no país, vive-se nas IES um processo gradual de incorporação da lógica empresarial, tanto em sua estrutura de

poder como na organização do trabalho docente, incluindo-se os processos avaliativos institucionais e externos. As mudanças e as transformações no mundo da produção e do trabalho oriundas do processo de globalização econômica, aliadas aos grandes avanços da ciência e da tecnologia, completam o cenário em que se dão as relações de trabalho dos docentes hoje.

Em face das múltiplas determinações de ordem social, política, econômica e institucional que impactam as IES na atualidade, crescem os desafios ao trabalho docente. O entendimento dessas determinações é indispensável para compreender qual é o papel do docente universitário, como ele se constitui nesse complexo contexto, quais são suas repercussões na qualidade do ensino e na própria constituição da profissão docente no ensino superior.

Nesse sentido, é importante destacar que o desenvolvimento da carreira dos professores não é um processo unívoco, mas que deve ser compreendido em duas dimensões interdependentes: profissional e institucional. A profissão e a carreira docente devem ser analisadas de acordo com o momento histórico e com a realidade social atual, ou seja, precisam ser entendidas a partir de sua contextualização e determinações.

Assim, é necessária a compreensão de que a atividade docente é um conjunto de práticas sociais complexas, historicamente situadas, que ocorrem no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade e da instituição escolar, no presente caso, as instituições de ensino superior. As IESPs expressam, portanto, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, das quais são partes.

Analisando-se os dados oficiais constantes dos dois últimos censos da educação superior no Brasil, relativo aos anos de 2005 e 2006, amplamente referidos neste estudo, verificou-se que o número de matrículas, cursos e instituições aumentaram significativamente, assim como o número de alunos por professor. No entanto, as demissões continuam ocorrendo de forma significativa.

Também ao ser analisado o período entre 1996 e 2006, observa-se um crescimento significativo do número de IES, de matrículas e do número de funções docentes. Entretanto, verificou-se que o crescimento do número de docentes foi inferior ao das IES e matrículas. No entanto, a relação entre o número de matrículas e o número de funções docentes cresceu no mesmo período, revelando uma maior concentração de alunos por professor, sugerindo a existência de substituições e

demissões de professores e, portanto, um crescimento relativo do número de funções docentes. Observou-se, também, que, enquanto o número de docentes com menor titulação diminuiu, o de mestres e doutores cresceu.

Contribuiu para essa nova realidade, a LDBEN que obrigou as IES contratar um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Os docentes que trabalham em regime de tempo integral nas IESPs correspondem à menor parcela, predominando os professores de tempo parcial e horistas. Isto significa dizer que, na maior parte dos casos, esses são remunerados apenas pelas atividades de sala de aula, uma vez que são raras as atividades de pesquisa e extensão nessas instituições.

Esta realidade precariza as condições de trabalho nas IESPs, obrigando os docentes buscar outras fontes de renda para incrementar a renda familiar. No momento da demissão esta renda complementar acaba atenuando os impactos negativos sobre o *status* econômico dos professores, que tendem a ser menores, preservando parcialmente o padrão de vida anterior à perda do emprego.

A nova realidade no ensino superior privado no Brasil é a da crescente busca de lucro pela via da redução de custos. Para este fim são contratados professores mais jovens, aos quais são pagos salários mais baixos, em substituição aos mais antigos e mais caros que são demitidos. É a reprodução da lógica do capital no setor produtivo, baseado na redução de custos em cima da força de trabalho que passou a se expandir para outros setores da economia, entre eles o da educação privada.

Ficou evidenciado que as IESPs estão atravessando profundas transformações que trouxeram novos problemas e desafios para a tarefa de ensinar. Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes relaciona-se à gradativa mudança no perfil dos alunos que, além de ingressarem cada vez menos preparados, passaram a assumir a condição de clientes que exigem satisfação imediata de suas necessidades, deteriorando ainda mais as condições de trabalho dos professores que se tornaram, nessa relação, meros prestadores de serviço.

Verificou-se que, aos poucos, o setor do ensino superior privado no Rio Grande do Sul começa a adotar práticas de organização e gestão do trabalho originárias das organizações privadas. O resultado tem sido uma mudança nos papéis de professores e alunos, onde os primeiros passaram a ser tratados como

clientes e os segundos como meros prestadores de serviço. Além disso, o ajustamento permanente do número de docentes às demandas tem gerado instabilidade e precariedade das condições de trabalho.

Ao confrontar sua formação e experiência adquirida ao longo da sua trajetória profissional os professores se deparam com esse novo contexto e obrigam-se a rever suas teorias e práticas, a fim de responder a essa nova realidade. Assim, as transformações na carreira docente vão se efetivando na medida em que o professor vai ampliando a sua consciência sobre a sua trajetória profissional, o que pressupõe o desenvolvimento de um maior senso crítico sobre a realidade docente.

Verificou-se que não só a profissão acadêmica, mas o sistema de ensino superior privado no Brasil se encontra, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, em uma situação de mudança, expansão e crise de identidade, exprimindo as contradições da própria sociedade na qual está inserido. De um lado aumentam as pressões que visam à adaptação das IES às premissas do modelo mercantil de docência e pesquisa. De outro, cresce a compreensão por parte dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, não é mais suficiente o domínio técnico da sua área de conhecimento específico, sendo exigido uma série de conhecimentos vinculados ao relacionamento com os alunos e às instituições, especialmente as relacionadas à gestão escolar.

Por meio deste estudo, foi possível concluir que, na atualidade, é impossível separar o desenvolvimento da carreira acadêmica de aspectos mais amplos da vida dos professores e, principalmente, do ambiente social e institucional onde ocorrem as relações acadêmicas.

Do ponto de vista pessoal, foi identificado que diversos fatores influenciam essa trajetória: as relações familiares, as crises pessoais, econômicas, e de identidade foram os principais. Profissionalmente, o perfil dos professores, em termos de qualificação, titulação e experiência, exerce impactos diretos sobre o desenvolvimento da carreira acadêmica.

Os dados levantados permitiram mostrar que, em sua maioria, os professores demitidos eram profissionais experientes que investiram muitos anos de trabalho nas instituições em que trabalharam e que esses profissionais possuíam conhecimentos que ultrapassavam o saber necessário ao seu fazer, conferindo a eles diferenciação na atuação acadêmica.

O ambiente institucional, no entanto, influencia a carreira profissional por meio das regulamentações da profissão, dos estilos de gestão e das expectativas sociais que em torno dela se constroem. Em cada etapa da trajetória profissional, esses problemas agravam-se ou atenuam-se, conforme o momento da vida pessoal e profissional do docente e as características das instituições em que estes estão atuando.

O estudo revelou e reforçou a necessidade de ampliação da análise de processos de demissão e dos seus impactos junto à categoria dos docentes de nível superior nas IES privadas. As transformações enfrentadas pelas IESPs e pelos profissionais, quando dos cortes, devem ser contextualizadas na avaliação do macro ambiente e dos sistemas onde se encontram inseridos. A crescente necessidade das instituições de adequação a esse cenário de mudanças, turbulento e complexo, acarreta a adoção de estratégias que resultam freqüentemente em desligamentos.

A análise dos conteúdos expressos pelos entrevistados permitiu identificar um conjunto de impactos e de vivências subjetivas comuns a todos os professores nas suas trajetórias profissionais, especialmente na carreira acadêmica, bem como uma simetria nas formas de demissão nas diferentes instituições.

Uma das constatações deste estudo refere-se às determinações oriundas do atual contexto e como estas vêm influenciando a atividade docente. Foi reafirmado pela maioria dos entrevistados que a intensificação do trabalho está afetando diretamente o exercício da atividade acadêmica, chegando, em alguns casos, a níveis insuportáveis.

Verificou-se que a excessiva intensificação do trabalho acadêmico está relacionada aos critérios baseados na busca da produtividade que passaram a reger as relações entre os docentes e as instituições em que estes atuam, fruto das atuais políticas de avaliação externa do MEC e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades nas IESPs. A busca crescente por eficácia e racionalidade traduz-se em aumento de trabalho e na redução de verbas e contratações. Por outro lado, aumentou o controle sobre o trabalho dos professores e houve uma redução da autonomia.

Apareceram muitas queixas nos depoimentos dos professores sobre as dificuldades existentes hoje para realizar o trabalho docente; e o quanto a realização de atividades não articuladas ao fazer científico-pedagógico subtrai tempo das atividades essenciais, gerando intensos processos de estresse.

Nos depoimentos dos docentes, ficou evidenciado que é bastante comum a existência dessas práticas nas IESPs. Constituem-se de um conjunto de atividades não previstas formalmente no contrato de trabalho, tais como participação em eventos, reuniões administrativas e pedagógicas, atividades sociais e culturais, palestras, entre outras. Foi verificado que são atividades criadas pelas instituições a fim de que essas consigam atender crescentes e variadas demandas em relação ao trabalho institucional.

Essas tarefas não previstas ou informais geram uma sobrecarga de trabalho que foi identificada de forma enfática pelos docentes. Estes afirmaram se dedicarem em excesso às necessidades das instituições, em detrimento das suas famílias, atividades culturais e de lazer, e, principalmente, para a atualização profissional que é bastante exigida pelas IESPs.

Os docentes reclamaram também da excessiva fragmentação do tempo em múltiplas tarefas, nem sempre articuladas ao fazer docente. Percebem, com pesar, a solidão das ações individuais e a perda do sentido coletivo do trabalho. Reconhecem ter falta de tempo para se qualificarem e para preparar aulas; aceitam como inevitável, embora lhes incomode, a desvinculação entre pesquisa e ensino de graduação, bem como a pressão dos processos avaliativos.

Verificou-se que o trabalho do professor é bastante solitário em função da pouca convivência com seus colegas, da ausência de respeito recíproco e da falta de confiança entre os pares. Os dados analisados demonstraram que o vínculo entre os professores e as instituições em que atuam é cada vez mais frágil. Verificou-se que dentro destas existe uma realidade paradoxal. Ao mesmo tempo em que é incentivado o trabalho em equipe, também são criadas condições para respostas isoladas, devido ao modelo existente hoje para a progressão na carreira acadêmica, baseado no esforço individual e na capacidade do docente se articular politicamente com pessoas chave na IES que possam indicá-lo para determinadas posições.

Dessa forma, na ausência de políticas e práticas institucionais que assegurem a organização coletiva dos docentes, através de espaços que incentivem a convivência e o respeito recíproco, foi verificado que os professores acabam se associando por interesses ligados a sua sobrevivência, ou seja, destinados a manter a sua atual posição e *status* nas IESPs.

Nesse sentido, tudo que é percebido como ameaçador a essa posição adquirida acaba sendo rejeitado, muitas vezes, de forma bastante violenta. A demissão é uma dessas formas e foi identificada neste estudo através de vários casos analisados nos quais o professor acabou sendo demitido por motivos políticos e interesses de determinados grupos que estavam no poder. O que acaba ocorrendo é a formação de *guetos institucionais* movidos por interesses particulares desses grupos que visam manter o poder adquirido e controlar determinadas orientações acadêmico-institucionais.

A maioria dos efeitos das demissões foi composta por impactos negativos, principalmente dos tipos emocionais e psicológicos, tais como crises emocionais, crises de identidade, ressentimentos, ansiedade, raiva, depressão emocional, tristeza e dificuldades para aceitar a perda do emprego.

Os efeitos que mais se destacaram foram: o ressentimento com as instituições demissórias e a incompreensão com relação a sua demissão, um sentimento de queda na auto-estima aliada a culpa por não ter percebido que as transformações no mercado acadêmico exigiam a busca por maior qualificação e ansiedade com relação às incertezas profissionais e financeiras no futuro.

Outros impactos destacados pelos professores se referiam à existência de dúvidas e incertezas com relação ao seu futuro nas instituições acadêmicas e no mercado, a constatação de sobrecarga de trabalho para os que permanecem atuando nas IESPs, os possíveis prejuízos ao convívio familiar, o aumento da competitividade interna, além da percepção da quebra de uma cultura de estabilidade nas instituições de ensino superior privado.

Verificou-se que, apesar de significativamente menores, também existem alguns efeitos positivos dos processos de demissão nas trajetórias docentes, especialmente a mudança de atitude do professor em relação a si mesmo e a sua carreira acadêmica. Após um complexo processo de elaboração e entendimento da perda do emprego, a maioria dos docentes conseguiu atribuir um significado positivo à demissão e mudou radicalmente a forma como até então estava conduzindo a sua trajetória profissional.

Em relação aos fatores moderadores de corte, os depoimentos obtidos possibilitaram identificar a incapacidade das instituições de ensino superior privado em adotar mediadores que amenizassem esse traumático processo. Verificou-se

que essas não possuem práticas sistematizadas e éticas de demissão, bem como não prestam nenhum tipo de acompanhamento profissional ao demitido. Sob a ótica dos docentes seria importante a existência dessas práticas, a fim de minimizar um pouco essa ruptura, normalmente, abrupta e inesperada, em relações de trabalho que foram construídas, muitas vezes, ao longo de muitos anos nas instituições em que os professores atuaram.

A presença de moderadores antes, durante e após esses processos de demissão, agravam, na maior parte dos casos analisados, essa experiência, tornando a compreensão do evento para os professores mais difícil e demorada.

O entendimento do processo e de suas verdadeiras causas e, principalmente, a capacidade de responder a ele, exercem uma grande influência na maior ou menor virtuosidade no destino das trajetórias destes profissionais.

Em relação ao *modus operandi* das demissões nas IESPs, ficou evidenciado um conjunto de práticas comuns a todos os processos que ocorrem antes e durante os mesmos, visando descaracterizar os reais motivos da demissão. As principais estratégias utilizadas pelas IESPs são: práticas administrativas ou gerenciais de desvalorização dos professores, redução de carga horária, trocas de horários, falta de informações, de reconhecimento, extinção de disciplinas, oferecimento de disciplinas em extinção, designação dos docentes para atividades secundárias ou em outras unidades nas quais não se encontram lotados, e, principalmente, a falta ou ausência de apoio da coordenação do curso em que estes atuam.

A percepção de uma total falta de clareza e de critérios nos processos de demissão foi destacada pela maioria dos entrevistados. Apesar da constatação de que o grande fator gerador das demissões é econômico, também se verificou que o critério de decisão de quem é demitido tem um caráter político. O gestor, a partir de uma necessidade da IESP de reduzir custos, decide, muitas vezes arbitrariamente e sem critérios objetivos e justos, qual dos professores demissíveis deverá ser cortado. Esse entendimento foi corroborado por uma parte significativa dos entrevistados. Não foi identificado nenhum tipo de apoio psicológico prestado pelas instituições aos professores demitidos, havendo casos de completa ausência de suporte.

No que diz respeito à percepção da condução do processo de demissão verificou-se que a grande maioria dos docentes considerou mal conduzido e injusto,

devido à ausência de procedimentos formais adequados e de critérios objetivos e transparentes. Também, a maioria dos docentes entrevistados expressou conteúdos que apontam para práticas de administração e gestão inadequadas, muitas vezes perversas, ou até mesmo para a ausência de qualquer prática nesse sentido.

Uma importante constatação desta pesquisa foi a identificação da existência de critérios ocultos ou políticos na avaliação da carreira acadêmica, bem como nos processos demissionais realizados pelos gestores. Uma parte significativa dos professores referiu a presença de jogos de poder e de critérios políticos na determinação de decisões administrativas e acadêmicas que iam do aumento ou diminuição da carga horária até a própria definição de quem deveria ser demitido. Assim, ficou bastante caracterizado que os critérios de qualificação e competência acadêmica, baseados no mérito docente, muitas vezes, são colocados em segundo plano pelos gestores ou, até mesmo, totalmente desconsiderados em algumas IESPs.

Verificou-se que a maior parte dos docentes ocupou cargos relevantes de natureza administrativa ou gerencial, tais como coordenação de curso, direção e pró-reitoria, indicando que estes tinham experiência de administração acadêmica e a perspectiva do gestor nas suas trajetórias profissionais.

Porém, foi verificado que, paradoxalmente, quando o professor passa a ocupar o papel de administrador ou gestor, acaba interiorizando fortemente uma ideologia gerencialista que expressa as contradições entre o capital e o trabalho. No caso dos professores que ocuparam algum tipo de função gerencial ao longo das suas trajetórias, isso ficou evidenciado.

Nas suas falas como gestores aparece uma forte identificação com os interesses das instituições e uma interiorização da lógica do lucro, através da adesão às normas e aos valores capitalistas, ao mesmo tempo em que, como docentes, foi constatada uma insatisfação relacionada a uma condição salarial submetida às imprevisibilidades da carreira, ao risco de dispensa, às pressões do trabalho e a uma competição cada vez mais acirrada.

A maior parte dos docentes, apesar da traumática experiência da perda do emprego, segue investindo e desenvolvendo a carreira acadêmica, predominantemente em IES privadas, porém com uma importante mudança de postura como professor. Os que permanecem na carreira acadêmica passaram a

administrar a profissão docente da mesma forma como outros profissionais administram suas carreiras, ou seja, como uma relação de troca mercantil, na qual uma das partes, que é o professor, detém um conhecimento que tem um valor de mercado e que deve ser trocado por uma remuneração adequada.

Constatou-se que esses professores modificaram a sua postura frente à realidade acadêmica, passando a encarar ou desenvolver a profissão e a carreira dentro de uma perspectiva mais objetiva, pragmática e instrumental, ou menos romântica e idealista, como afirmaram alguns. Essa mudança de atitude é uma ruptura com a concepção tradicional de docência, segunda a qual o magistério era tratado como uma espécie de “sacerdócio”, passando a ser visto como um emprego qualquer, com todas as suas incertezas, instabilidades e precariedades. As demissões também rompem a carreira acadêmica, porque constituem-se em quebras do contrato psicológico ou de confiança e lealdade, corroendo a relação até então existente entre o docente e a instituição empregadora.

Verificou-se que o emprego formal e a carreira acadêmica têm uma grande importância para a maioria dos professores entrevistados, significando muito mais do que a possibilidade de sustento e de realização de outras necessidades essenciais. Essa importância foi reafirmada pelas manifestações no sentido oposto nas quais foi revelado que a experiência da perda do emprego ou a possibilidade de perdê-lo é fonte constante de ansiedade, medo e sentimento de morte.

A experiência e a vivência de um processo demissional no exercício da profissão docente ocasionam uma ruptura na carreira acadêmica desses profissionais, com profundos impactos nos destinos das suas trajetórias.

Em relação à manutenção do padrão de vida anterior à demissão, verificou-se que a maioria dos docentes manteve o mesmo *status* econômico devido ao fato de possuírem outros empregos ou fontes de renda alternativas, tais como empresa própria ou trabalho como profissional liberal.

Constatou-se que, assim como as IESPs estão enfrentando mudanças, a carreira dos docentes que nelas atuam também está sendo impactada e modificada por esses cenários em transformação. As incertezas que afligem hoje as IESPs atingem diretamente os docentes universitários que se encontram numa *crise de identidade*, sendo tomados por incertezas a respeito de quem são, de como devem

ensinar, a serviço de quem trabalham ou deveriam trabalhar e, principalmente, em relação ao futuro da profissão acadêmica.

Nesse contexto, a educação vem perdendo seu caráter civilizador e reduzindo-se a um mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado. A produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo da inovação, está sendo posta como o centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional está ficando subordinado à economia por mediação das respectivas políticas, enquanto a cultura e a educação, como elementos civilizadores, são colocadas em segundo plano.

Dentro de uma lógica institucional de busca crescente de adaptação ao mercado, na qual os alunos são vistos como clientes, esse papel funcional de gestor coloca o professor no centro de uma tensão permanente entre as exigências de lucro trazidas pelos reitores e proprietários das instituições universitárias privadas e as necessidades de melhorias das condições do trabalho docente.

A adoção de princípios e práticas características da iniciativa privada na educação superior foi percebida pelos entrevistados como uma forma de flexibilização das relações trabalhistas que aumentou a carga de trabalho e a cobrança por resultados, através da produtividade acadêmica, como acontece nas empresas.

A maioria dos professores aceita que em uma empresa é bastante comum a adoção de práticas, tais como a avaliação de um empregado de acordo com a sua produtividade, porém, no setor de ensino consideram que esse tipo de medida comprometeria a qualidade de ensino. Além disso, afirmaram que conceber e tratar o aluno como um cliente que precisa ser satisfeito a qualquer preço, o transforma em um receptor passivo de um serviço, e o tira de condição de parte ativa do processo de aprendizagem.

No ambiente cada vez mais competitivo em que as IESPs operam hoje, foi verificado que a cobrança de respostas imediatas dos professores passou a constituir-se em uma regra quase absoluta. O encurtamento permanente dos prazos, a aceleração contínua dos ritmos, a simultaneidade, flexibilidade, adaptabilidade e reatividade tornaram-se as palavras de ordem na gestão dos docentes nessas instituições.

Nesse contexto, foi constatado que o desempenho dos professores passou a ser medido em prazos cada vez mais curtos, pondo o conjunto da organização do trabalho docente em uma tensão permanente: zero de atraso, tempo exato, fluxos tensos e gerenciamento imediato. Trata-se de pressionar os docentes a fazer sempre mais, com melhor qualidade e mais rapidamente, muitas vezes com os mesmos meios e, até mesmo, com menos recursos e efetivos, a fim de obter maior produtividade acadêmica, seguindo o modelo da lógica empresarial.

Assim, nesse modelo de gestão docente, em que a lógica financeira se sobrepõe à lógica humana, os professores são reduzidos à condição de efetivos e considerados um custo que as IESPs buscam reduzir de todas as formas, ou seja, uma espécie de variável de ajustamento, que é preciso flexibilizar ao máximo, a fim de se adaptar às exigências do mercado.

Essa lógica de busca de resultados imediatos das instituições tem múltiplas conseqüências sobre o trabalho docente: aumento da competição externa por postos de trabalho e da competição interna por horas de aula, pressão do número e dos instrumentos de medida em detrimento de uma reflexão contínua sobre os processos, os modos de organização, os problemas de aprendizagem e os problemas humanos. Nesse contexto, o estrategista substitui o professor, o curto prazo substitui o longo prazo, a necessidade de mostrar um desempenho positivo imediato substitui a preocupação com a oferta de um ensino de qualidade.

A exigência de obter informações permanentes dos mercados em que atuam impregna as instituições universitárias privadas de uma lógica financeira, abalando os modos de organização e de gestão construídos outrora sobre lógicas do saber, levando estas a reviravoltas estratégicas e a ajustamentos brutais, que não são mais decididos em função de considerações humanas e sim para responder às instabilidades dos mercados.

Dessa forma, ficou evidenciado que as trajetórias profissionais dos professores não possuem autonomia em relação às condições que a produzem, nem em relação ao sistema de relações institucionais em que são desenvolvidas. A ação individual da maioria dos docentes, frente à experiência da perda do emprego, apesar de importante para amenizar os impactos emocionais e econômicos do evento, mostrou-se irrelevante como mediadora dos impactos do processo formal de demissão, uma vez que as determinações institucionais e as regularidades objetivas

do sistema de ensino superior se impuseram ao espaço de ação do professor, tornando ainda mais difícil a sua resolução.

Nesse contexto, o papel do sindicato dos professores, apesar de importante do ponto de vista emocional, através da prestação de apoio psicológico, e, principalmente, legal, uma vez que acompanha e assegura ao docente sindicalizado demitido o correto cumprimento dos deveres jurídicos por parte da instituição demissória, também é incapaz de fazer frente às determinações institucionais.

Assim, as atuais mutações no mundo do trabalho acadêmico no Rio Grande do Sul, apontadas pelos docentes entrevistados, revelaram uma busca crescente das instituições de ensino superior privado de adequação às demandas do mercado.

Nesse contexto institucional, verificou-se que os professores que atuam a mais tempo na carreira acadêmica, mesmo sob a ameaça permanente da demissão, ainda oscilam entre a recordação de uma época de estabilidade vivida na relação com as instituições, e a consciência de que os cortes e a ruptura na sua ligação com estas são, cada vez mais, um reflexo desta nova realidade, além de uma permanente ameaça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWSKI, E. Le bases psychologiques de la sociologie. **Revue internationale de sociologie**, 8-9, p. 577-611 ; 10, p. 689-708, 1987

ALBUQUERQUE, L. e FRANÇA, A. Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr-jun. 1998.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, R. A questão do desemprego no contexto da reestruturação do trabalho no final do século XX. In: HORTA, C. R., CARVALHO, R. A A de (org) **Globalização, trabalho e desemprego: enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001, p.38-47.

ARANGO, L. Família, Trabajo e identidad de género. Analogias y contrastes entre dos categorias socio-profesionales en América Latina. In: ABRAMO, L. e ABREU, ^a **Gênero e Trabalho na Sociologia Latino-Americana**. São Paulo, Rio de Janeiro, ALAST, 1998. (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).

BELEI, R. A. et al. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Disponível em :< <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?at=5&subcat=1>> Acesso em: 28 ago. 2008

BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior**. Brasília: FUNADESP, 2000.

_____. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.

BALTAR, P. E. de A. e HENRIQUE, W.. Emprego e renda na crise contemporânea no Brasil. In: OLIVEIRA, C. A. B. et al. (Org.). **O mundo do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____, DEDECCA, C. S. e HENRIQUE, W. Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil. In: **Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?** OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. São Paulo: Scritta, 1996.

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino Superior Privado.** Brasília: INEP, 2008.

BASTOS, A. V. B. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 52-64, mai-jun. 1993.

_____. A escolha e o comprometimento com a carreira: um estudo entre profissionais e estudantes de Administração. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 28-39, 1997.

BATISTA, S. H. S. S. e BATISTA, N. A. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, J. e FAZENDA, I. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades.** Campinas: Papirus, 2002.

BERNARDES, R. Trabalho: a centralidade de uma categoria analítica. In: **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 33-41. jan. – mar, 1994.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTAUX, D. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. LXIX, 1980.

BORN, C., KRÜGER, H. e LORENZ-MEYER, D. **Der unentdeckte wandel – annäherung na das verhältnis von struktur und norm im weiblichen lebenslauf.** Berlin: Ed. Sigma, 1996.

BOURDIEU, P. .L' illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 62/63, 1986, p. 69-72.

_____. Comprende. **La misère du monde.** Paris: Seuil, 1993, p. 903-939.

_____, P. A ilusão biográfica. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. e PASSERON, J.C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

BOWLES, S.e GINTIS, H. **Schooling in capitalist america**. Nova York: Basic Books, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Educação Profissional. Legislação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> > . Acesso em: 30 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 15, de 01 de junho de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: Educação Profissional. Legislação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRAVERMAN, H. **Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XX siècle**. Paris: Maspero, 1976.

BROCKNER, J. e DAVY, J. e CARTER, C. Layoffs, self-esteem, and survivor guilt: Motivational, affective, and attitudinal consequences. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 36, p. 229-244, 1985.

BURKE, P. J. et al. **Programing for staff development**. Londres: Falmer Press, 1990.

CABANES, R.. Mercados de trabalho, trajetórias profissionais de segmentos da classe operária. In: BRUNO, L. e SACCARDO, C. (Org). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.

CALDAS, M. P. e TONELLI, M. J. Chameleon men and managerial fads: a social and psychoanalytical approach to the 'fashionable mind'. In **Organizational Settings**, Comunicação apresentada na Standing Conference of Organizational Symbolism., 1998.

CALDAS, M. Enxugamento de pessoal no Brasil: podem-se atenuar seus efeitos em empresa e indivíduo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 1, p.29-41, jan.-mar. 2000/a.

_____. **Demissão:** causas, efeitos e alternativas para empresa e indivíduo. São Paulo: Atlas, 2000/b.

CAMERON, K. S., FREEMAN, S. J. e MISHRA, A. K. Downsizing and redesigning organizations. In HUBER, G. P. e GLICK, W. H. (Orgs) **Organizational Change and Redesign**. New York: Oxford University Press, 1993.

CARDOSO, Adalberto M. **Trabalhar, verbo transitivo:** destinos profissionais dos deserdados da indústria automobilística. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

CARUSO, L. A. Empregabilidade e reconversão profissional. **Trabalho Apresentado**. SEMINÁRIO A UNIVERSIDADE FRENTE AO DESEMPREGO, 1996, São Paulo, USP.

CARVALHO, M. L., e GRISCI, C. L. I. Gerenciamento de impressão em entrevista de seleção: camaleões em cena. In: XXVI ENANPAD, 2002, Salvador. **Anais...:** Salvador, 2002. 1 CDROM.

CASCIO, W. F. *Downsizing: what do we know? What have we learned?* **Academy of Management Executive**, v. 7, n. 1, p. 95-105, 1993.

CASTRO, N. A. Mercado de Trabalho Industrial, Seletividade e Qualificação: contribuições das análises longitudinais. In: WORKSHOP: CONCEITOS EMPREGADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1998, Belo Horizonte. **Comunicação especialmente preparada para o Módulo I: Mercado de Trabalho e Formação Profissional**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____. CARDOSO, A. M. e CARUSO, L. A. Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? **Revista Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, n. 2, 1997.

CHANLAT, J-F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: TORRES, O. de L. S. (Org.). **O Indivíduo na organização:** dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. Quais carreiras e para qual sociedade?. **Revista da Administração de Empresas**, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995.

CHAUÍ, M. Todo mundo tem de viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução. (Entrevista) **Caros Amigos**, n.29, p.22-8, ago. 1999.

CIAMPA, A da C. Identidade. In: LANE, S. T. M., CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 58-75.

CNPq, CAPES e FINEP. **Nova Tabela das de Conhecimento**: versão preliminar proposta para discussão. Set. 2005. Disponível em: http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_downloadgid,1462 Acesso em: 13 set. 2008.

COLE, R. Learning form learning theory: Implications for quality improvements of turnover, use of contingent workers, and job rotation policies. **Quality Management Journal**, v. 1, p. 9-25, 1993.

COMPÈRE, M. M. (dir.). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: INRP/Economica, 1997.

COUTINHO, M. et al. Intellectual Property Rights and Public Research in Biotechnology: The Scientists Opinion. **Scientometrics**. v. 58, n. 3, p. 641-656, 2003.

COUTO, H. e MORAIS, L.F.R. Stress no trabalho, fatores psicossociais e alta incidência de LER/DORT entre operadoras de caixas de supermercado: um estudo de caso. In: XXIII ENANPAD **Anais...** Foz do Iguaçu, 1999.

COUTROT, L., DUBAR, C. (Orgs.). **Cheminement professionnel et mobilités sociales**, Paris: La documentation française, 1992.

CROSS, T. Downsizing and its implications. **Address to the 1994 Conference of the American Association of Retired Persons**. Washington, D. C., 14 out.. 1994.

CURTIS, R. L. Cutbacks, management, and human relations: Meanings for organizational theory and research. **Human Relations**, v. 42, n. 8, p. 671-689, 1989.

DARLING-HAMMOND, L. e SCLAN, E.M.. In: SIKULA, J. (dir.). Who teaches and why: dilemmas of a building a profession for twenty-first century school. In: **Handbook of research on teacher education**. Nova York: MacMillan, p. 67-102, 1996.

DAUSIEN, Bettina. **Biographie und geschlecht - zur biographischen konstruktion sozialer wirklichkeit in frauenlebensgeschichten**. Bremen: Donat, 1996.

DEDECCA, C. S. Desemprego, heterogeneidade e regulação hoje. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 72, mar./maio1997.

DEFRANK, R. S., IVANCEVICH, J. M. Job loss: an individual level review and model. **Journal of Vocational Behavior**, v. 28, n. 1. p.1-20, 1986.

DEJOURS, C. **Travail, usure mentale**: essai de psychopathologie du travail. Paris: Bayard, 1993.

_____. A violência invisível (Entrevista) **Caros Amigos**, n.26, p.16-7, maio 1999.

DEMAZIERE, D. **Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion**. Paris: Nathan, coll. Essais et Recherches, 1997.

_____. **Le chômage en crise. La négociation des identités de chômeurs de longue durée**. Lille:Presses Universitaires, 1992.

_____ e DUBAR, C. Trajetória profissional e formas identitárias: uma teorização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 08, ano V, p. 183-200, 2º sem, 2000.

DOUBROVSKY, S. **Le livre brisé**. Paris: Grasset, 1989.

DOUGLAS, M. La connaissance de soi. **Revue du Mauss**, n. 8, 1990, p.125-136.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue française de sociologie**, XXXIII, 1992, p. 505-529.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 62, abril 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002> Acesso em (12/01/2008).

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64 / Especial, set. 1998b, p. 87-103.

DRUCKER, P. F.. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo, Pioneira, 1999.

EISENBERG, P., e LAZARSELD, P. F. The psychological effects of unemployment. **Psychological Bulletin**, v. 35, n. 6, p. 358-390, jun. 1938.

ELIAS, N. **La société des individus**. (Trad.) Paris: Fayard (trad.), 1991.

ENDERS, J. A Chair Systems in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-keeping in German Higher Education. **Higher Education**, v. 41, p. 3-25, 2001.

_____ Border Crossings: Research Training, Knowledge Dissemination and the Transformation of Academic Work. **Higher Education**, v. 49, p.119-133, 2005.

_____ e TEICHLER, U. A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective. **Higher Education** , v. 34: p. 347-372, 1997.

ETZKOWITZ, H. e LEYDESDORFF, L. The Dynamics of Innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. **Research Policy** , v. 29, p. 109-123, 2000.

EVANS, P. Carreira, sucesso e qualidade de vida. **Revista de Administração de Empresas**, v. 36, n. 3, 1996, p.14-22.

FEATHER, N. T. **The Psychological Impact of Unemployment**. New York: Springer-Verlag, 1990.

FGV. Taxa de câmbio nominal R\$/U\$. **Conjuntura Econômica**, v. 60, n. 07, p. xv, jul. 2006.

FINEMAN, S. **White Collar Unemployment: Impact and stress**. Chichester: John Wiley & Sons, 1983.

FLEURY, A., e FLEURY, M. T. L.. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo, Atlas, 2001.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1975.

FRANZOI, N. L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREEMAN, S. e CAMERON, K. Organizational downsizing: A convergence and reorientation framework. **Organization Science**, v. 4, n. 1, p. 10-29, 1983.

FRYER, D., & PAYNE, R. Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment. In: COOPER, C.L., e ROBERTSON, I. (Orgs.) **International Review of Industrial and Organizational Psychology** London: John Wiley & Sons, 1986, p. 235-278.

GAULEJAC, V. de. Irréductible psychique, irréductible social, **Bulletin de psychologie**, tome XXXVI, p. 360, 1983.

_____. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

_____ e TABOADA, I. **La lutte des places.** Paris: Desclée de Brouwer, 1994.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

GIL-ANTÓN, M. et al. **Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académico mexicanos.** Azcapotzalco: Universidade Autónoma Metropolitana, 1994.

_____. Big city love: the academic workplace in Mexico. In ALTBACH, P. (org.) **The decline of the guru: the academic profession in developing and middle-income countries.** New York: Palgrave Macmillan. p. 23-50, 2003, p. 23-50.

GOFFMAN, E. **Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux.** (Trad.) Paris: Minuit, 1968.

_____. **Stigma: Notes on the management of the spoiled identity.** Harmondsworth: Penguin. 1968.

GONÇALVES, R. C. e LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua mobilidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis, Florianópolis**, v. 10, n. spe, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300009 & script=sci_arttext&tlng=enpt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300009&script=sci_arttext&tlng=enpt). Acesso em: 04 set. 2008.

GORZ, A. Saindo da sociedade trabalho assalariado. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 9, n. 3, p.135-144, jul.-set. 1995.

GREDIAGA-KURI, R. **Profesión académica, disciplinas y organizaciones**. Cidade do Mexico: Anuies, 2000.

_____; JIMÉNEZ, J. R. R. e GONZÁLEZ, L. E. P. **Políticas Públicas y cambios en la profesión académica en Méjico en la última década**. Azcapotzalco: Universidade Autonoma Metropolitana, Anuies, 2004.

GREENHALGH, L. e ROSENBLATT, Z. Job insecurity: toward conceptual clarity. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 3, p. 438-448, 1984.

_____, LAWRENCE, A. T., SUTTON, R. I. Determinants of work force reduction strategies in declining organizations. **Academy of Management Review**, v.13, n.2, p. 241-254, 1988.

GUIMARÃES, N. A. Por uma sociologia do desemprego. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 50, 2002a.

_____. **Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. 2002. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, D. T. . **The career is dead, long live the career: A relational approach to careers**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. Londres: Falmer, 1989.

HANDY, C.. Futuros não imaginados. In HESSELBEIN, F., GOLDSMITH, M. e R. A. BECKHARD, R.A. (Eds.), **A organização do futuro**. São Paulo: Futura, 1997.

HARDY, C. Investing in retrenchment: Avoiding the hidden costs. **California Management Review**, v. 29, n. 4, p. 111-125, 1987.

_____. **Strategies for Retrenchment and Turnaround: the politics of survival**. Berlin, New York: De Gruyter, 1990.

HARRIS, K. **Teachers and classes, a marxist análise**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.

HEENAN, D. The right way to downsize. **Journal of Business Strategy**, p. 4-7, set. – out 1991.

HIRSCHHORN, L. **The workplace within**: psychodynamics of organizational life. Cambridge: MIT Press, 1988.

INEP. **Censo da educação superior: sinopse estatística 2005**. Brasília, 2007. Disponível em : <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281>> Acesso em: 07 set. 2008.

_____. **Censo da Educação Superior 2006**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.xls>. Acesso em: 06 set. 2008.

INEP-NOTÍCIAS. **Educação a distância cresce mais ainda entre os cursos superiores**. Brasília, 19 dez. 2007. Disponível em : <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm> Acesso em: 14 jan. 2008.

JAHODA, M. Work, employment and unemployment. **American Psychologist**, v. 36, n.2, p. 184-191, fev. 1981.

_____. **Employment and unemployment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

JOHNSON, S.M. **Teachers at work**. Nova York: Basic Books, 1990.

KAUFMANN, J.C. Rôles et edentité. l'exemple de l'entrée en couple. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, XCVII, 1994, p. 301-328.

KILIMNIK, Z. Trabalhar em tempos de “Fim de Empregos”. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.18, n.2, p.34-45, 1998.

_____. **Trajetórias e transições de carreiras profissionais em Recursos Humanos**, 2000. Tese (Doutorado) 2000. CEPEAD, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

KOFES, S. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LACOMBE, B. B. (2002). A relação indivíduo-organização: é possível não se identificar com a organização? In ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

LAFARGE, V., e NURICK, A. Issues of separation and loss in the organizational exit. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 356-365, dez. 1993.

LANDAU, J., e HAMMER, T. H. Clerical employees's perceptions of intraorganizational career oportunities. **Academy of Management Journal**, 29, 1986, p. 385-404.

LATAACK, J. C., DOZIER, J. After the ax falls: job loss as a career transition. **Academy of Management Review**, v. 11, n.2, p. 375-392, 1986.

_____, KINICKI, A. J., PRUSSIA, G. E. An integrative process model of coping with job loss. *Academy of Management Review*, 20(2): 311-342, 1995.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEANA, C. R.; FELDMAN, D. C. Individual responses to job loss: Perceptions, reactions, and coping behaviors. **Journal of Management**, v. 14, n.3, p. 375-389, 1988.

_____, e _____. **Coping with job loss: how individuals, organizations and communities respond to job loss**. New York: Macmillan/Lexington Books, 1992.

LE BORTEF, G.. **De la compétence**. France: Editions d'Organizations, 1995.

LÉOMANT, C. 1992. L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie. **Etudes et séminaires**, 8, 1992.

LÉVI-STRAUS, C. 1968. Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss In: MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1968.

LIMA, E. **Os equívocos da excelência**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, I. C. Marginais aqui e lá. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 jun, 2000. Caderno Mais! p.12-13.

LORTIE, D.C. **School teacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

LUZ, T. R.. **Competências que marcam a diferença**, 2001. Tese (Doutorado) Belo Horizonte: CEPEAD/ FACE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MALAGUTI, Manoel Luiz. **Crítica à razão informal**: a imaterialidade do salariado. São Paulo: Boitempo; Vitória: EDUFES, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARRE, J. L.. História de Vida e Método Biográfico. In: **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, UFRGS, v.3, n. 3, jan./jul. 1991, p.89-141.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MATTOSO, J. E. L. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MCCORMICK, A. C. **The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education**. Princeton: The Carnegie Foundation, 2000.

MCCUNE, J, BEATTY, R. MONTAGNO, R. Downsizing: practices in manufacturing firms. **Human Resource Management Journal**, v. 27, p 145-161, 1988.

McDANIELS, C., e GYSBERS, N. C.. **Counseling for Career Development: Theories, resources and practice**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1992.

MEAD, G.H. **Mind, self and society**. (Trad.) Paris: PUF, 1963.

MEHEDFF, N. G. Entrevista. **Proposta**, Rio de Janeiro, v.26, n.72, p.39-42, mar.1997.

MISHRA, A. e MISHRA, K. The role of mutual trust in effective downsizing strategies. **Human Resource Management**, v. 33, n. 2, p. 261-279, 1994.

MORIN, W. J. e YORKS, L. **Dismissal**: there is no easy way but there is a better way New York: Drake Beam Morin, 1990.

MOROSINI, M. C. e ROSSATO, R. Educação Superior no Rio Grande do Sul: 1991-2004. In: INEP **Educação Superior Brasileira: 1991-2004 – Rio Grande do Sul**, Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/>

%7B6D1A1CEE-9780-4B93-A24D-CFE99A10BC96%7D_Livro%20Rio%20Grande%20do%20Sul.pdf> Acesso em: 31 set. 2008.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1996.

NASCIMENTO, M. e BULGACOV, S. Mudança organizacional e estresse ocupacional. In: XXIII ENANPAD, **Anais...** Foz do Iguaçu, Anpad, 1999.

NONO, M. A. e MIZUKAMI, M.G.N.. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Educação Pedagógica**, v.87, n. 317, p.382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?at=5&subcat=1>> Acesso em: 14 jan. 2008.

OFFE, C. Trabalho: a categoria-chave da Sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.4, n.10, p.5-20, jun. 1989.

OLIVEIRA, J. B. A. **Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, D. O., e BASTOS, A. V. B.. Carreiras profissionais em transformação: Fatores que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 6, n 17, 2000, p. 173-187.

PAGÈS, M. et al. **O poder das organizações**: A dominação das multinacionais sobre os indivíduos. São Paulo: Atlas, 1987.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, p. 117-134, 1997.

PASSERON, J.C. **Le raisonnement sociologique**: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris, Nathan, coll. Essais et Recherches, 1991.

PERKINS, H. **Key Profession**: the History of the association of University Teachers London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

PILGRIM TRUST. **Men Without Work**. Cambridge, Eng.: Pilgrim Trust, 1938.

PLATT, S. Unemployment and suicidal behaviour: A review of the literature. **Social Science & Medicine**, v.19, n. 3, p 93-115, 1984.

POTTIER, F. Formes et logiques de mobilité des jeunes en insertion professionnelle. In: COUTROT, L., DUBAR, C. (Orgs.). **Cheminement professionnel et mobilités sociales**, Paris: La documentation française, 1992, p. 127-142.

RAMOS JÚNIOR, J. Os erros e as incongruências do ensino médico no Brasil. **Acta Oncológica Brasileira**, v. 12, n. 1, p. 35-45, 1992.

RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5) Brasília : INEP, 2006.

ROBERT, P.. **Le petit Robert**. Montréal, **Les Dictionnaires Robert**. Canada, 1989.

RODRIGUES, M. C. P.. Emprego formal é melhor no nordeste. **Conjuntura Econômica**, Rio de Janeiro, v.51, n.6, p.78-83, jun. 1997.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 1996.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

SACKS, A. **Lecture on conversation**. Oxford,: Basil Blackwell, 1992.

SAINSAULIEU, R. A identidade no trabalho ontem e hoje. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 9, p. 56-73, 1 sem. 2001.

SANTANA, A., MORAES, L. F. R. Programa de Qualidade de Vida no Trabalho: estudo de caso em empresa do setor de telecomunicações. In: XXIII ENANPAD, **Anais...** Anpad, 1999.

SANT'ANNA, A. S.. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: Uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração**. 2002. Tese (Doutorado) Belo Horizonte: CEPEAD/ FACE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, L.G. O fim da Universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000, Caderno Mais! p.4-5.

SCHEIN, E. **Career anchors: Discovering your real values**. San Diego: Pfeiffer & Company, 1993.

SCHUGURENSKY, D. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, R. (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SCHWARTZMAN, S. The Academic Profession in Brazil. In: ALTBACH, P.G. ed., **The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries**. Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997, p. 231-278.

SEGNINI, L. R. P. Entre o desemprego e a engrenagem dos empregos precários. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano VI, n. 09, 1º. sem. 2001.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf> >. Acesso em: 28 ago. 2008.

SELIGMANN, E. A Interface Desemprego Prolongado e Saúde Psicossocial. In: SILVA, J e JARDIM, S (Org). **A Danação do Trabalho**. Rio de Janeiro: TeCorá, 1997.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais! p.6-7.

SILVEIRA, H. F. R. da. SWOT. In. TARAPANOFF, K. (Org.) **Inteligência Organizacional e Competitiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, pp. 209-226.

SINGER, P. Desemprego e exclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.10, n.1, p.3-12, jan. 1996.

SINPRO-RS. **Perfil dos Professores do Ensino Privado do Rio grande do Sul**. 2005. Disponível em:<<http://www.sinpro-rs.org.br/perfil/Pesquisa2005.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2008.

_____. **Ranking Salarial 2008**. Disponível em:<<http://www.sinpro-rs.org.br/ranking/index.asp>> Acesso em: 28 ago. 2008.

SIQUEIRA M. M. de. O ensino superior e a universidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 4, n.1 jan./jun. 2005.

SONNENFELD, J. A. Career system profiles and strategic staffing. In: ARTHUR, M. B., HALL, D. T., e LAWRENCE, B. S. (Eds.) **Handbook of Career Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SUTTON, R., EISENHARDT, K. & JUCKER, J. "Managing organizational decline: Lessons from Atari." **Organizational Dynamics**, Spring: 17-29, 1986.

SWINBURNE, P. The psychological impact of unemployment on managers and professional staff. **Journal of Occupational Psychology**, v. 54, p.47-64, 1981.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLFO, S. da R., PHILIPPI, D. A. e PICININI, D. Implicações psicossociais da privatização para trabalhadores remanescentes e demitidos do setor de telecomunicações In: PICCININI, V. et al. (Orgs.). **O Mosaico do Trabalho na Sociedade Contemporânea**: persistências e inovações. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 177-201.

TOMASKO, R. M. **Downsizing: reshaping the corporation for the future**. New York: AMACON, 1987.

_____. Restructuring: getting it right. **Management Review**, p. 10-15, Apr. 1992.

TOURAINÉ, A. Présentation. In: DE COSTER, M. e PICHAULT, F. **Traité de sociologie du travail**. Bruxelas: De Boeck, 1998, p. 1-10.

VERGARA, S. C. e BRANCO, P. D. Competências gerenciais requeridas em ambiente de mudança. **Revista Brasileira de Administração Contemporânea**, v.1, n. 9, 1995.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VINCE, R., e BROUSSINE, M. Paradox, defense and attachment: Accessing and working with emotions and relations underlying organizational change." **Organization Studies**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 1996.

VINCENTE, G. **L'école primaire française: étude sociologique**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.

_____. (dir.) **L'éducation prisonnière de la forme scolaire.** Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WEBER, M. **L'éthique protestant et l'esprit du capitalisme.** Trad. Paris, Plon, 1967.

WIENER, J. O caso americano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais! p.14-5.

WINNICOTT, D. **Human Nature.** London: Free Association Press, 1988.

WINCKLER, C. R.. Aumenta a oferta de vagas no ProUni: Brasil e RS. **Carta de Conjuntura FEE**, ano 16, n. 1, p. 2, jan. 2007.

_____. Expansão de matrículas no ensino superior. . **Carta de Conjuntura FEE**, ano 15, n. 7, p. 2, jul. 2006.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo, Atlas, 2001.