

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

BLASIVUS SILVANO DEBALD

**AS TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO (IESP) DO
EXTREMO OESTE DO PARANÁ**

São Leopoldo

2014

BLASIVUS SILVANO DEBALD

**AS TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO (IESP) DO
EXTREMO OESTE DO PARANÁ**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Currículo e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2014

BLASIVUS SILVANO DEBALD

**AS TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO (IESP) DO
EXTREMO OESTE DO PARANÁ**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Isabel da Cunha – Unisinos/RS (Orientadora)

Dr. Jorge Luiz da Cunha – UFSM/RS

Dr. João Jorge Corrêa – Unioeste/PR

Dr. Luis Henrique Sommer – Unisinos/RS

Dr. Norberto Hoppen – Unisinos/RS

Ficha Catalográfica

D286t Debald, Blasius Silvano.
As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná / Blasius Silvano Debald. – 2013.
182 f. : il. ; 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha, Ciências Humanas”.

1. Professor – Desenvolvimento profissional. 2. Professor – Formação. 3. Professor – Prática pedagógica. 4. Ensino superior privado – Extremo oeste do Paraná. I. Cunha, Maria Isabel da. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. III. Título.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Quaresma Martins - CRB 10/1790

“A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.”

(António Nóvoa, 1998, p. 12)

A minha esposa Fátima e aos filhos Alano e Isabel,
pelas experiências e partilha de momentos inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha, pelo apoio, companheirismo, pela oportunidade da convivência e pelo aprender juntos;

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelas reflexões e novos olhares sobre a educação;

Aos Membros da Banca: Dr. Jorge Luiz da Cunha, Dr. Luis Fernando Cerri, Dr. Luis Henrique Sommer, Dr. João Jorge Corrêa e Dr. Norberto Hoppen pelas orientações e contribuições;

Às secretárias da Secretaria Integrada de Pós Graduação, pela dedicação e apoio;

Às colegas gaúchas Sandra de Oliveira, Cristiane Fensterseifer Brodbeck e Maria Cristina Schefer, pelo chimarrão, estudos e acolhida;

Aos colegas das IES Privadas da região do Extremo Oeste Paranaense que colaboraram com suas contribuições;

Às IESP do Extremo Oeste do Paraná que abriram as portas e forneceram a documentação que serviu de suporte para a tese;

Aos gestores das IESP do Extremo Oeste Paranaense pela acolhida e colaboração.

RESUMO

O desenvolvimento do ensino privado no Brasil e de modo especial na região do Extremo Oeste do Paraná foi o cenário da pesquisa que teve como temática investigativa as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP). O estudo lançou um olhar sobre as condições de trabalho e as possibilidades dos docentes fazerem carreira nessas Instituições. O intuito foi compreender as condições de trabalho e as trajetórias profissionais que os docentes percorrem em suas carreiras, além de entender as causas da rotatividade dos docentes nesses percursos. O que os atrai para essa profissão? Como as condições de exercício profissional impactam suas trajetórias e o trabalho acadêmico que realizam? Como as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas IESP do Extremo Oeste do Paraná se constituem em um *lócus* de carreira? Em termos metodológicos, o estudo assumiu os princípios da História Oral pelas características das trajetórias e do desenvolvimento profissional a partir da coleta dos depoimentos gravados. Foram ouvidos dois grupos de entrevistados – três gestores e nove professores de três IESP da região do Extremo Oeste paranaense. Os dados foram organizados nas seguintes categorias: Gestores – a) Constituição das IESP; b) Projeto Institucional; c) Investimentos em formação docente; d) Recrutamento e condições de trabalho. Docentes – a) Motivações, trajetórias e deslocamentos; b) Políticas institucionais e desenvolvimento profissional; c) Saberes e formação continuada; d) Expectativas profissionais. Os aportes teóricos foram baseados, principalmente, em autores como Calderon e Lourenço (2009), Cunha e Veiga (1999), Cachapuz (2002), Akkari e Tardif (2011), Costa (1995), Villas Boas (2004), Balzan (2006), Almeida (2008), Freitag (2007), Giolo (2006), Vidal (1998), Contreras (2002). Os achados mostram a precariedade das condições das IESP para favorecer o desenvolvimento profissional almejado pelos professores, o que contribui para a rotatividade e o pouco investimento na carreira. Mesmo assim suas trajetórias explicitam avanços em relação ao crescimento profissional e pessoal, frutos muito mais de ações individuais do que de investimentos

institucionais. As políticas institucionais são frágeis e pouco contemplam programas de formação continuada, responsabilizando o docente por essa condição. A precarização se manifesta pela procura de novas oportunidades de trabalho e/ou por certa acomodação às condições vivenciadas, sem ampliação de horizontes profissionais. O gosto pela profissão, entretanto, parece ser uma das condições subjetivas que explicam a opção dos professores por permanecer na profissão.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional – trajetória – Extremo Oeste do Paraná – trabalho docente – ensino superior privado.

ABSTRACT

The development of private education in Brazil, especially in Western Paraná, was the background for the present research, which aims at investigating the journeys for professional development as far as professors of Private Higher Education Institutions (PHEI) are concerned. This study took a critical look at the working conditions for professors in these institutions and their possibilities of making a career in them. The aim was to understand the working conditions and the professional journeys of these professionals and also figure out the causes for the observed professor turnover in the said context. What brings them to this profession? How do their working conditions affect their careers and their academic work? How do these professors' journeys for professional development at Private Higher Education Institutions of Western Paraná constitute a career locus? Regarding methodology, this study exploited the principles of Oral History about the characteristics of these professors' journeys and professional development. Data was collected through audio tape recording. Two groups of interviewees were heard – three managers and nine professors from three PHEI of Western Paraná. The collected data was organized in the following categories: Managers – a) Constitution of the PHEI; b) Institutional Project; c) Investments in professors' education; d) Recruitment and working conditions. Professors – a) Motivation, professional journey and commuting; b) Institutional policies and professional development; c) Knowledge and continuing education; d) Professional expectations. Theoretical contribution came mostly from authors such as Calderon and Lourenço (2009), Cunha and Veiga (1999), Cachapuz (2002), Akkari and Tardif (2011), Costa (1995), Villas Boas (2004), Balzan (2006), Almeida (2008), Freitag (2007), Giolo (2006), Vidal (1998), Contreras (2002). The findings of the present study show the precariousness of PHEI in favoring the professional development desired by professors, something that contributes to turnovers and little investment in their career. Nevertheless, these professors' journeys present both professional and personal growth, which are results of individual actions rather than institutional investment. Institutional policies were

found to be weak and to little contribute to continuing education, what makes professors the ones responsible for it. Precariousness reveals itself in professors' search for new work opportunities and/or in a certain resignation to the circumstances, with no broadening of professional possibilities. The fondness for the profession, however, seems to be one of the subjective reasons which explain the professors' option to remain doing what they do.

Key words: professional development - journey - Western Paraná - professors - private higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENSUP** – Censo da Educação Superior
- CPA** – Comissão Própria de Avaliação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IESP** – Instituições de Ensino Superior Privado
- IFPR** – Instituto Federal do Paraná
- IPARDES** – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPC** – Projeto Político do Curso
- PPI** – Projeto Político Institucional
- PROIES** – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
- REUNI** – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- UFESBA** – Universidade Federal do Sul da Bahia
- UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul
- UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará
- UFRC** – Universidade Federal do Ceará
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIFESSPA** – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
- UNILA** – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
- UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- UNIPAMPA** – Universidade Federal do Pampa
- UTFPR** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1: Repasse de <i>Royalties</i> aos municípios limieiros de Itaipu	17
Tabela 2: Instituição Fronteira	99
Tabela 3: Instituição Naipi	99
Tabela 4: Instituição Tarobá	100
Tabela 5: Síntese das Instituições Pesquisadas	100
Tabela 6: Perfil dos sujeitos do Estudo	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I	
1. DE ITAIPU AS IESP: TRANSFORMAÇÕES NA REGIÃO DO EXTREMO OESTE DO PARANÁ	19
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DO EXTREMO OESTE PARANAENSE ..	19
1.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO EXTREMO OESTE DO PARANÁ	27
1.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	39
 CAPÍTULO II	
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
2.1 TIPOLOGIA DO ESTUDO	48
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO	51
2.3 INTERLOCUTORES	54
2.4 INSTRUMENTOS	58
2.5 CAMINHOS DA PRODUÇÃO EMPÍRICA	61
 CAPÍTULO III	
3. TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES NA TERRA DAS CATARATAS	64
3.1 AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO PRIVADO	64
3.2 UM NOVO <i>ELDORADO</i> : MOTIVAÇÕES PARA OS DESLOCAMENTOS	71

CAPÍTULO IV

4. REFÉNS DA EDUCAÇÃO: ROTATIVIDADE E CARREIRA DOCENTE NAS IESP DO EXTREMO OESTE PARANAENSE	78
4.1 ROTATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ...	78
4.2 IESP E A CARREIRA DOCENTE	84

CAPÍTULO V

5. GESTORES E DOCENTES: TRAJETÓRIAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS IESP	90
5.1 VOZES DOS GESTORES.....	90
5.1.1 Constituição das IESP.....	92
5.1.2 Projeto Institucional.....	96
5.1.3 Investimentos em Formação Docente	99
5.1.4 Recrutamento e Condições de Trabalho	103
5.2 VOZES DOS DOCENTES	110
5.2.1 Motivações, Trajetórias e Deslocamentos.....	112
5.2.2 Políticas Institucionais e Desenvolvimento Profissional.....	121
5.2.3 Saberes e Formação Continuada	127
5.2.4 Expectativas Profissionais	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	163

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior Privado no Brasil, nas últimas décadas, cresceu em participação na formação de gerações e concentra a maioria das matrículas e vagas disponibilizadas para suprir uma demanda reprimida em décadas passadas. O novo milênio vem sendo caracterizado como o do conhecimento e, no caso do Brasil, registra-se um avanço nos números de estudantes matriculados nas redes de ensino pelo país, o que aumenta o nível de formação, exigência de um mercado cada vez mais competitivo. Especificamente em nível superior “as matrículas quase triplicaram nas últimas duas décadas, com especial destaque ao setor público, estagnado há muitos anos” (CUNHA, 2013, p. 1). Tal cenário, entretanto, “não foi capaz de inverter a concentração de estudantes em instituições privadas, característica da realidade nacional” (CUNHA, 2013, p. 1).

Sendo o cenário brasileiro favorável a esta expansão, abriu-se espaço para profissionais interessados em fazer carreira como docentes no ensino superior. Alguns vislumbraram uma chance de desenvolvimento profissional com a possibilidade de atuação no ensino privado. Pelo crescimento acelerado de tal setor e, conseqüentemente, a exigência de um elevado número de docentes, muitos profissionais liberais começaram a dedicar parte de seu tempo a esse ofício. Professores que atuavam na educação básica também se interessaram pela carreira acadêmica. Ademais, o cenário se apresentou propício a estes profissionais para que investissem em suas trajetórias formativas e de desenvolvimento profissional, além de mostrar-se favorável ao deslocamento destes para outras regiões do país, tendo como intenção encontrar novas oportunidades.

A expansão da educação superior ocorreu de maneira mais evidente no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), que favorecia a participação da iniciativa privada no campo educacional através da

criação de Faculdades Isoladas. Foi, portanto, na última década do século XX e nos primeiros anos do XXI que tornou-se possível identificar no país um crescimento acelerado de Instituições de Ensino Superior Privado (IESP), as quais chegaram, em 2011, a concentrar 89% das matrículas (CENSO, 2011) desse nível de escolarização.

No extremo oeste do Paraná a situação não foi diferente. Das mais de vinte Instituições de Ensino Superior (IES) na região, duas são universidades públicas (uma estadual e uma federal) e outra é um Instituto Federal de Educação. As demais são faculdades particulares que oferecem cursos presenciais. A concentração de cursos e alunos no Ensino Privado gerou competitividade¹ entre as IESP, tanto na disputa por alunos, quanto no que se refere ao valor das mensalidades pagas pelos estudantes. Cerca de 78% dos alunos matriculados nas IES na região do Extremo Oeste, em 2012, estavam na rede privada e 22% na rede pública. Nesse percentual não foram consideradas as matrículas das unidades federais (UNILA e IFPR), pois iniciaram suas atividades em 2011 (IPARDES, 2012). Os números regionais superam o índice nacional de 72,24% (IIDA, 2012).

O contexto acima descrito também foi favorável aos interessados na carreira docente, pois as novas instituições necessitavam de professores e tal fato atraiu profissionais para o Extremo Oeste, transformando a região num *lócus* para o início de uma carreira na citada área ou seu desenvolvimento. Contudo, o conjunto de fatores como a pouca experiência no ensino superior, a contratação visando primordialmente à dedicação ao ensino e o número elevado de aulas pode representar um início profissional não adequado. Configura-se, então, a partir deste panorama, uma nova realidade docente que se reflete nas práticas pedagógicas acadêmicas e também repercute diretamente no desenvolvimento profissional dos indivíduos envolvidos.

As pesquisas sobre a expansão do Ensino Superior Privado no Brasil são diversificadas. Relacionada ao nosso recorte temporal e geográfico – 1999 (início

¹ Para Porter (1993, p. 45), “a competitividade é a habilidade ou talento resultantes de conhecimentos adquiridos, capazes de criar e sustentar um desempenho superior ao desenvolvido pela concorrência.” Ainda conforme Porter (1993), o conceito mais adequado para competitividade é a produtividade. A elevação na participação de mercado depende da capacidade das empresas em atingir altos níveis de produtividade e aumentá-la com o tempo.

da instalação das IESP no Extremo Oeste) até 2012 – encontramos uma dissertação defendida em 2011, na Universidade Federal do Paraná, com o título *Características do Estilo de Vida e da Qualidade de vida de Professores Universitários de Instituições Privadas de Foz do Iguaçu e Região*, de autoria de Fernando Guilherme Priees. Em 2012, Marcello Paskulin concluiu seu mestrado, na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande/MS, tendo como título da dissertação *Qualidade de vida e stress em professores de uma faculdade privada*. Os dois trabalhos são pioneiros no que diz respeito aos estudos que tem como temática a qualidade de vida dos docentes que atuam nas IESP. Em outros estudos (DEBALD, 2005), o tema também foi explorado, tendo sido discutido em congressos e publicado em Anais (2008, 2010, 2013), Periódicos (2010, 2013) e Capítulos de Livros (2009).

Em relação aos docentes que atuam nas IESP brasileiras, encontramos teses e dissertações que examinaram outras regiões do país tomando as condições de trabalho, de contratação e remuneração como centro das análises e produções. Em relação ao desenvolvimento profissional nas IESP, não localizamos pesquisas específicas. Dada à carência de investigações, consideramos importante e pioneiro explorar esse tema na região.

Ao propor a pesquisa – *As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP) do Extremo Oeste do Paraná* – destacamos a intenção de problematizar o percurso dos professores que fazem carreira nessas instituições e as oportunidades de trabalho que estas oferecem, principalmente, para os recém-formados. A intenção foi estudar a trajetória docente usando a História Oral e procurando compreender como ela se constitui no contexto dos profissionais que atuam no campo da Educação.

A pesquisa se apresenta em cinco capítulos. Inicialmente apresentamos o contexto no qual estão inseridas as IESP e as condições encontradas para o seu desenvolvimento. Identificamos o primeiro capítulo como *De Itaipu às IESP: transformações na região do Extremo Oeste do Paraná*, tendo como desdobramentos a *Caracterização da região do Extremo Oeste; as Instituições de Ensino Superior Privado no Extremo Oeste do Paraná; a relevância da temática: Ensino Superior Privado*. O segundo capítulo traz os *Procedimentos*

Metodológicos e é composto pela tipologia do estudo, problematização, interlocutores, os instrumentos e caminhos da produção empírica.

No terceiro capítulo analisamos as *Trajetórias dos docentes na Terra das Cataratas*, tendo como foco *as trajetórias formativas dos docentes; um novo eldorado e as motivações para os seus deslocamentos*. No quarto capítulo discutimos a situação dos professores a partir do título *Reféns da Educação: rotatividade e carreira docente nas IESP do Extremo Oeste Paranaense*, analisando as causas da *rotatividade* e o *desenvolvimento profissional docente*, bem como as condições de constituição da *carreira docente* no Ensino Superior Privado.

O último capítulo, intitulado *Gestores e Docentes: trajetórias e desenvolvimento profissional nas IESP*, traz a análise dos dados e é apresentado em dois subcapítulos: a) *Vozes dos Gestores*, no qual discutimos as categorias: Constituição das IESP, Projeto Institucional, Investimentos em formação docente, Recrutamento e condições de trabalho; b) *Vozes dos Docentes*, no qual apresentamos as categorias: motivações, trajetórias e deslocamentos, políticas institucionais e desenvolvimento profissional, saberes e formação continuada, expectativas profissionais.

É uma trama investigativa que exigiu novos olhares sobre uma temática que vem requerendo um aprofundamento, dada a sua complexidade. Investigamos as condições de trabalho e as trajetórias profissionais que os docentes percorrem em suas carreiras. O estudo também possibilitou entender o porquê do índice de rotatividade dos docentes e os atrativos para fazer carreira nas IESP do Extremo Oeste do Paraná, o que tornou possível a compreensão a respeito da relação de tais fatores com as condições do trabalho acadêmico que estes docentes realizam.

CAPÍTULO I

1. DE ITAIPU ÀS IESP: TRANSFORMAÇÕES NA REGIÃO DO EXTREMO OESTE DO PARANÁ

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO DO EXTREMO OESTE

O Extremo Oeste do Paraná, assim como a região central do Brasil, teve um processo de ocupação tardio, motivado por fatores associados à ausência de atrativos econômicos, falta de ligação rodoviária com outros centros e pela localização geográfica de fronteira. Sem a intenção de fazer uma análise histórica do processo de ocupação do Extremo Oeste do Paraná, cremos ser importante trazer elementos que possam auxiliar na compreensão do contexto regional que abriga o campo da pesquisa aqui explorada.

A contextualização obedece a um corte temporal que se localiza na década de 70 do século XX, quando é iniciada a construção da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, período em que encontramos transformações regionais significativas. Em termos espaciais, centralizamos a análise na região que compreende desde a cidade de São Miguel do Iguazu até a cidade de Foz do Iguazu, o que caracterizamos como Extremo Oeste Paranaense. São as Instituições de Ensino Superior Privado (IESP) e os docentes desta região que figuram como objeto da presente pesquisa. Para justificar o período escolhido, fizemos alguns destaques que antecedem a delimitação do estudo e são fundamentais para a compreensão e caracterização da região do Extremo Oeste do Paraná.

No início do século XX, a região do Extremo Oeste do Paraná representava nada mais do que um ponto obscuro na cartografia paranaense, fato que influenciou a presença estrangeira na região – a Argentina como detentora do capital e a Paraguai que compunha a mão de obra (FREITAG, 2007, p. 74). Os

produtos consumidos na cidade de Foz do Iguaçu provinham da Argentina. “A população de Foz do Iguaçu só tinha contato com a civilização, quando chegava algum navio argentino. Quando um navio aportava, a população que tinha posses, saía correndo em direção ao porto, e era quase metade da população de Foz do Iguaçu” (WACHOWICZ, 1982, p. 38). O mesmo autor, em outra obra, afirmou que, durante o período imperial, a fronteira brasileira com a América Espanhola era definida pelo rio Paraná, motivo que contribuiu para que a região do Extremo Oeste Paranaense ficasse mais exposta à penetração argentina, por via fluvial, do que à ligação terrestre com outros centros brasileiros (WACHOWICZ, 1995, p. 225). Nesse período, o atrativo econômico era o cultivo da erva mate.

O governo paranaense, sentindo a ameaça estrangeira e uma possível perda de território, iniciou um processo de ocupação do Extremo Oeste do estado, cedendo concessões a empresas para fazer a colonização da fronteira. Os deslocamentos migratórios foram internos e o Extremo Oeste do Paraná recebeu famílias oriundas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, assim como de outras regiões do estado. Assim, se nas primeiras décadas do século XX as migrações tiveram o intuito de ocupar o espaço geográfico do Extremo Oeste do Paraná, as das últimas décadas se deram em virtude da construção da Usina de Itaipu. Entretanto, Silva (2011) destaca que muitos dos que passaram pela região não tinham como propósito trabalhar na Itaipu. Entre esses grupos, cita os imigrantes árabes e asiáticos que se fixaram na região da tríplice fronteira em função das “oportunidades proporcionadas pelo comércio fronteiriço e mais tarde pela zona franca” (SILVA, 2011, p. 924).

Outro elemento em destaque refere-se à migração para o outro lado do rio, em terras paraguaias. Como as terras da região do Extremo Oeste Paranaense estavam ocupadas, os brasileiros organizaram verdadeiras comunidades no Paraguai, dando origem aos chamados brasiguaios. Conforme Albuquerque (2008, p. 3)

a mecanização da agricultura e a concentração fundiária na sociedade brasileira foram os principais fatores de “expulsão” de arrendatários, posseiros e pequenos agricultores brasileiros, enquanto que o baixo preço da terra e dos impostos e as

facilidades de créditos agrícolas no Paraguai foram alguns dos mecanismos de “atração”.

Essas facilidades foram patrocinadas pelo então ditador paraguaio Stroessner que, em 1967, promulgou um decreto abrindo o país ao capital estrangeiro, principalmente para a compra e venda de terras paraguaias para brasileiros. A presença brasileira no país vizinho trouxe algumas características para as terras do outro lado do Rio Paraná. Algumas cidades, como Santa Rita, a aproximadamente 70 km da fronteira, apresenta um perfil tipicamente brasileiro e organiza uma das maiores festas agrícolas do Paraguai, atraindo anualmente milhares de pessoas. Possui uma população de aproximadamente 27 mil habitantes, dos quais 80% são brasileiros (SANTA RITA, 2011), demonstrando a força de brasileiros e de seus descendentes em terras paraguaias.

Alguns traços da cultura dos migrantes são visíveis tanto no Extremo Oeste Paranaense como nas cidades paraguaias e se materializam em costumes como o chimarrão, a construção de Centros da Tradição Gaúcha, festas tradicionais como a Semana Farroupilha, as cavalgadas e os rodeios. Portanto, sem a intenção de exagerar, é possível afirmar que o Extremo Oeste do Paraná e algumas cidades paraguaias são uma extensão da cultura gaúcha.

As famílias que se deslocaram para o Extremo Oeste do Paraná, em sua maioria, têm a característica do “casal com filhos” (RIPPEL, 2005, p. 195). Essa característica das famílias que ocuparam o Extremo Oeste do Paraná tem sua razão, pois o que os trazia era a necessidade de mão de obra para cultivar a terra, dada a tradição do estado na produção de grãos. Assim, quanto maior a família, mais braços para o trabalho agrícola. Vale ressaltar que ao final da primeira década do século XXI a produção de grãos do estado já ostentava o primeiro lugar entre as demais federações. Note-se ainda que, conforme dados do IBGE (2011), o Paraná é o principal produtor brasileiro de milho, feijão, trigo, cevada e triticale; e o segundo de soja, centeio e aveia; resultados aos quais o Extremo Oeste do estado contribui através de seu agronegócio característico.

Nesse estudo, nos interessa olhar mais detalhadamente para o período delimitado para a análise do contexto no qual está inserida a temática de pesquisa, principalmente a partir da instalação das IESP na região, o que ocorre

em finais da última década do século XX. Retrocedendo ao período em estudo, no entanto, localizamos o marco propulsor para as migrações a partir da assinatura do Tratado de Itaipu, em 1973, definindo a parceria de Brasil e Paraguai na construção da Usina. Esse acordo foi decisivo nas transformações ocorridas na região a partir de meados da década de 70 do século XX.

Uma das transformações significativas está associada ao crescimento populacional da região, correlacionado diretamente com a construção da Usina de Itaipu. Conforme dados do IBGE, a cidade de Foz do Iguaçu, em 1970, contava com 33.970 habitantes; em 1980, passou para 136.320 habitantes; e, em 1995, para 210.000 habitantes. No início da segunda década do século XXI, Foz do Iguaçu tem uma população superior a 250.000 habitantes (IBGE, 2011). Para Ribeiro (2002, p. 53), o crescimento populacional está associado à construção da Itaipu, à demanda de serviços indiretos e à exploração do turismo. É possível acrescentar ainda as demais obras de infraestrutura, incluindo a construção da Ponte Internacional da Fraternidade (seu nome oficial é Ponte Tancredo Neves) que liga Foz do Iguaçu, no Brasil, com Porto Iguaçu, na Argentina, e a Ponte Internacional da Amizade, ou simplesmente Ponte da Amizade que liga a cidade de Foz do Iguaçu, no Brasil, e *Ciudad del Este*, no Paraguai, passando sobre o rio Paraná. Outro fator que contribuiu para a configuração do cenário na tríplice fronteira foi a criação da zona franca de *Ciudad Del Este*, no Paraguai.

Quanto ao turismo, a região do Extremo Oeste Paranaense possui o Parque Nacional do Iguaçu, tombado pela UNESCO como Patrimônio Natural da Humanidade e as Cataratas do Iguaçu, que recentemente foram eleitas como uma das sete maravilhas naturais da humanidade. A cidade recebe mais de um milhão de turistas todos os anos e é o segundo destino mais visitado no país (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2011). Se forem contabilizados os turistas, mais os que vêm à cidade para fazer compras no Paraguai e ainda a população da cidade, teremos em torno de 350 mil pessoas a circular cotidianamente em Foz do Iguaçu.

O aumento populacional ocorrido a partir dos anos 70 do século XX gerou outra demanda, até então vista sem muita importância, quais sejam as exigências por escolarização. A cidade crescia e, para que população pudesse desempenhar

as novas funções de trabalho que surgiam, havia uma necessidade de que seu nível de instrução aumentasse. Estudos realizados por Rippel (2005) indicam que, no início da construção da Usina de Itaipu, a porcentagem de migrantes que alcançava o nível de escolaridade do ginásio incompleto era de 35%; os com segundo grau incompleto beiravam os 12% e os que tinham o segundo grau completo ou mais, passavam de 17%. Esses percentuais cresceram com a finalização da Itaipu em virtude da necessidade de mão de obra mais qualificada, aumentando para 26% o percentual de habitantes com segundo grau completo ou mais.

Outro estudo que contribui para a compreensão do contexto educacional regional foi realizado por Cury (2010) e destaca o início das atividades do Colégio Anglo-Americano de Foz do Iguaçu no ano de 1976, cuja clientela era formada por funcionários da Usina e seus filhos, além de membros da comunidade mais ampla. Oito anos após iniciar suas atividades, o Colégio atendia em média, por turno, 400 alunos oriundos do Paraguai. “Eram dez ônibus que não cruzavam a Ponte da Amizade devido à morosidade, e sim passavam pela Usina até o ano de 1987. Esse estabelecimento teve o máximo de 14.000 alunos no ano de 1986” (CURY, 2010, p. 183).

O impacto da construção da Hidrelétrica trouxe transformações à região do Extremo Oeste, pois vários municípios foram atingidos com a formação do lago. Pequenos vilarejos tiveram sua infraestrutura transformada, tornando-se, então, cidades. Catta (2002), analisando a urbanização da região, em especial Foz do Iguaçu, define esta como uma cidade pacata e tranquila, que até meados da década de 70 do século passado parecia esquecida no interior brasileiro, transformando-se, em uma década, numa cidade moderna. Essa compreensão tem sua explicação. Basta que verifiquemos, pois, o planejamento das ruas, a distribuição dos primeiros bairros e os espaços de lazer existentes que, somados aos atrativos turísticos, transformaram Foz do Iguaçu numa cidade pluricultural.

No próprio site oficial da Prefeitura de Foz do Iguaçu, há a informação de que a cidade conta com 80 etnias organizadas, fato que figura aí como atrativo para o turismo e denota, de certa forma, o discurso a respeito de um destino que aceita a diversidade (PREFEITURA, 2011). Como decorrência encontramos uma

rica e diversificada culinária, incorporada pelos habitantes como elementos constitutivos de identidade. Nesse sentido, tomamos as concepções de Bourdieu (1989) quanto ao espaço e identidade que, na visão do autor, são construídos por processos de conhecimento e reconhecimento, nas quais as ideias ou conceitos que definem uma região têm relação importante na produção de realidade.

Se as cidades do Extremo Oeste Paranaense cresciam em número de habitantes, Foz do Iguaçu atraía cada vez mais pessoas interessadas em trabalhar na Itaipu ou em serviços gerados pela obra. Para Cardin (2011, p. 52), “a usina, por mais que empregasse milhares de pessoas, não conseguia absorver todo o contingente que vinha à cidade em busca de emprego”. Em números, a contribuição de Catta (2002, p. 92) é ilustrativa, pois segundo estudos realizados pelo pesquisador, 43,85% das pessoas que vinham à cidade eram originárias do sul do país, 37,48% do sudeste, 15,75% do nordeste e 2,74% do centro-oeste.

Com a finalização das obras de construção da Hidrelétrica, em meados da década de 80 do século XX, muitos trabalhadores perderam seus empregos e outros tantos que vieram à cidade não conseguiram mais trabalhar, o que gerou um contingente de mão de obra desempregada e desqualificada para exercer outras funções que não aquelas ligadas à construção civil. Muitos desses trabalhadores permaneceram em Foz do Iguaçu e região, trabalhando na informalidade. Assim teve início um novo ciclo, conhecido como o dos sacoleiros ou laranjas, que eram as pessoas que passavam mercadoria do Paraguai para o lado brasileiro.

Esse ciclo atraiu à região de Foz do Iguaçu um número elevado de compristas, que organizavam verdadeiros comboios de ônibus, tendo como finalidade fazer compras no Paraguai para revender em outras cidades brasileiras. Tal realidade constituía uma oportunidade de trabalho para pessoas de baixa instrução: puxar mercadorias ou trabalhar em lojas paraguaias. Essa modalidade de trabalho entrou em declínio em meados da primeira década do século XXI com o aumento e maior rigor da fiscalização aduaneira, que afetou diretamente os trabalhadores informais. Nem com a aprovação da Lei dos Sacoleiros em 2009 e sua entrada em vigor no começo de 2011, houve maior facilidade para os trabalhadores informais.

Outro fator que promoveu transformações significativas na região do Extremo Oeste do Paraná foi o repasse dos *royalties*, uma compensação financeira paga pela Usina de Itaipu aos municípios que perderam áreas com a formação do lago. O valor foi definido pela Lei dos *Royalties* de 1989, regulamentada no começo do ano seguinte, na qual foi definida uma compensação financeira da seguinte forma: 45% aos estados, 45% aos municípios e 10% para órgãos federais (Ministério do Meio Ambiente, Ministério de Minas e Energia e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Desde 1985, a Hidrelétrica pagou ao Brasil, em *royalties*, valores superiores a quatro bilhões de dólares. Em dezembro de 2011, a Itaipu fez mais um repasse de royalties ao Tesouro Nacional, no valor de US\$ 9,8 milhões. O Governo do Paraná e os 15 municípios paranaenses que fazem divisa com o reservatório receberam o equivalente a US\$ 7,5 milhões (REPASSE DE ROYALTIES, 2011).

Na tabela que segue, podemos observar os valores repassados a cada município desde a existência da Lei. Em muitos casos, é possível perceber que os *royalties* representaram a maior parte dos recursos arrecadados por estes municípios. O problema é que nem sempre os valores de que tratamos aqui são investidos para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas, como é o caso do município de Itaipulândia, que investiu mais de 20 milhões de reais em um Parque Aquático que ainda não foi concluído até a presente data (PARQUE AQUÁTICO, 2012).

Tabela 1: Repasse de *Royalties* aos municípios limieiros de Itaipu

Município	Dezembro/2011	Acumulado
Foz do Iguaçu	US\$ 724,2 mil	US\$ 252,9 milhões
Santa Terezinha de Itaipu	US\$ 150,3 mil	US\$ 52,5 milhões
São Miguel do Iguaçu	US\$ 326,2 mil	US\$ 126,4 milhões

Itaipulândia	US\$ 644,7 mil	US\$ 212,7 milhões
Medianeira	US\$ 4,2 mil	US\$ 1,4 milhão
Missal	US\$ 143,8 mil	US\$ 50,2 milhões
Santa Helena	US\$ 946,3 mil	US\$ 330,5 milhões
Marechal Cândido Rondon	US\$ 201,1 mil	US\$ 77,1 milhões
Pato Bragado	US\$ 168,9 mil	US\$ 55,7 milhões
Entre Rios do Oeste	US\$ 118 mil	US\$ 38,9 milhões

Disponível em: <http://www.itaipu.gov.br/responsabilidade/royalties>. Acesso em: 20 jan. 2012.

Os recursos disponíveis e uma população carente de ensino superior foram fatores que contribuíram para que grupos econômicos começassem a fazer investimentos com vistas à instalação de instituições com essa finalidade na região. Resta claro que havia carências, pois até fins do século XX, a região do Extremo Oeste do Paraná contava com apenas uma Instituição de Ensino Superior pública, que não conseguia atender à demanda interessada em cursos de graduação. A contribuição de Orso (2011) é oportuna em relação à leitura que faz do contexto regional e a contribuição deste para que as IESP se instalassem aí a partir do final do século XX.

Mais recentemente, por um lado, os latifúndios e o agronegócio assumem o domínio da produção agrícola e, por outro, em função do êxodo rural e do aumento da urbanização, desenvolve-se o comércio, com um lento processo de industrialização. E, em decorrência disso, no final do século XX e início do XXI, ocorre uma rápida expansão do ensino superior privado (ORSO, 2011, p. 232-233).

Em menos de uma década, mais de dez IESP iniciaram suas atividades na região do Extremo Oeste do Paraná, oferecendo mais de cem cursos diferentes e atendendo a uma demanda reprimida de Ensino Superior. Diante das dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, muitas pessoas voltaram aos bancos

escolares em busca de escolarização, o que estimulou a ampliação desse mercado.

1.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO EXTREMO OESTE DO PARANÁ

A expansão do Ensino Superior brasileiro vem sendo criticada por segmentos da sociedade, em virtude do crescimento da rede privada, fortalecida pelo processo de privatização. Se por um lado a privatização do ensino foi estimulada pelo Estado, por outro faltou acompanhamento e avaliação do ensino oferecido pelas instituições, principalmente as faculdades isoladas. Na análise de Fonseca (1992), a expansão do ensino privado a partir da década de 70, significou, entre outros fatores, uma resposta à pressão social por mais vagas, aliviando a demanda sobre as universidades públicas e gratuitas.

A década de 90 e os primeiros anos do século XXI têm apresentado um quadro de crescimento do ensino privado no Brasil e, de modo especial, no Extremo Oeste do Paraná. Entendemos que o acesso ao ensino superior brasileiro ainda é um privilégio de poucos, apesar do crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES), da ampliação dos programas governamentais de financiamento e da abertura de novas vagas na esfera federal para os próximos anos, o que gera oportunidade para que uma parcela significativa de jovens ingresse na universidade. Mesmo com os esforços do Governo Federal, ainda faltam vagas na esfera pública e, em contrapartida, evidencia-se um número considerável de vagas não preenchidas nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP).

Conforme dados apresentados por Lida (2012), mais de 70% das vagas oferecidas em cursos presenciais em nível superior podem ser encontradas em instituições privadas. Desse percentual, a ociosidade (vagas oferecidas, mas não preenchidas) chega a quase 60% contra 52% do setor público. Há um decréscimo na procura por vagas no Ensino Superior, principalmente pelos cursos

considerados pouco atrativos, como é o caso das licenciaturas. Os números apontam que há uma desproporção entre ofertas de vagas e o crescimento do Ensino Superior brasileiro. E, de acordo com as palavras de Scriptori (2004, p. 127), não estaríamos vivendo um paradoxo que poderá se tornar regra no Ensino Superior, no qual “quem é pobre paga para estudar?”

As razões de tal ociosidade podem estar associadas ao contexto social e econômico que afeta a sociedade brasileira, desde o início da segunda década do século XXI. Ao analisar o contexto regional, identificamos elementos que auxiliam na compreensão do fenômeno das vagas ociosas. A título de exemplo, tomemos Foz do Iguaçu, onde o número de matrículas no Ensino Superior chega a 11.384, sendo que desses, 83,31% estudam em instituições particulares (IPARDES, 2012). Lembremos, conquanto, que a população do município, conforme o último CENSO é superior a 250.000 habitantes e, portanto, o nível de estudantes em nível superior ainda pode ser considerado baixo, se compararmos a população total com os matriculados em cursos de graduação.

Outros dois fatores que ajudam-nos a entender a existência de tantas vagas ociosas são: o número elevado de jovens fora da escola e a renda média dos iguaçuenses. Ora, conforme estudo realizado pelo Instituto Ethos (2009), 76% da população de Foz do Iguaçu entre 18 e 24 anos está fora da escola, sendo que boa parte destes trabalha no Paraguai ou na construção civil. Além disso, com relação ao segundo fator mencionado, a renda média dos iguaçuenses é estimada em R\$ 866,30 (RENDA MÉDIA, 2012). Tais dados, por si sós, não dão conta de explicar o alto índice de ociosidade nas IESP, mas são elementos que devem ser considerados na análise do contexto regional.

Estudos realizados por Costa e Akkari (2011) sobre o processo de privatização indicam que

o setor privado tem assumido, em muitos países, um lugar importante. A livre escolha da escola, a competição entre as escolas, a busca por um melhor desempenho do estudante têm desencadeado uma dinâmica de privatização no conjunto do sistema escolar (COSTA; AKKARI, 2011, p. 197).

Tal cenário também pode ter interferência no trabalho docente. Ainda conforme os autores,

o professor é confrontado com situações que estão além do ensino, o que tem promovido uma intensificação do seu trabalho em meio a um processo de desvalorização que se caracteriza, por sua vez, pelas más condições de funcionamento das escolas, de salário e de carreira (COSTA; AKKARI, 2011, p. 200).

O processo de privatização da educação superior na região do Extremo Oeste reflete diretamente na qualificação profissional e na melhoria do setor de serviços. Ressalte-se que a cidade de Foz do Iguaçu depende majoritariamente do turismo. Contudo, em se tratando do crescimento da educação paga, há que se lembrar que parte significativa da população vê-se excluída, em virtude do baixo poder aquisitivo. Cabe registrar, entretanto, que há um movimento em curso que poderá modificar este quadro, uma vez que uma das faculdades privadas da região se transformou em centro universitário e outra está em processo de transformação de IESP com fins comerciais para uma instituição de natureza comunitária. Em um estudo realizado por Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 23), afirmava-se que a maioria dos alunos que entrava nas instituições privadas era mais madura, havia tido uma educação secundária provavelmente de pior qualidade, estudava predominantemente à noite, e não passava por um processo de seleção muito rigoroso. Esta realidade, por sua vez, contribuía para que o índice de desistência durante o primeiro ano se aproximasse dos 15%².

A tardia expansão do Ensino Superior no Extremo Oeste Paranaense e a distância dos centros culturais formadores em nível de graduação e pós-graduação são lembradas como condições para o investimento em educação pós-média, principalmente por parte da iniciativa privada trouxe uma nova atividade de negócio para a região do Extremo Oeste do Paraná, principalmente pela demanda gerada em recursos humanos, tanto técnicos como docentes. Além dos empregos diretos, uma infinidade de postos de trabalho foi criada para atender a esse novo ramo de “negócio”. Lidar com esse “novo cliente” tornou-se um desafio para as

² Informação obtida junto às Secretarias Acadêmicas das IESP do Extremo Oeste do Paraná, objeto de estudo.

mantenedoras das IESP. Mesmo sendo a compreensão do estudante como cliente questionável, essa expressão foi usual e, em alguns lugares, legitimada. Entendemos, porém, que o aluno é cliente em relação à Mantenedora com a qual firma contrato de prestação de serviços, mas que tal relação não pode ser aplicada ao âmbito do processo ensino e aprendizagem.

A partir desse novo cenário econômico e educacional, os docentes e os mantenedores passaram a conviver com situações de conflito, movidos por interesses nem sempre convergentes, envolvendo projetos que buscam uma educação de qualidade – ensino, pesquisa e extensão – em detrimento dos interesses mercadológicos de muitos “donos” das instituições de ensino. Nenhum empreendimento em ensino superior se instala sem prever fins lucrativos. O investimento é feito visando ter retorno em médio ou longo prazo. Assim, refletir sobre o crescimento, a organização e o desenvolvimento do ensino privado no Extremo Oeste Paranaense é uma tarefa que requer cuidados, pelo seu caráter de “recentidade”³.

As IES brasileiras ofereceram em torno de vinte e oito mil cursos de graduação em todo o país e, mesmo assim, a média de matrículas nas últimas duas décadas superou apenas 11% da população, muito aquém dos países latino-americanos como a Argentina (35%), o Peru (26%) e o Chile (31%) (SHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2010). Nesse sentido, as ações propostas pelo Governo tentam minimizar este baixo índice, uma vez que a presença e o convívio nos espaços universitários podem contribuir para aumentar a qualidade de vida da população.

Duarte (2008), fazendo um estudo sobre a concentração das IES brasileiras, afirma que estas estão localizadas prioritariamente no Sudeste com 48,1% das matrículas. O Nordeste contabiliza 18,1% e o Sul, 17%. Já no Centro-Oeste encontram-se 10,86% das matrículas e, no Norte, 5,94%. Confrontando esses dados com os do Censo da Educação Superior de 2010, identificamos uma pequena oscilação para mais ou para menos (Sudeste – 48,7%, Nordeste – 19,3%, Sul 16,4%, Centro-Oeste 9,1% e Norte – 6,5%). Essa concentração

³ Termo utilizado pelo autor para designar as Instituições de Ensino Superior Privado, criadas recentemente ou que não alcançaram uma década de existência.

notória na região sudeste pode ser explicada por dois principais fatores: por um lado, porque até meados do século XX a capital da República estava localizada no Rio de Janeiro e, por outro, porque aí ocorre uma grande concentração populacional que tem como origem o desenvolvimento econômico decorrente da existência de polos industriais.

Mesmo com uma maior concentração de IES no Sudeste, as regiões de maior expansão e crescimento nos últimos anos foram a do Norte e a do Nordeste. Essa constatação pode ser corroborada no Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), na sua terceira fase, que pretende criar até o final de 2014, novos Institutos Federais de Educação Tecnológica (208) e quatro novas Universidades Federais que serão instaladas no Pará, na Bahia e no Ceará. A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) terá sede na cidade de Marabá; já a Universidade Federal da Região do Cariri (UFRC), no Ceará, terá sede em Juazeiro do Norte. O estado da Bahia ganha duas instituições: a Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufoba), com sede em Barreiras e a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba), que terá sede em Itabuna.

Essas novas universidades federais somam-se às que já foram implantadas em regiões estratégicas como: a tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina – Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA); o norte gaúcho, o oeste catarinense e o sudoeste do Paraná – Universidade Fronteira do Sul; e o Pará – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com sede em Santarém. Essas três universidades iniciaram suas atividades em meados de 2010. Quatro anos antes foi criada a Universidade Federal do Pampa, conhecida também como UNIPAMPA, uma universidade pública brasileira que tem como objetivo o fortalecimento do ensino superior na Região Sul do estado do Rio Grande do Sul.

O crescimento das IESP se acentuou a partir da última década do século XX, facilitando a entrada do ensino privado no mercado, o que foi flexibilizado por um abrandamento da legislação. Para Sampaio (2011, p. 30)

a demanda de ensino superior estava estagnada e não havia sinais de reversão desse cenário em curto prazo; em contrapartida, as regulamentações para esse nível de ensino tornaram-se abundantes desde a redemocratização do país. Destacam-se a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e a série de disposições legais partidas do Ministério da Educação e de seus órgãos assessores deliberativos no período de abril a agosto de 1997.

Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002, p. 7) esta relativa abertura à iniciativa privada ocorrida nos primeiros anos do século XXI foi decorrente do tipo de avaliação que se concentrava em “questões de natureza material (instalações, número de livros, computadores) e outras como o corpo docente e projeto pedagógico, que eram analisados com base em promessas e intenções.” A educação superior foi entendida tendo como essência o público, mas não como um monopólio público, abrindo, em larga escala, espaço para a iniciativa privada. O setor privado não mais foi percebido “como mal necessário, e sim, como participante legítimo e importante para o cumprimento desta missão” (SHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 7). Ao final da primeira década desse século, percebemos que o controle e os critérios avaliativos em relação às IESP têm sofrido alterações que tentam corrigir os problemas iniciais, no que diz respeito a abertura de novas instituições de ensino.

No caso específico do Paraná, conforme Sampaio (2001), na esfera pública, predomina a organização das IES Estaduais, enquanto que no Rio Grande do Sul e Santa Catarina há uma prevalência das Instituições Comunitárias. Já em Goiás, encontra-se uma organização diferenciada, devido ao processo tardio de constituição de Ensino Superior, tendo a predominância de Instituições e/ou Fundações Municipais. Ressaltamos que na região do Extremo Oeste do Paraná encontramos uma Universidade Pública Estadual e uma Federal, sendo as demais faculdades particulares isoladas. Para essas é que direcionamos nosso olhar no intento de perceber se podem ser consideradas como lugares de oportunidades de carreira docente e construção da profissionalidade do professor.

Um estudo realizado por Oliveira (2002) sobre o desenvolvimento do Ensino Superior no sudoeste do Paraná no início desse século apontou que a

região ainda não está consolidada no que se refere às instituições de ensino, pois faltam investimentos em pesquisa e extensão. Prioriza-se a atividade de ensino, principalmente nas IESP, que, tendo a condição de faculdades, não são legalmente obrigadas a responder por pesquisa e extensão. Contudo, o último documento de avaliação dos cursos traz como um dos indicadores avaliativos o fato de os docentes terem publicações, independente do modelo de IES (SINAES⁴, 2011). Para ter maior clareza referente às diferenças em organização e constituição das Instituições de Ensino Superior, buscamos caracterizá-las a partir de um modelo idealizado, embora nem sempre ocorra desta forma:

O ensino superior se organizaria em universidades, enquanto que no ensino privado predominam as instituições isoladas e outras instituições não universitárias; as universidades deveriam ter um forte componente de pesquisa, que quase não existe no setor privado; as universidades dão ênfase às áreas técnicas e científicas e às profissões clássicas, enquanto que o setor privado se concentra nas profissões sociais; nas universidades, os professores participam das decisões acadêmicas em um complexo sistema de colegiados, enquanto que o poder nas instituições privadas é centralizado (SHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 4).

E Schwartzman e Schwartzman (2002) complementam afirmando que, apesar da atividade cultural e intelectual ser uma meta de ambos os modelos de IES, identifica-se no ensino privado, mesmo nas instituições organizadas sem fins lucrativos (filantrópicas), um claro componente comercial. Isso é perceptível quando se analisa o *marketing* voltado para o vestibular – entrada de alunos, redução das mensalidades – que, geralmente, anuncia atrativos e apelos como o pagamento antecipado que gera descontos, por exemplo.

O contexto que impulsionou a criação de IESP no Extremo Oeste Paranaense associa-se a uma política de expansão do Ensino Superior brasileiro, de modo especial a partir dos anos 90 do século XX. É possível localizar três momentos significativos que contribuíram para esta expansão: a verticalização de escolas de ensino médio para o nível superior; o interesse e iniciativa de grupos empresariais em expandir seus negócios na área educacional; e a contribuição do

⁴ SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Ensino Superior para o desenvolvimento sócio econômico e cultural da região. Para Siqueira (2009, p. 65),

o ensino superior no Brasil tanto se expandiu quanto se diversificou. Em virtude da expansão no número de concluintes do ensino médio, o MEC incentivou a diversificação do sistema de ensino superior nos anos de 1990 para o atendimento da demanda crescente por vagas no ensino superior. Por meio da diversificação dos modelos institucionais o governo federal visava atender aos interesses diferenciados daqueles que procuravam o ensino superior e, desse modo, associar a expansão à diversificação.

A região do Extremo Oeste do Paraná apresentou potencialidades para a instalação do ensino superior, principalmente das IESP, atendendo a uma população não contemplada pelas vagas das IES públicas. Além dos concluintes anuais do ensino médio (conforme dados do Núcleo de Educação, são aproximadamente três mil), há uma demanda reprimida que não teve acesso a esse grau de ensino em idade apropriada. O aumento de egressos do ensino médio criou uma nova demanda por ensino superior, espaço ocupado, prioritariamente, pela iniciativa privada. É possível encontrar no Extremo Oeste Paranaense um número significativo de IESP, que se organizaram na forma de faculdades isoladas, oferecendo cursos na área da Saúde, Ciências Sociais e com menor frequência, nas áreas Humanas e Engenharias. Os cursos de Licenciatura, por serem consideradas carreiras menos atrativas quanto à remuneração, recebem ainda menos investimentos.

Em relação aos investimentos de grupos empresariais na área educacional, pode-se dizer que se tornaram mais evidentes a partir da nova configuração do ensino superior, com a abertura à iniciativa privada da exploração dessa modalidade. Empresas passam a fazer investimentos em um novo ramo de negócios, tornando-se os “mantenedores” das faculdades. Em 2011, 48% das IESP brasileiras tinham finalidade lucrativa (SAMPAIO, 2011). A mudança ocorre a partir da promulgação do Decreto n. 2306 de 19 de agosto de 1997 que, no seu primeiro artigo, dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial e, se constituídas como fundações, serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24). As IESP

passaram a alterar seus estatutos para escolher entre entidades mantenedoras de instituição sem finalidade lucrativa ou, ao contrário, aquelas com finalidade lucrativa. Nas palavras de Sampaio (2011, p. 32)

ao optar por uma ou por outra forma legal, 'abraçava-se também uma série de deveres e de direitos e, sobretudo, fruto da escolha, passava-se a ter relações muito específicas com o Estado.' Reconhecem também o óbvio: a oportunidade de mudar a escala de seus rendimentos com a atividade educacional⁵.

Em relação à administração das IESP, Colenci Júnior e Holderegger (2007, p. 3) fizeram um estudo analisando a postura dos executivos e concluíram que "a principal questão organizacional que gera a deficiência operacional e o fraco desempenho em muitas das IESP é a forte influência dos mantenedores, os 'donos' nos assuntos administrativos e financeiros." Contudo, Soares *et al* (2002) não creem que os mantenedores interfiram em questões acadêmicas, apesar do lucro e o mercado conflitarem com a área pedagógica. A título de ilustração, no estudo realizado por Oliveira (2009, p. 752), encontramos um dado significativo no que se refere aos capitais movimentados pelo ensino privado. Na primeira década do século XXI, o setor de educação privado movimentou mais de 90 bilhões de reais. Para se ter uma ideia do que representa este valor, as universidades federais brasileiras, para o ano de 2013, têm um orçamento aprovado de 28,7 bilhões de reais (MEC, 2012).

A contribuição do ensino superior para o desenvolvimento da região, o que é pelo menos a intenção expressa em quase todos os Projetos Pedagógicos Institucionais e de Desenvolvimento Institucional das IESP do Extremo Oeste do Paraná, nem sempre tem sido passível de verificação, pois existem tensões entre a teoria e a prática. Os investimentos em infraestrutura, bibliografia e campanhas de mídia normalmente recebem cifras generosas em detrimento da pesquisa e da remuneração docente. Essa dicotomia é uma característica das IESP do Extremo Oeste Paranaense em virtude do processo de competitividade.

⁵ Até 1997 não se previa o serviço educacional com finalidade lucrativa e, portanto, estendia a isenção fiscal a todos os estabelecimentos mantidos por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Os empresários do setor privado, considerando o benefício da isenção fiscal, jamais discutiriam abertamente o caráter *for profit* de suas atividades.

Em estudo realizado sobre o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro, Queiroz e Queiroz (2008) destacam que, apesar da ociosidade, a estratégia das IES consiste em atrair o maior número possível de alunos, sem se preocupar se todos terminarão os seus cursos e, sobretudo, sem demonstrar grande atenção pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Considerando o número total de ingressantes nas IESP brasileiras e os concluintes no ano base de 2011, verifica-se que mais da metade dos alunos desistem ao longo dos cursos de graduação presencial (53,2%), de acordo com o Censo da Educação Superior (2011). Nas IESP do Extremo Oeste do Paraná, a evasão se aproxima dos 60% em média, considerando os alunos ingressantes e concluintes de um curso de graduação⁶. O percentual é um indicativo de que as políticas de permanência dos alunos ingressantes das IESP requerem um olhar cuidadoso para que a funcionalidade e sobrevivência dos cursos não sejam afetadas.

Assim, apesar de as IESP em estudo terem passado pelo processo de reconhecimento dos seus cursos – inicialmente autorizados pelo reconhecimento institucional – após cinco anos de atividade e pela convalidação dos cursos reconhecidos, estas instituições ainda vivem numa fase que pode ser denominada como de afirmação. As atividades das IESP restringem-se ao ensino dentro do espaço acadêmico, distante, portanto, da preocupação com a inserção local e regional. Há pouca intencionalidade de intervir e contribuir para a solução dos problemas sociais. As ações extensionistas que existem caracterizam-se como serviços prestados pontualmente. Ainda é tímida a atuação das IESP junto às empresas, municípios e associações da região. Apesar de essas discussões estarem presentes no espaço da sala de aula, há um distanciamento dos gestores e, talvez, falta de interesse deles em estabelecer parcerias com tais órgãos e entidades.

Para as IESP do Extremo Oeste do Paraná, talvez falte maior clareza quanto a sua importância e contribuição para a sociedade. Insistem num modelo tradicional de gestão que tem como única receita a mensalidade dos acadêmicos

⁶ As informações foram obtidas junto as Secretarias Acadêmicas das Faculdades Particulares da região do Extremo Oeste do Paraná.

matriculados. Distanciam-se das experiências das IES comunitárias do extremo sul do Brasil, cuja aposta é direcionada às comunidades, através de parcerias firmadas com municípios, associações e empresas da região, o que as consolida como prestadoras de serviços. Talvez, esse seja um indicativo de que falta aos mantenedores experiência em gestão educacional.

A contribuição de Trigueiro (2000) corrobora esse entendimento quando o autor afirma que por causa dos poucos níveis e tipos de hierarquias que as IESP possuem, os gestores destas tentam reproduzir no espaço acadêmico práticas que realizam em outras atividades empresariais. Esses níveis hierárquicos mais simples são, em geral, a forma pela qual a maioria das faculdades do Extremo Oeste do Paraná organiza sua administração, partindo da Direção Geral, dois Coordenadores Gerais (Administrativo e de Ensino e Graduação), os Coordenadores de Cursos e os professores. Em termos da organização colegiada, encontramos o Conselho dos Coordenadores de Cursos, o de cada Curso e um Conselho Geral, representativo de todas as áreas.

O imediatismo e a preocupação com o retorno financeiro em curto e médio prazo por parte dos mantenedores brecam algumas das iniciativas que poderiam qualificar o ensino superior. Por sua vez, as IESP dependem do mercado, pois se não ocorrerem entradas regulares de novos alunos e não houver uma política de permanência dos matriculados, o risco de que estas precisem fechar as portas torna-se iminente. Para manterem-se no mercado, muitos mantenedores abrem mão de parte dos lucros através da diminuição dos preços das mensalidades, estratégia entendida como uma possibilidade de sobrevivência. Para Colenci Junior e Holderegger (2007), esta seria uma vantagem caso as concorrentes não pudessem utilizar o mesmo artifício. O que se observa em geral nas IESP é uma queda nas mensalidades, de forma apelativa, como estratégia de *marketing*, sem mencionar as decorrências dessas medidas.

Outra observação apropriada é a de Santos (2002) que, ao analisar a administração das IESP, constatou que há ênfase no trabalho individual, razão pela qual cada funcionário ou docente só percebe a sua atividade e não consegue ver a totalidade da organização. Essa visão parcial tem contribuído para que os processos se burocratizem, gerando empecilhos e reclamações. Tal realidade

decorre da falta de um planejamento estratégico e da separação entre gestão acadêmica (Faculdade) e gestão financeira (Mantenedora), presente na maioria das IESP do Extremo Oeste do Paraná. A falta de informações sobre a gestão financeira e a não participação no processo de planejamento fazem com que funcionários se tornem meros executores de tarefas, o que desestimula sua capacidade criativa e de intervenção em situações problema.

Para Colenci Júnior e Holderegger (2007), parte das IESP tem dificuldades em conhecer e divulgar seu poder de competitividade. Ao mesmo tempo em que enfatizam suas crises financeiras, não conseguem demonstrar, de forma concreta, que sua organização é enxuta, seus processos eficazes e que têm capacidade de investimento em projetos que possam gerar receita em curto prazo. A falta de uma visão de futuro faz com que as IESP do Extremo Oeste Paranaense estabeleçam um grau de competitividade que não é salutar para melhorar a qualidade do ensino. A excelência que os mantenedores desejam nem sempre é a mesma que os docentes, funcionários e alunos perseguem. A falta de metas contribui para o enfraquecimento das IESP e resta clara a desarticulação em torno de um projeto maior que poderia ser o desenvolvimento da região trinacional.

Mesmo assim, algumas iniciativas nesta direção são perceptíveis na região. Entre elas, destacamos a instalação, na cidade de Foz do Iguaçu, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ambas podem contribuir para fortalecer o polo universitário na região da tríplice fronteira, estabelecendo, de certa forma, um novo *ethos* acadêmico e de qualidade, o que perpassa, necessariamente, pela valorização dos recursos humanos – técnicos e docentes. Essa cultura pode influenciar o campo de educação superior da região como um todo.

As IESP do Extremo Oeste Paranaense que melhor se prepararem para esse novo cenário terão melhores condições de consolidação. Contudo, é preciso muito mais do que um *marketing* bem elaborado e estruturado. Talvez a revisão de projetos e o planejamento de investimentos em cursos de pós-graduação, nas modalidades de mestrado e doutorado, possa ser uma possibilidade de ação por parte destas instituições. Outro caminho poderia ser o desenvolvimento de

projetos de parceria com os municípios lindeiros⁷, associações e empresas da região.

Pode ser que a falta de reações neste sentido por parte das IESP estimule um cenário em que as IES públicas instaladas ocuparão os espaços que atualmente são convenientemente preenchidos pelas IESP. Para que isto não ocorra, todavia, os gestores das IESP terão em suas mãos um papel fundamental de conduzir, nos próximos anos, o processo de transição entre um cenário regional que contava com a presença de uma IES pública para outro em que, desde 2010, figuram três. A nova configuração do ensino superior a partir da instalação das universidades federais anteriormente mencionadas impacta também sobre o corpo docente presente na região, na medida em que oportunidades de carreira na esfera pública se apresentam como novas opções profissionais.

1.3 DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O crescimento do Ensino Superior Privado brasileiro nas últimas décadas trouxe mudanças significativas para o ensino universitário, principalmente no que diz respeito a vagas e ao acesso aos cursos de graduação. Apesar da acelerada expansão na última década do século XX e primeira do XXI, observa-se certo retraimento do segmento nos últimos anos. No entender de Neves (2012, p. 5)

no momento atual, percebe-se sinais de esgotamento desse modo estabelecido de custeio do ensino superior. O segmento privado apresenta ociosidade de vagas e altas taxas de evasão e inadimplência o que obriga à diminuição dos valores das mensalidades e põe em risco a capacidade de investimento do setor. O setor público apresenta, também, taxas de evasão o que revela a dificuldade de parte dos alunos de acompanharem os estudos, mesmo sendo gratuito.

⁷ Expressão que designa os municípios vizinhos que são banhados pelo Lago de Itaipu.

O rápido crescimento do ensino privado no cenário brasileiro criou nova demanda de docentes universitários e, conseqüentemente, muitos profissionais liberais migraram para o campo da educação, dividindo seu tempo entre o ensino e suas outras atividades profissionais. Contudo, os números são bem distintos quanto ao tempo de trabalho e a titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior público e privado. Em média, nas IESP, os docentes dedicam seu tempo ao magistério superior da seguinte maneira: 25% em tempo integral, 30% em tempo parcial e 45% são horistas. Nas instituições públicas, 82% dos docentes trabalham em regime integral, 13% em regime parcial e 5% são horistas. Quanto à titulação, a média nas IESP gira em torno de 40% de docentes com grau de especialização, 42% com mestrado e 18% com doutorado. Já no setor público, 20% possuem apenas Especialização, 30% têm titulação de mestrado e 50% possuem grau de doutorado (CENSO, 2011).

Se, por um lado, um considerável número de jovens e adultos teve acesso ao Ensino Superior através da criação das IESP, por outro, a situação dos docentes requer um estudo mais detalhado em relação às suas condições de trabalho. A presente pesquisa analisou as condições para se fazer carreira nas faculdades do Extremo Oeste Paranaense e verificou o contexto em que este processo se dá. Bolzan, Austria e Lenz (2010, p. 123) defendem que “o processo de aprender a docência está permeado por situações nas quais refletir sobre os fazeres e os saberes profissionais exige a assunção de modos de produção da docência.” Cabe ressaltar que, pela legislação vigente, as faculdades isoladas têm suas ações voltadas, de forma prioritária, para o ensino, ficando a pesquisa e a extensão em um segundo plano. É evidente que essa condição impacta a qualidade da formação. Cunha (2000) faz uma interessante observação ao analisar a formação docente em curso no país, afirmando que

o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um

imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (CUNHA, 2000, p. 45).

A constituição da modalidade de faculdades isoladas no Brasil nas últimas décadas do século XX transformou-se em um novo filão econômico e financeiro, além de contribuir para a expansão de novos cursos, e, como possível consequência, a formação de profissionais mais qualificados. No Extremo Oeste do Paraná, as faculdades privadas também trouxeram novos cursos e, em decorrência disso, mais docentes para atuar em nível superior. O último levantamento realizado constatou que a cidade de Foz do Iguaçu tem 947 docentes que atuam no Ensino Superior e desses, 79% atuam nas IESP (IPARDES, 2012).

As faculdades são instituições de ensino superior isoladas que agregam diferentes áreas do saber e podem ter poucos ou muitos alunos. As IESP do Extremo Oeste do Paraná, por exemplo, têm em média dois mil alunos na graduação e seu quadro docente é de uma dimensão considerável. No Extremo Oeste Paranaense, a média é 125 docentes por faculdade. Quando pretendem lançar um curso, estas faculdades precisam encaminhar a solicitação de autorização ao Ministério da Educação, pois não têm autonomia para criar programas de ensino. Exige-se das faculdades que tenham um corpo docente com, no mínimo, pós-graduação de *Lato Sensu*. O número de mestres e doutores é inferior àquele encontrado nas universidades públicas (HARNIK, 2011), e ocasionalmente, o docente indicado para determinadas disciplinas nas IESP, não assume as aulas após o início das atividades acadêmicas do curso.

O cenário desfavorável para a atuação docente adequada tem como uma de suas causas a má fundamentação pela qual esta escolha profissional é feita. Afinal, inúmeras vezes, a opção por esta profissão no contexto privado leva muito mais em conta o prestígio social envolvido do que a formação inicial do indivíduo ou suas condições sociais, culturais e familiares. Vasconcelos (2002) afirma, outrossim, que a profissão docente passa por um processo de precarização. Nas palavras do autor, “o saber do professor foi paulatinamente desvalorizado,

levando-o a uma perda de confiança naquilo que fazia” (VASCONCELOS, 2002, p. 30).

Na região do Extremo Oeste do Paraná, polo de crescimento de instituições de ensino, existem poucos estudos sobre as trajetórias dos docentes da educação superior que incluam a possibilidade de estabelecimento de carreira e as estratégias para seu desenvolvimento profissional. Nas palavras de Oliveira (2012, p. 273)

o que chama atenção, na atualidade, é a transição no conteúdo e no foco dos estudos que tratam da identidade profissional de professores, desde uma perspectiva mais sociológica, afinada com as questões técnicas, políticas e ideológicas que perpassam o fazer docente, para acolher abordagens de corte psicossocial e histórico-cultural.

Minha atuação profissional no ensino privado me estimulou a estudar e buscar compreender como a docência nesses espaços profissionais vem se constituindo e quais são as condições de trabalho em tal contexto. A ampliação e o desenvolvimento do ensino privado na região do Extremo Oeste Paranaense é uma temática em construção, mas requer investigações, pois se trata de um fenômeno que também ocorre em outras regiões do país. A título de ilustração, vimos observando realidades próximas em Santa Catarina, Brasília e Porto Velho. Essas regiões têm em comum a fraca presença de Instituições de Ensino Superior Públicas e uma demanda significativa de pessoas interessadas em cursos de graduação e pós-graduação. Destarte, as IESP instalaram-se aí para atender a uma demanda reprimida, mas também como uma oportunidade de negócio. Na obra de Boas (2004), encontramos uma descrição que nos ajuda a compreender a situação de boa parte das IESP brasileiras. Para o autor,

a trajetória do ensino superior privado no Brasil lembra um avião decolando em terreno pedregoso, sob atmosfera nebulosa e olhares incrédulos. O motor resfolega, mas impulsiona; o trem de pouso tropeça, mas sustenta; a fuselagem trepida, mas integra-se; as asas hesitam, mas conduzem; anônimo, o piloto usa o bom senso e a intuição à medida que os governos lhe permitem evoluir; cada manobra é um exame final. A educação superior

particular faria seu voo inaugural em 1896, dez anos antes do 14-Bis de Alberto Santos Dumont (BOAS, 2004, p. 10).

Entendendo as dificuldades das IES brasileiras, de modo especial aquelas presentes nas instituições particulares, em julho de 2012 foi instituído o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), “que consiste em moratória de débitos tributários federais e parcelamento em até 180 meses com a possibilidade de quitação de até 90% dessas parcelas através de bolsas de estudo” (BRASIL, Art. 4, 2012). Em termos de objetivos, a Lei tenta: viabilizar a manutenção dos níveis de matrículas ativas; exigir das entidades a qualidade no ensino, mensurada de acordo com resultados positivos nas avaliações exigidas pelo MEC; possibilitar a recuperação dos créditos tributários da União; e ampliar a oferta de bolsas de estudo integrais para estudantes de cursos de graduação.

Ao associar a docência ao desenvolvimento do ensino privado e às condições de profissionalização dos docentes em IESPs, procuramos compreender como estes planejam as suas trajetórias profissionais, quais investimentos fazem nesse sentido e que associações realizam com vistas à profissionalidade. A compreensão destes fatores auxiliou-nos no mapeamento do perfil docente que se deslocou para o Extremo Oeste do Paraná em virtude do desenvolvimento do Ensino Superior Privado da região.

O trabalho docente nas IESP relaciona-se com o cotidiano e a vida social dos sujeitos abrangidos, e não há como prever todos os passos da carreira, pois ela se constitui ao longo de um percurso. Isaia (2003) denomina como trajetórias de formação aquelas que englobam de forma integrada as ideias de trajetória e de formação. Essas trajetórias perfazem aquela pessoal e profissional do indivíduo, além de seu percurso formativo, que engloba a formação inicial e abarca o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que este se desenrola. Talvez, as dificuldades de atuação e de crescimento na carreira encontradas pelos docentes nas IESP do Extremo Oeste Paranaense tenham como causa o acelerado desenvolvimento do ensino privado.

O contexto em que a temática aqui discutida esteve inserida é instigante, pois conforme dados do último Censo Educacional, mais da metade dos docentes de educação superior atua na esfera privada. Libâneo (2001, p. 63) define a profissionalidade docente como um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora.” A análise do trabalho docente não pode se limitar a descrever condições oficiais, mas demonstrar como “os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 112). A compreensão do contexto da profissão docente nas IESP continua sendo provocativa na medida em que percebemos que as ofertas de trabalho crescem e nem sempre são acompanhadas de condições adequadas para seu exercício.

A profissionalidade docente vem sendo discutida por autores brasileiros e estrangeiros, pois a sua compreensão pode ser considerada fundamental para entender as novas configurações dessa profissão. Brzezinski e Garrido (2001, p. 98) afirmam que há um “jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula; e exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados.” Tardif (2011), pesquisador canadense, em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, detalha os saberes docentes, a sua relação com a formação profissional e também a articulação destes com o exercício da docência. Este autor destaca ainda, a partir de suas pesquisas, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 54).

O saber profissional dos docentes, na interpretação de Tardif, resulta de um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências da atividade profissional. Essa concepção apresentada pelo autor considera frágeis as tentativas de conceber uma classificação para os saberes docentes a partir de critérios que considerem de forma isolada a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção (TARDIF, 2011). Para Cardoso, Pino e

Dorneles (2012, p. 4), é preciso cautela na definição dos critérios utilizados para a compreensão e análise dos saberes docentes.

Cunha (1999, p. 130) compreende a ideia de profissional como a que “estabelece uma relação de respeito e dignidade requeridos por aqueles que exercem determinado ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.” No mesmo texto, a autora afirma que

na literatura sociopedagógica atual, é fácil encontrar distintas organizações discursivas para caracterizar a *profissão* do professor e a chamada *profissionalidade*, que seria essa profissão em ação. Também se identificam análises sobre a ideia de *profissionalização* (CUNHA, 1999, p. 132).

Os discursos contemporâneos em torno da profissionalização docente dificilmente analisam o conjunto e o contexto sócio econômico no qual os profissionais da educação estão inseridos. Nessas condições, Cunha (1999, p. 135), afirma que “a profissionalização perde a condição de profissionalidade, entendida como a possibilidade de construção coletiva do professor e seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento.” A autora conclui que diante de tal cenário, “ambos deixam de serem sujeitos de seus próprios processos educativos, para se tomarem objetos das exigências da sociedade de produção” (CUNHA, 1999, p. 135).

Dada essa situação, os saberes docentes integram a constituição da profissão e implicam consciência, compreensão e conhecimento para resignificá-la. Sobre estas bases se podem estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão (CUNHA, 1999, p. 135).

Outra contribuição acerca da noção de identidade profissional foi realizada por Cruz e Aguiar (2011), na medida em que fizeram uma revisão histórica de alguns autores que têm como centro de discussão a sociologia das profissões. O estudo apontou que há focos diversos, a saber:

a) *relação identidade e profissionalização*, perspectiva econômica, com a organização das experiências e exigências ocupacionais do mercado de trabalho; b) *relação identidade e carreira*, perspectiva

de status e legitimidade social, com as profissões delineadas a partir de suas repercussões; c) *relação profissão e estrutura social de classes*, perspectiva da categoria trabalho, na sociedade capitalista; d) *relação identidade profissional e ideal de serviço*, perspectiva do *ideal na profissão*, antagônica à perspectiva de profissionalização, com o sentido de autonomia relativa das profissões à economia e às classes sociais (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 12).

Essa diversidade de concepções em torno da identidade profissional faz com que a temática em estudo seja instigadora e contribui para o alargamento da discussão. Encontramos no estudo coordenado por Scriptori (2004) elementos que reforçam a necessidade de fazer pesquisas sobre os docentes das IESP. Ao analisar o alto índice de reprovação na prova da OAB, a autora faz menção ao ensino privado, identificando os principais problemas para os quais urge buscar soluções. São levantadas questões referentes

a relação entre baixos investimentos e altos lucros; a relação entre baixo investimento e baixa qualidade de ensino; o trabalho docente por hora aula; a inexistência de laboratórios; bibliotecas precárias; o baixo investimento em pesquisa e na formação científica; a situação atual da política educacional que não inclui a participação de docentes e discentes; a inexistência da representação sindical docente no corpo funcional da Instituição; a ausência de controle externo sobre a avaliação do ensino, entre outros aspectos (SCRIPTORI, 2004, p. 128).

Dos problemas relacionados pela pesquisadora, parte são identificáveis nas IESP do Extremo Oeste Paranaense, o que justifica este estudo num contexto atingido por contradições. A instituição quer um docente bem preparado, com qualidade para conduzir o processo ensino e aprendizagem, mas não vem tendo a mesma preocupação com a qualidade formativa de seus alunos e professores. Considerando as afirmações de Forquin (1993), quando discute a cultura profissional dos professores como um dos aspectos que assume função estruturante no seu comportamento, influenciando de forma permanente a ação cotidiana, podemos inferir que as instituições privadas nem sempre constituem um local adequado para a o desenvolvimento da carreira docente em nível superior. Para Aimi, Scremin e Isaia (2010, p. 271)

o trabalho docente é complexo, por isso sentimos dificuldade em poder avaliar a sua qualidade, pois ele é tecido por muitos fios, alguns de origem prática e visível, outros de origem subjetiva e complexa. Dessa forma, entendemos a avaliação do trabalho docente como algo subjetivo e, portanto, não passível de padronização, pois se entendemos o professor como profissional e pessoa, o que é padronizável está no nível profissional (que é o mais palpável), porém no nível pessoal não há como padronizar nem como interpretar de maneira completa quem é esse sujeito.

A participação econômica do ensino privado na região do Extremo Oeste do Paraná vem crescendo nos últimos anos (DEBALD, 2009), indicando que o ramo pode ser lucrativo. Contudo, em relação às condições do exercício da docência, o processo não pode ser considerado conclusivo devido a situações que serão retomadas ao longo do texto.

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 TIPOLOGIA DO ESTUDO

O estudo proposto assume a perspectiva metodológica ligada aos princípios da História Oral pelas características que essa perspectiva assume na compreensão das trajetórias e do desenvolvimento profissional dos docentes das IESP do Extremo Oeste do Paraná. Nas palavras de Meihy e Holanda (2010, p. 15), “História Oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas.”

A opção por este método ancora-se nas possibilidades do uso da História Oral, que incluem a riqueza que está por detrás dos detalhes narrados e o posicionamento do depoente em relação à temática narrada. Rouchou (2000) nos ajuda a compreender a importância de um detalhamento do que podemos encontrar ao constituir o sujeito como fonte de pesquisa.

Entrevistar testemunhas dos fatos, privar de sua intimidade, frequentar sua casa, passear por seus álbuns de fotografias, tomar talvez um cafezinho, ou ainda emprestar um lenço para secar algumas lágrimas é absolutamente fascinante. (...) Agora não são mais frios documentos que se analisa, mas os personagens da História, ao vivo, com a contextualização necessária para o melhor entendimento das pequenas Histórias que vão compor o projeto maior (ROUCHOU, 2000, p. 179).

A utilização da História Oral como método de pesquisa vem se acentuando nas últimas décadas. A sua propagação funda-se, principalmente, nas

contribuições de Thompson (1992); Meihy (2005); Ferreira e Amado (2001); Delgado (2006); Meihy e Holanda (2007) e Montenegro (2010).

A opção de utilizar a História Oral favorece o pesquisador em seu intento de compreender o ser humano na centralidade da investigação. Conforme Thompson (1992, p. 44), “a história oral é construída em torno das pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria dos desconhecidos do povo.” Na visão de Haguette (1992, p. 65), a História Oral é um complemento à documentação histórica e agrega dados que permitem a reconstituição de um fato único, o que fornece “subsídios dentro dos limites da dimensão contemporânea, uma vez que se baseia em depoimentos gravados de atores sociais que recorrem à sua experiência e memória para recompor fatos acontecidos no âmbito de sua temporalidade”. Contudo, utilizamos no presente estudo a História Oral como uma fonte suficiente para o entendimento de uma realidade social, valorizando o processo de construção das memórias, das experiências e das trajetórias dos depoentes.

Ao propor a História Oral como método de estudo, assumimos que ela apresenta-se como opção metodológica que possibilita o confronto de fontes, a mistura de olhares e a mescla de perspectivas. Ferreira e Amado (2001) defendem a História Oral capaz de se colocar no núcleo central das investigações ao resgatar as trajetórias, ao valorizar as memórias individuais e coletivas e ao transpor as questões temporais. Nas palavras de Esquinsani (2012, p. 221), “ocorre que esse processo é sempre permeado pela troca de impressões entre dois sujeitos distintos: o pesquisador e suas intenções de pesquisa, e o sujeito que narra suas lembranças, com as múltiplas perspectivas da memória.”

O uso da História Oral é recente no Brasil. Sua expansão ocorre no início dos anos 90, principalmente em decorrência dos contatos com pesquisadores estrangeiros e dos grupos de estudos que foram criados, fatos que aprofundaram os debates envolvendo pesquisas nessa modalidade. Em 1994, a criação da Associação Brasileira de História Oral fortaleceu esse campo de estudo, e começaram a ser organizados os encontros nacionais, que reúnem

pesquisadores de várias partes do país (FERREIRA; AMADO, 2006). O uso da História Oral conforme Esquinsani (2012, p. 221)

traz à baila, portanto, duas subjetividades – a do pesquisador e a do narrador –, bem como dois pontos de vista sobre a mesma história ou fato narrado: um circunstanciado pela teoria, outro permeado pela vivência empírica – com todos os seus tons, encadeamentos e sentimentos –, já embaralhada pelas interpretações particulares do fato.

Ao propor um estudo no qual a vida do depoente faz parte do contexto, o desafio pode ter maior complexidade, pois a investigação, de certa forma, reconstitui a trajetória pessoal nas lembranças destes. Halbwachs (2004, p. 75/76) afirma que a lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada.” E Fonseca (1997, p. 38) acrescenta: “A narrativa não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado.”

Reconstituir os fatos relacionados às trajetórias e ao desenvolvimento profissional dos docentes e verificar como os gestores percebem esses movimentos nas IESP por meio da História Oral trouxe vida para dentro dos depoimentos. Além disso, foi possível apreender a maneira pela qual os acontecimentos podem manter aquecida a memória através da retomada dos fatos para registro da pesquisa. Finalmente, pode-se dizer que a utilização do método de pesquisa que lança mão da História Oral favorece este estudo, pois os depoentes forneceram informações que contribuíram para compreender as trajetórias e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam em IESP na região do Extremo Oeste Paranaense.

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A pesquisa educacional brasileira tem se confrontado com dificuldades relativas à formulação dos problemas. Talvez essa dificuldade possa ter relação com a realidade em que o pesquisador é ator no contexto investigativo. Para Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 129), esse fenômeno é particularmente comum na área de ensino e formação de professores.

A partir da descrição do cenário em que se localiza o estudo, propusemos como problema: **Que trajetórias vêm constituindo o desenvolvimento profissional dos docentes nas Instituições de Ensino Superior Privado (IESP) do Extremo Oeste do Paraná e em que condições é instituída sua perspectiva de carreira?**

Para explorar a temática do desenvolvimento dos docentes das IESP do Extremo Oeste do Paraná, partimos do pressuposto de que seria necessário compreender o contexto destas instituições, pois ele é uma variável importante na constituição da profissionalidade do professor. Os docentes atuam, afinal, em lugares com culturas, regras e expectativas que se revelam como condições de trabalho e valores preservados pelas IES. Devido à adoção deste pressuposto, pareceu-nos importante iniciar o presente estudo explorando a perspectiva institucional para poder, posteriormente, compreender melhor o foco principal desta pesquisa, qual seja as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes.

Dessa forma, apresentamos dois blocos de questões de pesquisa:

a) Sobre a perspectiva institucional;

- Como e quando a IES foi instalada na região? Que motivos favoreceram esse investimento?

- Que Projeto Institucional é proposto pela IES para que esta alcance seus objetivos? O que ela pretende ser no cenário acadêmico regional e nacional?

- Como a IES vem respondendo aos desafios acadêmicos advindos da legislação?

- Como a IES realiza o recrutamento de seus docentes? Que perfil privilegia?

- Que representação a IES tem a respeito do que é um bom professor?

- A IES faz investimentos na formação dos professores? De que natureza e em que condições?

- Há rotatividade de docentes na IES? Essa condição é considerada um problema?

- Se tivesse de explicitar uma “marca” da IES, qual seria a opção? Como ela é vista externamente?

- A que desafios a IES se propõe alcançar?

b) Explorando a perspectiva dos docentes

- Que percursos e trajetórias vivenciaram os professores da educação superior privada no Extremo Oeste Paranaense?

- Como se tornaram professores? Que motivações os mobilizaram para abraçar essa função?

- Compreendem a docência como sua profissão primária? Secundária?

- Que saberes consideram fundamentais para o exercício da docência?

- Como sua formação de origem tem fundamentado o exercício da docência? De que maneira ela contribui para ele?

- Como percebem as políticas institucionais e o Projeto Pedagógico da IES?

- Gostariam de encontrar políticas favorecedoras do desenvolvimento profissional docente? Com que características?

- Que motivos dão causa à sua permanência na IES?

- O que gostariam que fosse diferente?

- Que perspectiva têm para o futuro das suas carreiras como professor?

Essas questões orientaram o estudo e produziram as informações necessárias à temática da tese que explorou as trajetórias dos docentes e a visão

dos gestores das Instituições de Ensino Superior Privado (IESP) do Extremo Oeste do Paraná. Concordamos com Gatti (2011, p. 70) quando afirma que o

aspecto formação dos professores nem sempre se faz presente nas preocupações dos pesquisadores quando tratam do ensino ou das aprendizagens, os quais, voltados a seus focos específicos de estudo, deixam de refletir sobre as relações de suas concepções e resultados analíticos com as questões formativas dos professores, não se considerando que o conhecimento que se produz nos estudos institui formas de pensar e representar, guiando o agir.

Ao nos deter sobre a profissão docente e as possibilidades de desenvolvimento profissional nas IESP do Extremo Oeste do Paraná, entendemos que o contexto educacional interfere nos movimentos em direção à qualidade do ensino. Na percepção de Imbernón (2000, p. 65),

na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Portanto, ao analisar o contexto de criação das IESP no Extremo Oeste Paranaense investigamos em que condições os docentes conseguem planejar suas carreiras e como alcançam qualificação, em especial os desejados mestrado e doutorado. As IESP, geralmente, não possuem Plano de Carreira que contemple o afastamento remunerado para formação. Nesses casos, a formação do docente representa mudanças na trajetória da carreira, em virtude do desligamento institucional. Mas, também, significa avanços, pois quando o docente alcança uma formação mais elevada, tal fato traz consigo a possibilidade de participação em concursos na esfera pública e, como consequência, o profissional vê-se em condições de progredir na carreira. No entendimento de Maciel, Isaia e Bolzan (2012, p. 184),

o percurso para apropriar-se da profissão docente passa por um desenvolvimento profissional, inclusive em espaços institucionais nos quais redes de interação e mediação possibilitam a reflexão e a interlocução dos saberes próprios à especificidade da educação superior. Sabemos que a experiência humana vai sendo construída/reconstruída nos diferentes contextos. Nesse processo, a trajetória vai adquirindo significados nos sentimentos e cognições, expressando-se na produção dos *saberes*⁸ e no agir intencional que torna o docente partícipe também da história da profissão e da instituição.

Compreender a relação entre o desenvolvimento profissional docente nas IESP do Extremo Oeste do Paraná e o contexto em que suas trajetórias estão inseridas constituiu-se numa temática de estudos desafiadora, pois a esfera privada apresenta um cenário mais complexo do que a esfera pública no que concerne a esta relação. Essa complexidade se dá devido às condições de trabalho e à forma como são contratados os docentes das IESP.

2.3 INTERLOCUTORES

Para explorar o primeiro bloco do estudo, lançamos mão da Análise Documental e de Entrevistas com gestores de três IES a respeito das temáticas especificadas na problematização do presente estudo. Optamos por instituições que oferecem cursos presenciais (graduação e pós-graduação) e que têm mais de uma década de existência.

Na região do Extremo Oeste Paranaense, encontramos oito IESP. O número de Mantenedoras, no entanto, é de apenas quatro (uma instituição recentemente comprou três das outras mantendo, todavia, seus antigos nomes) (HAYGERT, 2012). Das três escolhidas, duas se localizam em Foz do Iguaçu

⁸ O saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz; um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. O saber é considerado como resultado de uma produção social, portanto sujeito as revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (GAUTHIER, 1998).

(local de maior concentração das IESP do Extremo Oeste) e outra em São Miguel do Iguçu.

Para coletar dados junto aos professores, como já explicitado, elegemos os princípios da História Oral, por considerar que esse método é rico na exploração das trajetórias, um dos objetivos principais deste estudo. Seu desenvolvimento também incluiu análise de documentos e, principalmente, entrevistas semiestruturadas realizadas de forma intensiva, o que favoreceu o surgimento de narrativas esclarecedoras.

A escolha dos interlocutores obedeceu aos seguintes critérios:

As instituições: a) localizadas na região do Extremo Oeste do Paraná; b) com um número superior a mil alunos (podem ser consideradas em fase de consolidação e que tiveram seus cursos reconhecidos); c) que oferecessem cursos de graduação e pós-graduação; d) que tivessem mais de 125 docentes (número que permite verificar se a IESP tem preocupação com a carreira ou apenas se satisfaz com a condição horista).

Os docentes: a) oriundos de outros estados e que atuam no Ensino Superior Privado; b) que tenham um histórico de atuação de mais de cinco anos em nível superior; c) com titulação mínima de Mestre, pois são geralmente esses docentes que percorrem longas distâncias em busca de empregabilidade; d) que sejam integrantes do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos, um critério utilizado pelo MEC para avaliar as IES e os Cursos nos processos de reconhecimento ou revalidação.

A opção de escolher três docentes por instituição tem sua justificativa, uma vez que os nove escolhidos, a partir dos critérios definidos, pareceram suficientes para problematizar a temática em estudo. O grupo de depoentes é constituído em quase sua totalidade de horistas, oriundos de outras regiões ou estados. Este último aspecto foi, inclusive, considerado com atenção, especialmente no que diz respeito às motivações que orientaram a mudança de estado e que levaram tais profissionais a deixar seus familiares e amigos em busca de uma nova condição de trabalho.”

Quanto à escolha dos depoentes, esta teve vinculação direta às trajetórias que percorreram para a constituição de suas carreiras docentes e o desenvolvimento profissional. Alguns cuidados em relação ao depoente se fizeram necessários. Vidal (1998, p. 11) afirma que o(a) depoente, ao ser contatado(a), também se prepara para o encontro, “repensa sua trajetória de vida ou o momento particular de interesse da pesquisa, revê fotografias, conversa com amigos (as), procura ‘recordar’ eventos, sentimentos, sensações e saberes.”

Escolhemos os sujeitos que iniciaram sua carreira no Ensino Superior preferencialmente em épocas diferentes uns dos outros, de modo que fosse possível fazer uma análise da interferência ou não do momento em que se encontrava a IESP. Procuramos compreender como as trajetórias e o desenvolvimento profissional estiveram ligados com sua vida pessoal. Mouta e Nascimento (2008, p. 90) entendem que

a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal do professor [...] Por um lado, a tendência natural do professor para sobrevalorizar a transmissão de conhecimento, coloca-o perante as suas próprias lacunas no que se refere ao domínio, decodificação e seleção da informação relevante a disponibilizar aos alunos acerca da vasta oferta educativa/formativa e profissional.

Para explorar a trajetória profissional dos professores integrantes da pesquisa, inicialmente analisamos seus *Curriculum Lattes* para tomar conhecimento a respeito de seu processo de formação. Consideramos importante esta análise, pois entendemos que caso a formação inicial e em nível de pós-graduação deste profissional tenha sido realizada em IES pública, é possível que a adaptação a uma IESP possa causar algum impacto, afinal, o jovem professor tende a reproduzir, em suas práticas docentes iniciais, a realidade vivenciada durante seu processo formativo. Maciel, Isaia e Bolzan (2012, p. 184) compreendem a trajetória formativa do professor universitário como “um processo que se dá ao longo da carreira, na configuração de um *ofício feito dos saberes*⁹

⁹ Refere-se à prática profissional docente cuja ação pedagógica mobiliza saberes: saber disciplinar, conhecimento do conteúdo a ser ensinado; saber curricular, transformação da disciplina em programa de ensino; saber das Ciências da Educação, saber profissional

mobilizados na prática docente, significando opção consciente por parte do sujeito.” A contribuição de Januário (2007, p. 48) é apropriada quando afirma que o professor universitário aprende sua profissão através do processo de socialização, seguindo a rotina dos outros, motivado pela “inexistência de uma formação específica como professor universitário.”

Outro ponto de interesse da presente pesquisa foi a rotatividade do corpo docente e a existência ou não de um Plano de Carreira Docente nas IESP. Um estudo realizado por Gramani (2007) diagnosticou que houve uma contratação elevada de docentes nas IESP brasileiras, fator que contribuiu para o aumento da rotatividade, o que, por sua vez, na visão da pesquisadora, é uma das causas das taxas elevadas de evasão e quebra da fidelidade institucional do aluno.

Os dados da empiria, produzidos a partir das narrativas dos depoentes, auxiliaram na compreensão do objeto através do foco nas trajetórias profissionais, na carreira docente e nas condições de formação, assim como no avanço do Ensino Superior Privado na região do Extremo Oeste Paranaense. A partir dos achados, tentamos compreender as motivações para os deslocamentos geográficos dos docentes, as condições em que estes realizam sua formação, o impacto do regime de trabalho horista sobre suas carreiras e como construíram suas experiências de trabalho.

Em relação aos gestores, pudemos identificar a visão que estes têm diante da problemática em estudo e qual a compreensão que possuem em relação às trajetórias e ao desenvolvimento profissional docente nas IESP. Esse grupo apresenta algumas peculiaridades, uma vez que sua nomeação como gestores das faculdades particulares isoladas acontece por indicação da Mantenedora e, portanto, eles tendem a incorporar o discurso oficial da instituição. Ainda sobre os gestores, o tempo durante o qual estes permanecem na direção das instituições

específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; saber da tradição pedagógica, saber “dar aulas”, adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; saber da experiência, expressão da experiência, mediante julgamentos privados, responsáveis pela elaboração, ao longo da carreira, de uma gama de habilidades, estratégias, abordagens, truques,...; saber da ação pedagógica, saber experiencial testado e tornado público (GAUTHIER, 1998, p.78).

também foi levado em conta. Uma das IESP escolhidas para realizar a coleta de dados, por exemplo, já havia tido sete diretores ao longo dos dez anos de sua existência. A constante alternância dos gestores nas IESP do Extremo Oeste Paranaense pode ser um indicativo para compreendermos o processo de rotatividade presente nelas e que tanto impacta seu funcionamento.

2.4 INSTRUMENTOS

Ao optar pela História Oral, nos deparamos com a possibilidade de compreender de forma mais intensa a trajetória dos sujeitos da pesquisa, através de entrevistas. Nas palavras de Santos (2008, p. 6)

as entrevistas de História Oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar.

Optamos por entrevistas temáticas para explorar de forma objetiva a problemática da proposta de pesquisa. Segundo Neves (2003, p. 33), as entrevistas temáticas referem-se a “experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados [...], que fornecerão elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos.” E Pereira (2008, p. 162) complementa, afirmando que a abordagem metodológica da História Oral é uma “metodologia de pesquisa que privilegia os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais.”

O roteiro estabelecido respeitou a ordem das questões enunciadas, seguindo-se, então da gravação dos depoimentos e sua transcrição. Durante a coleta de dados empíricos, foram considerados aspectos como o as trajetórias formativas e de desenvolvimento profissional, regime de trabalho, os motivos que

influenciaram as opções profissionais, tempo de docência, a carreira docente e a identificação profissional com o ensino superior. Aplicamos um Instrumento de Coleta de Dados tanto aos docentes quanto aos gestores.

Os dados coletados foram analisados e complementados com informações extraídas dos Programas de Formação Continuada das IESP e outros documentos elucidativos. Nessa etapa utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdo Exploratória, pois segundo Bardin (1977, p. 57)

ao se basear na metodologia de análise de conteúdo, temos como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, o que tende a valorizar o material analisado, especialmente quando a interpretação tiver como parâmetro o contexto social e histórico onde foi produzido.

A literatura tem apresentado o caráter transitório da carreira docente nas IESP. Interessou-nos, contudo, compreender as trajetórias dos docentes que fizeram carreira nesse contexto profissional. Instigou-nos compreender se há docentes que permaneceram nas IESP do Extremo Oeste Paranaense por longos períodos e que trajetórias percorreram para construir suas carreiras uma vez que, segundo Akkari e Tardif (2011, p. 128), “um emprego temporário, um emprego que se pode perder no dia seguinte, um emprego sem segurança ou estabilidade, ou ainda um emprego em tempo parcial não suscita necessariamente um vínculo profundo e durável.” A possibilidade metodológica da História Oral para a pesquisa se justifica, pois segundo Alberti (2004, p. 17), ela depende da orientação do trabalho estar definida para a pesquisa que se quer desenvolver.

A base teórica foi construída através de buscas no Banco de Teses da CAPES, incluindo artigos em periódicos conceituados e livros. As teses escolhidas foram as que melhor se aproximaram de pelo menos um dos descritores definidos como principais: trajetória profissional, ensino superior privado e desenvolvimento da carreira docente. Nos periódicos, buscamos os artigos que apresentavam alguma relação com a problemática proposta e que

pudessem auxiliar na compreensão desta. Os livros utilizados foram produzidos por autores que têm pesquisas e produções relacionadas com os indicadores.

As três Instituições serão denominadas no decorrer do estudo como: a) Faculdade Tarobá; b) Faculdade Naipi; e c) Faculdade Fronteira. A opção pelo anonimato procura salvaguardar os depoentes, pois o contexto foco desta pesquisa diz respeito às IESP – que não são muito receptivas a críticas ou posicionamentos contrários aos dos mantenedores. Na sequência, caracterizaremos as IESP.

A Faculdade Tarobá foi fundada em 1999 e iniciou suas atividades letivas em 2000 com dois cursos de graduação na área de Ciências Sociais. Ao longo da primeira década do século XXI, ampliou a oferta de cursos e as áreas de conhecimento em nível de graduação e pós-graduação. Atualmente, conta com aproximadamente 133 professores (a maioria com especialização e trabalhando em regime horista), nove cursos de graduação (nas áreas de Ciências Sociais e Humanas), oito cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e totaliza 1.230 alunos.

A Faculdade Naipi teve autorizado seu funcionamento em 1999 e, no ano seguinte, fez seu primeiro vestibular. Em uma década, ampliou a estrutura física – hoje tem mais de uma sede – e a oferta em nível de graduação e pós-graduação, alcançando, respectivamente, 30 e 35 cursos. O corpo docente é formado por aproximadamente 323 professores (maioria com mestrado e trabalhando em regime horista). Atualmente, conta com aproximadamente 4.230 alunos, distribuídos na graduação e pós-graduação *Lato Sensu*.

A Faculdade Fronteira também foi fundada em fins da década de 90 do século XX e iniciou suas atividades em meados de 2001, com cursos nas áreas da Saúde e Ciências Sociais. Os cursos de Ciências Humanas iniciaram em 2002, tendo como finalidade a formação de professores para a região. Em uma década de existência, ampliou a oferta dos cursos de graduação (atualmente são 19), dando ênfase à área da Saúde. Em nível de pós-graduação *Lato Sensu* a instituição possui 13 cursos em andamento. O quadro docente é formado por aproximadamente 153 professores (a maioria mestres e horistas) e a instituição conta com 2.300 alunos.

A partir dos dados iniciais referentes à definição dos interlocutores, podemos compreender melhor o contexto no qual os docentes das IESP constroem suas carreiras e promovem seu desenvolvimento profissional. Mendonça e Reis (2010, p.163) afirmam que

as mudanças sobre o processo de trabalho docente são componentes essenciais da política educacional, também se verifica que a sua implementação combina discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras, na medida em que subtraem do professor o pleno desempenho de seu papel social e político.

Assim, ouvir o professorado das faculdades particulares isoladas e também os gestores destas constituiu-se num indicador para compreender as trajetórias e o desenvolvimento profissional dos referidos docentes sob o ponto de vista de ambos.

2.5 CAMINHOS DA PRODUÇÃO EMPÍRICA

Como já explicitado, o instrumento de coleta de informações escolhido foi a entrevista com roteiro temático. Inicialmente, entramos em contato com os docentes e gestores via e-mail para verificar o interesse e disponibilidade em participar do estudo. Caso aceitassem ser depoentes, deveriam informar o número de telefone particular para contato. Assim que recebíamos as confirmações, entrávamos em contato para apresentar a proposta da pesquisa. Todos os contatos foram bem sucedidos e tanto os docentes quanto os gestores aceitaram dar sua contribuição à pesquisa.

Uma vez familiarizados com a pesquisa, os depoentes receberam via e-mail a proposta do estudo para que se inteirassem quanto aos objetivos deste e também quanto ao roteiro prévio da entrevista. Entendemos que seria interessante que os envolvidos refletissem sobre as questões a fim de preparar-se para o encontro presencial. Portelli (1997) ilustra bem a forma como a memória acompanha as mudanças e resistências que ocorrem ao longo de nossa

trajetória, remetendo-nos novamente à História Oral como uma arte, não só daquilo que aconteceu como também daquilo que deixou de acontecer, incluindo o que poderia ou deveria ter acontecido.

Durante os meses de maio e junho de 2013, dedicamo-nos a coletar os depoimentos. Encontramos dificuldades em relação aos horários e cinco entrevistas tiveram que ser remar cadas mais de uma vez, em função das agendas dos depoentes. Contudo, ao final da primeira quinzena de julho, concluimos o trabalho de transcrição e tabulação das entrevistas e iniciamos o processo de análise.

Ouvir depoimentos dos docentes e gestores das IESP do Extremo Oeste do Paraná nos remeteu à perspectiva de Portelli (1977), que afirma que essa tarefa amplia as possibilidades de entendimento da experiência e memórias individuais do outro, resultando em ideias muito diferentes daquelas que imaginamos antes do início da entrevista. Ocorreu também, durante a realização da coleta de dados, o alargamento de nossa compreensão sobre conceitos, abordagens teóricas e novas perspectivas para apreendermos o pensamento dos docentes em exercício no ensino superior das IESP do Extremo Oeste do Paraná. Os depoimentos demonstraram diferentes percepções de acordo com o interesse e o período em que os entrevistados se deslocaram para e atuaram nas IESP. Nos depoimentos, identificamos momentos em que os participantes da pesquisa retroagiam, avançavam, opinavam e tentavam justificar determinados posicionamentos e situações vividas.

Procuramos tomar todos os cuidados para que os interlocutores se sentissem livres para expressar suas ideias. Intervimos somente quando necessário, para reconduzi-los à temática abordada. É preciso estar atento aos procedimentos éticos próprios da pesquisa que utiliza a História Oral como metodologia.

Garnica (2005) nos auxilia a entender os procedimentos do pesquisador e a interpretação que faz dos dados coletados. Desde a gravação até as posteriores transcrição e interpretação, é possível encontrarmos sempre um pouco do que o pesquisador leu e não foi dito. Para tentar evitar esta falha, os depoimentos, depois de transcritos, foram devolvidos aos entrevistados para que pudessem ler

e confirmar o que tinham expressado na entrevista. Para Bernardes e Garnica (2007), “de todas as etapas a maior manipulação interpretativa a qual o depoente é exposto, sem dúvida, é a disposição final do seu relato e a posterior análise.” Não deixa de ser uma exposição, ainda mais se a pessoa entrevistada for alguém amplamente conhecida. Daí vem a necessidade de se ter cuidados ao utilizar a História Oral na coleta de dados.

De posse dos dados, iniciamos a complexa fase de análise e interpretação dos achados. Para tanto, observamos a estrutura pré-definida no contexto, expressa pelos eixos das questões. Nessa mesma ordem, apresentamos os resultados do estudo, explorando os dados dos docentes e as vozes dos gestores.

CAPÍTULO III

3. TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES NA TERRA DAS CATARATAS

3.1 AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR

O final do século XXI e o advento do terceiro milênio trouxeram mudanças significativas à docência do ensino superior. O avanço tecnológico e o acesso cada vez mais instantâneo às informações requereram cada vez mais professores atualizados, experientes e com conhecimentos consolidados. Se antes já era difícil a profissão docente, com a aceleração tecnológica e os novos indicadores nacionais de avaliação, esta tornou-se ainda mais complexa. A carreira se valoriza, sobretudo, pela produção científica, a qual pode ser considerada condição para o professor continuar atuando em nível superior. Marcelo Garcia (2009, p. 8) entende que o contexto da profissão docente no século XXI pressupõe assumir

que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Zabalza (2000, p. 165) acrescenta que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável.” Ser professor pode ser desafiador, uma vez que a profissão nem sempre é reconhecida e valorizada pela sociedade. Marcelo Garcia (2009), analisando as definições sobre a profissionalidade dos professores, concluiu que, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem

o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Os estudos sobre as trajetórias formativas dos docentes em faculdades particulares isoladas nem sempre receberam a atenção requerida como objeto investigativo. Nas pesquisas realizadas por Akkari e Tardif (2011), encontramos preocupações similares quando afirmam que

mesmo se a carreira docente é um domínio bastante explorado, a inserção profissional, como fase de procura de um emprego no ensino tem sido por muito tempo um fenômeno negligenciado pela pesquisa em educação. Na maioria dos países ocidentais, o interesse por este objeto de investigação surgiu há cerca de vinte anos, quando a inserção dos jovens professores (as) tornou-se um processo mais complexo e frequentemente problemático (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 125).

A atuação em nível superior associa-se ao desenvolvimento profissional que nem sempre é linear e totalmente planejado. Para Soares e Cunha (2010, p. 35), ela “envolve uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor.” Enquanto na perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um conjunto de ações que fazem parte da função docente, na perspectiva pessoal, este desenvolvimento tem um direcionamento para o crescimento pessoal e profissional (SOARES; CUNHA, 2010).

Tornar-se professor universitário é uma tarefa complexa, principalmente quando não se tem experiência anterior. Na visão de Vasconcellos (1994, p. 57), para se constituir docente, um conjunto de saberes são necessários, incluindo os saberes pedagógicos que normalmente não fazem parte dos processos formativos dos docentes do ensino superior. Não basta ter apenas o domínio sobre o conteúdo, mas também conhecer metodologias que favoreçam o processo de ensino e o contexto da aprendizagem dos estudantes.

Bolzan (2006) defende que o docente do ensino superior, em sua ação pedagógica, deve oportunizar a reflexão e a transformação do meio em que atua,

através de um processo de trocas, interações e mediações. Essa definição refere-se

às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual (BOLZAN, 2006, p. 380).

Para o desenvolvimento da profissão docente são necessários conhecimentos oriundos da cultura e da reflexão dos saberes práticos dos professores. Nas palavras de Bolzan (2006, p. 380), isso implica ter “domínio do saber-fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações.”

Em geral as IESP procuram contratar um professor “pronto”¹⁰, que não requer investimentos em formação. Contudo, mediante a falta de profissionais com essa característica, a tendência é pela contratação de professores jovens, os quais se distanciam desse perfil. Mesmo assim, essas instituições dificilmente oferecem um programa de formação continuada. A análise de Pimentel (1993) evidencia o posicionamento das instituições do Extremo Oeste do Paraná. A autora afirma que, em muitos casos,

os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar (PIMENTEL, 1993, p. 85).

Behrens (1996, p. 67) reforça a mesma ideia ao afirmar que “o profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de

¹⁰ O professor pronto se refere aquele que já tem formação de mestrado ou doutorado, tenha um bom currículo, com publicações, participe de Grupo de Pesquisa e busque sua formação continuada.

conhecimentos e acessível para coletizá-los em grupos.” A provocação das autoras nos faz refletir sobre as trajetórias profissionais dos docentes, direcionando nosso olhar para a jornada de trabalho semanal e as oportunidades de formação continuada.

A conceituação de trajetória profissional tem suas complexidades. Nicastro e Greco (2009) entendem trajetória como um caminho, uma viagem em permanente construção e sem previsão final, que vai além da ideia de algo modelado e que pode ser antecipado. E para Isaia (2006, p. 268) é um

processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos.

As trajetórias formativas e o desenvolvimento profissional vêm se constituindo, nas últimas décadas, como um campo investigativo crescente, tanto no Brasil como em outros países como, por exemplo, Espanha, Portugal e Canadá. O desenvolvimento profissional do docente, no entendimento de Oliveira (2006, p. 375)

é o processo de construção de uma professoralidade, de um perfil/performance profissional que se dá ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, sendo sua garantia um desejo/disposição de aprendizagem contínua e permanente na profissão.

A conceituação recém-citada nos auxiliou a compreender os dados empíricos no cenário que precisou ser descortinado, principalmente em se tratando de um espaço pouco explorado como é o caso do ensino superior privado.

Em relação à docência, procuramos identificar como os professores a percebem. Cotejamos, então, suas perspectivas com os referenciais teóricos. A concepção de docência utilizada por Isaia (2006, p. 358), compreende

como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado.

Tencionamos essa percepção com as condições de trabalho, oportunidades de carreira e prosseguimento na formação. Para Mancebo e Franco (2006, p. 392), o trabalho docente pode ser caracterizado pela relação da gestão das IES com um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos profissionais estáveis, qualificados e com melhores remunerações e por um número cada vez maior de docentes que enxergam uma nova possibilidade de inserção no mercado.

Ainda conforme os autores, a condição apresentada pode contribuir para a perda da identidade docente e, conseqüentemente, afetar suas funções. Nas IESP, especialmente, o trabalho docente agrega outras responsabilidades que não deveriam fazer parte das atribuições dos professores, como a captação de recursos, o que é entendido como um sobretrabalho (MOROSIN, 2006, 393).

Se, por um lado, podemos perceber que os investimentos em formação continuada dos professores das IESP são pequenos, por outro, a cobrança por resultados é enorme. A transformação do *ethos* do trabalho está relacionada à transformação do mundo do trabalho e à emergência de novos modelos de carreira menos estáveis. Atualmente, é neste contexto mais amplo que a inserção dos professores se situa, embora outras categorias profissionais enfrentem os mesmos problemas (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 128).

Para Cunha (1998, p. 107), na vida universitária muitos professores apostam na mudança das velhas práticas, buscando um ensino que privilegie a produção do conhecimento por parte dos alunos, o que implica pensar num ensino criativo. Trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento parece ser uma forma de mobilizar a criatividade, contribuindo para mudanças significativas na docência universitária.

Esta mudança, porém, pode não ser um objetivo fácil de ser atingido nas IESP, uma vez que os docentes destas instituições, em geral, são contratados por hora aula e somente comparecem à instituição no dia em que têm que lecionar. É desejo das IESP oferecer um ensino de qualidade, meta que, normalmente, é entendida pelos mantenedores como responsabilidade dos docentes, principalmente quando não é alcançada. Para Terigi (2009, p. 91), há uma preocupação dos governos ibero-americanos no que se refere a enfrentar seu principal desafio em relação a melhoria do trabalho docente, associado, principalmente, ao desejo de encontrar segmentos de carreira que estimulem os professores a permanecerem na tarefa educativa ao longo de sua vida profissional.

Contudo, outras situações contribuem para o desestímulo dos docentes das IESP e estes, com o passar do tempo, começam a refletir sobre a opção que fizeram pelo magistério superior. Costa e Akkari (2011), ao analisarem a realidade da educação básica brasileira e aquela de países europeus, constataram que a profissão docente atual inclui novas características. No entendimento dos autores, o trabalho docente é intensificado mediante o

acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, pelo excessivo número de alunos em sala de aula – somados a várias turmas, ao trabalho em diferentes turnos e escolas. Além disso, o professor se encontra cada vez mais envolvido nas atividades de gestão da escola, planejamento pedagógico, dentre outras atividades (COSTA; AKKARI, 2011, p. 201).

Tal cenário também é encontrado em faculdades particulares isoladas brasileiras, não sendo uma realidade apenas da educação básica. Acrescenta-se ao contexto de sobrecarga e desfavorável ao desenvolvimento profissional, a frequente divulgação pelos veículos de comunicação de problemas em IESP brasileiras, principalmente no que se refere às condições de trabalho e as dificuldades enfrentadas, fatores associados a atrasos nos salários e ao não cumprimento de responsabilidades contratuais por parte dos empregadores.

Em pesquisas realizadas por Giolo (2006) relacionadas ao Ensino Superior Privado, foi evidenciado o processo de esgotamento dos profissionais e

considerável diminuição dos salários nas instituições. O que no início da década de 90 do século XX era um atrativo para o docente que considerava mudar da esfera pública para a privada, hoje, início da segunda década do século XXI, é exatamente o contrário. Essa realidade foi explicada por Giolo (2006, p. 45), quando afirmou que

é provável que o agressivo jogo do mercado educacional crie ainda outros problemas para os docentes brasileiros. Na sensível crise financeira das instituições privadas, estão sendo emitidos sinais inequívocos de que os bons níveis salariais do setor privado, praticados, começarão a despencar de forma generalizada. Os impactos que isso terá sobre o sistema da educação superior brasileiro são difíceis de prever, mas é certo que não serão pequenos e nem localizados.

Portanto, a temática de pesquisa estimulou um bom debate, pois o docente é sujeito ativo na engrenagem do Ensino Superior Privado. E, ao longo de sua trajetória profissional, vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta sua prática, da qual fazem parte os saberes pessoais, os conhecimentos tácitos e as crenças (GRILLO; GESSINGER, 2008). Ao compartilhar dessa ideia, Shön (1992), um dos precursores da ideia de professor reflexivo, afirma que o docente reconstrói seu conhecimento por meio da reflexão. Cabe indagar se as condições de trabalho encontradas nas IESP do Extremo Oeste do Paraná são propícias para uma formação docente que se quer reflexiva.

A realidade desfavorável para o exercício da profissão docente nas IESP contribui para que estes professores busquem outras oportunidades de trabalho, o que pode explicar a constante participação em concursos públicos em Universidades e Institutos Federais. Trata-se de evidência de um descontentamento com a situação que vivem e talvez o desejo de novas possibilidades profissionais.

O contexto da Educação Superior Privada vem se configurando a partir de modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa e a também a partir da forma como esta é empreendida pelos docentes e pelas instituições em que atuam. Para Isaia (2006), as possíveis resistências ao longo dessa trajetória devem ser consideradas no planejamento e implementação

do desenvolvimento profissional docente. Entender as motivações para os deslocamentos e se esses tiveram influência sobre as trajetórias formativas dos docentes que atuam nas IESP do Extremo Oeste Paranaense é um importante aporte para vislumbrar suas condições e oportunidades de carreira.

3.2 UM NOVO *ELDORADO*: MOTIVAÇÕES PARA OS DESLOCAMENTOS

A intensificação do processo de abertura de novas IESP a partir da década de 90 do século XX surgiu como uma oportunidade de emprego para docentes interessados em fazer carreira no ensino superior. As IESP apresentavam-se como um novo *Eldorado* atraindo os professores pelas ofertas generosas do valor da hora aula. Este mesmo fenômeno ocorreu em diferentes regiões do Brasil, mesclando capital privado com investimento em educação.

A expansão quantitativa do ensino superior privado nem sempre foi acompanhada por índices de qualidade, uma vez que para a sua concretização, em muitos casos, requeria-se adaptação a algumas condições. Tais adaptações exigiram maiores esforços do setor privado que precisou adaptar-se às exigências do MEC. Para entendermos a dimensão de tais adequações, vale analisarmos Vilas Boas (2004, p. 74) quando este descreve que

[...] não é possível o professor cheio de honras, mas de tempo parcial; não é possível estudante selecionado, mas ocupado com seu trabalho, dando tempo parcial à escola; não é possível o tempo escasso e obtido a custo em horas fugazes à tarde e à noite; não é possível a falta de espaço para o professor, para o aluno, para a biblioteca, para o equipamento, reduzido afinal a simples espaço destinado a preleções orais; não é possível o curso enciclopédico para aprender de tudo um pouco e nada em profundidade.

Vilas Boas (2004) explora a dimensão das dificuldades que os docentes das IESP enfrentam na busca por oportunidades de carreira docente. A temática da precariedade do trabalho docente nas instituições de ensino privado vem

sendo discutida desde a última década do século XX por autores brasileiros como Coelho (1992), Freitag (1997) e Santos (1998). Resende (2010, p. 30) concorda com esses autores, ao denunciar

a degradação do trabalho docente da educação privada vai ao encontro de algumas categorias bem conhecidas dentro da dialética entre trabalho e capital: a *alienação*, a *fragmentação* do trabalho, a *desqualificação* do professor, a formação do *exército de reserva* e o *fetichismo* da educação como mercadoria.

A carreira docente nas IESP nem sempre resulta de opção e planejamento. Iamamoto (2007, p. 87), analisando o ensino superior privado, constatou que “[...] nos estabelecimentos de ensino, que são fábricas de ensino mantidas por empresários, o professor não é um trabalhador produtivo em relação aos seus alunos, mas o é em relação ao seu empresário [...]”.

Outro estudo realizado por Sampaio (2000), referente ao ingresso na atividade docente em instituições privadas, constatou que geralmente a carreira inicia de forma variada, como por convite, indicação ou amizade e não em decorrência de uma escolha profissional planejada. E, no âmbito da sociedade, ainda prevalece de forma bem enraizada a visão equivocada do professor messiânico, vocacionado, com espírito franciscano.

Nos estudos de Contreras (2002), encontramos uma das ideias que mais gera polêmica na atualidade em relação aos professores. Trata-se da sua condição *profissional*, em muitos casos permeada pela desqualificação e falta de autonomia. Para Costa (1995, p. 89), “profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação.” Em relação à profissionalização docente, a autora afirma que “é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo [...] é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico” (COSTA, 1995, p. 89).

Ainda em relação ao termo profissionalização, Enguita (1991) afirma que este não pode ser empregado como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação ou outros termos similares. O autor entende que a

expressão refere-se a uma posição social e ocupacional, da inserção em um determinado tipo de relações sociais de produção e de processo de trabalho.

No mesmo texto, encontramos a preocupação do autor em relação à conceituação e à categoria profissional dos docentes. Nas palavras do autor, nas últimas décadas do século XX, os professores almejavam ser considerados como *trabalhadores do ensino*, identificando-se como classe trabalhadora. Mais recentemente, falam em profissionalismo e dignificação da profissão, tentando uma diferenciação em relação às demais classes de trabalhadores (ENGUITA, 1991).

Para desmitificar esse conceito parece importante discutir um perfil diferente de docência, aquele fomentado pela pesquisa, enfocando o caso dos docentes que se deslocaram de outras regiões, deixando parte de sua história para trás, para buscarem novas oportunidades de carreira. Docentes que, provavelmente, por várias razões, não conseguiram sua inserção no mundo do trabalho nas localidades onde nasceram.

As condições de carreira docente em parte considerável das IESP brasileiras ainda são consideradas precárias, pois o modelo de contratação interfere diretamente no rendimento mensal. Como a quantidade de horas aula que ministram no semestre não é regular durante o ano, a preocupação, a cada semestre, refere-se ao salário, pois esse é variável em função da carga de horas/aula. “A falta de incentivo na carreira e a precarização do trabalho docente dificultam a formação em todos os níveis de profissionais da educação, assim como transforma a profissão docente em falta de opção dentre as outras carreiras profissionais” (DIANA; OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Outra significativa contribuição que auxilia na compreensão da situação docente na esfera privada foi dada por Siqueira (2006), em sua tese sobre a precarização dos docentes de IESP de Brasília. O estudo aponta para a compreensão da realidade docente a partir do contexto no qual a remuneração é baseada na hora aula e não há pagamento de horas-atividade como, por exemplo, para a preparação das aulas e a correção de avaliações. Tal contexto contribui para um “processo que acaba por modelar o perfil de um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003, p. 76).

Ainda em relação à precarização da atividade docente, percebe-se que esta pode estar associada a um processo que visa a desqualificação profissional. A contribuição de Rodrigues (2002, p. 71) é oportuna quando este autor afirma que

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

E o mesmo autor complementa afirmando que

o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controlo sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade (RODRIGUES, 2002, p. 73).

A remuneração da hora-aula do docente nas IESP do Extremo Oeste Paranaense, no início da primeira década do século XXI, correspondia em média, conforme a titulação, aos seguintes valores: especialista R\$ 24,79, mestre R\$ 29,31 e doutor R\$ 34,56 (SINPROPAR, 2012). Esses valores não tiveram aumentos significativos em dez anos. Em 2012, os valores pagos aos docentes passaram a ser: especialista R\$ 28,85, mestre R\$ 34,92 e doutor R\$ 41,77 (SINPROPAR, 2012). Há dez anos, a remuneração do valor da hora-aula era considerada atrativa para os deslocamentos, principalmente para os docentes recém-formados ou com titulação inferior ao doutorado e que encontravam em seus estados um mercado restrito. Acrescentamos a essa realidade o fato de não haver concursos e sim testes seletivos nas IESP do Extremo Oeste Paranaense, o tornava o processo menos burocrático e, teoricamente, mais fácil.

A explicação para a necessidade de deslocamento de docentes de outras regiões para o Extremo Oeste do Paraná tem relação com a distância dos centros formadores relativamente às pessoas que viviam em Foz do Iguaçu, por exemplo.

Até 2008, a única forma de os habitantes da cidade fazerem um mestrado era percorrer 500 km por meio terrestre e, se a intenção fosse realizar um doutorado, essa distância aumentava para 800 km. Os centros formadores, afinal, eram a capital, Curitiba, ou então São Paulo ou o Rio Grande do Sul. Esse fato pode ter tido influência sobre o número reduzido de mestres e doutores nas IES da região em fins do século XX. A partir de 2011, as novas linhas aéreas que passaram a ligar a região do Extremo Oeste aos centros Sul e Sudeste baratearam suas passagens, oportunizando mais facilidades para os docentes da região fazerem seus deslocamentos em busca de formação continuada. Além disso, os novos cursos de mestrado oferecidos pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) aumentaram a possibilidade de formação em nível de *Strictu Sensu*.

As opções mais próximas ao oeste paranaense para a realização de cursos de pós-graduação são fornecidas por universidades públicas. Mas, geralmente, as vagas são muito concorridas e atendem a uma parte minoritária de interessados. Além disso, os professores das IESP geralmente não têm assegurado, via Plano de Carreira, a dispensa remunerada para participar de programas de pós-graduação, necessitando, assim, conciliar seu trabalho com a busca pela formação. Essas dificuldades contribuíram no sentido de desmotivar os docentes das IESP e influenciar sua procura por outras iniciativas profissionais, através da participação em concursos e seleções em outras universidades ou em empresas privadas.

A busca por formação e investimentos no desenvolvimento profissional vai ao encontro da lógica que, nas palavras de Oliveira (2004, p. 1138), reside na

valorização da educação escolar, dos centros de formação universitários como *locus* de obtenção do licenciamento para o exercício das profissões tende a ser reforçada. No caso específico do Brasil, a constituição das universidades brasileiras tem suas raízes históricas plantadas no ideal da profissionalização, no sentido de outorgar, com seus diplomas, a licença profissional.

Mesmo diante de tantas dificuldades, encontramos professores das IESP fazendo cursos de mestrado e doutorado, pesquisando e fazendo projetos de

extensão junto à sociedade. Em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de formação continuada como sendo as

iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2006, p. 354).

As pesquisas centradas no trabalho docente do setor privado apontam a predominância de professores com contrato parcial e exploram os prejuízos dessa condição para o ensino superior. No entanto, Carderón e Lourenço (2011, p. 644) entendem que diante da acirrada concorrência no mercado educacional, “empresários da educação foram testando novas fórmulas visando alterar as relações trabalhistas com o único interesse de aumentar as margens de lucro, surgindo, desta forma, novos fenômenos educacionais.”

Outra contribuição pertinente a essa temática foi trazida por Sguissardi (2002), ao analisar o ensino superior brasileiro. O autor faz um diagnóstico da crise da educação superior no país, principalmente na esfera pública, e aponta como um dos principais problemas a baixa qualificação do corpo docente nas IESP. Essa constatação pode ser confirmada através dos dados do Censo da Educação Superior (CENSUP/2010, 2011), que contabilizou a titulação dos docentes das IESP no Brasil, identificando 15,4% de doutores, 43,1% de mestres e, na categoria Especialização, 41,5%. O mesmo censo apresenta a forma de contratação dos docentes, sendo 48% na modalidade de horista, 24% na modalidade de tempo integral e 28%, tempo parcial.

Sindicatos e entidades representativas dos professores do ensino superior privado têm denunciado situações em que o trabalho docente incorre no descumprimento da legislação. Como exemplo, citamos o Sinpro/RJ que, em 2010, fez um balanço das IESP que apontou que existem práticas como o atraso nos salários dos docentes e do 13º salário, demissões sem pagamento de direitos

trabalhistas, não pagamento de reajustes salariais, assinatura de contratos por prazo determinado e a falta de depósito do FGTS.

Freitas (2012, p. 85), analisando as condições de trabalho nas IESP, afirma que “o professor do ensino superior privado é representante contumaz da denominada exploração capitalista na medida em que só recebe pelo tempo em que atua [...] um trabalhador em processo de transformação [...]”. O mesmo autor conclui:

o professor das IES privadas apresenta-se como expressão concreta de um movimento que define a docência como operação de um processo de produção que cria força de trabalho como mercadoria (alunos futuros profissionais). A qualificação profissional é prioridade de atuação do ensino superior, portanto, o papel social desempenhado é indispensável; todavia, os professores das IES privadas estão submetidos a uma lógica que imita, com muita proximidade, os mesmos esquemas de obtenção do lucro através da exploração do trabalhador operário, denotando um contexto proletário (ainda mais perverso porque é instável nas relações de contrato de trabalho). No plano geral, é como se todos os professores fossem partícipes de uma linha de montagem cuja matéria prima são pessoas que devem ser processadas e beneficiadas com algum tipo de saber, identificado e reconhecido pela certificação (FREITAS, 2012, p. 86).

A realidade nos dá indicativos de que o estudo sobre as trajetórias profissionais dos professores das IESP e o desenvolvimento de suas carreiras tem sua importância. Esses professores são maioria nas IES do país e, geralmente, são considerados um grupo de trabalhadores “inferiores”, note-se suas condições de trabalho.

Essas evidências estimulam estudos sobre a realidade da docência nas IESP do país, em especial em instituições não universitárias. E, nesse contexto, insere-se a presente investigação.

CAPÍTULO IV

4. REFÊNS DA EDUCAÇÃO: ROTATIVIDADE E CARREIRA DOCENTE

4.1 ROTATIVIDADE E TRABALHO DOCENTE NAS IESP

A primeira década de existência das IESP no Extremo Oeste do Paraná foi marcada pela intensa rotatividade do corpo docente. Em seu estudo, Debald (2009) explicitou que muitos dos docentes que se deslocaram para fazer carreira no ensino superior não sobreviveram aos primeiros anos. Algumas das causas para essa situação foram: a falta de adaptação (afinal, alguns destes docentes haviam estudado em IES públicas e não conseguiram compreender que nas IESP os ritmos e processos são diferentes); o descontentamento (muitos não conseguiram dar prosseguimento às suas pesquisas); o surgimento de novas oportunidades (principalmente em instituições da região que ofereciam melhores condições de trabalho e remuneração). Diante do quadro apresentado percebemos que a rotatividade trouxe insegurança ao trabalho docente. E, como possível consequência, houve interferência na qualidade do ensino e da formação acadêmica (DEBALD, 2009).

Os indicadores de qualidade da educação superior em relação às funções docentes são, em geral, classificados quanto ao regime de trabalho, que pode assumir três formas: tempo integral (corresponde a 40 horas semanais), tempo parcial (corresponde a 20 horas semanais) e horista (contratado para ministrar aulas e receber de acordo com a carga horária semanal). “Esse regime de contratação (professor horista) é muito comum nas Instituições Privadas, pois é o que gera menor custo” (SCREMIN, 2009, p. 88).

Tal afirmação reforçou nossa intencionalidade de pesquisa, uma vez que tínhamos como hipótese que os contratos docentes nas IESP do Extremo Oeste do Paraná, em sua maioria, baseados nesse modelo de vínculo empregatício. Essa informação indica uma realidade profissional que tem uma relação com a qualidade do trabalho que os docentes desempenham.

Ao olhar para o docente das instituições particulares como pessoa e como profissional que forma outros profissionais, recorreremos novamente a Scremin (2009, p. 93), que se posiciona da seguinte forma em relação à condição horista: “[...] muitas vezes trabalhando em mais de uma instituição, o professor se transforma em um ‘tarefeiro’ que não tem tempo de refletir sobre a sua prática docente, nem sobre as suas condições de trabalho.” Ainda quanto ao trabalho docente, Tardif e Lessard (2002, p. 112) entendem que a análise não poderá limitar-se

a descrever condições oficiais, mas deve empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformações em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos.

As oportunidades de carreira, as trajetórias e a contratação dos docentes das IESP do Extremo Oeste do Paraná fazem parte do conjunto de elementos que exploramos devido ao fato de que o entendimento desses processos pode ter relação com a forma como os referidos profissionais são recrutados e constituídos. Para melhor compreensão, buscamos em Cunha (2010, p. 26) uma possível explicação:

É importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior.

Enquanto a centralidade da ação pedagógica nas IES era a transmissão e a reprodução de conhecimentos, acreditava-se que o bom professor era aquele

que dominava o conteúdo e o transmitia em sala de aula. Contudo, nem sempre havia a garantia de que o aluno viria a aprender em tal sistema, estando livre de dificuldades em sua aprendizagem. O domínio de conteúdo continuará sendo a essência da ação docente, mas a didática e as metodologias de ensino não podem ser descartadas na era do conhecimento e das tecnologias. A falta de domínio das metodologias e das tecnologias pode influenciar negativamente na contratação dos professores das IESP. Soma-se a esse contexto a primazia de contratos baseados no vínculo horista que, para Sabia (2000, p. 19)

os contratos de trabalho dos docentes são o de professor horista. Esse contrato de trabalho estabelece como única função docente a ministração de aulas, prevendo que o salário a ser pago ao professor refira-se apenas às aulas efetivamente ministradas por semana.

O modelo de contratação como horista gera insegurança na vida do docente, afinal de contas, seu salário pode ser diferente a cada semestre letivo. A mesma autora reforça que “a atribuição de aulas para um semestre não é garantia de que a mesma será mantida no próximo, pois o contrato de trabalho como professor horista não assegura ao docente a manutenção dos rendimentos por um ano letivo (SABIA, 2000, p. 20).

A situação nos preocupa e a compreensão sobre o porquê ela ocorre pode ser encontrada na análise de Calderón (2009, p. 70) que entende como

o principal motivo pelo qual os professores aceitam trabalhar nesse regime contratual é a necessidade financeira. Essa motivação sustenta-se num discurso pautado em dois fatos concretos: a necessidade de sobrevivência familiar e a falta de opção no mercado de educação superior.

A incerteza em relação ao rendimento mensal tem contribuído para que não haja um comprometimento adequado com a formação para a docência, ficando a organização de suas atividades de ensino e o desenvolvimento de projetos de pesquisas prejudicados. O professor percebe-se, muitas vezes, como um profissional em trânsito entre uma e outra Instituição. Repete-se no ensino

superior o que ocorre, em muitos casos, na educação básica, quando o professor precisa se deslocar no mesmo dia para dois estabelecimentos de ensino. Para Siqueira (2009, p. 69),

há críticas em relação às Instituições Particulares de Ensino Superior, quanto ao não reconhecimento do trabalho do docente, mas há também certo conformismo na aceitação desse trabalho; seja por se configurar como provisório e descartável, isto é, na linguagem popular, “um bico”, seja por não se legitimar como um espaço profissional que possa ser construído a partir das reivindicações como categoria.

Assim, encontramos docentes em início de carreira buscando espaço nas IESP, local que parece o menos indicado para os iniciantes na docência, pois essas instituições, em geral, são marcadas pela produtividade, pelo lucro e exigem mais do que a função de ensinar, embora a remuneração seja somente pelas aulas ministradas. Quando os objetivos da instituição não são alcançados, como quando há, por exemplo, “perda de alunos, perda de rentabilidade, perda de espaço, enfim, a sobrevivência em um mercado em constante turbulência” (SOUZA, 2007, p. 73), os respingos recaem sobre os professores que, no entender dos mantenedores, não souberam “segurar” os estudantes.

É com certa frequência que se identifica a abertura de teste seletivo para docentes nas IESP do Extremo Oeste Paranaense. Trata-se de uma oportunidade para mestres e doutores de outras regiões buscarem uma colocação e seguirem carreira em nível universitário. Contudo, a busca por uma vaga pode ser frustrada quando o docente se depara com a realidade e as condições de trabalho. Geralmente, as vagas oferecidas são para professor horista com dedicação voltada exclusivamente ao ensino (DEBALD, 2006).

Essa realidade faz com que os docentes das IES públicas encontrem-se em uma condição diferenciada em relação àquela dos docentes das particulares, principalmente os que trabalham em faculdades isoladas. Para Roggero (2007, p. 33), há a “ideia, muitas vezes tomada como princípio, de que o docente que atuava em IES particulares tem menor competência que os demais, considerando-o um docente de segunda categoria.” Entretanto, como nas IESP o docente trabalha, geralmente, com alunos com maior grau de dificuldades em

virtude da relativa facilidade de ingresso, este profissional necessita dedicar-se muito mais para conseguir ensinar os conteúdos previstos.

O encantamento inicial dos docentes das IESP perde forças gradativamente após um certo período de trabalho, pela carência de espaço e tempo para pesquisa, projetos de extensão e inserção comunitária. Esta situação resulta numa constante rotatividade do corpo docente, o que prejudica os acadêmicos e o andamento dos cursos. Para Cachapuz (2002, p. 118), na situação atual, continua a haver uma dicotomia profunda entre o modo como se “constrói” um professor universitário e as responsabilidades de ensino que lhe são confiadas.

Em outro estudo (DEBALD, 2006), afirmamos que os professores das IESP do Extremo Oeste Paranaense não têm estrutura sólida para reivindicar melhorias, uma vez que trabalham num regime que impede a associação e a organização de classe, pois permanecem na Instituição apenas para as atividades ligadas ao ensino. Sem consciência de sua força, continuam a desempenhar o trabalho em condições não apropriadas, muitas vezes pressionados e ameaçados de demissão. A intranquilidade e a insegurança são fatores de desmotivação que contribuem para a não participação em reuniões para discutir a associação de professores.

Roggero (2007), em estudos realizados sobre a organização do trabalho docente em nível superior, afirma que há uma clara distinção entre as esferas pública e privada. Especificamente em relação ao trabalho docente nas IESP afirma:

Os professores não precisavam ser titulados: eram selecionados pelo seu currículo no mercado de trabalho, como critério de maior relevância, e pagos por hora aula. Deles era esperada uma boa aula, que não gerasse queixas dos estudantes que, à época, pouco se queixavam de fato (porque devidamente educados pela ditadura militar), a não ser das altas mensalidades decorrentes da inflação desenfreada e, muitas vezes, impeditivas de sua permanência e conclusão dos estudos superiores (ROGGERO, 2007. p. 32).

A carência de formação específica para a função docente é uma das causas da rotatividade nas IESP do Extremo Oeste Paranaense. A baixa titulação, somada ao fator de a docência não ser o campo prioritário de trabalho do indivíduo, pode influenciar suas opções de carreira. O contexto favorece ao aparecimento da função docente como um *bico* e não como uma atividade profissional. Mesmo assim, devemos compreender que essa situação serve para docentes que querem ter apenas um vínculo com o ensino superior. Na tese de Siqueira (2006, p. 145), encontramos a definição de *professor auleiro* vinculada a um contexto no qual o docente encontra com maior facilidade oportunidades de inserção profissional, atuando, principalmente, nos cursos de graduação das IESP. Essa condição poderá impedir o desenvolvimento da carreira de pesquisador e o prosseguimento profissional na docência.

Também Congo (2008, p. 142/143), em sua tese, analisa o a transformação das IESP e faz a constatação de que

devido à mudança de papel do aluno em nível superior nas IESP, 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.

A exigência por qualidade parte, muitas vezes, dos alunos que estão interessados em aprender e que querem docentes bem preparados para ensinar. O problema se institui quando o docente não está preparado para enfrentar as demandas de sala de aula devido à falta de experiência ou domínio didático e metodológico. Para Isaia (2006, p. 377),

a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam.

Apesar de haver toda uma preocupação com a aprendizagem, encontramos em algumas IESP do Extremo Oeste Paranaense expectativas como “pagou/passou”, o que certamente interfere no trabalho docente. E, em muitos casos, os docentes se sujeitam a tal realidade, pois precisam do emprego para sua sobrevivência. No entendimento de Roldão (2011, p. 17),

a configuração histórica do agir do professor, a representação social de sua função e de seu saber, a cultura que no interior do grupo foi se desenvolvendo até nossos dias – tudo isso é construído e reconfigurado no interior desse duplo enquadramento matricial, que é a relação entre o currículo e a estruturação da função docente de acordo com a organização do trabalho da escola. Podemos, assim, dizer que o professor é construído pelo currículo e pela escola, e aquele, por sua vez, interage com eles, sendo também seu coconstrutor.

O desvirtuamento da profissão docente faz com que os professores das IESP do Extremo Oeste Paranaense, em sua grande maioria detentores de titulação de especialista e contratados como horistas, procurem outras alternativas no mercado, na intenção de aumentar sua renda mensal. Provavelmente, a situação paranaense não seja uma realidade isolada, pois deve haver similaridades em outros estados da Federação.

4.2 IESP E A CARREIRA DOCENTE

A docência como profissão tornou-se um debate recorrente na literatura contemporânea, indicando possibilidades de rompimento e talvez maior reconhecimento profissional. Para definir a profissão de professor, buscamos um conceito em Morosini (2006, p. 396), que a define como uma “profissão influenciada pelo contexto internacional, nacional, disciplinar (campo acadêmico) e pelo tipo de instituição em que está inserido; pertence ao grupo produtor de conhecimento por excelência.” E os saberes docentes, segundo Tardif (2006, p. 355), são todos

os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno (ao longo dos processos de escolarização do professor).

Se a docência requer saberes para atuação no ensino superior, a constituição da carreira docente nas IESP, de modo geral, revela condições que contribuem para a brevidade de permanência profissional nelas, o que nem sempre estimula o investimento nesses saberes. Essa constatação é explicitada nos estudos de Caldeón (2000) quando há referência às universidades mercantis, que fazem uma oferta de produtos e serviços variados e são geridas como empresas educacionais. Este tipo de realidade institucional requer um docente capaz de adaptar-se a uma filosofia de trabalho centrada mais na quantidade de aulas do que na qualidade do ensino.

Trigueiro (2002), em seus estudos sobre o ensino superior privado no Brasil, analisou as condições dos docentes e sua relação com os mantenedores. Identificou que esses docentes, normalmente, não participam de instâncias colegiadas, e, quando são chamados a fazê-lo, servem, especialmente, como legitimadores de processos necessários ao funcionamento da IES. Este contexto, segundo Trigueiro (2002), favorece o silenciamento, uma vez que há o receio de perder o emprego caso haja enfrentamento face à administração.

Ainda assim, a análise da situação dos docentes nas IESP se constitui um *locus* de suas profissionalidades. Sacristán (2006, p. 396) afirma que a profissionalidade “é o específico na ação docente, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão de professor.” E Tardif e Lessard (2009, p. 196) acrescentam que a docência é

uma *atividade instrumental*, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática.

A busca por professores com titulação e qualidades para ensinar evidencia-se como ideal para boa parte das IESP. Mas, essa busca tem suas implicações, dada a conjuntura em que vivem as instituições disputando os alunos para a continuidade dos cursos. Para compreender a precariedade da formação de muitos docentes, há algumas análises a se fazer. Oliveira (2002) apontou como possíveis causas para esta precariedade o regime de trabalho dos docentes, cuja baixa jornada de trabalho força-os a buscar outras fontes de renda que não estão ligadas, necessariamente, ao ensino. Apesar de contratar seus docentes sob o regime de pagamento por hora-aula, normalmente as IESP esperam que eles atuem com empenho e dedicação, além de esperar que realizem outras atividades inerentes à prática pedagógica. Para Rodrigues (2006, p. 9)

mais do que nunca, a entrega do serviço educacional depende de uma equipe de professores capaz e motivada. As IES que desejam sobreviver nesse novo mercado precisam compreender que o corpo docente é seu principal ativo, e os investimentos em capacitação e aprimoramento não devem ser limitados.

A baixa remuneração reflete diretamente na produtividade dos docentes. A classe docente das IESP do Extremo Oeste Paranaense se torna, de certa forma, refém dos mantenedores, uma vez que não possui uma organização que defenda seus direitos trabalhistas e laborais. A representatividade sindical é quase inexistente, característica marcante em regiões onde há predominância do ensino privado. Esse pode ser um indicativo de que o ensino privado do Extremo Oeste do Paraná tenha características impostas mais pelas mantenedoras, que “são quem paga as contas”, do que pelos gestores contratados para administrarem as faculdades.

Esse cenário provoca a compreensão de que a carreira docente em nível superior, na região do Extremo Oeste Paranaense, carece de oportunidades, pois a atividade docente envolve pesquisa, extensão, orientação de alunos e funções administrativas – exercício de coordenações, participação em colegiados e reuniões.

A carreira docente no ensino superior pode ser compreendida e construída numa teia que se entrelaça e que impulsiona novas maneiras de concebê-la. Especialmente nas instituições privadas, em que o docente também é avaliado pela produtividade, a carreira assume uma intensa complexidade. A articulação entre os saberes necessários e requeridos deveriam impulsionar a troca e a cooperação entre os docentes, abrindo possibilidades para projetos interdisciplinares (MORIN, 1999). Contudo, a efetivação destas ações, em muitos casos, esbarra no tempo que tais professores têm disponível, uma vez que as horas trabalhadas fora da sala de aula, normalmente não são remuneradas nas IESP consideradas pequenas (com até mil alunos).

Entendemos que a carreira docente é compreendida a partir de um processo de amadurecimento e fases que a fazem ter maior consistência. Lançamos um olhar sobre os diferentes momentos da carreira docente nas IESP e percebemos que os docentes, durante a sua permanência nessas instituições, apesar das dificuldades, conseguem avançar em sua formação, qualificando suas trajetórias profissionais. A carreira docente em nível superior possui especificidades, uma vez que seu começo nem sempre se dá com a preparação adequada. As pesquisas realizadas por Isaia *et al* (2012, p. 4) apontam que

a inadequação à docência decorre da falta de preparo para o magistério superior. Isto se deve ao fato, já comentado, de que os docentes mesmo estando cientes da sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. É como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e mesmo no início da carreira, bem como o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

A docência em nível superior requer dedicação e preparação como qualquer outra atividade profissional. Gonçalves (2000) apresenta cinco fases para definir o ciclo docente. Na visão do autor, a fase inicial é marcada por insegurança. A fase da estabilidade vem a partir dos cinco anos e tem como principal característica a continuidade do trabalho e um processo de reflexão sobre a carreira. Em torno dos dez anos, começa a fase da divergência, na qual o profissional passa do entusiasmo para a descrença em relação à docência. A

penúltima fase é a da serenidade, quando os docentes refletem sobre sua ação e têm a sensação do dever cumprido. Em final de carreira, vivem a fase do desencanto, tendo como característica a saturação e o não investimento na profissão. O autor deixa claro que o desenvolvimento do percurso profissional, não deve ser tomado como uma trajetória inevitável,

mas sim, como um percurso tendencial, que ajuda não só a sistematizar os diferentes momentos e circunstâncias que dão sentido e forma, mas também, e ao mesmo tempo, a dar legibilidade investigativa e interpretativa à carreira (...), cuja compreensão adquirirá, porventura, maior sentido e significado se perspectivada no quadro das culturas profissionais docentes (GONÇALVES, 2000, p. 140).

Compreendemos que a carreira docente em nível superior exige investimentos que nem sempre são possíveis, devido ao tempo ou mesmo pela falta de recursos. Costa (2007) apresenta também um conjunto de elementos que podem auxiliar na melhoria das práticas docentes em curto e médio prazo. Diz que

[...] das possíveis formas dos professores se adaptarem às mudanças que se operam a esse nível; das competências consideradas imprescindíveis ao exercício das suas funções, numa perspectiva de transposição dos desafios que se avizinham; do levantamento de possíveis estratégias de apoio à classe docente, com vista a sua adaptação às mudanças previstas e, por último, da definição de prováveis estratégias de ação para a Formação Inicial de Professores, numa perspectiva de os preparar de forma eficaz, a nível pessoal e profissional (COSTA, 2007, p. 150).

Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos que considerem a trajetória vivencial dos professores e o modo como articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se construindo suas carreiras, no decorrer do tempo em que atuam nas IESP do Extremo Oeste do Paraná. No entender de Isaia e Bolzan (2008, p. 46), em investigações dessa natureza, “o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores.” Tal perspectiva não implica,

necessariamente, em desinteresse pelas condições conjunturais que são encontradas no ensino privado, mas em como elas precisam ser compreendidas e apreendidas pelos docentes, a partir do contexto no qual estão inseridos.

Os avanços acelerados na vida social e tecnológica não são encontrados na mesma proporção nas instituições de ensino, tanto em nível de educação básica quanto em nível superior. E essa foi uma das razões que nos fez olhar o processo de formação continuada e de atualização dos docentes que trabalham nas IESP da região do Extremo Oeste. No entendimento de Jesus (2000), a formação dos docentes se constitui em um instrumento a serviço da inovação educativa escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional. O autor compreende que esta formação visa alcançar um objetivo principal que é o de promover a cooperação que deve incidir no trabalho em equipe.

Nesse sentido, Roldão (2007) é incisiva ao defender que o professor profissional “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.” E complementa: “saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber *conteudinal* curricular.” Portanto, compreender como os docentes fazem seus percursos e trajetórias profissionais e tentar perceber as IESP do Extremo Oeste do Paraná oferecem oportunidades para o desenvolvimento profissional docente se constituiu no nosso desafio de pesquisa.

CAPÍTULO V

5. GESTORES E DOCENTES: TRAJETÓRIAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS IESP

5.1 VOZES DOS GESTORES

A classificação dos gestores das IESP que compõem o estudo entra na definição de Cunha (2013, p. 18), quando especifica o hibridismo profissional presente nas faculdades. Tal denominação se aplica no nosso estudo, pois os três gestores que entrevistamos também integram o grupo de mantenedores. Portanto, os depoimentos representaram, ao mesmo tempo, interesses de gestores e mantenedores. Bahia Silva (1999, p. 78) faz uma advertência quando afirma que “a gestão só tem sentido quando referenciada a um projeto”. Independentemente se é gestor ou mantenedor, o que analisamos foi o projeto de Instituição de Ensino Superior a partir das questões propostas na entrevista.

Encontramos resistências por parte dos gestores em conceder as entrevistas. Foram várias tentativas durante dois meses. Cancelavam as entrevistas e demoravam em remarcar-las. A insistência resultou na aceitação dos gestores em conceder as entrevistas que ocorreram nas IES e não se prolongaram, pois as respostas foram diretas e em alguns momentos esvaziadas de contexto.

Para melhor compreensão, apresentamos um breve perfil dos gestores que integram o grupo da pesquisa.

O gestor e mantenedor da Faculdade Tarobá tem mestrado em Educação Física e é natural do Rio Grande do Sul. Está na região do Extremo Oeste do

Paraná desde 1995 e participou ativamente na implantação da instituição. Tem experiência em gestão escolar, especialidade integrante de sua formação.

A Faculdade Naipi tem na gestão um membro da família que é a mantenedora. É formado em Engenharia Civil e atualmente cursa doutorado na Europa. O grupo comprou, em 2012, a Faculdade Anglo Americano de Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*, no Paraguai, além de ter campus em cidades da região e em outro estado brasileiro.

E o gestor/mantenedor da Faculdade Fronteira é especialista em Administração e Gestão Pública e sua formação é na área contábil.

Analisamos os PPI das instituições e não encontramos de forma clara a exigência de titulação para o cargo de Diretor Geral. Pode ser um indicativo de que sua ocupação atende mais os preceitos legais do que aqueles de um coordenador das atividades administrativas, pedagógicas, financeiras e de planejamento. O que nos chamou a atenção nas entrevistas foi à diferenciação apontada entre faculdade e mantenedora, cuja conotação dava conta de que são esferas distintas em vez de se complementarem nas atividades fins. Os gestores deixaram transparecer em seus depoimentos que a mantenedora não interfere na mantida. Contudo, percebemos que, em outras passagens, os depoimentos entraram em contradição, quando afirmaram que a mantenedora intervém na mantida quando necessário (NAIPI).

Na Faculdade Fronteira, a separação foi mais perceptível, uma vez que a distribuição do espaço físico que mantenedora e faculdade ocupam na instituição é evidentemente distinta – nesse caso o da mantenedora é amplo, enquanto aquele da direção corresponde a aproximadamente $\frac{1}{4}$ do total. Notou-se também uma divisão nas atribuições – enquanto que a mantenedora cuida do financeiro, planejamento e infraestrutura, a faculdade cuida das questões pedagógicas.

Em relação às entrevistas, cada gestor respondeu às dez questões. Organizamos as respostas em quatro categorias assim definidas: a) Constituição das IESP; b) Projeto Institucional; c) Investimentos em formação docente; d) Recrutamento e condições de trabalho.

5.1.1 Constituição das IESP

A região do Extremo Oeste do Paraná contabilizou, em 2012, mais de trinta instituições de ensino superior, incluindo-se na contagem as que oferecem cursos presenciais e a distância. O crescimento das IESP pode estar associado ao desenvolvimento das atividades de turismo e hotelaria, principalmente com os eventos esportivos dos quais o país foi ou será sede nos próximos anos (Copa América – 2013, Copa do Mundo – 2014 e Olimpíadas – 2016). A demanda por trabalhadores qualificados impulsionou o crescimento da oferta de cursos, principalmente na cidade de Foz do Iguaçu, que contava com aproximadamente cem cursos em 2010, passando para mais de 150 em 2013, entre cursos de graduação e tecnólogos (IPARDES, 2012).

Se essa realidade pode ser vista como promissora na segunda década do século XXI, o mesmo não ocorria ao final do século XX. A constituição da maioria das IESP do Extremo Oeste do Paraná data na última década do século XX, quando a educação privada passou a ser vista como um empreendimento econômico lucrativo por parte dos empresários. Uma das instituições que compõem o estudo tinha tradição com o ensino básico e a migração para a educação superior foi um processo gradativo. *Já tínhamos um colégio que atendia alunos desde o maternal. Sempre foi um desejo ter uma faculdade. Fomos planejando, captamos recursos e o projeto criou corpo em fins da década de 90. Quase 15 anos depois já somos um centro universitário e adquirimos outras IES na região e no Paraguai.*

O gestor da Instituição Fronteira, ao mencionar a forma de constituição do empreendimento, destacou a falta de cursos superiores na região como fator impulsionador da criação da IESP. A finalidade do grupo fundador era *ofertar cursos superiores de qualidade, o fortalecimento econômico da região, pois este empreendimento poderia ser vendido no futuro e com os recursos financeiros obtidos, gerar novos empreendimentos, incrementando a economia local.*

Tanto o gestor da Naipi quanto o da Fronteira deram indicativos de que a criação das IESP foi um negócio que deveria proporcionar lucros em médio prazo.

No entanto, a instituição Fronteira não alcançou as ambições de seus fundadores, tendo sido assumida, posteriormente, por um novo grupo gestor e passado de sociedade anônima para associação, o que mudou seu status de particular com fins lucrativos para comunitária em meados de 2013. Esse pode ser um dos casos de efemeridade das IESP. Mantenedores que não são do ramo da educação têm dificuldades em romper com o modelo comercial de organização das instituições. Como possível consequência, falta-lhes competitividade e aos poucos são superados por grupos melhor articulados e com tradição no ramo educacional.

As avaliações governamentais influenciaram o aperfeiçoamento das IESP do Extremo Oeste Paranaense e contribuíram para que os gestores e mantenedores pudessem repensar práticas antigas de educação superior. Reflexos das mudanças ocorreram no primeiro semestre de 2013, quando uma das faculdades de Foz do Iguaçu passou a centro universitário. Rodrigues, Machado e Araújo (2011) entendem que a melhor opção em termos de custo/benefício para as IESP é a passagem da condição de faculdade para centro universitário dadas as exigências impostas pela legislação. Os centros universitários são uma opção mais apropriada às suas possibilidades financeiras do que as universidades, pois estas exigem ensino, pesquisa e extensão e, principalmente, titulação docente, o que pode dificultar seu gerenciamento, em virtude das restrições orçamentárias (RODRIGUES; MACHADO; ARAÚJO, 2011, p. 18).

Outro aspecto que nos chamou a atenção refere-se ao número de associados em cada empreendimento. A Faculdade Fronteira possuía aproximadamente cem sócios, o que torna complexa a tomada de decisões e impacta os rumos da instituição. As outras duas IESP têm um número menor de associados e pertencem, majoritariamente, a grupos familiares.

Ainda em relação à constituição das IESP, os gestores analisaram o tempo de existência destas e como são vistas externamente. Os gestores tiveram um entendimento de que, quanto à visibilidade externa, a sociedade regional os reconheça como formadores de *bons profissionais para o mercado*.

A preocupação com a formação de bons profissionais aparece como ideia central, quando esta deveria ser a obrigação das IES de um modo geral. Afinal, se

uma IES forma maus profissionais – e isso pode ser diagnosticado através da avaliação do ENADE, por exemplo – cursos correm sérios riscos de ser extintos e a instituição pode ser penalizada com a perda do credenciamento.

Quando os gestores tiveram que escolher uma marca que identificasse sua instituição no contexto social, cada um escolheu uma palavra diferente, mas no conjunto são complementares: qualidade, transparência e seriedade. Para o gestor da Naipi, a transparência é representada pela trajetória institucional da faculdade que administra e, uma vez reconhecendo sua mantenedora como conhecedora de educação – refere-se à experiência em educação básica e superior, este gestor concebe que os investimentos na formação de bons profissionais para o mercado aparecem como um diferencial em relação à concorrência.

A qualidade é citada pelo gestor da Fronteira, cujo argumento foi o de que estágios e contratações de profissionais formados pela IESP são efetivados com frequência por empresas da região. Houve ênfase, no seu depoimento, no fato de que *a postura ética, responsável e séria repercute externamente de forma positiva, o que tem contribuído para que a IESP tenha se tornado referência de ensino na região.*

O gestor da Tarobá fez uma análise de contexto ao situar a IESP como harmoniosa e ao considerar que, por ser menor em relação às demais, tem seus conflitos para conseguir fechar turmas anuais. Contudo, em relação ao ensino, este gestor entende que *os formandos conseguem boas colocações, o que é um sinal de que estamos no caminho certo.*

Partimos do pressuposto de que, se os gestores estão certos ao afirmarem que formam bons profissionais e, igualmente, a empregabilidade dos egressos é satisfatória, pode-se então afirmar que os formados nas IESP do Extremo Oeste do Paraná saem satisfeitos com a formação recebida. O que num primeiro momento parece um final feliz contrasta com movimentos que marcaram a cidade de Foz do Iguaçu em 2004, 2010 e 2012, quando estudantes das IESP protestaram por melhorias na educação superior. Embora fossem movimentos isolados e sem grande repercussão (tiveram poucos espaços na mídia local), eles

nos dão um indicativo de que a relação entre as instituições e os alunos parece não ser tão pacífica como os gestores manifestaram em seus depoimentos.

Em outra questão, os gestores foram inquiridos a respeito nos desafios que ainda pretendem alcançar. Novamente, as questões acadêmicas ficaram esquecidas e a preocupação dos gestores/mantenedores relacionou-se mais a investimentos e atração de novas matrículas. Isso pode ser observado nos depoimentos que associam crescimento e desenvolvimento econômico com aumento de matrículas. Para o gestor da Faculdade Naipi, *o próximo desafio da nossa IES é ser uma universidade. Como universidade, novos alunos virão e teremos maior visibilidade e presença no cenário nacional.*

Segue o mesmo pensamento o gestor da Fronteira que afirmou que *o principal desafio é ampliar o número de alunos matriculados, para que possamos consolidar alguns dos cursos atuais e implantar outros, atingindo no mínimo 5.000 alunos matriculados, tornando-nos um centro universitário e, posteriormente, transformando-nos em universidade.* Tanto o gestor da Naipi quanto o da Fronteira mencionam o status de universidade como meta a ser alcançada nos próximos anos.

O gestor da Tarobá tem uma preocupação que não foi lembrada pelos dois primeiros e que diz respeito aos cursos de EAD. Defendeu a filosofia de continuar com os pés no chão dada concorrência dos cursos *online* e identificou como problema a diminuição de alunos. Citou como o maior desafio de sua IESP a atração de novos alunos.

As três instituições pesquisadas enfrentam dificuldades para a constituição de turmas e de alguns cursos que, pela fraca procura, têm como tendência a extinção. As licenciaturas são apontadas como as mais ameaçadas pelo fechamento, o que pode ter relação com o contexto desfavorável da educação brasileira no que diz respeito à remuneração e condições de trabalho dos profissionais desta área.

Como bem dissemos no início dessa sessão, os gestores se confundem com os mantenedores e sua visão é mais estrutural do que acadêmica. Os estudos de Colenci Jr e Holderegger (2007, p. 3) identificaram que “a principal questão organizacional que gera a deficiência operacional e o fraco desempenho

em muitas IES particulares é a forte influência dos mantenedores, os donos nos assuntos administrativos e financeiros.”

Ressaltamos que os gestores entrevistados tiveram o entendimento de que suas instituições têm boa organização, pois os docentes participam das instâncias colegiadas. Entretanto, suspeitamos que muitas vezes essa participação tem um objetivo mais formal do que a intenção de buscar um projeto diferente de educação. Isso ficou facilmente comprovável quando se analisaram as atas de participação em reuniões do Conselho Geral Acadêmico, órgão máximo das IES. Nesses, a representação docente apareceu reduzida (na Faculdade Naipi, de 35 cadeiras, somente uma era ocupada por um representante docente e, na Fronteira, apenas duas das 29 cadeiras eram destinadas a professores).

5.1.2 Projeto Institucional

Os gestores se posicionaram sobre o Projeto Institucional proposto para alcançar os objetivos da IES e o que esperavam alcançar no cenário acadêmico regional e nacional. As respostas foram bastante genéricas e pouco elucidativas. Os pontos destacados foram reconhecimento, crescimento e contribuição para a sociedade local e regional.

Era intenção explorar o posicionamento dos gestores quanto ao planejamento institucional, principalmente em relação aos propósitos educacionais. Notou-se uma preocupação um tanto acentuada em relação à concorrência e sobrevivência no mercado e também uma vontade de abandonar a condição de instituição local e regional.

Tal argumentação foi reforçada pelo gestor da Naipi quando afirmou que sua instituição almejava ser *referência em ensino superior no estado, país e internacionalmente*. Destacou os convênios firmados com universidades brasileiras, europeias e norte-americanas. Ressaltou o desejo de superar a fronteira do regional, reforçando o fato de que a instituição não se contentaria com

a Região Oeste, na qual se encontram várias IES e, conseqüentemente, uma elevada concorrência.

Para o gestor da Tarobá, a busca por projeção associou-se a um projeto que tenha como referência *poucas áreas, mas ser o melhor na região. Nossa ideia é ter no máximo dez cursos nos próximos anos*. Percebeu-se que a instituição não pensava em alçar voos mais ousados do que em nível regional. Talvez essa constatação possa ser explicada pelo caráter constitutivo da IES, classificada como de pequeno porte.

O gestor da Fronteira direcionou seu depoimento para questões formativas e para as ações fins da Instituição. *Em termos de futuro, pretendemos ser reconhecidos pela sociedade por nossa competência em formar profissionais altamente qualificados para o exercício de suas profissões*. Identificou-se uma preocupação com a qualidade de ensino ofertada e com o perfil do egresso para atender às exigências de mercado.

A pós-graduação *Strictu Sensu* apareceu no depoimento do gestor da Tarobá. Foi o único que vislumbrou a pós-graduação como oportunidade de crescimento da instituição. As outras duas IESP têm, notadamente, mais foco nos programas de pós-graduação *Lato Sensu*.

Outro aspecto que foi mencionado por dois gestores referia-se a alcançar a condição de universidade. Para o gestor da Naipi, *o próximo passo é ser universidade, patamar que pretendemos conquistar nos próximos cinco anos*. O gestor da Fronteira também afirmou que a instituição pretende trabalhar para que, nos próximos anos, consiga a autonomia universitária. Para tanto, relatou algumas mudanças que estariam ocorrendo na instituição e refletindo diretamente em sua metodologia de ensino e estrutura organizacional. *Iremos implantar um novo conceito de educação superior e queremos integrar os países vizinhos, especialmente a Argentina e o Paraguai. Afinal, somos uma das tríplice fronteira do Brasil*.

Ainda em relação ao Projeto Institucional, perguntamos aos gestores como as IES vêm respondendo aos desafios acadêmicos postos pela legislação. Nas respostas, os gestores transpareceram preocupação com a diminuição de procura por cursos superiores. Todos têm o entendimento de que permanecer com as

portas abertas já pode ser considerado um avanço, uma vez que o cenário da educação privada brasileira vive duas realidades distintas: os grandes monopólios empresariais que se unem através das fusões e as faculdades de pequeno e médio porte – até três mil alunos – que tentam sobreviver nessa turbulência.

Identificou-se certo receio em relação às questões legais, pois costumeiramente a região do Extremo Oeste do Paraná aparecia na mídia como um território de contravenções como contrabando, roubos, drogas, estigma que respinga nas IES. Como resposta a este estigma, os gestores insistiram em afirmar que as IES têm como uma das preocupações a credibilidade, vista como um diferencial no mercado.

Um aspecto que recebeu atenção no depoimento do gestor da Fronteira dizia respeito à preocupação da instituição com a qualificação dos docentes e o acervo bibliográfico. *Temos como meta aumentar o percentual de docentes com mestrado e doutorado, incentivar as publicações científicas e ter uma bibliografia adequada ao número de alunos matriculados.* Apesar de considerarmos louvável a defesa desses aspectos, não houve indicativos de como essa política será aplicada. Lembremos que aumentar o número de mestres e doutores significará acréscimos na folha de pagamento e que isso pode abalar a sobrevivência financeira da instituição.

A captação de novos alunos foi lembrada por dois gestores. Para o gestor da Tarobá, acompanhar as transformações do contexto social, político e econômico da região poderá ser um diferencial que auxiliará na conquista de novas matrículas. Já para o gestor da Fronteira, a adesão aos programas federais do *FIES e Prouni, tornarão possível o ingresso de estudantes menos favorecidos economicamente ao ensino superior.*

Lançar olhares para além da fronteira apareceu como um aspecto que chama a atenção dos gestores. Nos primeiros cinco anos de existência, as IES do Extremo Oeste do Paraná atraíram alunos de outros estados da Federação. Dados fornecidos pelas secretarias acadêmicas destas instituições dão conta de que baianos, paraibanos, catarinenses, gaúchos, sul-mato-grossenses já buscaram os cursos de graduação ofertados por elas, principalmente aqueles na área da saúde na cidade de Foz do Iguaçu. Em nível de pós-graduação *Lato*

Sensu, os cursos já atraíram paraguaios e argentinos. Essa demanda também pode ser atrativa para os mantenedores e pode abrir outras possibilidades de expansão. Fatores como esses, certamente, implicarão em impactos na cultura da IES e em sua organização do ensino e da carreira docente.

5.1.3 Investimentos em Formação Docente

As ofertas de cursos nas IESP do Extremo Oeste do Paraná são variadas e dão boas opções para quem está disposto a pagar pelo ensino superior. A concorrência parece menos acirrada, salvo em algumas áreas. Foi esse empreendimento que atraiu empresários dispostos a fazer investimentos em educação superior, mesmo que tivessem pouco conhecimento do ramo – como é o caso de duas das IESP que fazem parte do presente estudo. Para Picanço (2003, p. 78), o interesse de grupos por educação transforma-a num mercado em potencial. Esses são “os ‘sacoleiros do ensino’ para os quais é difícil fazer uma distinção entre conhecimento e ‘mercadoria’, estudantes e ‘clientes’, escola e ‘empresa’.”

O estigma de ensino superior como um negócio semelhante ou igual aos demais vem à tona corriqueiramente, principalmente quando o assunto se refere à compra e venda de instituições. Para Conselho e Bessa (2008, p. 2), trata-se da “mercantilização do ensino, caracterizada como não democrática e perversa, pois ofereceu aos alunos de baixa renda uma educação de baixo nível e altas mensalidades.” Além das críticas relativas às IESP, Sampaio (2001) descreve que o crescimento do ensino privado ocorreu, sobretudo, em cursos que não demandam infraestrutura sofisticada como laboratórios, por exemplo, e que não exigem dedicação exclusiva de docentes e de discentes. Some-se a isso a possibilidade de realização de um curso superior em apenas um turno, preferencialmente o noturno, e tem-se o segredo para conquistar um público predominantemente feminino, de baixa renda e trabalhador.

A contextualização nos serviu como elemento desencadeador de reflexão, pois o crescimento da oferta de vagas no ensino superior aumentou a demanda por docentes. Como o Extremo Oeste do Paraná pode ser considerado o “fim da linha”, geograficamente falando, as IES enfrentavam dificuldades para atrair docentes interessados em se radicar na região.

Os gestores, em seus depoimentos, foram provocados a descreverem o que consideravam um bom professor. Nas respostas, apareceu o distanciamento entre o campo que dominam – gestão, administração, finanças, planejamento, infraestrutura – e o espaço acadêmico. Houve mais ênfase em questões burocráticas como o cumprimento do horário e dos prazos, do que em questões como ter um bom relacionamento com os alunos, ter didática, ter domínio para conseguir ensinar.

A constatação mencionada resta clara com os depoimentos dos gestores que definiram o bom professor como aquele *que não falta, cumpre os horários, entrega a documentação exigida – relatórios, provas e exercícios. É aquele que não cria problemas e tem disponibilidade para as reuniões (TAROBÁ); que não tem registro de queixas de alunos; que cumpre as propostas pedagógicas da IES quanto às avaliações, aos prazos; quando são bem avaliados por seus alunos e pelos respectivos coordenadores de curso (FRONTEIRA); é aquele que se enquadra na filosofia da instituição. Gosto de professores que cumprem seu papel sem criar problemas (NAIPI).*

Como já dissemos em capítulos anteriores, a preocupação com um docente cumpridor de horários e tarefeiro pode estar associada à formação inicial dos gestores, mais próxima das Ciências Sociais e Saúde. A falta de formação didática dos gestores contribui para que deixem de lado os aspectos pedagógicos.

Nos depoimentos, chamou-nos a atenção a afirmação do gestor da Naipi quando se referiu ao “enquadramento institucional” como um dos critérios considerados relevantes na definição do bom professor. Tal afirmação pode ser entendida como uma adaptação à realidade de IESP, na qual os docentes normalmente são mais entusiasmamente cobrados em relação aos resultados institucionais. No mesmo depoimento, identificamos outra frase que pode

contribuir para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes nas IESP. *O professor tem que entender que, nas IESP, o aluno tem razão (NAIPI).*

A afirmação é um tanto incisiva e nos permite fazer um diagnóstico da relação entre gestores e mantenedores com os docentes e, conseqüentemente, a valorização da docência nas IESP. Cabe ainda ressaltar que o aluno, tendo ciência dessa postura, poderá valer-se desse artifício nos conflitos de sala de aula para tirar proveito ou vantagem.

A partir dos depoimentos, nem sempre foi fácil compreender a imagem que os gestores têm a respeito de um bom professor. Os aspectos que receberam destaque se aproximavam muito mais dos atributos de um trabalhador de qualquer ramo comercial do que daqueles inerentes a um docente.

Em relação aos investimentos na formação dos docentes, os gestores, inicialmente, mostraram-se reticentes em responder, principalmente quando precisavam relatar a natureza e as condições do que as IES realizam. Como já apresentamos em outros momentos desse estudo, as IESP do Extremo Oeste do Paraná não costumam oferecer programas de formação continuada sistemáticos para seus docentes. Quando estes ocorrem são esporádicos e caseiros, ou seja, um docente conduz a formação para os demais.

Entretanto, na Faculdade Fronteira, encontramos três registros de programas interessantes: o Programa de Apoio aos Acadêmicos para publicação e participação em eventos científicos; o Programa de Apoio aos Docentes para publicação e participação em eventos científicos e o Núcleo de Formação Docente. Ficamos surpresos com os referidos programas, que faziam um detalhamento da ajuda de custo, apresentando uma tabela conforme o nível do evento – local, regional, estadual, nacional ou internacional. Todos os programas foram criados em 2006, mas tiveram pouco impacto sobre os docentes, pois em nenhum momento fizeram menção aos mesmos.

Nas outras duas Instituições não foram encontrados registros de programas deste tipo, mas em algumas situações pontuais, os docentes receberam auxílio para participação em eventos.

Para o gestor da Naipi, a formação continuada é de responsabilidade do docente. *Acho que a formação é problema do professor. Ele tem que correr atrás. O médico e o engenheiro não fazem assim?* Pela afirmação, percebe-se que a visão do gestor tem como foco o aspecto financeiro, ficando em segundo plano o formativo.

Talvez, o exemplo dos profissionais liberais – médico e engenheiro – possa explicar o professor que atua numa instituição que é corresponsável pelo trabalho pedagógico que se desenvolve nos cursos de graduação. A afirmação do gestor caracteriza uma situação bem comum: responsabilizar individualmente o professor por sua formação continuada, sem qualquer aporte e intervenção da IES, a não ser para cobrar resultados de sua ação com os estudantes.

Nas instituições Fronteira e Tarobá, os gestores afirmaram que a formação docente ocorre, mas reconheceram as dificuldades de um programa contínuo. *Temos eventos de formação, mas são mais caseiros. Quem tem mais experiência ajuda os demais. Oferecemos treinamento para os professores novos, mas são questões burocráticas e técnicas de procedimentos (TAROBÁ). A IES tem desenvolvido alguns programas de capacitação continuada, oferecendo-os de forma gratuita aos seus docentes. Desenvolveu alguns cursos de Gestão Acadêmica para ser ofertados aos Coordenadores de Cursos (FRONTEIRA).*

O gestor da Tarobá admitiu na entrevista que a instituição não promovia a formação docente, atribuindo como causa a condição de horista dos professores, o que dificulta sua participação em horários diferentes dos horários das aulas. Consultas realizadas junto ao setor financeiro das IESP demonstraram que a participação em reuniões não é remunerada.

Identificamos nos depoimentos duas formas de auxílio aos docentes na busca por formação. *Auxiliamos os docentes quando é do interesse da instituição. Não se pode bancar tudo, pois depois ele se forma e leva todo o investimento com ele (NAIPI). Docentes que estão cursando mestrado ou doutorado têm prioridade e flexibilidade na escolha de seus horários de aula, permitido desta forma sua capacitação continuada. Em alguns casos, a IES contribui financeiramente de forma parcial com os custos de viagens e estada para docentes que estejam cursando mestrado ou doutorado (FRONTEIRA).*

Como podemos perceber, a formação continuada nas IESP esbarra em compreensões distorcidas de sua finalidade. Durante as entrevistas, percebemos que a vontade dos gestores era perguntar “o que ganho com isso?”. Mais uma vez, a visão pragmática se sobressai em detrimento daquela que se espera para um empreendimento educacional. Para Estrada (2000), as instituições deveriam desenvolver um esforço administrativo planejado que envolvesse todas as instâncias internas, pois sem uma coerência entre os gestores e pessoas envolvidas, nenhum tipo de organização pode subsistir. O mesmo autor é categórico ao afirmar que esse profissionalismo nas ações de planejamento ainda é incipiente nas IES, pois a cultura da gestão universitária está distante de ser considerada e difundida, em especial em pequenas e novas IES.

5.1.4 Recrutamento e condições de Trabalho

Na quarta categoria de análise dos gestores, consideramos o recrutamento e a rotatividade como elementos constitutivos da problematização. Os gestores falaram sobre como realizam o recrutamento e o perfil que privilegiam na escolha de seus docentes. Nas respostas afirmaram que a seleção é rigorosa, pública e amplamente divulgada.

Entretanto, em duas IESP os gestores narraram que os docentes podem ser selecionados a partir da indicação. Embora sejam indicados, passam igualmente por uma avaliação (FRONTEIRA). Para o gestor da Naipi, *no período em que havia poucos professores na cidade, utilizava-se a indicação, pois não tínhamos muito que escolher*. O período referido pelo entrevistado localiza-se no início dos anos 2000.

Em relação ao recrutamento, os gestores afirmaram que a partir de 2011 a procura por vagas no ensino superior na região cresceu, favorecendo os processos seletivos. O aspecto foi reforçado pelo gestor da Naipi que afirmou que *com as facilidades de deslocamentos, nas seleções aparecem professores de longe*, o que faz com que haja mais possibilidade de escolhas.

Nas instituições Tarobá e Fronteira, o recrutamento de docentes atende a algumas orientações para que os interessados possam acompanhar o processo. *Na nossa IES as escolhas são transparentes e por teste seletivo. O candidato se inscreve e participa do processo em condições de igualdade (TAROBÁ).* O gestor da instituição Fronteira relatou que o recrutamento de docentes ocorre, preferencialmente, por chamadas em editais públicos (jornais, site da IES).

Nas três Instituições, os participantes do processo seletivo são avaliados por bancas a partir de critérios estabelecidos em edital. Na Fronteira, privilegia-se, além da titulação acadêmica, a experiência docente e o domínio dos conteúdos. Na Naipi, são requisitos a didática, o currículo, a experiência e a disponibilidade. E, na Tarobá, os candidatos são avaliados através de uma aula expositiva, a experiência e o currículo. Identificou-se como critério comum na avaliação a experiência e, em duas das IESP, o currículo foi lembrado.

A valorização da experiência e do currículo pode ser um indicativo de que há aliança entre o exercício profissional e a docência, o que reforça a ideia de que não basta apenas saber e que o saber fazer também é valorizado nas IESP do Extremo Oeste do Paraná. Especificamente a valorização do currículo contribui para a possibilidade de se ter um docente que se dedicará ao ensino, mas que não perderá de vista a pesquisa e a extensão, elementos constitutivos da educação superior.

Um aspecto que quase passou despercebido foi mencionado pelo gestor da Taborá, quando este afirmou que considerava a *titulação, mas interessava saber se a docência era sua profissão.* Entendemos que a preocupação do gestor pode indicar um processo de reflexão institucional, na medida em que se verifica um desejo por um profissional comprometido, compreendendo que as condições de trabalho nem sempre são as adequadas.

Com base na análise da documentação fornecida pelo Setor de Recursos Humanos e no acompanhamento, como membro da equipe de seleção, dos processos seletivos identificamos que a forma utilizada preponderantemente é o teste seletivo. As etapas consistem em demonstração de uma aula de cinquenta minutos na qual se avalia a didática, os recursos e do domínio de conteúdo, além da tonalidade de voz, postura, escrita e utilização do tempo disponibilizado.

Para os gestores, o processo parece ser considerado transparente. Identificamos, a partir dos relatos, que há um perfil de docente que pretendem contratar: boa didática, produção científica, experiência, domínio de conteúdo e disponibilidade para assumir as aulas. Inicialmente, o docente pode ser contratado como horista e o seu salário depende do número de aulas. Ferreira (2012) faz uma advertência, chamando a atenção para a escolha dos docentes, considerando o custo que ela gera para a instituição. Variáveis como tempo de magistério na instituição e titulação aumentam o valor da hora aula. Portanto, no caso de professores mais experientes e titulados, há, por parte da IES, a diminuição de sua carga horária, o que reduz, conseqüentemente, o chamado custo docente e enxuga a folha de pagamento (FERREIRA, 2012).

Nas IESP do Extremo Oeste Paranaense, segundo os depoimentos dos gestores, atende-se ao nível de qualificação exigido pelo MEC, pois docentes com a titulação de especialista são maioria. Já na outra extremidade, raros são os doutores. O estudo de Frauches (2009, p. 6) nos auxilia a compreender essa disparidade ao afirmar que “no interior, a docência é exercida, prioritariamente, por profissionais que atuam na administração pública, nos bancos, empresas e escolas da região.” E complementa:

A desigualdade de oferta de cursos de doutorado reconhecidos pelo MEC e de doutores em atuação no ensino superior, por área geográfica e de conhecimento, indica que os índices de doutores exigidos pelos instrumentos de avaliação do INEP deveriam, pelo menos, apresentar níveis diferenciados, levando em consideração a realidade de formação de doutores no Brasil (FAUCHES, 2009, p. 5).

No mesmo estudo encontrou-se referência à localização dos doutores, normalmente em grandes centros e em instituições renomadas. Dedicam algum tempo ao ensino e boa parte do tempo à pesquisa para atender a lógica de avaliação da pós-graduação, presidida pela CAPES. Essa é uma possível explicação para a pequena presença de doutores na região do Extremo Oeste.

Na sequência, apresentaremos uma tabela com o quadro docente das IESP pesquisadas, a partir de dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos de cada uma delas. As tabelas contemplam a quantidade de docentes, a titulação,

o valor hora aula e o percentual representativo de cada grupo. Ao final, apresentaremos uma tabela juntando os dados referentes aos docentes das três instituições para que se possa ter uma visão mais ampla que ajudará a identificar alguns dos aspectos levantados no estudo de Fauches (2009).

Tabela 2: Instituição Fronteira

Número de Docentes	Titulação	Valor Hora Aula R\$	%
11	Doutor	45,12	7,18
83	Mestre	37,29	54,24
57	Especialista	29,81	37,25
2	Graduado*	24,54	1,33
153		34,19*	

* É a titulação que começa a ser extinta na instituição;

** Número total de docentes na instituição;

*** Valor médio pago aos docentes na instituição.

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Instituição Fronteira, organizados por Debald (2013).

Tabela 3: Instituição Naipi

Número de Docentes	Titulação	Valor Hora Aula R\$	%
35	Doutor	47,80	10,83
147	Mestre	39,60	45,51
135	Especialista	31,40	41,79
6	Graduado*	25,20	1,87
323**		36,00***	

* É a titulação que começa a ser extinta na instituição;

** Número total de docentes na instituição;

*** Valor médio pago aos docentes na instituição.

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Instituição Naipi, organizados por Debald (2013).

Tabela 4: Instituição Tarobá

Número de Docentes	Titulação	Valor Hora Aula R\$	%
2	Doutor	42,19	1,51
52	Mestre	34,47	39,09
75	Especialista	26,81	56,39
4	Graduado*	21,64	3,01
133**		29,11***	

* É a titulação que começa a ser extinta na instituição;

** Número total de docentes na instituição;

*** Valor médio pago aos docentes na instituição.

Fonte: Setor de Recursos Humanos da Instituição Tarobá, organizados por Debald (2013).

Tabela 5: Síntese das Instituições Pesquisadas

Número de Docentes	Titulação	Valor Hora Aula R\$	%
48	Doutor	45,03	7,88
282	Mestre	37,12	46,30
267	Especialista	29,34	43,84
12	Graduado*	23,79	1,98
609**		33,82***	

* É a titulação que começa a ser extinta na instituição;

** Número total de docentes na instituição;

*** Valor médio pago aos docentes na instituição.

Fonte: Organizada por Debald (2013).

A leitura dos dados apresenta avanços em relação a 2005, ano em que os especialistas eram maioria nas IESP (DEBALD, 2005), período em que as IESP estavam no processo de implantação e reconhecimento institucional. Apesar da melhora na titulação, não poderemos nos precipitar e afirmar que as condições de trabalho tenham melhorado e que isto tenha favorecido investimentos em formação. Lembremos que, apesar não constar das tabelas apresentadas, foi constatada, a partir das informações do Setor de Recursos Humanos, a informação que dá conta do predomínio do regime horista nas instituições.

Tal condição fez-nos inquirir os gestores sobre a existência de rotatividade de docentes e se essa condição era considerada um problema para a IES. Nos depoimentos, os gestores reconheceram a existência da rotatividade nas IESP do Extremo Oeste do Paraná, mas revelaram entendê-la como parte do processo, uma vez que nem todos os professores se adaptam ao estilo institucional privado.

Dentre os motivos elencados pelos gestores como causadores da rotatividade, destacamos: *No começo tivemos uma considerável rotatividade de professores e coordenadores de curso. Era difícil de lidar com professores oriundos, em sua maioria de IES públicas (NAIPI); O índice de rotatividade sempre foi baixo em nossa IES. Acho porque escolhemos bem nossos professores (TAROBÁ); Sim, esta rotatividade é registrada na IES, ocasionada principalmente pela opção dos docentes por concursos em instituições públicas (FRONTEIRA).*

Nos depoimentos, identificamos os problemas aos quais os gestores se referem: estudaram em instituições públicas e a adaptação ao universo privado precisa ocorrer rapidamente, o que pode interferir nas atividades docentes e ocasionar pedidos de demissão causados pela não adaptação ou pela busca de carreira em instituições públicas. Apesar de ter sido dito em tom de brincadeira, o comentário sobre escolher bem os professores, feito pelo gestor da Tarobá, nos fez pensar sobre o processo de escolha, já discutido anteriormente.

Outro viés de análise, a partir dos depoimentos dos gestores, identificou que a questão salarial também impacta as decisões dos docentes sobre sua saída das IESP. Os gestores da Napi e Tarobá mencionaram tais questões ao afirmarem nas entrevistas: *Queriam horas para pesquisa, horas para isso, para*

aquilo. Como estávamos iniciando não podíamos pagar tudo o que o professor queria, sendo a demissão inevitável (NAIPI); A verdade é que a maioria dos professores é da região e conhecem como funciona o ensino privado. Não investimos em estrelas e medalhões (TAROBÁ).

Os investimentos em docentes “estrelas e medalhões”, a que se refere o gestor da Tarobá, podem ser interpretados como uma crítica à postura da Naipi que utiliza esse artifício para fazer aulas show ou magnas. Como possuem um canal de TV e um jornal de circulação semanal, enfatizam esses momentos, dando a entender que os docentes que fazem essas atividades integram o grupo permanente da instituição.

O problema abordado pelo gestor da Fronteira nos serve de base para refletir sobre as aulas dos docentes que são demitidos ou pedem afastamento. Este gestor relata em seu depoimento que *em alguns casos se torna um problema, pela própria descontinuidade da disciplina, considerando a carência de docentes em determinadas disciplinas que são mais específicas, notadamente em cursos das áreas da Saúde*. E o gestor está correto ao mencionar as carências, através dos dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos, encontramos nos cursos da área da Saúde o percentual menor de docentes titulados.

A partir de dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos das três instituições, constatamos que nos primeiros cinco anos o índice de rotatividade aproximou-se dos 40%, diminuindo consideravelmente nos últimos anos. Atualmente, a estimativa do índice é de 8%. Dentro os motivos que mais apareceram são: 1 – demissão (o docente não se ajusta ao modelo institucional); 2 – concursos (normalmente os docentes vão para IES públicas ou órgãos governamentais); 3 – acompanhamento de cônjuge e/ou companheiro.

Castilho (2004), em sua dissertação de mestrado, fez um estudo sobre instituições privadas com menos de seis anos de existência e constatou que, entre os docentes com menos de três anos de exercício profissional, o índice de rotatividade ultrapassava os 70%. Em sua tese de doutoramento, Voese (2006), ao pesquisar algumas IESP de Santa Catarina, constatou que entre 2004-2005 o índice de rotatividade do corpo docente aproximou-se dos 30%. Em ambos os

estudos identificamos que a rotatividade foi mais frequente nos primeiros anos de funcionamento das IES.

Os gestores entendem que a troca de docente pode representar mais “economia” do que o investimento em formação. A lógica contrária aquela defendida por Leite (2010) que, ao analisar os vínculos que se formam entre os docentes e a instituição, permite identificar sentimentos de pertencimento e de ligação, fatores que podem contribuir para o comprometimento dos professores com a IES. Além dos vínculos estabelecidos com a organização, a instituição constitui o local no qual os indivíduos passam a maior parte de seu tempo, interagindo com diferentes pessoas e formando vínculos diversificados que são muitas vezes duradouros. Entretanto, no caso dos docentes horistas, essa permanência pode ser muito pequena, o que ocasiona uma convivência que não define laços de compromissos e de sentimentos de pertença.

5.2 VOZES DOS DOCENTES

A trajetória profissional docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional. Para muitos docentes, o desenvolvimento profissional segue etapas, que normalmente iniciam durante a formação inicial – em estágios remunerados ou após a conclusão da licenciatura – ou, para alguns, na educação básica. Muitos docentes que chegam ao ensino superior passam por essa experiência que se configura como um diferencial na sua profissão. Para ser docente de nível superior, todavia, não basta apenas bom domínio de conteúdo e saber conduzir a aula. Esta atividade requer também do docente que tenha possibilidades de pesquisa, com produção científica para melhorar o curso e a instituição.

Ao analisar as trajetórias e o desenvolvimento profissional dos docentes das IESP do Extremo Oeste do Paraná, buscou-se compreender o comportamento profissional dos professores a partir do contexto no qual estavam inseridos e as condições em que desempenhavam suas funções docentes. Os

nove participantes do estudo, das três IESP do Extremo Oeste Paranaense, inicialmente esboçaram algumas resistências, superadas após os primeiros contatos e a partir do momento em que explicava que seus nomes não seriam revelados.

A preocupação dos depoentes pode ser compreendida a partir do contexto em que o ensino privado do Extremo Oeste do Paraná se organizou, impactando as carreiras docentes, pois uma vez instalados na região, sujeitaram-se as condições de trabalho, muito mais por sobrevivência do que pelo desenvolvimento profissional desejado. Na medida em que perceberam que haveria sigilo quanto às suas identidades, os participantes da pesquisa começaram a se sentir mais a vontade para abordarem temas a respeito dos quais, em outra condição, silenciariam.

No estudo, atribuímos nomes fictícios aos depoentes – Ana Paula, Maria, Pedro, Andréia, João, Sandra, Isaura, José e Maura – para que não houvesse possibilidade de identificação por parte dos mantenedores e para que houvesse maior segurança sobre o sigilo da entrevista. O grupo de depoentes é formado por três homens e seis mulheres. Na tabela 6, apresentaremos o perfil dos sujeitos que integram o estudo, organizado a partir da titulação, nome da instituição, área de conhecimento, experiência profissional, estado de origem e o regime contratual. Os dados da tabela permitem visualizar quem são os entrevistados e como se percebiam no contexto do ensino superior privado da região do Extremo Oeste do Paraná.

Tabela 6: Perfil dos sujeitos do Estudo

Nome dos Docentes	Titulação	Nome da Instituição	Área de Conhecimento	Experiência em anos	Estado Origem	Regime Contratual
Ana Paula	Mestre	Naipi	Psicologia	8	SP	Parcial
Andréia	Mestre	Tarobá	Química	12	RS	Parcial
Isaura	Mestre	Naipi	Administração	13	SC	Horista
João	Mestre	Tarobá	E. Física	10	SC	Horista
José	Mestre	Fronteira	História	8	RS	Horista

Maria	Doutora	Naipi	Biologia	11	PE	Horista
Maura	Mestre	Fronteira	Letras	9	RJ	Parcial
Pedro	Doutor	Tarobá	Matemática	10	BA	Horista
Sandra	Mestre	Fronteira	Pedagogia	5	RS	Horista

Fonte: Organização de Debalde (2013)

A composição da entrevista incluiu dez questões norteadoras. O depoimento foi gravado e transcrito. Como categorias de análise foram definidas: a) motivações, trajetórias e deslocamentos; b) políticas institucionais e desenvolvimento profissional; c) saberes e formação continuada; d) expectativas profissionais.

5.2.1 Motivações, trajetórias e deslocamentos

As trajetórias dos docentes que foram entrevistados se assemelham, pois deixaram seus estados de origem para buscarem novas oportunidades profissionais na região do Extremo Oeste do Paraná. Isso ficou evidenciado nos relatos como o de Ana Paula que, ao referir-se à sua trajetória, afirmou que *o início do funcionamento da maioria das instituições ocorreu em fins do século XX. Viu a chegada de muitos professores de outros estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo) para ministrarem aulas nas IESP.*

A professora ainda mencionou que a motivação para deixar seu estado associava-se à possibilidade de atuar no ensino superior, participar da implantação de cursos, passar pela experiência da coordenação, organizar eventos, marcas fundamentais na sua trajetória nas IESP. O professor Pedro, por sua vez, ressaltou que sua formação inicial tinha pouco mercado no nordeste e que ele acalentava um desejo antigo de atuar no ensino superior. A primeira oportunidade que surgiu foi no Extremo Oeste do Paraná, o que contribuiu para sua mudança, *de mala e cuia*, do estado baiano para a cidade de Foz do Iguaçu.

Andréia demonstrou que tinha conhecimento sobre o crescimento do ensino superior privado no Brasil. Afirmou que lia muito sobre as oportunidades de ingresso e de carreira. Destacou que ficou sabendo que na região do Extremo Oeste do Paraná tinham sido instaladas várias IESP e procurou saber um pouco mais sobre como poderia trabalhar na educação superior. A forma como ficou sabendo de vagas foi através de classificados no jornal Zero Hora, de circulação estadual no seu estado. A docente afirmou que *entrou em contato, se inscreveu, participou da seleção e, ao ser aprovada, não pensou duas vezes e veio com a família morar na cidade de Foz do Iguaçu*. O percurso de Andréia foi facilitado, pois seu cônjuge também atuava na área da Educação e ambos conseguiram empregabilidade em pouco tempo.

A trajetória de José foi um pouco mais complicada, pois quando chegou à região sua carreira no ensino superior ainda estava no início. Além disso, tinha pouca experiência com educação básica, enfrentando, assim, dificuldades na ação pedagógica. Contudo, viu na região uma oportunidade de crescimento profissional, o que não seria possível em seu estado, pois a concorrência no ensino superior era maior do que no Extremo Oeste do Paraná. Relatou que não enfrentou dificuldades por ser uma IESP, afirmando que já tinha uma pequena experiência, pois havia trabalhado num colégio particular.

Fazendo uma retrospectiva dos oito anos em que mora na região, José reconheceu que sua carreira tomou um novo rumo, pois conseguiu até trabalhar em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Em sua entrevista, afirmou que *se pode ganhar dinheiro com educação, mas precisa-se de inteligência, organização e principalmente entender do ramo*. Questionado sobre a última parte de sua narrativa, ele foi mais direto: *tem muitos mantenedores que acham que entendem de educação, mas só sabem cuidar de seus negócios particulares. Deveriam deixar para quem entende e conhece a organização e o funcionamento da educação superior*.

João, em sua entrevista, acrescentou que as IESP oportunizaram-lhe a carreira acadêmica, uma vez que *muitos docentes e até gestores tinham pouca experiência ou eram iniciantes na profissão*. Contextualizando a afirmação do docente, encontramos elementos que podem reforçar sua argumentação, pois do

grupo de entrevistados, sete tiveram sua primeira experiência de ensino superior nas IESP do Extremo Oeste do Paraná.

A questão levantada por João pode ser encontrada em outras regiões brasileiras, principalmente nas quais o ensino superior chegou de forma tardia ou as quais não foram contempladas com os programas públicos de expansão. Estados como Santa Catarina, Distrito Federal e as regiões Norte e Nordeste foram os que mais receberam IESP, em termos relativos às instituições públicas. O crescimento do ensino privado requereu mais docentes para atuar na educação superior, o que deu causa a deslocamentos ou migrações do ensino básico ao acadêmico.

Cunha (2013) fez um estudo no qual analisou a situação dos docentes das IESP no início de sua carreira e os percursos realizados em seu desenvolvimento profissional, constatando que muitos deles têm quase nenhuma experiência pedagógica.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido protagonizada por docentes pós-graduados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica (CUNHA, 2013, p. 3).

Para Ana Paula, João, Andréia, Pedro e José o ensino superior e a região Oeste do Paraná podem ser considerados fundamentais para seu desenvolvimento profissional eles demonstram gratidão pela forma como foram acolhidos. *Nem tudo foi uma lua de mel, mas olhando profissionalmente, os doze anos em que trabalho na região contribuíram para melhorar minha qualidade de vida (ANDRÉIA)*. Na entrevista de Pedro, apareceram questões que podem servir como demonstrações de seu crescimento profissional, além do econômico: *até comprei um apartamento e ando de carro. Não deu para enricar, mas dá para ser feliz.*

O grupo da Maria, Isaura, Sandra e Maura referiu-se às suas trajetórias, demonstrando certa inquietação, detendo-se mais detalhadamente ao desenvolvimento do ensino privado na região, a relação com os mantenedores e a condição horista que, em seu entendimento, funciona como um empecilho à prática da pesquisa. Maura afirmou que *a coordenação pediu a relação das publicações no semestre, mas não recebeu auxílio para participar de eventos e muito menos teve tempo para fazer pesquisa e produzir relatórios*. A afirmação da docente pode ser considerada pertinente se olharmos o estudo de Sabia (2000, p. 24) que destacou a necessidade de produtividade nas IESP, exigindo-se dos docentes “publicações de artigos e/ou livros, participação em eventos científicos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, além da obrigatoriedade de ministrar aulas excelentes.”

A motivação para a escolha profissional foi outra questão mencionada nas entrevistas. Os relatos destacaram que a docência foi um processo amadurecido ao longo da formação, tanto na educação básica quanto na graduação. Maura narrou que gostava de ensinar. *Quando criança, nas brincadeiras, era a professora dos irmãos e vizinhos. Acho que fui me acostumando em ser professora*. Para Sandra a escolha profissional estava ligada ao ensino. *Sempre tive vontade de trabalhar na docência*.

Pedro e João destacaram que a opção pelo magistério viera por influência de familiares. *Na minha família, minhas irmãs e algumas tias e tios já atuavam na carreira docente (JOÃO)*. *A família sempre me incentivou a seguir a carreira docente (PEDRO)*. As narrativas de Maura, Sandra, João e Pedro se referiam à atuação na educação básica.

Para José, a docência era admirada, mas ele não se via atuando. A mudança viera quando participou de trabalhos voluntários com crianças e jovens. *Comecei a gostar ao ver a espontaneidade e a alegria da rapaziada. Depois fui estudar e me encontrei como professor*. Quando narra que foi estudar, José refere-se ao fato de sair de casa e ir estudar num internato, pois para concluir a educação básica não existiam escolas na localidade onde morava. Saía cedo de casa e por isso, no seu entendimento, não sentiu tanto a vinda para a região do Extremo Oeste do Paraná.

O percurso de Maria assemelhou-se ao de José, pois em sua narrativa mencionou que durante o curso de graduação já ministrava aulas em um cursinho para pessoas carentes dentro da universidade. Antes disso já tinha feito o magistério com a ideia de trabalhar com educação. Também foi o caso da Isaura que foi professora dos Anos Iniciais por doze anos. Enquanto cursava o ensino médio, no contraturno, era auxiliar da professora dos Anos Iniciais.

Quanto às motivações pela escolha especificamente do ensino superior, João destacou que foi por influência de um professor que tinha um bom relacionamento com a turma. *Sempre gostei muito de me relacionar com pessoas e via na carreira docente uma forma de poder interagir e participar ativamente no processo de construção do conhecimento, aprendizado e desenvolvimento de pessoas. Isso sempre foi algo desafiador e de motivação.* Maria destacou que ao final da graduação percebeu que tinha perfil para atuar no ensino superior e então resolveu fazer o mestrado, considerado por ela como uma condição para concretizar seu sonho.

Em sua narrativa, Isaura destacou que durante a faculdade gostava de ir à sala dos professores para vê-los discutir assuntos acadêmicos. *Eu sonhava ser professora de Administração no curso superior. Eu queria ensinar que as empresas precisavam ser bem administradas.* Foi semelhante à trajetória motivacional para o ensino superior de Ana Paula, que mencionou que almejava trabalhar com pessoas adultas. Quanto às motivações, destacou que *era possível atuar na área e fazer a graduação junto; por ter períodos mais longos de férias; por acreditar que um país melhora com pessoas com maior nível de conhecimento e estudar continuamente.* Foi a única dos entrevistados que mencionou a questão do período de férias. Talvez quisesse dizer que tinha trinta dias de férias e o restante era recesso.

Os docentes percebem a influência da convivência familiar, além da tendência vocacional na escolha profissional. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à falta de planejamento da docência como profissão. Comparando os depoimentos com os resultados do estudo realizado por Jesus (2000), identificou-se que há semelhança entre as motivações mencionadas, principalmente no que diz respeito às razões para o ingresso na carreira docente. O pesquisador

entrevistou 139 docentes, perguntando-lhes os motivos da escolha profissional e obtendo como resposta o gosto de trabalhar com crianças, auxiliar os outros na sua aprendizagem e desenvolvimento, além do sentimento de ser útil. A remuneração, férias e tempo disponível obtiveram um grau de importância inferior.

Outra pesquisa, coordenada por Pedro e Peixoto (2006), apresentou um estudo realizado sobre a satisfação profissional e a autoestima dos professores, concluindo que em pleno século XXI os aspectos mais mencionados como fatores de motivação docente são: o trabalho direto com os alunos, relação com os alunos, relações pessoais e profissionais. Portanto, percebe-se que há coerência entre as pesquisas e as respostas dos depoentes em relação às motivações que influenciaram sua escolha pela docência.

Interessou-nos também saber se os entrevistados exerciam outra profissão além da docência. Dos nove entrevistados, três responderam que se dedicavam exclusivamente a docência, enquanto os demais exerciam outras atividades ligadas ao comércio ou prestavam assessorias, consultorias, além de cursos, palestras e oficinas. Nesse sentido, ao serem questionados sobre a docência ser sua profissão primária ou secundária, demonstraram-se tranquilos em reconhecer que é secundária, mas indicaram como motivo para isso a forma de contratação de horista ou parcial.

A falta de segurança à qual se referiam os docentes tem relação com a forma de contratação que dificulta o planejamento profissional devido ao fato de que sua carga horária sofre mudanças a cada semestre. Esse foi considerado um dos motivos pela busca de uma complementação de renda em setores não ligados ao campo educacional.

As entrevistas de João, Ana Paula e José demonstraram a diversidade de interesses que movem os docentes das IESP. Percebeu-se um desejo latente em querer a docência como um *status* social mas, por outro lado, a sobrevivência fala mais alto e a necessidade de buscar complementações na renda torna-se de primeira ordem. João exercia outras atividades paralelas, mas desde 2005 dedica-se exclusivamente à docência em nível superior. *Minha prioridade*

profissional sempre foi a docência, não tendo no momento interesse de migrar para outra área.

Em seu depoimento, João destacou ainda que a atuação no campo educacional auxiliou na conquista de uma vaga na Câmara de Vereadores de sua cidade. Desde 2013, concilia a docência na IESP e a atuação como vereador. Em relação à docência, identificou-se outra questão que se coloca com uma realidade dos docentes das IESP e diz respeito à atuação em mais de uma instituição. Dos entrevistados, oito trabalhavam em mais de uma IESP, em decorrência da diminuição das aulas e por não terem segurança em relação à carga horária semestral. Tal situação pode ser reforçada no depoimento de José quando este afirma que durante quatro anos só trabalhava numa faculdade. As aulas começaram a diminuir forçando-o a buscar espaço em outra instituição.

Ana Paula também narrou que se dedicava exclusivamente ao ensino superior. *Desde que vim para Foz do Iguaçu, sempre trabalhei na mesma instituição.* No entanto, a cada semestre que termina fica apreensiva, pois não sabe se terá carga horária no semestre seguinte. *Hoje me sinto insegura, pois a faculdade passa por transformações e tenho medo de ser demitida.*

As afirmações revelam que o ambiente de trabalho apresenta um cenário de instabilidade para o desenvolvimento profissional dos professores. As narrativas deixaram claro que a docência, mesmo sendo a função primária, não é suficiente para dar aos professores qualidade de vida. Lemos (2009) estudou esse fenômeno na rede particular de ensino da educação básica e identificou que o abandono e permanências na profissão docente são idênticos às das IESP do Extremo Oeste Paranaense. Revela o desgaste que a distribuição de aula gera a cada semestre, pois “[...] tal processo provoca no professor, além da insegurança motivada pelo desconhecimento se terá emprego no ano seguinte, já que tal processo só ocorre às vésperas do início do ano letivo” (LEMOS, 2009, p. 157). Ainda conforme o pesquisador, a

rotatividade e itinerância dos professores não concursados que, além da insegurança e instabilidade, em virtude de um processo de atribuição de aulas confuso e desarticulado, não garante a esses professores permanecerem na mesma instituição e dar

continuidade ao trabalho, dando-lhes a sensação de estarem sempre começando (LEMOS, 2009, p. 248).

A ideia de recomeçar, a cada nova coordenação ou direção, permeia a visão e o entendimento de outros três entrevistados. Sandra, Pedro e Maura narraram que o planejamento e a organização do ensino não seguem uma lógica institucional, mas pessoal. Há o cumprimento dos preceitos legais, mas o “prazo de validade” do coordenador depende do relacionamento construído com os alunos, docentes e a direção. A função, considerada um cargo de confiança, nem sempre é concedida com base na competência. *Só para você ter uma ideia, no ano de 2012 o curso trocou de coordenação cinco vezes (PEDRO)*. As trocas na direção e nas coordenações ocorrem de acordo com a produtividade (leia-se entrada de alunos e afinidades).

Trouxemos a afirmação de Camilo (2008, p.12) que, ao analisar se a função docente é primária ou secundária, posicionou-se da seguinte forma:

Hoje, já não se sabe ao certo se o magistério é função primária ou secundária, pois muitos docentes precisam realizar outras atividades adjacentes para complementarem sua renda, como a prática de vendas, por exemplo, verificada inclusive entre alguns dos sujeitos pesquisados, esta totalmente ausente em outras profissões de formação superior, como médicos, engenheiros, advogados. Parece que os professores sempre foram reféns de seu fazer: primeiro, a Igreja ditava as regras; depois, o Estado.

A afirmação de Camilo (2008) complementou o depoimento de Isaura, que numa passagem da entrevista relatou que a docência continua sendo sua profissão primária, mas em função do sustento material, *às vezes necessito atuar em outra área para conseguir um ganho suficiente*. Andréia relatou que as modificações de percurso da profissão docente, principalmente após períodos de instabilidade, decorrem do contexto em que se encontram as IESP. Ela afirmou que por vinte anos a docência era sua profissão primária, mas que não pode depender somente dela, pois *os atrasos salariais, o congelamento da hora aula e a condição de horista indicaram que era o momento de tomar uma decisão. Foi*

quando optei entrar na atividade comercial. Posso dizer que me ocupei mais com a loja do que com o ensino.

Ao queixarem-se da desvalorização profissional, os docentes pareciam um tanto saudosistas, principalmente quando se referiam ao prestígio social perdido, à insatisfação com o próprio trabalho e com as condições que encontraram nas IESP. Reconheceram-se como docentes pela metade, pois não conseguiam fazer pesquisa e, conseqüentemente não participavam de eventos científicos nos quais poderiam discutir suas produções e práticas pedagógicas. Analisando o atual contexto da docência, Loureiro (2001, p. 11) faz o seguinte diagnóstico:

(...) a docência vive, por um lado, o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; por outro lado, vive o mito da construção de um novo futuro para a profissão, que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela sua ambivalência, sendo favorável a novas reflexões e à revisão de tudo o que parecia estabelecido, mas é igualmente propícia ao retorno de diagnósticos mágicos ou fórmulas míticas de salvação em referência à tradição. Esta situação de crise (que só começa realmente a perpetuar-se quando já não há um modelo de substituição) conduziu à reflexão sobre a necessidade de transformar a docência numa “verdadeira profissão.” Se baseia, por um lado, na premissa de que esta aspiração permita o acesso a um estatuto social e ocupacional elevado e que, por outro lado, conduza a melhores escolas.

Como se pôde perceber nas narrativas dos docentes, as motivações, trajetórias e deslocamentos se transformaram ao longo do período em que atuaram nas IESP. Tanto motivos internos – motivados pela insegurança e forma de contratação – quanto externos – novos desafios profissionais em áreas nem sempre ligadas ao campo da Educação – contribuíram para que a trajetória profissional dos docentes, bem como suas motivações, fossem revistas. A profissão docente foi se adequando ao cenário como decorrência do percurso e momento institucional pelo qual passavam as IESP.

5.2.2 Políticas Institucionais e desenvolvimento profissional

Ao abordar questões relacionadas às políticas institucionais e o desenvolvimento profissional, os entrevistados relataram ter pouco conhecimento em relação ao funcionamento burocrático de uma IES. Isso foi perceptível em alguns momentos como, por exemplo, quando confundiram o Projeto Político Institucional (PPI) com o Projeto Político do Curso (PPC).

Identificou-se que duas respostas tiveram como eixo de análise o papel dos mantenedores e gestores e não o PPI. Nas palavras de Isaura *as IES pouco sabem sobre as políticas institucionais e o PPI, por isso, geralmente é feito em disfunção com a realidade da IES e da comunidade acadêmica*. Sandra complementa: *As políticas institucionais estão cada vez mais visando o lucro, o que às vezes pode prejudicar o desenvolvimento pedagógico*. No nosso entendimento, as docentes se referem aos gestores e mantenedores e não ao conjunto de colegiados, responsáveis pelas questões pedagógicas.

Chamou-nos a atenção o depoimento de Isaura, quando esta afirmou que as IES pouco sabiam, afinal, o que ela pretendia dizer era que os mantenedores e gestores com pouca experiência desconheciam a importância do PPI. Galdino (2011) nos adverte sobre os desafios dos gestores institucionais no desempenho de seu papel no qual devem considerar as “características da instituição sob sua responsabilidade e com habilidade para integrar todos os segmentos para consecução, com qualidade, das finalidades institucionais em prol de uma trajetória de sucesso” (GALDINO, 2011, p. 12).

Um segundo grupo de depoentes, formado por Ana Paula, João e Maura, fez uma leitura ampliada de contexto, provavelmente porque possuíam alguns anos de exercício docente nas IESP do Extremo Oeste Paranaense. Particularmente quando se referiam às políticas institucionais, conseguiram ter uma visão de conjunto sem muita diferenciação. Para Ana Paula, *as políticas institucionais têm o olhar do “dono” e seus colaboradores fazem o que o mesmo impõe, caso contrário você é demitido ou substituído. Por outro lado, às vezes não tem políticas claras na IES*.

João acompanhou a análise de Ana Paula quando se referiu ao trabalho na IESP, ressaltando que, desde o começo, vivenciou vários modelos de gestão educacional. Conforme seu relato, *a maioria das IESP ainda visa mais a captação de recursos e novos acadêmicos do que a parte pedagógica e o corpo docente*. Maura entendia que o PPI era um documento importante para as IES e deveria ser conhecido por toda a comunidade acadêmica. *Pode ser considerado o norteador nos diferentes setores institucionais. Fornece orientações a partir dos preceitos legais. Apesar de toda essa importância, em muitos casos fica arquivado e só lembrado quando precisa ser revisado ou alguma Comissão do MEC o solicita.*

Os projetos de curso foram mencionados em duas entrevistas. Para Ana Paula, *o projeto pedagógico da IES, até respeita as Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto sempre tem um olhar financeiro por traz, com benefícios aos proprietários. Também não tem preocupação com a pesquisa e a extensão*. João avaliou a estrutura dos projetos pedagógicos dos cursos, que na sua análise, são bem elaborados, *mas muitos aspectos acabam ficando somente na teoria, não havendo condições de serem colocados em prática*. Como possíveis problemas e dificuldades, João destacou: *as características dos acadêmicos (baixo nível de conhecimento dos que chegam ao ensino superior); jornada de trabalho excessiva de professores – muitos tem três ou mais empregos – professores horistas; acadêmicos tendo pouco tempo para dedicação aos estudos – jornada de trabalho intensa, entre outros.*

Ao fazer um exercício para analisar as IESP do Extremo Oeste do Paraná, Ana Paula relatou que percebe-se a tendência de priorizar o lado financeiro e a busca por acadêmicos, deixando em segundo plano os aspectos pedagógicos. Para Galdino (2011, p. 12), a falta de uma visão clara quanto aos princípios e objetivos da IES faz com que o projeto institucional só ganhe sentido, “a partir do envolvimento coletivo e consciente da comunidade acadêmica orientada através de ação organizada a serviço da concretização e consolidação do mesmo.”

O posicionamento e a crítica em relação aos documentos Institucionais tem sua razão de ser, pois alguns dos entrevistados tiveram experiências na coordenação de curso e Maura atuou no Setor de Legislação. Maura destacou

que há um dispêndio de tempo para a elaboração dos PPC e PPI, com restrita participação de docentes, funcionários e comunidade. Normalmente, a representatividade se constitui através de convite da direção ou mantenedora, o que faz com que o convidado se posicione favorável aos interesses dos donos, como bem disse Ana Paula: *A importância da questão está na falta de conhecimento ou saber que existe e não é aplicado.*

A palavra mudança foi destaque no grupo formado pelos depoentes Maria, Andréia, Pedro e José. Isso porque trabalham em IESP que passa por mudanças estruturais ou pedagógicas. Avizinhava-se deles, portanto, um novo cenário no ensino superior do Extremo Oeste do Paraná, o qual terá reflexos em seu desenvolvimento profissional docente.

Maria entendeu que a fase de mudanças trará propostas boas, mas ficou um tanto receosa quanto a aplicabilidade. *As propostas são boas, mas para serem funcionais precisam ser colocadas em prática.* Andréia também mencionou a palavra mudança, destacando que o reflexo da passagem gera dúvidas, pois *tudo o que é radical tende a não dar certo, ainda mais em se tratando de ensino superior privado.* Pedro se posicionou favorável às mudanças, pois entendeu que trazem alterações que podem ser acrescidas à carreira como experiências profissionais. Para José, o cenário regional sofrerá impactos com as mudanças que estão sendo gestadas no ensino privado. Com dois polos de mantenedores, os projetos se contrapõem, *aumentando a rivalidade entre as mantenedoras. Quanto a ser ou não benéfico para a cidade só o tempo dirá. Particularmente sou favorável às mudanças.*

Maria parece ter incorporado o discurso dos mantenedores e gestores quando associou as mudanças ao aumento das salas e corredores cheios de alunos. Mesmo assim, reconheceu que a mudança trará mais vantagens aos gestores e mantenedores do que para os docentes e alunos. Assim, cada vez mais, espera-se do docente que acompanhe as mudanças sociais e institucionais para que consiga atender aos interesses de mantenedores e gestores. Para Basílio (2010), o professor deve passar por um processo de mudanças, para reformular suas práticas, sua forma de pensar, de se relacionar e de agir no

âmbito educacional, incorporando paradigmas inovadores de educação para atender às novas necessidades que se impõem.

A convivência com processos de mudança foi considerada uma das características das IESP do Extremo Oeste do Paraná. Foram mencionadas as trocas na direção, coordenação e quadro docente. A ausência ou falta de um projeto de continuidade fez com que as instituições caminhassem em círculos e encontrassem dificuldades para alcançar solidez. A fragilidade tornou a concorrência ainda mais desleal, repercutindo diretamente no desenvolvimento profissional docente, pois a diminuição de alunos significou redução de salários.

Os docentes também falaram sobre as políticas favorecedoras do desenvolvimento profissional, destacando as expectativas vividas ao longo de sua trajetória docente. Para Sandra, Pedro e Andréia, o plano de carreira seria um bom começo para pensar a valorização dos docentes. No entendimento de Sandra, o plano de carreira incentivaria o docente a permanecer na instituição e ajudaria no seu crescimento profissional. Ana Paula complementou afirmando que ter garantias de ascensão e gratificação na carreira podem ser vistos com diferenciais numa IES que se autodefine como de qualidade.

O incentivo à pós-graduação *Strictu Sensu* foi lembrado por João, Ana Paula, José e Maura. Os docentes relataram que gostariam de ter apoio para continuar seus estudos, mas enfrentavam dificuldades pelas distâncias dos centros formadores e por não receberem apoio institucional. Maura destacou que há mais oportunidades em 2013 do que há dez anos atrás, período em que iniciou sua trajetória profissional nas IESP. José afirmou que, às vezes, até pensa em fazer doutorado, mas sem apoio e ajuda institucional isso torna-se difícil.

A produção científica recebeu destaque nos depoimentos de João, Sandra, Isaura e Ana Paula. Os docentes têm consciência de que as faculdades não exigem pesquisa mas, ao mesmo tempo, a produção científica como critério de avaliação dos cursos é valorizada. Sandra lembrou que a falta de condições para realizar pesquisas impossibilitava-a de participar de eventos, pois não tinha o que partilhar. *Não quero somente participar e ouvir o que os colegas estão pesquisando. Quero ter algo para discutir, ver se estou ainda por dentro do que está ocorrendo na minha área.* E complementou: *Muitas vezes levamos o nome*

da instituição em nosso trabalho e ainda pagamos para isso. Quer dizer que fazemos propaganda de graça. Isaura lembrou que até faz pesquisas mas, para apresentá-las, quase sempre tem que pagar pelos valores de passagem, estada e inscrição.

A participação em eventos apareceu nos depoimentos dos docentes entrevistados com uma possibilidade de formação e atualização. Entendem que esta poderia ser uma oportunidade para conhecer novas abordagens e metodologias de ensino, além de conhecerem as inovações de suas áreas. Para Nunes (2011, p. 28), é importante “resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.”

Outro elemento que chamou a atenção nas entrevistas foi levantado por João. No seu entendimento, as IESP da região deveriam ter políticas que aproximassem mais as Instituições da sociedade e comunidade. Essa aproximação poderia ocorrer através da extensão, um dos pilares da educação superior.

Maria fez menção à questão da tecnologia e a forma como essa impactará a atividade docente. *Atualmente, dentro da instituição temos aprendido novas práticas de ensino, as quais exigirão maior desenvoltura do professor. Creio que acompanha o momento atual da sociedade, no qual convivemos com a velocidade das informações e o uso das redes sociais, internet e demais tecnologias.* Foi uma temática bem lembrada, pois as IESP do Extremo Oeste do Paraná estão se articulando para abrirem cursos de EAD. A instituição Naipi oferece cursos de extensão e de graduação nessa modalidade, enquanto que a Fronteira conseguiu aprovar junto ao MEC cursos de extensão e de pós-graduação *Lato Sensu*. Os dados foram fornecidos pelo Setor de Pesquisa Institucional das IESP.

Os docentes demonstraram-se favoráveis a políticas que favoreçam ao desenvolvimento profissional. Houve a menção a elementos como cursos, pós-graduação *Stricto Sensu*, apoio financeiro para participar de eventos, flexibilização nos horários, maior valorização para quem estuda, horas para

estudo e produção científica. Para que os mantenedores e gestores das IESP do Extremo Oeste do Paraná deem conta de atender aos interesses dos docentes, precisariam rever as formas de investimento e repensar a disponibilidade financeira. O estudo de Stallivieri (2006, p. 10) nos auxilia a pensar sobre tal possibilidade, uma vez que

o crescimento do setor privado é proporcional à capacidade de pagamento dos alunos, da existência de alternativas de fontes de financiamento como programas de crédito educativo, bolsas de estudos e do investimento individual feito pelos alunos. É correto pensar que o crescimento elevado do número de instituições de Ensino Superior no setor privado não será sustentado por muito tempo, uma vez que o potencial de alunos com condições financeiras suficientes para pagar os estudos em instituições dessa natureza não está assegurado.

Coube-nos analisar, também, até que ponto os mantenedores e gestores estariam dispostos a fazer investimentos para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas IESP e, ainda, se seu interesse teria como finalidade oferecer qualidade nos serviços educacionais comercializados. Cunha destacou que (2013, p. 9) os docentes “em geral ficam a mercê dos grupos gestores que definem ou não incluir o desenvolvimento profissional dos docentes em suas prioridades.” A pesquisadora, ao analisar os movimentos institucionais para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, afirmou que

é recorrente o amadorismo que caracteriza as ações institucionais referentes à formação continuada de professores universitários. São poucas as iniciativas fundamentadas em reflexões teóricas sobre o sentido da formação, suas condições relacionadas a um adulto que aprende no contexto do trabalho. Muitas vezes, nem mesmo há uma reflexão mais elaborada do conceito de formação que embasa as ações e como consequência, recorre-se a modelos tradicionais compreendidos como os que assumem perspectivas da racionalidade técnica, sem uma consistente análise de seus resultados e consequências (CUNHA, 2013, p. 10).

Há um movimento nacional em curso na defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação. Este movimento articula a formação

inicial, passando pela continuada, e acresce a estas as condições favoráveis de trabalho, remuneração e carreira (Plano Nacional de Educação). Em relação às condições de trabalho, o estudo de Carissimi e Trojan (2011, p. 63) pode ser ilustrativo, pois entendem que são de “extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional.” Caldas (2007, p. 77) reforça a ideia ao definir as condições de trabalho como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio [...]”

A escassez de recursos foi apontada por nossos interlocutores como uma dificuldade para o desenvolvimento profissional. Pedro lembrou que para organizar um curso de extensão teve que cobrar dos participantes os valores correspondentes ao pagamento dos docentes convidados, pois não recebera auxílio financeiro da IES. Se, por um lado, a organização desse tipo de evento pode ser menos burocrática nas IESP, por outro, os valores gerados devem dar conta de pagar os investimentos realizados.

Maura relatou que os docentes estão optando por não ofertar cursos de extensão, pois caso tenham prejuízos, estes devem ser arcados pelo organizador. Então, *prefiro não oferecer cursos de extensão, pois corro o risco de pagar em vez de receber algum valor.* O pensamento foi acompanhado por João e Isaura que também preferem não ofertar cursos por medo de arcarem com as despesas. Portanto, as condições dos docentes nas IESP do Extremo Oeste Paranaense ainda requerem transformações para serem consideradas adequadas para o desenvolvimento profissional.

5.2.3 Saberes e formação continuada

Incentivamos, também, os interlocutores a falar sobre os processos de formação continuada. Mencionaram que a formação que recebiam na IES pode ser classificada como caseira. Maura destacou que *um colega prepara uma temática, apresenta-a e fica por isso. Não somos consultados sobre as*

dificuldades e os problemas no dia a dia da sala de aula. Em outro momento da presente tese mencionou-se programas de formação e políticas institucionais existentes numa instituição, mas que vigoraram apenas um semestre. O entendimento de formação continuada não parece claro para quem deveria ter essa preocupação – gestores e coordenadores – figurando como uma das maiores queixas dos docentes entrevistados.

Ana Paula, José e Sandra defenderam um programa de formação continuada nas IESP. Os docentes mencionaram que sentem a necessidade de políticas de formação continuada, pois o que aprenderam nos cursos de graduação e mestrado não fora suficiente para que modificassem suas práticas educativas. Sandra lembrou que sua formação didática adquirida na graduação e o estágio prático foram muito rápidos e não ofereceram uma base sólida para a docência. *Ministrar dez, vinte aulas numa turma serve para se ter uma base, mas não nos ajudou muito no exercício profissional.* Em seu depoimento, declarou que após a graduação, iniciou logo o mestrado e, somente depois, começou sua atividade de docência.

José mencionou que teve experiências de formação continuada antes de vir para a região. *Na rede municipal na qual lecionava, tínhamos encontros de formação semestrais. Era quase uma obrigação participar. Gostava muito, pois auxiliava na prática cotidiana.* Relatou, também, que no começo participava por ser obrigado, mas depois percebeu que poderia aprender um pouco mais sobre a profissão, superando algumas dificuldades que enfrentava em sala de aula.

Durante a graduação, Ana Paula trabalhava como bolsista do Departamento de Curso. Participava das atividades de formação oferecidas, o que considera uma experiência valiosa em sua formação. Em caráter emergencial, lecionava algumas aulas ainda durante o percurso da formação inicial e foi adquirindo os traquejos necessários à profissão. *Como vivia rodeada de professores procurava aprender em cada momento. Foi um período de muitas aprendizagens o período em que passei no Departamento.*

A experiência de formação continuada de João, Maria e Andréia foi um pouco diferente se comparada àquela do grupo anterior. Identificaram algumas características comuns em seu processo de formação. Os três docentes tiveram

pouco contato com experiências docentes durante a graduação e no mestrado e, além disso, não souberam mencionar se tiveram alguma formação nesse sentido. Contudo, afirmaram que sempre pesquisaram sobre novas metodologias, inovações de recursos, que compram livros que falam da docência e participam dos cursos oferecidos pela rede de ensino. João destacou sua vontade de melhorar sua prática docente, quando afirmou que sempre foi *uma pessoa curiosa e queria aprender. Por isso não perdia nenhuma oportunidade de curso.*

Isaura, Pedro e Maura lembraram-se de aprendizagens mais significativas na convivência com os professores durante o mestrado. Para Maura, *além de termos orientações sobre como fazer a dissertação, a professora solicitava ajuda nas suas aulas. Sentia-me como uma professora do ensino superior quando acompanhava minha orientadora em sala de aula.* Pedro também lembrou-se de experiências formativas com seu professor orientador, principalmente sobre como elaborar atividades com clareza, tendo como finalidade a aprendizagem. Isaura relatou que auxiliava sua professora orientadora na correção de atividades e com isso foi aprendendo sobre planejamento e avaliação.

Mesmo que na visão dos depoentes a formação inicial tenha sido insuficiente, os docentes concordaram que esta formação serviu como base para o início de suas carreiras. Conforme Cunha (2013, p. 8), “para haver desenvolvimento profissional é preciso que os sujeitos estejam implicados, assumindo a concepção de autoformação, onde o sujeito exerce o seu arbítrio e interagem com os objetivos, artefatos e produtos da própria formação.” E Moura (1999, p. 8) complementa, afirmando que

[...] prática e teoria caminham juntas, construindo os conhecimentos que o conduzirão ao longo de sua vida profissional, que deve ser vista como parte de um projeto social. E, sendo assim, tem uma componente racionalizante de desejo de antecipação do futuro e outra existencial, feita de interrogação sobre o sentido de sua evolução individual e coletiva.

A experiência docente é fruto de uma caminhada que inicia na graduação e se prolonga ao longo da vida profissional e pessoal. Na medida em que se

consolida na profissão, o professor inicia o processo reflexivo para qualificar suas práticas pedagógicas. Garcia (1998) fez três estudos relacionados ao aprender e ensinar dentro do desenvolvimento do pensamento docente, identificando o processamento de informação, comparando professores experientes e professores principiantes e, ainda, o conhecimento prático dos professores e o conhecimento didático do conteúdo.

Os entrevistados deixaram claro que a formação inicial ocorreu em condições de dificuldade, pois a maioria precisava trabalhar e estudar, tendo que, por vezes, escolher entre a sobrevivência e o estudo. Por isso, ocorreram momentos em que os estudos ficaram em segundo plano. Essa experiência parece ter sido significativa, pois a lembravam seguidamente como valor que não percebiam nos atuais alunos. Nesses casos, a trajetória pessoal dos docentes influenciou a vida profissional. Cunha (2013, p. 8) entende que

tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente. Trata-se do momento em que o professor toma a sua prática como objeto de estudo e analisa intencionalmente suas consequências, à luz da teoria.

No grupo que considerou a formação inicial fundamental para o desenvolvimento profissional docente, foi possível localizar afirmações que expressam de forma significativa a influência da graduação em suas trajetórias. A associação que faziam entre formação inicial e a experiência no campo profissional demonstrou que, mesmo de forma tímida, investiram em formação continuada. Podemos então considerar que os saberes pedagógicos influenciaram tanto na vida pessoal quanto profissional e, de certa forma, direcionaram as trajetórias dos docentes pesquisados. Para Lima (2010, p. 9)

os saberes pedagógicos por sua vez correspondem à dimensão dos conhecimentos teóricos e práticos construídos a partir de um olhar historicamente situado do homem sobre a escola e o seu papel por meio da educação formal; da caracterização do professor como ator que socializa conhecimento, de sua formação

enquanto profissional e de como são estabelecidas as relações de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Os depoimentos que mais chamaram a atenção foram os de José e Maura. Ambos já atuam no ensino superior há mais de dez anos e acompanharam o processo de implantação e desenvolvimento das IESP no Extremo Oeste Paranaense. A leitura que fazem tem forte ligação com sua formação básica – ambos estudaram em colégios internos – e os dois entendem que a graduação foi um marco na vida pessoal e profissional. Relataram também que não fizeram a graduação após concluírem o ensino médio. Fizeram sua formação inicial no início da década de 90 do século XX. A maturidade das escolhas é uma característica nos seus depoimentos e tem sido um diferencial em suas trajetórias. Esses dois docentes vieram, inicialmente, para a cidade de Foz do Iguaçu não para trabalhar nas IESP, mas por motivos particulares.

Nos depoimentos, José e Maura destacaram a fase de seu deslocamento como positiva. José lembrou que *sempre é bom mudar de ares quando se quer recomeçar* e continuou sua narrativa afirmando que *estava passando por dificuldades na vida pessoal. Queria uma nova motivação. Falei com amigos que moravam em Foz e eles contaram que estavam ‘brotando’ novas faculdades. Aí pensei, é minha chance de entrar no ensino superior. Numa das IESP a diretora era minha amiga. A minha entrada não foi facilitada, mas como havia poucos mestres, não tinha tanto objeção no teste seletivo. Afinal, não era fácil atrair mestres e doutores para o ‘fim do mundo’ (expressão corriqueira na região).*

Maura também associou sua chegada na cidade a um momento de mudança profissional. Lembrou que sua formação inicial teve influência na escolha. *Vim para Foz a convite da diretora de uma das IESP. Minha experiência em gestão e planejamento educacional foi fundamental para eu ser contratada. Atuei em funções burocráticas e também em sala de aula. Adoro desafios e por isso apostei na cidade e no ensino superior.*

A partir dos relatos identificamos que a entrada nas IESP do Extremo Oeste Paranaense era propícia para os detentores dos títulos de mestre e doutor. Dos nove depoentes, seis vieram com titulação desse nível e os outros três

cursaram o mestrado após iniciarem suas atividades profissionais. Percebemos que a qualificação do corpo docente se requeria no ingresso, preferencialmente, o que evitaria maiores investimentos em formação continuada por parte das IESP.

Essa lógica vem sendo estendida inclusive para as IES públicas, na medida em que crescem as ofertas de vagas para pessoal já titulado, o que certamente traz vantagens para os empregadores que recebem docentes com perfil adequado. Por outro lado, maior titulação implica em maior remuneração e as IESP nem sempre estão dispostas a ampliar seu corpo docente incluindo esse perfil, a não ser para cumprir o marco legal.

Especificamente em relação à formação continuada nas IESP, os docentes tiveram dificuldades em mencionar se existia algum programa de formação. Isso porque quase a totalidade dos entrevistados são horistas e só comparecem na instituição no dia de suas aulas, não tendo um contato contínuo com a organização. Entendem que deveriam ter mais espaços de formação, mas dentro da jornada de trabalho ou que recebessem como hora extra.

José relatou que alguns problemas seriam facilmente resolvidos na instituição e nos cursos se houvesse mais oportunidade para discussão. *Existem situações em que você não pode decidir sozinho. O colegiado é que dá força e uma decisão coletiva é mais representativa perante os alunos. Não é um professor falando em sala de aula, mas um grupo.* Para Lemos (2009), existem temáticas que precisam ser discutidas pelos docentes, principalmente os que atuam em estabelecimentos particulares. O autor declara ser difícil conceber uma reunião de docentes para discutir questões como “salários, evolução na carreira e programas de formação continuada [...] a elaboração do horário de aula do professor, os critérios de avaliação, ou o uso do tempo e dos espaços escolares – como uma sala de vídeo ou de informática” (LEMOS, 2009, p. 249).

Em outros momentos das entrevistas, os docentes demonstraram sua insatisfação com a mantenedora. Foi o caso de Sandra, ao mencionar que *há amadorismo demais. Eles só têm dinheiro, mas o aplicam de forma equivocada. Querem fazer educação, mas esquecem de que precisam oferecer qualidade, do contrário perdem seus alunos para a concorrência.* A entrevistada ainda questionou se a formação continuada seria de responsabilidade única e exclusiva

do docente ou se a instituição deveria ter participação, dando condições para que pudessem elevar o nível de formação. Cunha (2013, p. 7) entende que

para muitos gestores, o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho. Visto numa perspectiva de formação como capital cultural próprio, se instala numa lógica concorrencial, sem perspectivas de ações coletivas. Expressam uma compreensão de formação que desconhece o contexto de trabalho como produtor de subjetividades e culturas. Percebem a formação como acumulação de conhecimentos e não como experiência de vida.

O que ficou evidenciado na relação entre docentes e gestores das três instituições pesquisadas foi que a formação continuada passa a ser muito mais um preceito legal do que um elemento para melhorar as práticas pedagógicas. Como os gestores das IESP do Extremo Oeste do Paraná possuem pouca experiência no campo da Educação (somente um já atuava no ramo educacional), consideram o ensino como um negócio qualquer, desconhecendo as peculiaridades da educação superior.

As entrevistas também abordaram a formação de origem, se esta era considerada suficiente e em que contribuiu para o exercício profissional dos entrevistados. Quatro respostas num primeiro momento foram negativas no que concerne à questão de esta formação ser suficiente, mas os docentes entenderam que ela foi o começo para o desenvolvimento profissional. Os docentes que cursaram a licenciatura atribuíram como possíveis causas de sua falta de preparo inicial a organização curricular muito teórica. Para Pedro, *a teoria nos dá fundamentação, mas saímos com carência na prática*. Andréia acrescentou que teve *que batalhar muito, ir além, estudar, fazer cursos, continuar estudando. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo*.

Para os docentes que cursaram o bacharelado e tiveram pouco ou nenhum contato com a didática e a metodologia de ensino, as dificuldades foram ainda maiores, mas eles creem que souberam superá-las com estudo e esforço. Para Ana Paula, algo que a ajuda em seu exercício da docência é *o bom senso, a tolerância, a compreensão, o diálogo, o domínio de conteúdo e a articulação da*

teoria com experimentos. As reflexões realizadas durante as aulas, principalmente referentes à educação. Isaura destacou que sua participação em eventos anuais sobre ensino, métodos e técnicas a tem ajudado na docência, pois se buscou conhecer o aluno, o desejo da sociedade e discutir o que e como ensinar para entregar o profissional competente. O conhecimento estrutural é importante, mas a atualização é imprescindível, porque as mudanças da sociedade são muito rápidas.

Para melhor explorar os relatos sobre os saberes que consideravam fundamentais para o exercício da docência, propusemos um exercício de reflexão aos entrevistados. Em três entrevistas, identificamos a associação de saberes com experiência, entendida pelos docentes como condição para atuar no ensino superior. Giodani (2003), em seus estudos lembrou que os saberes pedagógicos adotados pelos professores do ensino superior, na fase inicial de suas carreiras, aproximam-se muito dos saberes da experiência vivida como aluno durante a graduação e não são resultados de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas ou pesquisas.

João, Ana Paula e Sandra mencionaram que para atuar no ensino superior alguns atributos são requeridos, especificamente quando se leciona numa IESP, nas quais, além da parte pedagógica, os docentes se envolvem também com questões burocráticas e acadêmicas. João destacou que *quer estar atualizado não somente com conteúdos específicos da área de atuação, mas ter conhecimentos científicos diversificados, saber orientar e desenvolver estudos científicos diversos, ter conhecimentos básicos políticos, de gestão e administração.*

Outro aspecto mencionado pela maioria dos entrevistados referia-se ao bom relacionamento necessário entre docentes e alunos. Ana Paula lembrou que, por ter um bom relacionamento com os alunos, conseguiu manter-se na instituição, pois, no seu entendimento, *os alunos têm muita força nas IESP.* Sandra também seguiu o raciocínio da colega ao afirmar que as avaliações realizadas na instituição *são determinantes para permanecer ou ser mandado embora. Por isso, em alguns momentos, flexibilizo para depois apertar um pouco mais.*

O investimento em novas metodologias também apareceu nas entrevistas como um dos saberes necessários para o exercício profissional. Para Ana Paula, a compreensão das tendências pedagógicas contemporâneas torna-se fundamental *para saber qual ou quais utilizar; além de conhecer as estratégias de ensino, a didática, as metodologias e o domínio de conteúdos*. João acrescentou ser importante *conhecer e praticar diferentes estratégias e métodos didáticos atuais e inovadores, além de ter a capacidade e a habilidade de interagir com pessoas, bem como conhecer e aplicar dinâmicas de grupo e estratégias lúdicas e motivadoras*.

A preocupação dos entrevistados com as questões de relacionamento, novas estratégias de ensino e atualização podem ser explicadas a partir dos dados fornecidos pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das IESP, os quais apresentaram que 38% dos docentes têm conceitos de ruim e regular, 45% bom e apenas 17% são considerados ótimos. A avaliação é realizada semestralmente junto aos alunos e os dados aqui apresentados correspondem ao II Semestre de 2012.

Essa forma avaliativa é utilizada pelo aluno para fazer o seu “acerto de contas” com o professor e é baseada em questões pessoais em vez do trabalho desenvolvido pelo docente ao longo do semestre. Concordamos com Casanova (2011, p. 104) quando afirma que “o desenvolvimento profissional realiza-se num processo contínuo, interativo, cheio de avanços e de recuos, numa tensão entre o já e o ainda não, processo *continuum* inacabado numa espiral de conquistas e de maturação do saber.”

Pedro, Maria, José e Andréia falaram sobre a docência como um processo permeado por intervenientes externos. Mencionaram que fizeram o possível para ministrar boas aulas, mas destacaram a falta de colaboração e interesse por parte dos alunos. José relatou que quando os alunos reprovam, *correm para a coordenação, direção e inventam que o professor não explicou bem o conteúdo ou até que são perseguidos. É difícil ser professor em instituições nas quais o aluno é que decide o que ensinar e como avaliar*. E concluiu com um questionamento: *Que saberes são valorizados nessa situação?* Andréia também se posicionou em relação aos receios de atuar nas IESP. Para ela, *é difícil elevar*

o nível de exigência numa realidade na qual o aluno (cliente) tem o poder nas mãos. O jeito é se ajustar a lógica da instituição, do contrário você dança.

Outro aspecto que apareceu nas entrevistas e foi mencionado por dois depoentes, diz respeito ao nível de formação dos alunos ingressantes das IESP. Para José *os alunos que chegam ao ensino superior têm uma formação muito deficitária. Não conseguem escrever um parágrafo articulado, maltratam a ortografia e estão interessados nas notas e no diploma.* João, por sua vez, mencionou que, no curso em que leciona, o aluno vem com a ilusão de que não precisa escrever, ler e estudar. *Educação Física não é só cultura ao corpo, é conhecimento, saber como o corpo humano funciona para prescrever o melhor exercício.*

Ainda em relação aos saberes, Pedro e Maria reconhecem que o saber do conteúdo é necessário e perpassa por atualizações na área. Para Pedro, *melhoram as inter-relações, senso crítico social e político. Os saberes técnicos se sobrepõem aos pedagógicos. É preciso dominar o conteúdo a ser ensinado para transmitir segurança aos alunos.* Maria entende que *os saberes básicos relacionados ao conteúdo a ser ministrado e também habilidades que vão além, como por exemplo, ética profissional, habilidades sociais, de gerenciamento de problemas entre outros* deveriam ser preservados na prática profissional.

A atribuição de dificuldades no exercício da docência ao aluno pode ser comum num sistema tradicional no qual o docente tem como função ensinar. Berber (2008) faz um interessante relato sobre o processo de “culpa” que o aluno carrega por não aprender.

Ainda é muito comum na docência superior a utilização da estratégia de ensino mais convencional e, de certo modo, mais cômoda para o professor, que é a exposição do conteúdo em forma de palestra. A grande maioria dos professores utiliza essa maneira de dar aula por não ter conhecimento de outras estratégias que podem ser aplicadas e que muitas vezes trazem mais resultados. Essa estratégia também coloca os alunos em uma situação de passividade trazendo comodismo tanto para o professor como para o aluno. Há certa resistência na inserção de estratégias diferentes, pois elas quebram a rotina e inovam em sala de aula. E tudo o que é novo é imprevisível e, conseqüentemente, também é acudador. Para mudar essa estratégia é necessária uma entrega maior do professor e uma

interação mais profunda com o aluno, já que o “dar aula” se transformará em “fazer aula” (BERBER, 2008, p. 407).

Apesar das resistências, a docência na segunda década do século XXI passa por transformações aceleradas, motivadas, principalmente, pelo avanço da tecnologia. Ao docente caberia acompanhar o processo de mudança, ajustar-se ou corre o risco de perder oportunidades nas IESP do Extremo Oeste do Paraná. Há certa dicotomia envolvendo o desenvolvimento profissional docente, pois sem as condições adequadas para a formação e atualização e sem argumentos para resistir às inovações, restará a adaptação ou a busca por uma nova empregabilidade.

Percebemos que o entendimento dos saberes da docência ainda precisa ser descortinado. Há uma tênue relação entre o que os docentes praticam em sala de aula e o que realmente entendem como saberes da docência. Isso fica mais claro com o depoimento de Maura, que define os saberes como “*o domínio sobre o conteúdo e a forma como o transmitimos aos alunos.*” O que sentimos falta nas narrativas, mesmo que depois de ter sido provocada, foi a menção em relação à associação entre a docência, pesquisa e experiência de vida.

Isaura foi mais específica ao analisar os saberes, dividindo-os em três grupos:

Saber ser gente: gostar de gente, mas de gente que não sabe e quer aprender; observar e ouvir muito os alunos; sempre se colocar no lugar do aluno que tem dificuldade.

Conhecer: conhecer e dominar o conteúdo que vai ministrar, bem como, os assuntos das ciências correlatas, também anteriores e posteriores ao assunto dentro do PPC; conhecer o aluno; conhecer a realidade local: social, econômica, etc.

Viver e praticar o que se ensina: ensinar o conteúdo com a vida – transmitir experiência, exemplarismo.

Nas categorias apresentadas por Isaura, identificamos os saberes da formação, do conhecimento e da prática. São três tipos de saberes que auxiliam o docente a construir uma boa relação com a turma, além de mediar a produção do

conhecimento, aproximando-o da vivência cotidiana. Chamou-nos a atenção a referência em relação ao Projeto Político do Curso, normalmente desconhecido pelos docentes. O fato de tal projeto ter sido lembrado pela depoente estava associado a sua passagem pela coordenação de curso.

5.2.4 Expectativas profissionais

Na última categoria, analisamos as expectativas profissionais dos docentes partindo dos motivos responsáveis por sua permanência nas IESP, o que eles gostariam que fosse diferente e as perspectivas de futuro para suas carreiras docentes. Inicialmente, exploramos os motivos pelos quais permanecem na IESP.

Os docentes analisaram seu tempo de permanência na instituição e se valeria a pena continuar aí, dadas as condições adversas para seu desenvolvimento profissional. O que chamou a atenção nos depoimentos foi a forma positiva de responderem ao questionamento, destacando os aspectos significativos que vivenciaram enquanto docentes das IESP. Sousa (2009), em suas pesquisas sobre a relação entre a educação superior pública e privada, destaca a qualidade como elemento de diferenciação institucional, sobressaindo-se as que melhor se adaptarem ao mercado em transformação. Essa parece ser uma das evidências também mencionadas pelos nossos interlocutores.

Agrupamos os depoimentos a partir de duas dimensões: os docentes que apontaram elementos pessoais e os que se reportaram exclusivamente a aspectos profissionais. Integram o primeiro grupo a Andréia, Pedro, José e Maura. Dentro dos aspectos pessoais, Pedro mencionou a estruturação de sua vida na cidade. *Faz doze anos que trabalho nas IESP aqui do Extremo Oeste. Sinto-me feliz. Como sou formado em Biologia, a proximidade do Parque, o Refúgio e tantas outras maravilhas da natureza já compensa a permanência.*

Andréia destacou o lado familiar como um elemento marcante de sua passagem na região. *Aqui nasceu minha filha e, por isso, Foz tem um pouco de pertencimento. Não dá para negar que é um lugar interessante para morar.* José

mencionou o acolhimento recebido na cidade como um aspecto que o fez permanecer na região. *Há uma reciprocidade entre o lugar e eu. Gosto de sair, encontrar os amigos e isso faz com que não procure novas oportunidades de emprego. Penso que ganho o suficiente para levar a vida.*

Maura, por sua vez, relatou que estava cansada de migrações. Estava na hora de fincar raízes. *Não, não quero fazer mais mudanças. Cansei de encaixotar e desencaixotar os pertences.* Ao mesmo tempo, identificamos certo conformismo na sua condição, pois em outra passagem da entrevista destacou que ficará na IESP até se aposentar. *Acho que não tem outro jeito.*

Há uma mistura de conformismo e comodismo nos relatos dos docentes. Mas também manifestam algum nível de satisfação com as condições de vida que alcançaram. A permanência por alguns anos fez com que criassem raízes. Uma das docentes casou nesse período, outros dois tiveram filhos e um iniciou um novo casamento. Nos casos apresentados, identificamos que os fatores pessoais se sobressaíram em relação aos profissionais e os docentes consideram positiva a sua permanência nas IESP do Extremo Oeste do Paraná. Para Rodrigues (2006, p. 27), “a formação implica uma ação profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes, à semelhança do ensino, como sobre as atitudes e os valores, tal como a educação.” Ou seja, o desenvolvimento pessoal e profissional parece ser indissociável.

O segundo grupo de depoentes destacou mais os aspectos profissionais que justificavam sua permanência nas IESP. Os argumentos explicitaram claramente a trajetória que cada um fez/faz e as implicações que isso tem no olhar institucional. Para Ana Paula, Isaura, Maria, Sandra e João, as motivações para permanecer nas IESP têm a ver com adquirir experiência, integrar um grupo de planejamento, viver metodologias de ensino, enfrentar desafios de início de carreira e participar da construção e implantação de um curso.

Ana Paula destacou que pretende adquirir experiência para, posteriormente, ingressar no doutorado. Afirmou, porém, que sua meta é participar de concursos em instituições públicas. Pretende construir sua trajetória no ensino superior, pois *é importante ter alunos que com muito sacrifício chegam à faculdade e me valorizam como profissional. Estar em contato com pessoas que*

tem sonhos e desejos como você. Maria relatou ser significativo para ela a possibilidade de trabalhar com metodologias de ensino que podem ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos, mesmo que isto represente mais trabalho para o professor no início. Tornou-se um motivo forte para permanecer na instituição e fazer carreira.

A possibilidade de iniciar sua carreira no ensino superior foi o que mobilizou Sandra. *O que me faz permanecer é o momento profissional que estou vivenciando. Estou no começo da minha carreira, pretendo ter uma experiência tanto no ensino superior como na educação básica, e isso vem sendo possível nesta instituição.* A condição de primeira experiência no ensino superior para docentes que vieram para a região do Extremo Oeste do Paraná tem se caracterizado como um elemento marcante na opção pelas IESP. Há certa prevalência, nas IESP do Extremo Oeste, de docentes que vieram de outros estados (DEBALD, 2005). No início do século XXI a região recebeu um contingente considerável de profissionais que viam na região uma oportunidade de desenvolvimento profissional no ensino superior privado.

João pode ser caracterizado como um docente engajado e comprometido institucionalmente. Acompanhou o crescimento e desenvolvimento do ensino privado na região e se diz realizado profissionalmente atuando na IESP. *Acompanhei a instituição desde a sua criação e tenho total convicção de que muitas mudanças significativas ocorrerão para uma melhora geral das condições docentes e acadêmicas. A afinidade com os coordenadores de curso e docentes da instituição torna o ambiente de trabalho agradável e de otimismo para um grande número de colegas.*

A visão de Isaura contrastou em relação ao pensamento de João, pois ela gosta do que faz, mas pontua os percalços da sua condição profissional. Diz que *diante das dificuldades financeiras da instituição tenho que atuar em três IES. Isso é desgastante.* De fato são pouquíssimos os casos em que o docente trabalha somente em uma instituição. Dados fornecidos pelo Setor de Recursos Humanos das três IESP pesquisadas indicam que 83% dos docentes trabalham em outra instituição ou possuem outra ocupação profissional.

Os docentes reconheceram as IESP como um local de amadurecimento profissional. Na relação benefício e perdas, consideraram o saldo positivo, o que os motiva na continuação do trabalho. Mesmo com as dificuldades que enfrentam, entendem que a permanência na instituição contribuiu para seu desenvolvimento profissional, pois há oportunidades de vivenciar práticas e experiências que não seriam possíveis em outro lugar. Somente Ana Paula deixa claro que pretende fazer um doutorado para prestar concurso em IES pública. Entretanto, esse desenvolvimento profissional decorre muito mais de uma trajetória de responsabilidade individual do que de incentivos institucionais.

As dificuldades financeiras e o fato de ter acompanhado o processo de instalação das IESP na região fazem com que João e Isaura apostem na sua permanência na IESP em que atuam, ou mesmo na região. Ambos entenderam que a crise deve passar e a situação tende a melhorar, uma vez que o ensino superior está em franco desenvolvimento no Extremo Oeste do Paraná. Já Sandra, a mais jovem do grupo de entrevistados, vê nas IESP um laboratório profissional valioso, pois vivencia os primeiros passos da docência em nível superior. Mas está aberta às oportunidades que possam surgir.

Em relação ao que os docentes gostariam que fosse diferente na IESP na qual trabalham, houve destaque à questão salarial, à valorização e às condições de trabalho. Entre os que destacaram a melhoria do salário estão a Maura, José, Maria e Andréia. Elencaram a falta de aumentos reais, a jornada elevada de trabalho e o tratamento recebido, que nem sempre condiz com sua condição profissional. *Quem não gosta de ganhar um pouco mais? Bancaria o supérfluo,* disse Maura. *Gostaríamos, também, de receber um tratamento melhor, principalmente rever a quantidade de reuniões de que precisamos participar, ou ser remunerada por elas.* Maria reafirmou essa posição e lembrou que *gostaria que o professor fosse mais valorizado na sociedade, a exemplo dos professores na Finlândia.*

Para José e Andréia, a melhora a questão salarial, já ajudaria na qualidade de vida. Andréia destacou que trabalhando menos poderia ficar mais tempo com sua filha. *Mas o mundo dos negócios ou do econômico não é perfeito e preciso continuar na luta para não ser derrotada.* José mencionou a desvalorização da

hora aula como um dos fatores para a diminuição do poder aquisitivo dos docentes. *Não tenho aumento real desde 2004. Perdemos muito poder de compra. As coisas aumentam, mas nosso salário continua o mesmo. Não que esteja ruim, mas uma graninha a mais sempre aumenta a felicidade.*

A baixa remuneração não parece ser um problema exclusivo das IESP. Há também movimentos de melhorias salariais nas IES públicas. Com frequência acompanhamos pela mídia paralisações e greves organizadas pelos docentes reivindicando aumentos ou incorporações de índices que corrijam as distorções. No caso específico em questão, o que recebeu destaque nos depoimentos dos docentes das IESP do Extremo Oeste Paranaense é a realidade do ensino privado. Nesse caso, as reivindicações quase inexistem, pois ao abraçar tal bandeira o docente estará assinando sua demissão. Moriconi e Marconi (2007) nos auxiliam a compreender que, como o setor privado opera uma lógica da acumulação que encontra restrições na definição dos salários docentes, os salários correspondem ao preço de um dos fatores de produção – a força de trabalho. Assim, quanto menor forem os custos mais aumentarão os lucros dos gestores e mantenedores.

O reconhecimento social foi apontado por Maria como elemento que desmotiva os jovens a optarem pelo magistério. *Políticas mais claras para o ingresso e permanência no magistério ajudariam. E um plano que demonstrasse que é possível fazer carreira na educação nos diferentes níveis de ensino.* Um estudo realizado por Chauí (2001) apontou que as instituições de ensino superior brasileiras, na virada do milênio são regidas pela gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, no qual o regente dessa orquestra tem sido o mercado, buscando obter através da eficácia o máximo em resultados com o mínimo de custo, guiando-se pela lógica mercantilista custo/benefício. É fácil perceber sinais dessa perspectiva na realidade estudada.

Maria destaca a qualidade da atuação dos docentes que trabalham tanto em instituições públicas quanto em privadas, reivindicando a necessidade de uma melhoria constante e de investimentos nesse sentido. Contrera (2002, p. 50) afirma que “aprender a ser professor tem mais a ver com que se faz do que com o

que se diz, ou, pelo menos, o dizer tem de vir acompanhado com o fazer, ou com a possibilidade de um novo fazer.”

Ainda em relação ao que poderia ser diferente na IESP na qual trabalham, o segundo grupo de depoentes fez destaques relacionados à estrutura física, à docência como profissão, à auxílios para formação continuada, à maior participação nos órgãos colegiados e aos incentivos à pesquisa. Integram esse grupo Pedro, Isaura, Ana Paula, João e Sandra.

A infraestrutura foi mencionada como um dos fatores que poderia ser bem melhor nas IESP. Isaura mencionou que a instituição deveria ter um espaço para o docente estudar, fazer reuniões, crescer individualmente ou em equipe. E João chamou a atenção sobre a existência de mais recursos e apoio para trabalhar e desenvolver projetos acadêmicos.

A gestão transparente apareceu em três depoimentos, na medida em que os docentes relataram que o distanciamento entre as coordenações de cursos e os docentes dificulta uma aproximação dos propósitos do trabalho. Pedro referiu-se à falta de critérios na distribuição das aulas de cada semestre, pois no seu entendimento privilegiavam-se aspectos pessoais em detrimento dos profissionais. *É a afinidade, a amizade o que o coordenador considera para atribuir ou não aulas no semestre seguinte.*

Ainda quanto à transparência, Ana Paula defendeu uma *gestão educacional que fosse mais democrática, que ouvisse mais os professores*. E para João, as ações institucionais deveriam ser discutidas e planejadas de forma conjunta para que houvesse compreensão dos objetivos e finalidades que pretende-se alcançar com o projeto pedagógico.

O tratamento docente foi lembrado por João e Isaura como algo fundamental para que os docentes se motivassem no trabalho. Isaura destacou que se *a IES tivesse consideração pelos professores e não os tratasse como artigo descartável ou mal necessário, seria muito melhor*. João se posicionou na mesma linha reivindicando que *os professores deveriam ser mais valorizados, não só financeiramente, mas que fossem vistos e tratados como profissionais que têm relevância para o bom desenvolvimento da IES*.

Os investimentos em formação continuada apareceram nos depoimentos de Sandra e Ana Paula como aspectos que poderiam funcionar de forma diferente nas IESP. Ana Paula relatou a necessidade que sente em receber apoio para realizar sua formação continuada. *Precisaria de apoio para um doutorado.* E Sandra reforçou tal pensamento ao afirmar que *gostaria que a instituição tivesse incentivos para pesquisas científicas, tanto para o professor quanto para os acadêmicos, principalmente financeiros, para motivar a formação de grupos de pesquisas.*

A melhoria na infraestrutura se revela com ênfase nas manifestações dos docentes, pois numa das IESP não encontramos uma cantina apropriada, a reprografia atende mal aos alunos e professores (conforme dados da CPA), os equipamentos de apoio – caixas de som, TVs, multimídia – estão sucateados, além de haver acúmulo de alunos por sala. No processo de reestruturação, a IESP fez junções, aumentando o número de alunos em cada sala e, conseqüentemente, impactando o trabalho do docente. Para João, *não é possível reunir numa mesma sala alunos de três cursos diferentes, beirando os 80 alunos e ainda querer qualidade.*

No estudo de Silva (2008), referente ao ensino superior privado em Brasília, identificamos o conflito entre lucro, expansão e qualidade. Destacou, o autor, que a tendência é a de que as faculdades particulares continuem distantes da pesquisa, citando o caso do Distrito Federal que possui 84 faculdades particulares, uma das maiores concentrações por habitante no país. Embora nutram o desejo de se tornar universidade, as faculdades demonstram pouco amadurecimento para a tarefa, com raro investimento efetivo.

No que dizia respeito à participação em órgãos colegiados, ela é mais simplificada nas faculdades do Extremo Oeste do Paraná. Existem muito mais formalmente nos organogramas do que como espaço vivo de participação. Ana Paula que foi coordenadora de cursos relatou que durante sete anos exerceu a função e teve *muita liberdade, mas discussões para melhorar a qualidade de ensino quase inexistiram. Penso que não interessa aos donos do negócio.* A mesma situação encontrou ao se referir aos cursos de especialização.

Essa questão reveste-se de importância, pois fere a condição acadêmica, a natureza da instituição universitária, que requer o espírito crítico e participativo. Trata-se não apenas de uma consideração individual, mas de um investimento institucional. Cunha (2013) alerta que as instituições devem pensar nas estratégias de desenvolvimento profissional docente, rompendo com a tradicional perspectiva acadêmica que tenta passar a ideia de que investir na qualidade dos docentes está-se investindo na pessoa e não na instituição. E a participação na vida cotidiana da IES faz parte desse processo.

Em relação às perspectivas de futuro na carreira docente, os docentes ressaltaram a necessária qualificação. Querem dar continuidade ao que estão fazendo, ministrar aulas em cursos de pós-graduação e, em alguns casos, fazer concurso em IES pública. Há também o grupo que não vê perspectivas em relação à instituição em que trabalha, o que está associado, em certos casos, ao pouco interesse em investir na carreira docente. Nesse grupo estão Maura, Andréia, Ana Paula, Isaura e Sandra.

Sandra pretende continuar na docência e buscar qualificação a partir de cursos, eventos relacionados a sua área de conhecimento. *Pretendo fazer um doutorado depois de alguns anos de experiência e farei concursos para entrar em uma instituição pública de ensino superior.* Isaura relatou que pretendia ministrar aulas em cursos de pós-graduação, elaborar materiais para IES (diversas), e ainda sonhava em ser pesquisadora.

No seu depoimento, Maura confidenciou que andava desanimada e não via perspectivas de melhorias na instituição. *Creio que já estou calejada de tanto ser cobrada e não ver resultados. Vou aguardar o que acontecerá na instituição para depois repensar meu plano de vida pessoal.* As causas mencionadas pela entrevistada foram as constantes trocas de coordenação sem consulta aos docentes, o poder interventivo dos alunos na avaliação docente e a cobrança em relação à utilização dos recursos tecnológicos.

O atual contexto das IESP faz com que Andréia não pense em investir muito na carreira docente. *Em outros momentos diria que iria fazer doutorado, viajar a estudos, tentar concurso público. Contudo, nos dias atuais, penso em continuar com as aulas fazendo cada vez melhor, porém sem altos investimentos.*

Mais adiante no depoimento relatou que não se podia investir em algo em que não se vislumbrava retorno.

O mesmo ocorreu com Ana Paula que não via perspectivas dentro da instituição, mas acreditava na educação, pois entendia que estava mediando *conhecimentos com pessoas, auxiliando-os a se transformarem e transformar a sociedade. Talvez alguns de nossos alunos sócios da instituição farão a diferença um dia.* A referência da entrevistada aos sócios que estudavam na IESP pode ter fundamento, uma vez que na instituição Fronteira, até meados desse ano, o grupo acionista aproximava-se de cem sócios.

Identificamos, dentre os depoentes, oito que têm boas perspectivas em continuar na docência. Somente Andréia apresenta maior probabilidade de distanciamento da docência, muito mais em virtude de outro empreendimento econômico que adquiriu recentemente. Essa tem sido, aliás, a saída encontrada pelos docentes das IESP do Extremo Oeste Paranaense para melhorar sua renda mensal. Se não encontram aulas em outras IES da região, buscam outros empreendimentos como atividades econômicas próprias. Uma parcela significativa de docentes abrem empresas para prestar serviços de assessoria, cursos, oficinas e palestras. Ana Paula reforçou essa ideia afirmando que *colegas com muita experiência estão sendo excluídos da IES na qual trabalham, mas conseguem ser bem sucedidos em suas empresas ou mesmo em outra instituição.*

O acúmulo de horas tem sobrecarregado os docentes das IESP do Extremo Oeste Paranaense. Para Amorim (2009, p. 33), os professores

não têm tempo para planejar as suas atividades docentes, que são afetadas por diversos fatores que interferem na sua prática diária, como a falta de formação específica para a docência, o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, o tempo de trabalho, o número de disciplinas lecionadas, os tipos de contratos de trabalho, a diversidade das outras tarefas, além do ensino em si (correção de provas e exercícios, preparação de aulas e reuniões), sem falar da conciliação com outros empregos.

O mesmo autor, ao fazer estudos com docentes de IESP no Estado de Minas Gerais, identificou o que Chauí (1999) chamou de “universidades operacionais”, ou seja, nelas os professores são recrutados sem considerar

se dominam ou não o campo de conhecimento da sua disciplina e a relação entre ela e as outras afins. O professor é contratado por contratos temporários e precários, ou melhor, flexíveis, nos quais a sua prática docente está baseada na transmissão rápida de informações, passadas de forma acessível aos estudantes, que não enfrentam um processo criterioso de seleção. A preocupação desse tipo de universidade é formar mão de obra que entre rapidamente no mercado de trabalho (AMORIM, 2009, p. 36).

A realidade docente que encontramos no Extremo Oeste Paranaense não poder ser vista como única, uma vez que outras regiões brasileiras passam ou passaram pelo mesmo fenômeno. Os impactos do desenvolvimento desordenado do ensino privado e suas consequências aos poucos são lembrados em estudos, pesquisas, dissertações e teses, principalmente em programas de pós-graduação. O acúmulo de atividades nas IESP é apontado como motivação para os que buscam concursos em IES públicas. Durante as entrevistas notamos que havia preocupação com a empregabilidade, uma vez que as oportunidades de trabalho no ensino superior privado vêm diminuindo a cada ano.

O segundo grupo, formado por João, Maria, José e Pedro dá indicativos de que pretende continuar na docência e aposta nas mudanças e formação continuada como oportunidade de manutenção de seus empregos. Destacam preocupações com as tecnologias, especialização em disciplinas, participação em grupos de pesquisa, além de preocupar-se em continuar seus estudos para posteriormente ingressar no doutorado.

Maria relatou que sua preocupação no momento é conseguir trabalhar com as tecnologias que vêm surgindo na educação. Pedro mencionou sua vontade de reduzir a carga horária de trabalho para dedicar-se a um menor número de disciplinas e áreas de pesquisa mais específicas. Para José, a conquista recente foi a participação de um grupo de pesquisa. *Pretendo construir um bom projeto e*

fazer doutorado. Só vou aguardar minha esposa terminar a tese e aí mergulharei de corpo nos estudos.

João detalhou um pouco mais suas expectativas em relação ao trabalho na IESP. Posicionou-se favorável às mudanças na área educacional, bem como às políticas de valorização do professor. *Pretendo entrar em um curso de doutorado e me dedicar de maneira mais efetiva ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Acredito que seja possível colocar em prática projetos interdisciplinares, unindo professores de diferentes áreas do conhecimento. Vejo que o ensino superior passará por grandes mudanças nos próximos anos, havendo a necessidade da reestruturação das IESP e, melhorando a qualidade de ensino e condições de trabalho docente.*

Os depoimentos demonstram a fase de maturidade pela qual passam os docentes entrevistados. Conseguiram refletir sobre suas práticas e percebiam que poderiam melhorá-las. Pode ser considerado um momento em que dão um passo significativo para qualificar suas práticas pedagógicas, agregando a elas as experiências vividas tanto na academia quanto na vida pessoal. O processo parece condizer com a fase em que o docente, na condução das aulas, consegue contribuir de forma mais contundente para a aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, Severino (2008, p. 35) constatou que

a referência básica é a plena maturidade intelectual, que deve ser fruto de toda essa trajetória anterior, momento em que o acúmulo de experiências e de produções, garantiria liderança, solidez, consistência e fecundidade ao seu trabalho na academia e demais instâncias.

Mas também encontramos um desejo latente de pesquisa e formação continuada. No nosso entendimento, está ocorrendo o fecho de um ciclo docente, se é que podemos chamá-lo assim, no qual a primeira fase foi de deslocamentos e percursos até o ingresso nas IESP; a segunda fase envolve a permanência nessas instituições e o desenvolvimento profissional, período de aquisição de experiência na docência e gestão; e por último, a consolidação, quando o docente

já construiu uma trajetória e buscou completá-la mesmo que através dos cursos de *Stricto Sensu*, iniciando-se na pesquisa. Nas palavras de Severino (2008, p. 13), “tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz.” O autor completa seu pensamento afirmando que a experiência nesse sentido remete o docente em direção ao doutorado, o que o faz avançar na carreira (SEVERINO, 2008, p. 32).

Identificamos que as expectativas profissionais dos docentes das IESP do Extremo Oeste do Paraná acompanharam as transformações do ensino privado na região e se constituem um campo de estudo que não se esgotou com nossa pesquisa, mas serve para outros pesquisadores que pretendem lançar novos olhares sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos referentes às trajetórias e o desenvolvimento profissional docente em Instituições Privadas do Brasil ganharam espaço nas pesquisas de programas de pós-graduação a partir do século XXI. O crescimento se acentua, principalmente a partir de 2004. Identificamos 27 dissertações e 18 teses nesse período, fato que demonstra que a temática começou a ser debatida em nível nacional.

Nosso estudo procurou trazer contribuições a respeito da região do Extremo Oeste Paranaense, cenário em que a educação superior privada entrou em sua segunda década de existência, sujeita às fragilidades e oscilações próprias de qualquer empreendimento. Gestores, mantenedores e docentes ainda estão ajustando as formas de convivência, ora mais tranquilas ora mais conflituosas.

É inegável que o ensino superior privado tem contribuído para o desenvolvimento da região, pois além de atrair alunos e docentes de forma direta, impulsionou e aqueceu o setor imobiliário, gastronômico e de turismo, indiretamente. A procura por imóveis, atualmente, se deve muito à presença de estudantes da UNILA – primeira instituição federal da região – e outros que vieram fazer sua graduação na cidade. A oferta na graduação é diversificada e a pós-graduação *Strictu Sensu* está dando, regionalmente, seus primeiros passos, principalmente nas instituições públicas.

A instalação da UNILA e do IFPR, somada aos esforços da UNIOESTE - todas IES públicas – tem contribuído para melhorar as condições de trabalho dos docentes das IESP, pois o caráter mais acadêmico dessas IES faz com que os processos nas IESP sejam repensados em nome da qualidade – ideia que os gestores tentam potencializar frente à sociedade.

No intento de dar organicidade aos achados, propomos uma síntese a partir das categorias propostas no estudo, destacando as principais contribuições da pesquisa, organizando-as em dois blocos: Vozes dos Gestores e Vozes dos Docentes. O primeiro bloco utilizou as categorias: a) Constituição das IESP; b) Projeto Institucional; c) Investimentos em formação docente; d) Recrutamento e condições de Trabalho, seguindo a estrutura do texto.

❖ **Vozes dos Gestores:**

Em algumas instituições, a figura do mantenedor e do gestor se confunde em virtude da forma de organização das IESP – associações que investem recursos no ensino. A finalidade das associações – conforme seus estatutos – é ofertar cursos superiores de qualidade, investir no fortalecimento econômico da região e gerar novas oportunidades econômicas a partir das IESP.

❖ **Constituição das IESP:**

Para os gestores, a constituição das IESP ocorre a partir de três fatores: necessidade de desenvolvimento do ensino superior, oportunidades de empreendimentos econômicos e oferta de profissionais qualificados ao mercado de trabalho. Em seus depoimentos foi possível perceber que:

✓ A concepção das IESP tem por finalidade a formação de bons profissionais para o mercado de trabalho;

✓ Há interesse em evoluir para a condição de centro universitário ou universidade (durante a pesquisa um das três IESP tornou-se centro universitário);

✓ As IESP viveram transformações desde o início do estudo (uma passou de faculdade para centro universitário e outra de privada com fins lucrativos para comunitária);

✓ Os gestores identificaram que, no processo de consolidação, enfrentam concorrência, tanto das IESP da região, quanto de instituições que oferecem cursos de EAD;

✓ A segunda década do século XXI apresentou um declínio nas matrículas, principalmente nos cursos de licenciatura, o que deu a estes o caráter de cursos mais ameaçados pela falta de interessados.

❖ **Projeto Institucional:**

Os gestores compreendem a importância do Projeto Institucional e de sua funcionalidade acadêmica, mas o foco está nas questões estruturais, de captação de recursos e novos alunos. Entendem que a sobrevivência da instituição depende da matrícula dos alunos. Definiram como principais preocupações em relação ao Projeto Institucional:

✓ Alcançar reconhecimento, crescimento econômico e contribuir para o desenvolvimento da sociedade local e regional;

✓ Sobreviver no mercado e romper com a condição de instituição local e regional;

✓ Investir na formação dos docentes para que a educação oferecida seja de qualidade;

✓ Evoluir à condição de centro universitário e investir em cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*;

✓ Transpor as fronteiras – firmar parcerias com IES do Paraguai e Argentina para intercâmbio de alunos;

✓ Zelar pela credibilidade;

✓ Fazer investimentos para melhorar a titulação dos docentes;

✓ Aumentar o acervo bibliográfico, oferecendo mais opções de pesquisa aos alunos;

✓ Aderir a programas federais como FIES e PROUNI, que atraem mais alunos às instituições.

A visão dos gestores em relação ao Projeto Institucional indicou que sabem quais decisões precisariam tomar para melhorar a qualidade de suas IESP. Contudo, percebemos que esbarram na questão econômica, motivada pela concorrência que interfere nos investimentos, tanto estruturais quanto humanos. Algumas vezes, também, revelaram uma visão mais empresarial do que educacional. A diminuição no número de alunos (IPARDES, 2012) se configurou com um dos problemas que tem influenciado os projetos institucionais e a busca por alternativas econômicas se tornou o foco principal das suas ações.

❖ **Investimentos em formação docente:**

O entendimento dos gestores é de que há necessidade de investir na formação docente. Contudo, as políticas institucionais apontam para o caminho contrário. Percebem o docente como alguém importante, necessário, desde que traga contribuições à instituição. As “contribuições” a que os gestores se referem dizem respeito, principalmente, à habilidade de reter o aluno na instituição. Em termos de investimentos e formação docente, identificamos:

- ✓ Ausência de programas de formação continuada nas IESP do Extremo Oeste do Paraná;

- ✓ O aluno é visto como cliente e sua opinião tem prioridade em detrimento daquela dos docentes;

- ✓ Bom professor é aquele que não falta, cumpre os horários, entrega a documentação acadêmica nos prazos, não cria problemas, aquele de quem os alunos não têm queixas e aquele que se enquadra na filosofia da instituição;

- ✓ A formação deve ser compromisso e responsabilidade do professor;

- ✓ A formação oferecida pelas IESP, quando acontece, é esporádica e, normalmente, os mais experientes dão um curso ou palestra para os demais docentes;

- ✓ A condição de horistas dificulta a participação dos docentes nas formações oferecidas pelas IESP, pois há dificuldades em relação à disponibilidade.

Ao analisarmos o contexto de formação, a partir da visão dos gestores, percebemos que estes não refletem sobre as condições de trabalho dos docentes. A razão para os poucos investimentos em programas que estimulem o desenvolvimento profissional dos professores pode estar diretamente relacionada à concepção de bom professor manifestada pelos gestores anteriormente. Estes gestores compreendem que há necessidade de investimentos em formação, mas esta lhes parece estar muito mais direcionada para um treinamento que visa atender às demandas burocráticas do que para a melhora e qualificação das práticas docentes.

❖ **Recrutamento e condições de Trabalho:**

O processo de recrutamento dos docentes que atuam nas IESP pode ser definido como simplificado, pois se constitui de um teste seletivo que contempla uma aula demonstrativa e a análise do currículo. Observam-se as condições para a docência – domínio de conteúdo, dicção, metodologia e recursos utilizados. Os gestores posicionam-se da seguinte forma em relação ao recrutamento e condições de trabalho:

✓ No início das IESP utilizava-se o recurso da indicação, pois havia poucos profissionais disponíveis para ministrar as aulas;

✓ Com o crescimento do ensino privado na região, mais docentes começaram a se interessar pelas vagas, abertas em editais que incluíam teste seletivo com aula demonstrativa e análise do currículo dos candidatos;

✓ A docência começou a se instituir como profissão, o que acarretou a valorização dos docentes com experiência profissional;

✓ Há um número reduzido de doutores – situação associada ao valor mais elevado da hora aula. Desde o início das IESP, vem aumentando o número de mestres;

✓ A rotatividade é apontada pelos gestores como um fator dentro da normalidade e eles a associam às dificuldades em atuar no ensino privado. Creem que as IESP funcionam como uma espécie de estágio para posterior ingresso em IES públicas;

✓ A contratação por hora aula e exclusivamente para atividades de ensino desestimula o ingresso de docentes com interesse na pesquisa e extensão que, junto com o ensino, formam os pilares da educação superior.

❖ **Vozes dos Docentes:**

Os docentes que participaram da pesquisa entendem que as condições oferecidas pelas IESP interferem no seu desenvolvimento profissional, envolvendo: a) motivações, trajetórias e deslocamentos; b) políticas institucionais e desenvolvimento profissional; c) saberes e formação continuada; d) expectativas profissionais.

❖ **Motivações, trajetórias e deslocamentos:**

O ensino superior privado trouxe oportunidades de trabalho para os docentes que tinham interesse em fazer carreira nesse nível de ensino. Para alcançar tal finalidade, estes profissionais fizeram deslocamentos geográficos e encontraram, na região do Extremo Oeste do Paraná, um local para iniciar sua trajetória profissional em nível acadêmico. As principais informações obtidas durante essa fase do presente estudo foram:

✓ Um dos motivos para os deslocamentos dos docentes foi a maior concorrência, no estado de origem, por postos acadêmicos, em comparação com as IES do Extremo Oeste do Paraná, região que no início desse século contava com poucos profissionais com titulação de mestrado;

✓ O desejo de iniciar a carreira no ensino superior foi determinante para os deslocamentos, uma vez que, para a maioria, essas IESP foram onde suas primeiras experiências no ensino superior aconteceram;

✓ A oportunidade de crescimento profissional proporcionado pelo crescimento do ensino privado no Brasil e nas IESP estimulou a vinda de professores;

✓ As experiências profissionais que vivenciaram (cinco dos entrevistados passaram pela coordenação de curso) trouxeram ganhos acadêmicos que podem redundar em outras oportunidades;

✓ A condição econômica, ainda que estabilizada e sem modificações significativas na década, proporcionou, de alguma forma, o enraizamento dos docentes que adquiriram bens e instalaram suas famílias na região.

Entretanto, os docentes também apontaram fatores que afetam negativamente sua profissionalidade como:

- ✓ Inexistência de políticas de apoio à formação continuada;
- ✓ A instabilidade que a condição de *horista* traz para o professor;
- ✓ A falta de oportunidades para realizar pesquisas, o que impacta diretamente seu currículo;
- ✓ A inexistência de verbas para participar de eventos científicos;
- ✓ Os atrasos salariais e a falta de reajustes;
- ✓ A necessidade de ter outra atividade além da docência, motivada pela incerteza e “sombra” da demissão;
- ✓ A cultura de um constante recomeçar que vigora nas IESP, fator que dá causa a um desestímulo à carreira docente.

Quanto à escolha da docência, os professores mencionaram elementos que foram se constituindo ao longo de suas trajetórias formativas durante a graduação ou na educação básica, tais como:

- ✓ A influência familiar – pais, tios ou familiares que atuam no magistério;
- ✓ A experiência como docente da educação básica quando utilizavam metodologias diferenciadas;
- ✓ O estágio e o trabalho voluntário que impactaram a escolha pela docência.

As narrativas permitiram compreender que a docência se constitui numa profissão constituída de saberes de muitas fontes (Tardif, 2008) e que recebe

influências do meio familiar, da história escolar e acadêmica e da prática profissional.

❖ **Políticas institucionais e desenvolvimento profissional:**

Os docentes demonstram compreender que as políticas institucionais orientam mais a sobrevivência financeira das IESP do que propõem uma política acadêmica com investimentos no desenvolvimento profissional. Indicam em seus depoimentos que:

✓ Há preocupação com a diminuição de turmas e com a consequente redução dos salários dos docentes que ministram aulas em tais cursos;

✓ Vivem, há cada início de ano, um período de expectativas e de incertezas, pois não há garantias de que no ano seguinte estarão ainda empregados;

✓ A ausência de planos de carreira influencia a instabilidade no desenvolvimento profissional, incentivando a procura por atividades não necessariamente ligadas ao ensino;

✓ Entendem que as políticas institucionais deveriam aproximar as IESP da sociedade e comunidades e que a extensão poderia ser a saída para atender a esta demanda;

✓ Mencionam as tecnologias como um aspecto que se incorporará à ação pedagógica de forma cada vez mais intensa, e desejam melhor se capacitar para esse enfrentamento.

❖ **Saberes e formação docente:**

Os saberes foram pouco lembrados pelos docentes e, quando mencionados por eles, diziam mais respeito às necessidades da prática pedagógica. Em relação à formação docente, os entrevistados se sentiram mais à vontade para expor suas ideias. Mencionaram que:

✓ A graduação foi o início das experiências docentes, embora reconheçam que este nível de formação não é suficiente para o exercício profissional da docência;

✓ Tiveram experiências formativas nas redes de ensino da educação básica, em departamentos, além de atuações como bolsistas;

✓ Durante a pós-graduação, a convivência com seu professor orientador melhorou sua pesquisa, produção, análise, publicação e participação em eventos;

✓ O processo de formação inicial foi marcado pela conciliação entre trabalho e estudos.

Os aspectos negativos em relação à formação continuada foram mencionados pelos docentes nos seguintes moldes:

✓ Desconheciam se as IESP tinham programas de formação continuada, de forma sistematizada;

✓ Ressentiam-se de espaços nas IESP para troca de experiências e ideias relacionadas à produção do conhecimento;

✓ Demonstraram insatisfação com os mantenedores por estes não investirem em programas de formação docente.

Em relação às experiências de vida e aos saberes necessários à docência, foi possível perceber que:

✓ Pouco reconhecem as experiências de vida como fundamentais para o exercício da docência. Parece que falta uma reflexão mais sistematizada para capitalizar esse potencial formativo;

✓ Os saberes foram definidos pelos docentes como conhecimentos científicos diversos, não somente de sua área de atuação e formação. Essa compreensão reforça a inferência anterior;

✓ Os saberes envolvem também um bom relacionamento com os alunos e a isso recorrem, afinal, esse é um dos fatores de que depende a sua permanência na IESP;

✓ Valorizam os saberes mais emergentes como o domínio sobre as novas metodologias e tecnologias, lembrados como fundamentais para a docência. Talvez porque estes também sejam os mais demandados pelo marketing institucional e o imaginário contemporâneo de qualidade.

A maioria dos docentes entrevistados tem menos de dez anos de experiência no ensino superior e essa realidade pode ter influenciado seu posicionamento em relação à formação e aos saberes.

A instabilidade da profissão certamente interfere na forma de avaliar o momento profissional em que vivem, o que tem como reflexo o contexto em que se encontram dentro da instituição.

❖ **Expectativas profissionais:**

Agrupamos as manifestações dos docentes em duas dimensões: pessoais e profissionais. Esse fato resultou da constatação de que a maioria dos participantes da pesquisa iniciou sua vida profissional nas IESP em que se encontram até hoje e, portanto, mudanças significativas ocorreram em suas trajetórias, principalmente em seus primeiros anos de trabalho nas IESP.

✓ Expectativas pessoais:

- Valorização da qualidade de vida com a proximidade do Parque das Aves, Refúgio Biológico, Cataratas, Ecomuseu, Itaipu e outros atrativos turísticos e laboratórios de aprendizagem naturais;
- Nascimento de filhos na cidade; casamento ou início de um novo relacionamento, o que gerou raízes afetivas na nova terra;
- Aquisição de bens (apartamento, casa, carro...) que têm significado material e simbólico no sentimento de pertença à região;

✓ Expectativas profissionais:

- Participação em grupos de pesquisa para pensar, em curto prazo, na possibilidade de realizar um curso de doutorado;

- Valorização profissional – pelo reconhecimento recebido dos alunos quanto ao seu valor como docentes e quanto às contribuições para suas aprendizagens; são as recompensas simbólicas da profissão que assumem caráter de muita significação para o professor;
- Realização na profissão – ter dado início a ela e desenhado seu percurso e permanência numa perspectiva positiva;
- Ainda crer na IESP como espaço para o crescimento profissional e apostar que podem ter melhoria da remuneração;
- Empenho para alcançar condições de trabalho mais adequadas – não ser horista e ter condições de realizar pesquisa e extensão;
- Alcançar alguma estabilidade, sem depender da “boa vontade” do coordenador a cada início de semestre;
- Conviver com uma gestão transparente e participação em órgãos colegiados.

Ao lançarmos um olhar detalhado sobre a docência nas IESP do Extremo Oeste, percebemos que as condições para o desenvolvimento profissional dos docentes nem sempre são promissoras. Isso se deve à forma de contratação – majoritariamente horista – e também está ligado essencialmente às atividades de ensino. A pesquisa e a extensão não tem maior importância nas faculdades do Extremo Oeste do Paraná. Mas, mesmo sem apoio, encontramos docentes que pesquisam, produzem, publicam e participam de eventos científicos.

Especificamente em relação aos docentes, incomoda-lhes a falta de incentivos à formação continuada, a remuneração incerta pela própria forma de contratação, as constantes mudanças nas coordenações de curso, mais associadas a simpatias do que a competências. Ressentem-se, ainda, de falta de discussões sobre questões acadêmicas – avaliação, currículo e metodologias – em detrimento de questões burocráticas – lançamentos de notas e presença no sistema. Identificam-se também problemas com relação a trocas de salas, reserva de multimídia, cumprimento dos horários e justificativas para as faltas.

A rotina repleta de atividades contribui para a fragmentação do currículo, pois, não havendo espaços para a discussão do que cada docente trabalha, cada

um desempenha sua função da forma como melhor entende, o que ocasiona lacunas que aparecem registradas nas avaliações institucionais. Para que ocorram espaços de discussão, porém, é preciso melhorar as condições de trabalho nas IESP visando proporcionar mais tempo dos professores na instituição, planejamento conjunto e horas para pesquisa e formação.

Diante dos achados desse estudo, é possível afirmar que as IESP são espaços que oportunizam o desenvolvimento profissional, num sentido restrito, ainda que as condições de trabalho oferecidas não contemplem a pesquisa e a extensão. Percebemos que os docentes participantes da presente pesquisa fazem uma trajetória docente que contempla aspectos que podem ser considerados como essenciais para a realização profissional. Tal realização se materializa em seus depoimentos quando destacam suas conquistas pessoais e profissionais, acreditando que conseguiram na região o que, provavelmente, não conseguiriam nos seus estados de origem. Fica, entretanto, registrado, que as condições de trabalho estão longe do que os estudos e pesquisas sobre a docência superior anunciam como adequado.

Resta clara a carência de um referente de qualidade que inclua uma perspectiva coletiva do trabalho acadêmico em torno de um projeto que alie ensino, pesquisa e extensão.

Os docentes procuram potencializar suas trajetórias apontando para o futuro ou compensando frustrações com outras atividades. Em geral, mesmo assim, demonstram gosto pelo que fazem e procuram conviver, da melhor forma possível, com as regras do jogo que lhes são impostas.

Parece haver um misto de esperança e acomodação. Enquanto isso, procuram brechas para o seu desenvolvimento profissional: vão a alguns congressos; participam de grupos de pesquisa; se envolvem com projetos sociais; estimulam-se a publicar, etc. Estes profissionais furam o cerco que poderia estar atrofiando suas possibilidades de avançar.

Entretanto, entendemos que esta condição não pode e nem deve ser silenciada. Não podemos ser coniventes com a omissão institucional que muitas vezes está presente nas políticas institucionais das IESP.

Instituições e docentes precisam estar juntos no processo de fortalecimento da qualidade da educação superior, seja pública ou privada. Explicitar as teias de relações que acontecem no cotidiano e que marcam as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes pode contribuir nessa direção. Este foi o objetivo desta tese.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar. Imigração em territórios fronteiriços. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, *Mundos Sociais: saberes e práticas*. Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.
- ALMEIDA, P. H. de. A expansão recente do ensino superior privado no Brasil e na Bahia. **Bahia Análise \$ Dados**. Salvador, v. 12, n. 3, dez. 2002.
- ALVES, Helena M. B. **Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público**: índice, antecedentes e consequências. [Tese]. Covilhã, UBI-Portugal, 2003.
- AKKARI, Abdelijalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.
- AMORIM, Eliana de Paula Silva. A docência na universidade privada: entre o Trabalho e o emprego. **Trabalho & Educação**. Minas Gerais, UFMG, v. 18, n. 2, mai./ago. 2009.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- BAHIA SILVA, A. C. Reflexões sobre a experiência da construção de projetos pedagógicos nos cursos de graduação: avanços e recuos. *In*: **Estudos**: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. Desafios e caminhos para a construção do projeto institucional das IES em tempos de avaliação de qualidade. Brasília: ABMES, ano 17, n. 24, p. 69 – 81, jun. 1999.
- BARBOSA, Mário de Jesus. **Política de educação nos planos do setor educacional do Mercosul**: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional. [Dissertação]. Cascavel-PR, UNIOESTE, 2009, 123p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASILIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. [Dissertação]. Teresina: UFPI, 2010.

BEBER, Bárbara Costa. O exercício da docência no ensino superior: uma reflexão da vivência na disciplina de metodologia do ensino. [online]. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 403-408, dez. 2008.

BEHRENS, M. A. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba – PR: Champagnat, 1996.

BERNARDES, Marisa Rezende; GARNICA, Antonio Vivente Marafioti. **Ética nos procedimentos e análises na História Oral como metodologia**. Bauru - SP, UNESP, 2007.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e ensino superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos**. [Tese]. São Paulo, UNICAMP, 2006, 200p.

BOLZAN, Dóris. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-126, jan./jun. 2010

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988.

_____. Ministério do Turismo. Destinos turísticos. Disponível em: <http://www.turismobrasil.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. **Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES**. Lei n. 12.688, de 18 de julho de 2012.

BRZEZINSKI, Iria, GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP: Autores Associados/ANPED, n.18, set./dez., 2001. p. 82 – 100.

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002, p. 115-139.

CALDAS, A. R. do. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. [Tese]. Curitiba, UFPR, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Ensino superior particular: terceirização e exploração do trabalho docente. **Revista Ponto & Vírgula**, São Paulo, PUC, v. 5, p. 65-83, jan./jun. 2009.

_____. Ensino superior privado: expansão das cooperativas de mão de obra docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. 143, p. 643-659, mai./ago. 2011.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.

CAMILO, Eliane Jurski. **Ócio e Trabalho Docente**: Excertos de um estudo em Sobradinho-RS e Municípios Circunvizinhos. [online]. Santa Cruz do Sul-RS, UNISC, 2008.

CARDIN, Eric Gustavo. **Laranjas e sacoleiros na tríplice fronteira**: um estudo da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2011. 136p.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. Del; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, out. 2012.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, UFPR, n. 10, p. 57-69, ago./dez. 2011.

CASANOVA, Maria P. S. M. Desafios da avaliação do desempenho docente. In: **Desafios e Soluções**. Anais do VIII Congresso Nacional de Administração Pública. São Paulo, p. 97-111, nov. 2011.

CASTILHO, Maria Lúcia. **A gestão das IES Privadas e o capital humano dos docentes: a perspectiva da gestão do conhecimento.** [Dissertação]. Brasília, UnB, 2004.

CATTA, Luis Eduardo. **O cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade.** Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2002. 176p.

CENSUP. Censo da Educação Superior. Brasília, INEP, 2009.

_____. Censo da Educação Superior. Brasília, INEP, 2010.

_____. Censo da Educação Superior. Brasília, INEP, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

COGO, Paulo Sérgio Fernandes. Demissão: uma ruptura na trajetória profissional de professores do ensino superior privado. [Tese]. Porto Alegre, UFRGS, 2008, 226p.

COLENCI JÚNIOR, A. *et al.* **Inovação produtiva e competitividade sistêmica.** São Paulo: CEETEPS, 2007.

COLENCI JÚNIOR, A.; HOLDEREGGER, R. **Os executivos das instituições de ensino superior privadas e o *balanced scorecard*.** São Paulo: CEETEPS, 2007.

CONSELHO, Deise E. A. do Bom; BESSA, P. Pires. **Ensino Superior Particular no Brasil: Histórico e Desafios.** [online]. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** Tradução Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Jeiffieny da Silva. Docência no Ensino Superior: professor aulista ou professor pesquisador? **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, ano 2, n. 2, p. 41-62. Aparecida de Goiânia, jul./dez. 2008.

COSTA, Paula Cristina Rodrigues Duarte Marquês. **O futuro da carreira docente: representações de docentes em final de carreira.** [Dissertação]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação. Faro, Portugal, Universidade do Algarve, 2007. 179p.

COSTA, Ana S. Fernandes; AKKARI, Abdejalil. A profissionalização dos professores: debates internacionais e as implicações no Brasil. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 187-205.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre-RS: Sulina, 1995.

CRUZ, Fatima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**. [online]. São Paulo, n.33, p. 7-28, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário *In*. MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Inep, 2000. p. 45-51.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

_____. Formação Continuada. [Verbetes]. *In*: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. **Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame**. [Texto]. São Leopoldo-RS, UNISINOS, 2013.

_____. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CURY, Mauro José Ferreira. **Territorialidades transfronteiriças do Iguassu (TTI): interconexões, interdependências e interpenetrações nas cidades da tríplice fronteira - Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Leste (PY) e Puerto Iguazú (AR)**. [Tese]. Curitiba, UFPR, 2010, 243p.

DIANA, Juliana Bordinhão; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto. A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente. São Paulo, **Estudos sobre o Trabalho Docente**, 2006.

DEBALD, B. S. A qualificação docente no Ensino Superior Privado do extremo oeste paranaense. São Leopoldo-RS, **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-6, abr. 2006.

_____. O crescimento do ensino privado no extremo oeste do Paraná e sua contribuição para o desenvolvimento da região trinacional. In: DEBALD, B. S.; CARDIN, E. G.; SOUZA, K. R. de.(Orgs). **Região & Desenvolvimento**. Foz do Iguaçu-PR: EDUNIAMÉRICA, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: EDUFG, 2001.

DUARTE, J. Regiões Promissoras. **Revista Ensino Superior**, n. 115. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos>. Acesso em: 20 mai. 2008.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai./dez. 1997.

ENGUITA, Mariano F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre-RS, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo, v. 38, n.1, p. 217-228, 2012.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz. **Os Rumos do Planejamento Estratégico na Universidade Pública: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria**. Florianópolis-SC, 2000.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Paula C. A. dos S. **Professor: Profissão de Risco: a percepção das condições de trabalho por docentes em IES Privadas no Rio de Janeiro**. [Dissertação]. Rio de Janeiro, UNIGRANRIO, 2012.

FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. **Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas.** [Tese]. São Paulo, PUC, 2006, 241p.

FONSECA, Dirce Mendes da. **O pensamento privatista em educação.** Campinas-SP: Papirus, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral e de vida.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: [s.n.], 1993.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Onde estão os doutores que os doutores do MEC acham que existem?** [online]. Brasília, ILAPE, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Liliane da Costa. **Extremo-oeste paranaense: história territorial, região, identidade e (re)ocupação** [Tese]. Franca: UNESP, 2007. 209p.

FREITAS, Luis F. de. A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho [Tese]. São Paulo, USP, 2012, 332p.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como instrumento de gestão.** [online]. Rio de Janeiro, CESGRANRIO, 2011.

GARCIA, Carlos M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** n. 9, p. 51-75, 1998.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Um tema, dois ensaios: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática.** [Tese]. Bauru – SP, UNESP, 2005.

GATTI, Bernardete A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. **Filosofia e Educação** [online]. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, out. 2010 – mar. 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por um teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. *In*: RISTOFF, Dilvo; Sevegnani, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 20p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

GIORDANI, E. M. Docência no ensino superior: formação e desenvolvimento docente. *In*: **Anais do II Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina**. Xanxerê-SC, UNOESC, 2003.

GONÇALVES, J. A. **Ser professora do 1º Ciclo: uma Carreira em Análise**. [Tese]. Doutorado em Ciências da Educação. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2000.

GRAMANI, Maria Cristina N. A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 437-454, jul./set. 2008.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. *In*: LIMA, V. M. do R. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HARNIK, Simone. Saiba qual é a diferença entre faculdade, centro universitário e universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Educação, 9 mar. 2011.

HAYGERT, Aroldo Murá G. Todo começou com o “xodó da vovó”. **Jornal Indústria & Comércio**: o diário do Paraná. Curitiba-PR, 4. mai. 2012. Disponível em: <http://www.icnews.com.br/2012.05.04/colunistas/aroldo-mura/todo-comecou-com-o-xodo-da-vovo/>. Acesso em: 24 abr. 2013.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 20 jul. 2011.

IIDA, Anna Maria Faria (Org.). **Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2012**: ano base 2011. Brasília: ABMES, 2012.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

ISAIA, S. M. de A. *et al.* Ciclos de vida profissionais de docentes no ensino superior: identificação preliminar de movimentos construtivos. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/a61155996d455b2cf688e83b0ae04884.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

ISAIA, S. M. de A. Trajetória Profissional. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. Concepção de Docência. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. Geração Pedagógica. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. Aprendizagem Docente. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

INSTITUTO ETHOS. **Retrato de Foz do Iguaçu**. Curitiba, 2009.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico. **Caderno Estatístico**: Município de Foz do Iguaçu-PR. Curitiba-PR, jun. 2012.

JANUARIO, Paula Cancelli. Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação. **SOLETRAS**, ano VII, n. 13. São Gonçalo: UERJ, jan./jun. 2007.

JESUS, S. N. **Motivação e formação de Professores**. Coimbra-Portugal: Quarteto, 2000.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir J.; SOUZA, Audrey P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LEI DOS ROYALTIES. Lei n. 7.990, Brasília-DF, 28 dez. 1989.

LEI DOS SACOLEIROS. Lei n. 11.898/09, Brasília-DF, 8 jan. 2009.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. [Tese]. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. São Paulo, PUC, 2009.

LEITE, Nélio Eduardo. As relações entre docentes e uma IES Privada: um estudo sobre vínculos nas organizações. **Revista Eletrônica de Administração**. [online]. Porto Alegre-RS, UFRGS, v. 9, n. 2, ano 17, jul./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados-MS: Editora EDUFGD, 2010.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**: culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: Edições Asa, 2001.

MACIEL, Alderlandia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. [Tese]. São Paulo, UNIMEP, 2010, 196p.

MACIEL, A. M. da Rocha; ISAIA, Silvia M. de Aguiar; BOLZAN, Doris P. Vargas. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, mai./ago. 2012.

MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. Trabalho Docente. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa – Portugal, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MAINARDES, E. Wagner; DOMINGUES, Maria J. C. de S. Satisfação em Serviços Educacionais: Estudo Multicaso na Graduação em Administração em Instituições de Ensino Superior de Joinville-SC. **Anais do XXXII EnANPAD**, Rio de Janeiro, 6 a 8 de setembro de 2008.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **História do ensino superior privado de Goiás: a trajetória da Universidade Católica de Goiás (1954-1994)**. [Tese]. São Paulo, UNESP, 2003, 349p.

MEIHY, J. C. S. B. **(Re)Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Manual de história oral**. São Paulo, Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral, como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDONÇA, Juliene L. de A.; REIS, Simone, M. de Ávila S. Formação e profissionalização docente. *In*: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: SINAES, 2011.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Os números do turismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/turismo/home.html>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MOROSINI, M. C. Sobretrabalho. [Verbete]. *In*: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

_____. Professor. [Verbete]. *In*: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

MOTA, R. **Investimento no Ensino Superior e desenvolvimento do país**. SESu, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 30 mai. 2008.

MORICONI, Gabriela Miranda; MARCONI, Nelson. **Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?** [online]. São Paulo, CEPESP/FGV, 2007.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MOURA, Manoel O. de. **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência.** São Paulo: Feusp, 1999.

MOUTA, Ana; NASCIMENTO, Inês. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional [online].** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 87-101, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão.** Congresso da LASA – Associação de Estudos Latino Americanos. São Francisco, Califórnia, 23 a 26 de maio 2012.

NEVES, Lucília A. Memória e história: potencialidades da história oral. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2003.

NICASTRO, Sandra; GRECO, Maria Beatriz. *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario-Argentina: Homo Sapiens, 2009.

NÓVOA, A. Entrevista. **Revista Pátio**, ano VII, n. 27. Porto Alegre-RS: Artmed, ago/out. 2003.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade [online].** São Paulo, CEDES, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cadernos CEDES [online].** Campinas-SP, v. 32, n. 88, p. 369-378, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

OLIVEIRA, M. R. Ensino superior: uma análise da expansão no sudoeste do Paraná. Curitiba-PR: CEFET/PR, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

OLIVEIRA, V. Desenvolvimento Profissional. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

ORSO, Paulino José. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seu contexto sócio-histórico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas-SP, n. 41, p. 231-240, mar. 2011.

PAGOTTI, A. W.; PAGOTTI, S. A. de G. O Ensino Superior no Brasil: entre o estatal e o privado. *In*: SCRIPTORI, Carmen C. (Org.). **Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

PARQUE AQUÁTICO de Itaipulândia, construído pela prefeitura, pode ir a leilão. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml>. Acesso em: 10 fev. 2009.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Aná. Psicológica**. [online]. Portugal, v. 24, n. 2, p.247-262, abr. 2006.

PEREIRA, Bernadeth Maria. A história da educação conjugada à história oral em imagem videográfica. *In*: V Congresso Brasileiro de História da Educação, de 9 a 12 de novembro de 2008. **Livro de Resumos**. Aracaju-SE: UFS;UNIT, 2008.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Educação superior para professores em exercício: formando ou improvisando? *In*: **XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. Caxambu, 2003.

PIMENTEL, M. da Glória. **O professor em construção**. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

PORTER, M. E. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *In*: **Projeto História**, São Paulo, v. 15, abr. 1997.

PREFEITURA Municipal de Foz do Iguaçu. População. Disponível em: http://www.pmfi.pr.gov.br/portal2/home_turismo/populacao.asp. Acesso em: 20 out. 2011.

RENDA MÉDIA. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br>. Acesso em: 17 mar. 2012.

RESENDE, R. E. O ensino superior privado no contexto da sociedade capitalista brasileira: uma reflexão sobre a situação dos docentes no início do século XXI. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 23-35, mai./ago. 2010.

REPASSE DE *ROYALTIES* aos municípios limieiros de Itaipu. Disponível em: <http://www.itaipu.gov.br/responsabilidade/royalties>. Acesso em: 20 nov. 2011.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. **Memórias do concreto: vozes na construção de Itaipu**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2002. 116p.

RIPPEL, Ricardo. **Migração e desenvolvimento no oeste do Paraná: uma análise de 1950 a 2000.** [Tese]. São Paulo, IFCH/UNICAMP, 2005. 261p.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Colibri, 2006.

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

RODRIGUES, G. M. Uma revolução no ensino superior privado. **Educação & Conjuntura.** São Paulo, IBC, n. 21, fev. 2006.

ROGGERO, Rosemary. Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na Educação Superior. **B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 33, n.2, mai./ago. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12 n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. *In:* PINHO, Sheila Z. de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: EdUnesp, 2011.

ROUCHOU, Joëlle. "História oral: entrevista-reportagem x entrevista-história". *In:* **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação.** São Paulo, volume XXIII, n. 1, janeiro/junho de 2000.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua. Transformações nas relações de trabalho do corpo docente das Instituições Privadas de Ensino Superior: década de 90. **Revista Organização & Democracia,** Marília-SP, UNESP, v. 1, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Profissionalidade Docente. [Verbete]. *In:* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária,** v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2001.

_____. O setor privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp,** n. 4, p. 28-43, out. 2011.

SANTA RITA: Cidade Progressista. Disponível em: <http://www.santaritapy.com>. Acesso em: 17 out. 2011.

SANTOS, C. R. dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, Jurandir dos. **História Oral, Fontes Documentais e narrativas como recurso metodológico na educação**. III Seminário de Educação: Memória e Formação de Professores. São Gonçalo-RJ, UFRJ, 2007.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro, BNDES, 2002. Disponível em: www.schwartzman.org.br. Acesso em: 16 mai. 2008.

_____. **Matrículas no Ensino Superior**. Rio de Janeiro, BNDES, 2010. Disponível em: www.schwartzman.org.br. Acesso em: 10 out.. 2012.

SCREMIN, Greice. As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade. *[Dissertação]*. Santa Maria-RS, UFSM, 2009. 110p.

SCRIPTORI, Carmen C. (Org.). **Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação Superior no Brasil: caminhos e descaminhos. *In*: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I. da; MARTINI, J. G. (Orgs.). **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria C. Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, Everaldo da. **Estudo da expansão do mercado de Educação Superior no Brasil e em Santa Catarina no período de 1995 a 2002.** [Tese]. Florianópolis, UFSC, 2010, 302p.

SILVA, Gustavo Javier Castro. **O ensino superior privado: O conflito entre lucro, expansão e qualidade.** [Tese]. Doutorado em Sociologia. Brasília, UnB, 2008.

SILVA, Micael Alvino da. Subsídios para o estudo das temáticas regionais: história da parte brasileira da tríplice fronteira. **Anais Eletrônicos – III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Foz do Iguaçu-PR, EDUNIAMÉRICA, p. 915-928, 16 a 19 de novembro 2011.

SIMSON, O. de M. V. (Org.) Experimentos com histórias de vida. São Paulo: **Vertice**, Revista dos Tribunais, 1988.

SINPROPAR. Sindicato dos Professores no Estado do Paraná. Pisos e reajustes salariais. Curitiba-PR, 2012.

SIQUEIRA, Tania Cristina Alves de. O trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas em Brasília. [Tese]. Brasília, UnB, 2006.

SIQUEIRA, Tania Cristina Alves de. Ensino Superior Privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de Ensino Superior em Brasília. **Revista de Ciências Sociais**, v. 40, n. 2, p. 62-71, 2009.

SOARES, M. A. *et al.* **A educação superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002.

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

SOUSA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001).** [Tese]. Brasília, UnB, 2003, 300p.

_____. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos CEDES.** [online]. São Paulo, v. 29, n. 78, p. 242-256, mai./ago. 2009.

SOUZA, José Carlos Victorino de. **Gestão universitária em instituições particulares: os documentos institucionais como indicadores de modelo de gestão.** [Tese]. São Paulo, USP, 2007, 163p.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas.** [online]. Caxias do Sul-RS, UCS, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. Saberes docentes. [Verbete]. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **O ofício de professor história**: perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. G. A reforma do Ensino Superior Privado. **Jornal Classe Operária**. Disponível em: www.vermelho.org.br, n. 73, 7 mai. 2005.

TERIGI, Flavia. *Carrera docente y políticas de desarrollo profesional*. Madri – Espanha, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2009. p. 89-97.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. 2. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TRATADO DE ITAIPU. Brasília, **Diário Oficial**, 20 fev. 1974, p. 2.002.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Ensino Superior no Brasil**. Brasília: São Paulo: Paralelo 15/Marco Zero, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIDAL, Diana G. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, n. 27, jul. 1998.

VILAS BOAS, Sérgio. **Ensino superior particular**: um voo histórico. São Paulo: Segmento, 2004. 134p.

VOESE, Simone Bernardes. **Controle da eficiência dos processos da gestão acadêmica em Instituições de Educação Superior Privadas**. [Tese]. Florianópolis-SC, UFSC, 2006.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 7. ed. Curitiba-PR: Vicentina, 1995. 276p.

_____. **Obrageiros, mensus e colonos: história do oeste paranaense**. Curitiba: Vicentina, 1982. 206p.

YARZÁBAL, L. **Consenso para a mudança na educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2002.

ZABALZA, M. *Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)*. In: ESTELLA, A. Monclús (Org.). **Formación y Empleo: Enseñanza y competencias**. Granada: Comares, 2000. p. 165-198.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, v. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARGENTA, Christiane A. L. Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas-SP**, 2012.

BENSIMON, Estela Mara. *Designing and implementing an Academic Scorecard*. **Change**, v. 31, ano VI, p. 32. Los Angeles: University of Southern Califórnia, nov./dez. 1999.

BOLÍVAR, Antonio. **Las escuelas como organizaciones que aprenden**. [S. l.], 2001. Disponível em: <http://www.gestiondelconocimiento.com>. Acesso em: 13 mai. 2013.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor. [Tese]. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-122504/>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. **Anais do XXVIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2005.

MOURA, Manoel. A formação inicial do professor: uma investigação sobre o movimento de mudança de sentido pessoal. *[online]*. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas-SP, UNICAMP, 2012.

RODRIGUES, Ivete M. Caetano; MACHADO, M. de Lourdes; ARAÚJO, Joaquim Filipe F. E. de. **Expansão do Ensino Superior no Brasil: avaliação como mecanismo para a garantia da qualidade.** *[online]*. São Paulo, CIPES, 2011.

SANTOS, Paulo Domingos Chaves. A gestão profissionalizada na empresa familiar. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior: Estudos**, ano 21, n. 32, out. 2003.

SCHIFFER JUNIOR, Frederico A. **As mudanças do Ensino Superior no Brasil e a gestão das IES privadas: o caso de uma universidade no Estado do Rio de Janeiro.** *[Dissertação]*. Rio de Janeiro, UNIGRANRIO, 2009.

SILVA, M. H. G. F. D. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries.** *[Tese]*. (Doutorado em Educação). São Paulo, FE/USP, 1992.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Revista Avaliação.** Campinas-SP, v. 15, n.1, p. 195-224, jan./jun. 2010.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

VALE, Andréa Araujo do. Considerações sobre a organização das IES privadas brasileiras: uma análise das propostas da ABMES - uma entidade representativa do setor privatista para o quadriênio 2007-2011. **Revista Trabalho Necessário.** Rio de Janeiro, ano 6, n. 7, p. 1-29, jan./jun. 2008.

VAZ, A. M.; BORGES, O. N.; BORGES, A. T. Pesquisadores, Professores e os Problemas da Escola. *In: VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.* Águas de Lindóia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002.