

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TESE DE DOUTORADO

**NADINE GUALBERTO AGRA**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM  
CAMPINA GRANDE/PB: CONTROLE, RESISTÊNCIA E  
FORMAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA  
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**NADINE GUALBERTO AGRA**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM  
CAMPINA GRANDE/PB: CONTROLE, RESISTÊNCIA E  
FORMAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A277t Agra, Nadine Gualberto.  
Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB : controle, resistência e formação de consentimento / Nadine Gualberto Agra. – Campina Grande, 2015.  
334 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.  
"Orientação: Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira".  
Referências.

1. Sociologia do Trabalho - Ensino Superior.  
2. Empresariamento. 3. Trabalho Docente. I. Oliveira, Roberto Vêras de. II. Título.

CDU 316.334.22(813.3)(043)

**NADINE GUALBERTO AGRA**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM  
CAMPINA GRANDE/PB: CONTROLE, RESISTÊNCIA E  
FORMAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira – PPGCS/UFCG  
ORIENTADOR

---

Prof. Dr. Daniel Rodrigues – UFPE  
EXAMINADOR EXTERNO

---

Profa. Dra. Roseli de Fátima Corteletti – UFCG  
EXAMINADORA EXTERNA

---

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva – PPGE/UFPB  
EXAMINADORA EXTERNA

---

Profa. Dra. Mércia Rangel Batista – PPGCS/UFCG  
EXAMINADORA INTERNA

---

Prof. Dr. Gonzalo Adrian Rojas – PPGCS/UFCG  
EXAMINADOR INTERNO

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA  
2015

A Tia Isolda, por ser espelho. Por não ter como agradecer e pedir perdão. DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, por ter permitido anos de sólida formação e amadurecimento intelectual.

À professora Mércia Batista toda minha admiração e agradecimento pela presteza que me abriu as portas do doutorado.

Aos que fazem o PPGCS, coordenação, professores e Rinaldo, pela compreensão e solicitude. Em especial, à Professora Ramonildes, pela forma como nos conduziu nos primeiros momentos.

Em especial, agradeço ao Prof. Roberto Vêras, meu orientador. Pessoa prudente, ponderada, determinada, exemplo respeitável de vida acadêmica. Orientador presente, conduz respeitando nossas opções e nossos limites. Muito obrigada é pouco, professor, pela receptividade e por todo o aprendizado!

Aos meus colegas de turma, pelos poucos momentos de descontração que vivenciamos. E à minha amiga Juliete Miranda, pelas boas risadas, regadas a caldo de fava e cerveja.

Aos colegas do TDEPP, pelo aprendizado coletivo nos caminhos da pesquisa.

A todos que, de alguma forma, colaboraram com a execução dessa pesquisa. Os professores que ofereceram despretensiosamente parte do seu tempo para as entrevistas, elemento fundamental do trabalho. Aos colegas do SINTENP, José Roberto, Roberto e Luiza, pelas valiosas contribuições e acolhida. Ao Dr. Paulo Nunes, juiz do trabalho e Alda, servidora, todo o meu apreço. Obrigada por terem permitido um enriquecimento empírico do trabalho ao abrirem as portas da Justiça do Trabalho. Do mesmo modo, agradeço ao Ministério Público do Trabalho pelo atendimento cortês e hábil.

Saindo dos meandros acadêmicos, peço licença para agradecer àqueles que participam da minha dimensão sentimental. Minha mãe, Iana, minhas irmãs, Nicole e Constance, meus sobrinhos lindos, Samuel, George e Mateus, meu cunhado, Paulo Agra, por, mesmo de longe, serem minha base. A meu pai, Feliciano, por ter substituído, em alguns momentos, os cuidados de uma mãe sobrecarregada pelos mimos de avô.

Aos meus sogros, Sr. Edinho e D. Lucidalva, minha cunhada Lucila, família que tomei como minha e aprendi a admirar pela história de lutas e superações.

A Lucas e Felipe, meus enteados, por terem permitido que eu me tornasse uma pessoa melhor.

Agradeço a Tia Joana, pelo zelo e retidão com os quais me acolheu em momento marcante, influenciando na mulher, mãe e dona de casa que hoje sou.

A Dom Genival Saraiva e Aldezira Cariri, obrigada por cada momento que convivi com vocês. Momentos que não quero deixar no passado, mas torná-los redivivos como alimento dos valores e fé que carrego.

A Beth Crispim, por ter sido instrumento de luz e paz.

À minha amiga Roseli Corteletti. Conviver com você, acompanhar sua luta de perto me permitiu sair de mim mesma para ver que há momentos mais duros e lutas mais difíceis.

A Luciano, meu amor, por me completar. Pela capacidade que temos de entrega e de superação. Sobrevivemos a dois doutorados, nos reinventamos e nos fortalecemos. Hoje, além de doutores, somos pessoas amadurecidas, com certeza da intensidade do que sentimos e dos caminhos que pretendemos seguir. Estar com você e Marina faz parte do que sou.

À Marina, minha morena dos olhos verdes, meu sonho realizado, o que de mais importante há para mim. Obrigada por existir, por me permitir te amar mais a cada dia e por permitir desempenhar meu melhor papel, tua mãe. Poderia estar agradecendo a mais um filho, o bebê que não veio, não era tempo, não era para ser, mas fez parte dessa história. Não posso te agradecer por não estar no meu colo.

**Guerreiro Menino  
(Gonzaguinha)**

Um homem também chora  
Menina morena  
Também deseja colo  
Palavras amenas  
Precisa de carinho  
Precisa de ternura  
Precisa de um abraço  
Da própria candura  
Guerreiros são pessoas  
São fortes, são frágeis  
Guerreiros são meninos  
No fundo do peito  
Precisam de um descanso  
Precisam de um remanso  
Precisam de um sonho  
Que os tornem perfeitos  
É triste ver este homem  
Guerreiro menino  
Com a barra de seu tempo  
Por sobre seus ombros  
Eu vejo que ele berra  
Eu vejo que ele sangra  
A dor que traz no peito  
Pois ama e ama  
Um homem se humilha  
Se castram seu sonho  
Seu sonho é sua vida  
E a vida é trabalho  
E sem o seu trabalho  
Um homem não tem honra  
E sem a sua honra  
Se morre, se mata  
Não dá pra ser feliz  
Não dá pra ser feliz



## **RESUMO**

A presente pesquisa tem como foco de análise o trabalho docente no ensino superior privado inserido no contexto de transformações no modo de regulamentação do capitalismo mundial a partir dos anos 1970. Notadamente, volta-se para observar o processo de empresariamento do ensino superior atrelado às mudanças no mundo do trabalho, que induzem a busca por maior qualificação profissional. Seu objetivo é apreender como vêm se configurando as formas de controle, resistência e consentimento docente nas instituições privadas de ensino superior de Campina Grande/PB. Como metodologia de pesquisa, além do levantamento bibliográfico, foram realizadas entrevistas com docentes em atividade e egressos do setor, bem como pesquisa na Justiça do Trabalho, Ministério Público do Trabalho e Sindicato Docente, além de levantamento dos dados do Censo do Ensino Superior junto ao Portal de Acesso à Informação do Governo Federal. Diante da pesquisa realizada, pôde-se perceber um processo de consolidação de um novo ramo de atuação do capital comandado pelo Estado, a partir do qual o ensino superior assumiu caráter de mercadoria e o trabalho docente adotou a natureza de trabalho proletarizado e produtivo, atrelado ao processo de subsumção real da vida social ao capital. Como tal, este nível de ensino está submetido às técnicas da gerência moderna de captura da subjetividade do trabalho, que induzem a formação de consentimento e conformismo entre os docentes, alimentados pela disciplina do medo. Conseqüentemente, a resistência docente fica restrita a debates afastados da base sindical e, em Campina Grande/PB, ocorrendo pela via de reclamações trabalhistas e denúncias nos órgãos de regulamentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino superior. Empresariamento. Trabalho docente.

## **ABSTRACT**

This research improves professors' work analysis focused on private higher education establishments placed in capitalism regulation mode changes from the 1970's. Notably, this study investigates higher education entrepreneurship process linked to world work changes, inducing people to search for higher professional qualification. The goal is to understand how the ways of control, resistance and professor consent are being developed in higher education private institutions from Campina Grande (Paraíba, Brazil). As a research methodology, in addition to literature review, interviews were conducted with actual and former professors. In addition, research in labor courts, Ministry of Labor and Union Lecturer was conducted. Besides, Higher Education Census data were raised through Federal Information Access website. This survey revealed a consolidation process of new branch capital operations commanded by the state. So, higher education takes merchandise character and teaching profession adopted a proletarianised and productive work nature, tied to the social life's real subsumption process to the capital. Thus, private higher education is subjected to modern techniques of labor subjective management, which induce consent and conformity among professors, fueled by fear discipline. As a result, teaching resistance is restricted to debates away from the union base. At Campina Grande, this occurs by labor claims and complaints in regulatory agencies.

**KEYWORDS:** Higher education. Entrepreneurship. Teaching.

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser le travail de professeur dans l'enseignement supérieur privé inséré dans le contexte des changements dans le mode de régulation du capitalisme mondial depuis les années 1970, notamment, nous regardons le processus de commercialisation de l'éducation supérieure tourné vers les changements dans le monde du travail qui conduisent à la recherche d'une plus grande qualification professionnelle. Notre but est d'apprendre comment se présentent les formes de contrôle, de résistance et de consentement d'enseignants dans les établissements privés d'enseignement supérieur à Campina Grande / PB. Comme méthodologie de recherche, nous suivons un levage bibliographique, en conduisant des entretiens avec les enseignants comptant les vieux et les nouveaux arrivés dans la profession ainsi que la recherche dans les tribunaux du travail, au Ministère du Travail et dans le syndicat des enseignants et un collecte des données sur l'enquête Recensement de l'enseignement supérieur travers l'Accès du site web d'Information du gouvernement fédéral. Devant la recherche menée, nous avons pu réaliser un processus de consolidation d'une nouvelle ligne d'affaires du capital contrôlé par l'État. Travers laquelle l'enseignement supérieur a pris la marchandise comme caractère principal et la profession enseignante a adopté la nature prolétarisée et productive, lié au véritable processus d'une réelle subsumption de la vie sociale au capital. En tant que tel, il est soumis aux techniques de gestion moderne de capture de la subjectivité du travail, qui induisent la formation du consentement et de la conformité chez les enseignants, alimenté par la discipline de la peur. Par conséquent, la résistance de la classe de professeurs est limitée aux débats supprimés de la base du syndicat, à Campina Grande / PB, se produisant par des revendications du travail et les plaintes dans les organismes de réglementation.

**Mots-clés:** enseignement supérieur; commercialisation; enseignement.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Expansão do sistema de ensino superior – Brasil – 1900-1930 .....	<b>81</b>
<b>QUADRO 2</b>	Evolução das matrículas em estabelecimentos privados – Brasil – 1960 a 1980 .....	<b>87</b>
<b>QUADRO 3</b>	Oferta de bolsas Prouni – Brasil – 2005-2014 .....	<b>134</b>
<b>QUADRO 4</b>	Faturamento do mercado de graduação privado – presencial e ensino à distância – Brasil .....	<b>142</b>
<b>QUADRO 5</b>	Grupos educacionais e faturamento do setor privado – Brasil – 2013 .....	<b>143</b>
<b>QUADRO 6</b>	Principais grupos educacionais do ensino superior privado – Brasil – 2013 .....	<b>144</b>
<b>QUADRO 7</b>	Dividendos distribuídos pelos acionistas do Grupo Kroton nos períodos indicados .....	<b>145</b>
<b>QUADRO 8</b>	Hora acadêmica para em Campina Grande/PB – 2004-2013..	<b>174</b>
<b>QUADRO 9</b>	Principais denúncias contra Instituições de Ensino Superior Privadas de Campina Grande/PB junto à Procuradoria Regional do Trabalho .....	<b>286</b>
<b>QUADRO 10</b>	Reclamações trabalhistas propostas contra Instituições de Ensino Superior Privadas – Campina Grande/PB – 2002 a 2014 .....	<b>288</b>
<b>QUADRO 11</b>	Motivos de reclamações trabalhistas contra Instituições de Ensino Superior Privadas de Campina Grande/PB – 2002 a 2014 .....	<b>290</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Variação do número de estabelecimentos de ensino público e privado – Brasil – 1975 a 1994 .....	<b>95</b>
<b>TABELA 2</b>	Estabelecimentos privados nas diferentes regiões em relação ao total de estabelecimentos privados – Brasil – 1980 a 1994 (em porcentagem) .....	<b>96</b>
<b>TABELA 3</b>	Distribuição das IES, cursos e matrículas – Brasil – 1996 a 2004 .....	<b>111</b>
<b>TABELA 4</b>	Percentuais de IES e cursos de graduação presencial segundo a categoria administrativa – Brasil – 1996-2004 .....	<b>111</b>
<b>TABELA 5</b>	Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil – 2001-2012 .....	<b>136</b>
<b>TABELA 6</b>	Evolução do número de matrículas por categoria administrativa – Brasil – 2001-2010 .....	<b>136</b>
<b>TABELA 7</b>	Número e percentual de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública e privada) – regiões geográficas – 2011 .....	<b>137</b>
<b>TABELA 8</b>	Número e percentual de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública e privada) – regiões geográficas – 2012 .....	<b>137</b>
<b>TABELA 9</b>	Evolução do número de docentes de nível superior .....	<b>169</b>
<b>TABELA 10</b>	Evolução do número de funções docentes em exercício, seguindo a categoria administrativa e a organização acadêmica – Brasil – 2009-2012 .....	<b>171</b>
<b>TABELA 11</b>	Rendimento médio mensal de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas – Brasil – 2001 .....	<b>172</b>
<b>TABELA 12</b>	Distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho por categoria administrativa (pública e privada) pelo desempenho das regiões geográficas .....	<b>176</b>
<b>TABELA 13</b>	Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil e regiões – 2001-2006-2010 .....	<b>178</b>
<b>TABELA 14</b>	Evolução do número de funções docentes em exercício por grau de formação – Brasil – 2009-2012 .....	<b>179</b>
	Evolução do número de docentes nas Instituições de Ensino	

<b>TABELA 15</b>	Superior Públicas .....	<b>181</b>
<b>TABELA 16</b>	Quantidade de termos de rescisão de contrato homologados no SINTEMP – Campina Grande/PB – 2004-2014 .....	<b>234</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Instituições de Ensino Superior segundo categoria administrativa (pública e privada) – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>190</b>
<b>GRÁFICO 2</b>	Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa (pública e privada) – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>190</b>
<b>GRÁFICO 3</b>	Funções docentes em exercício segundo organização acadêmica – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>191</b>
<b>GRÁFICO 4</b>	Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>191</b>
<b>GRÁFICO 5</b>	Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>193</b>
<b>GRÁFICO 6</b>	Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>194</b>
<b>GRÁFICO 7</b>	Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>194</b>
<b>GRÁFICO 8</b>	Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>195</b>
<b>GRÁFICO 9</b>	Funções docentes em exercício segundo o grau de formação em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>196</b>
<b>GRÁFICO 10</b>	Funções docentes em exercício segundo o grau de formação em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014 .....	<b>197</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABMES</b>	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
<b>AD</b>	Associação Docente
<b>ANDES</b>	Associação Nacional dos Decretos de Ensino Superior
<b>Andes SN</b>	Andes Sindicato Nacional
<b>APROPUC</b>	Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>BM&amp;F Bovespa</b>	Sigla que representa a fusão entre a Bolsa de Mercadorias e Futuros (BMF) e a Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA)
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CADE</b>	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
<b>CCT</b>	Centro de Ciências e Tecnologia
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica, ou Escola Técnica Federal
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CMN</b>	Conselho Monetário Nacional
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNAE</b>	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONTEE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
<b>CPA</b>	Comissão Própria de Avaliação
<b>CPA</b>	Comissão Permanente de Avaliação
<b>CPC</b>	Conceito Preliminar de Curso



<b>CREDUC</b>	Crédito Educativo
<b>CRM</b>	Gerenciamento de Relacionamento com o Cliente
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CTPS</b>	Carteira de Trabalho de Previdência Social
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>C&amp;T</b>	Ciência e Tecnologia
<b>DAES</b>	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
<b>DNA</b>	Ácido Desoxirribonucléico
<b>Enade</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ESPM</b>	Escola Superior de Propaganda e Marketing
<b>e-sic</b>	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
<b>FACE</b>	Faculdade de Ciências Econômicas
<b>Fais</b>	French American International School
<b>FAMA</b>	Foundation para el Apoyo a la Microempresa
<b>FAUPE</b>	Faculdade de Arquitetura do Recife
<b>Favip</b>	Faculdade Vale do Ipojuca
<b>Febraban</b>	Federação Brasileira de Bancos
<b>FESUBRA</b>	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
<b>FGTS</b>	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
<b>FIESP</b>	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional

<b>FNDEP</b>	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
<b>FURNE</b>	Fundação Universidade do Nordeste
<b>GATS</b>	Acordo Geral de Comércio e Serviços
<b>GED</b>	Gratificação de Estímulo à Docência
<b>GERES</b>	Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBMEC</b>	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IGC</b>	Índice Geral de Cursos
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSS</b>	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>IEES</b>	Institutos Estaduais de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Institutos Federais de Ensino Superior
<b>IMES</b>	Institutos Municipais de Ensino Superior
<b>IPES</b>	Instituição Privada de Ensino Superior
<b>IPO</b>	Oferta Inicial de Ações
<b>ITA</b>	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
<b>KPMG</b>	Sigla que denomina a fusão entre a Peat Marwick International e a Klynveld Main Goerdeler. K (Klynveld); P (Peat); M (Marwick); G (Goerdeler).
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MARE</b>	Ministério da Reforma e Aparelho do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MP</b>	Medida Provisória

<b>MPT</b>	Ministério Público do Trabalho
<b>TEM</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>NDE</b>	Núcleo Docente Estruturante
<b>NUPES</b>	Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior
<b>NUPES</b>	Núcleo de Pesquisas Econômico-Sociais
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ORUS</b>	Observatório Internacional das Reformas Universitárias
<b>PARU</b>	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda à Constituição
<b>PET</b>	Programa Especial de Treinamento
<b>Petrobras</b>	Petróleo Brasileiro S.A.
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio
<b>Pnud</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>POLI</b>	Escola Politécnica da Paraíba
<b>Prouni</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>Psol</b>	Partido Socialismo e Liberdade
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>PUCRCE</b>	Plano Único de Classificação e Redistribuições de Cargos e Salários
<b>PPGCS</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
<b>RAIS</b>	Relação Anual de Informações Sociais
<b>Reuni</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

<b>RH</b>	Recursos Humanos
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SEB</b>	Sistema Educacional Brasileiro
<b>SEBRAE</b>	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
<b>Sinaes</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SINEPEC</b>	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Campina Grande
<b>SINPRO</b>	Sindicato dos Professores da Rede Particular
<b>SINTEMP</b>	Sindicato dos Trabalhadores de Estabelecimentos Privados Religiosos Beneficentes Filantrópicos de Ensino do Agreste da Paraíba
<b>Sisprouni</b>	Sistema do Programa Universidade Para Todos
<b>STJ</b>	Supremo Tribunal de Justiça
<b>TAC</b>	Termo de Ajustamento de Conduta
<b>TJLP</b>	Taxa de Juros de Longo Prazo
<b>TDEPP</b>	Grupo de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas
<b>UBC</b>	Union Banking Corporation
<b>UEPB</b>	Universidade Estadual da Paraíba
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFPB</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

<b>Uniasselvi</b>	Universidade da Associação Educacional Leonardo da Vinci
<b>UniBH</b>	Centro Universitário de Belo Horizonte
<b>Unic</b>	Universidade de Cuiabá
<b>Unicsul</b>	Universidade Cruzeiro do Sul
<b>Unime</b>	Universidade Metropolitana de Educação e Cultura
<b>Uninove</b>	Universidade Nove de Julho
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>Unopar</b>	Universidade Norte do Paraná
<b>URN</b>	Universidade Regional do Nordeste
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>VCS</b>	Vantagem Competitiva Sustentável

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 01</b>	
<b>PONTOS E CONTRAPONTO DO TRABALHO NO SETOR DE SERVIÇOS: O DIÁLOGO TEÓRICO EM TORNO DE NOVAS DEFINIÇÕES, CLASSIFICAÇÕES E MODELOS DE GESTÃO DA FORÇA DE TRABALHO .....</b>	<b>38</b>
1.1 O olhar em serviços em Smith e Marx .....	39
1.2 O capital monopolista de Braverman: mercado universal, trabalhadores em escritório e trabalho produtivo .....	45
1.3 O rechaço da sociologia do trabalho marxista: o crescimento do setor de serviços em Clauss Offe e as teses do trabalho imaterial .....	49
1.4 A ampliação do conceito de trabalho e classe trabalhadora: Enrique de La Garza Toledo e Ricardo Antunes .....	64
1.5 Sobre o resgate da subjetividade do trabalhador e seus resultados no atual contexto capitalista .....	70
<b>CAPÍTULO 02</b>	
<b>AS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A FORMAÇÃO DE UM NOVO RAMO DE NEGÓCIOS .....</b>	<b>79</b>
2.1 A origem e o fortalecimento político do ensino superior privado .....	80
2.2 A gênese do “novo” ensino superior privado .....	85
2.3 Anos 1980: crise no ensino superior privado e novas estratégias de competitividade .....	90
2.4 Anos 1990-2000: expansão do ensino superior via empresariamento ....	97
2.4.1 O incremento da mercantilização do ensino superior: base legal e seus resultados .....	100
2.4.2 Os organismos internacionais e o ensino superior em países periféricos: rumo à mercantilização de um direito .....	113
<b>CAPÍTULO 03</b>	
<b>ENSINO SUPERIOR COMO UM NEGÓCIO: FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS, PADRÃO DE GESTÃO E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO .....</b>	<b>124</b>

3.1	Governo Lula: a conciliação de interesses .....	124
3.2	Formação de oligopólios e desnacionalização do ensino superior privado .....	139
3.3	Para além do Ministério da Educação .....	148
3.4	A gestão de instituições privadas de ensino superior .....	153
3.5	O trabalho docente como atividade econômica .....	168
3.6	Mudanças na cultura institucional nas universidades públicas e seus impactos no trabalho docente .....	179
<b>CAPÍTULO 04</b>		
<b>O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL EM CAMPINA GRANDE/PB .....</b>		
		<b>188</b>
4.1	O ensino superior privado em campina Grande/PB: quem são e como são contratados os professores do ensino superior privado .....	189
4.2	Controle do trabalho docente: padronização, intensificação e flexibilização de tarefas do trabalho docente em instituições privadas ...	202
4.3	O despotismo gerencial das instituições privadas de Campina Grande/PB .....	219
4.4	A disciplina do medo e a instabilidade no emprego .....	228
4.5	O estímulo à rivalidade como forma de controle: traços do individualismo no ambiente de trabalho docente .....	246
4.6	A interatividade do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior: o aluno cliente como instrumento de controle .....	250
<b>CAPÍTULO 05</b>		
<b>ASPECTOS DE REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO, PRÁTICAS ANTISSINDICAIS, RESISTÊNCIA DOCENTE E CONSENTIMENTO .....</b>		
		<b>264</b>
5.1	Descumprimento da legislação trabalhista e jornada de trabalho extenuante .....	264
5.2	Práticas antissindicais em instituições privadas de ensino superior .....	275
5.3	Homogeneização de comportamentos: a conquista dos corações e mentes .....	293
5.4	Da natureza do trabalho docente em instituições privadas de ensino	303

superior .....	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>307</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>312</b>



## INTRODUÇÃO

As políticas de ensino superior e as condições de trabalho docente são temas comuns nas rodas de conversa daqueles que fazem parte do universo acadêmico. Professores, alunos e técnicos administrativos cotidianamente se encontram a discutir sobre novas resoluções, determinações do Ministério da Educação, Novo Plano de Cargos e Carreiras, reposição salarial, greves, entre outros assuntos. Ao ingressar no curso de Ciências Econômicas da então UFPB, campus II, em 1993, logo me deparei com essa realidade. Após 15 dias de aula, enfrentamos uma greve de seis meses, na qual os professores reivindicavam uma correção das perdas salariais em torno de 80%. O país enfrentava o início das reformas neoliberais e foi nesse clima que vivenciei, durante a graduação, todo um processo de precarização da universidade, perda de recursos para iniciação científica, ameaças de corte de bolsas para os Programas Especiais de Treinamento (os PET's), contratações de professores substitutos de forma crescente.

Os problemas do ensino superior nunca me passaram despercebidos. O que continuou durante o mestrado, quando me deparei com a realidade das exigências da CAPES, da alocação de bolsas, a implementação do estágio docência como uma intensificação da precarização da universidade pública, à medida que, além dos professores substitutos, os alunos de pós-graduação passaram a preencher as lacunas de vagas nos departamentos. Ainda como aluna de mestrado, a realidade universitária me saltou aos olhos como professora substituta, um batismo para quem pretende enveredar na carreira acadêmica. Por volta de 2001, faltava verba para água, giz e até mesmo folha de papel sulfite para aplicar prova. Algumas vezes, pedi para que os alunos copiassem as questões de prova nos seus próprios cadernos.

Saí do universo fechado da universidade pública quando me informaram que uma faculdade de Caruaru/PE precisava de mestres para a aprovação do curso de Economia. Após uma primeira visita do MEC, em 2001, logo fui chamada para trabalhar e quase que “caí de paraquedas” numa coordenação de curso, sendo chamada de “gestora”. A partir de então, a indignação de estudante em ver o sucateamento da universidade pública se transformava em choque com a realidade do ensino superior sendo ofertado por grupos eminentemente empresariais e políticos. Em Campina Grande/PB, pouco se falava em faculdades privadas e, quando acontecia, era de forma pejorativa, como o lugar de alunos que não conseguiam ingressar nas universidades

públicas, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Minha realidade passou a ser a de docente do ensino superior em faculdades privadas, como toda uma geração que terminava seus mestrados por volta dos anos 2002 e 2003. De início, as condições de trabalho eram muito boas; a carência de docentes na região do agreste de Pernambuco fazia com que muitos professores fossem atraídos do Recife/PE, Campina Grande/PB e João Pessoa/PB pelas promessas de bons salários, pagamento de hospedagem, disponibilidade de transporte, refeição e até adicional de deslocamento, no início arbitrado em um salário mínimo.

Porém, com a chegada de mais instituições e uma oferta abundante de especialistas e mestres formados nas universidades circunvizinhas, teve início um processo de mudança que conduzia basicamente para a precarização das condições de trabalho, principalmente, em função da perda dos incentivos que o grupo pioneiro recebia. Não tendo incorporado o papel de gestora, de coordenadora de curso, passei à posição de dirigente sindical de uma Seção do Andes Sindicato Nacional, iniciativa que durou pouco, pela demissão em massa dos dirigentes sindicais.

Os problemas vivenciados com angústia e sofrimento aos poucos foram sendo identificadas como foco de investigação científica. A partir daí, passei a me dedicar a uma pesquisa bibliográfica sobre os fatos que se colocavam no meu cotidiano. Meu tema de estudo, portanto, “veio do estômago para a cabeça” (DA MATA, 1978, p. 30).

O ensino superior privado foi analisado, desde os primeiros momentos, como um fenômeno social inserido no contexto de transformações do mundo capitalista, como uma das faces do processo de perda de direitos sociais e privatizações imposto pelas Reformas do Estado, responsáveis pelo rompimento com o keynesianismo, a fim de conformar a expansão do mercado nas mais variadas esferas da vida social. No novo padrão de acumulação de capital, denominada por Harvey (2006) de acumulação flexível, o ensino superior assumiu o papel de produtor subordinado de conhecimento e o saber adquiriu status de mercadoria-chave, pela necessidade de renovação permanente de tecnologias como requisito primordial de vantagens competitivas das grandes empresas, bem como por ser o ensino superior o *locus* de formação de um novo tipo de trabalhador mais adequado às demandas empresariais.

A expansão do setor privado, aqui chamada de empresariamento do ensino superior, segundo a terminologia adotada por Neves & Fernandes (2002), foi o principal resultado do projeto de diminuição do papel do Estado como mantenedor do ensino

superior. As diretrizes do Banco Mundial específicas para as reformas do setor educacional dos países em desenvolvimento atribuem ao Estado a responsabilidade pelos níveis fundamental e médio, adotando para o ensino superior a necessidade de diversificação das instituições e das fontes de financiamento.

Com isso, assume o Estado os menores investimentos educacionais e deixa o nível mais rentável e de retorno mais rápido aberto à livre iniciativa do mercado. Sendo assim, no Brasil, mesmo o ensino superior sendo predominantemente privado no país, em especial na região Sudeste, a expansão dos anos 1990 remete a um processo de mercantilização/empresariamento, pelo expressivo aumento do número de instituições privadas em um curto lapso temporal, fenômeno que não foi tão intenso no ensino médio, por exemplo.

Alimentado e conduzido pelo Estado, o negócio educacional que se expandiu nos anos 1990 teve seu público-consumidor garantido pelos impactos da reestruturação produtiva no mercado de trabalho: o desemprego, a precarização e a crescente vulnerabilidade dos trabalhadores, que induziram um processo de busca incessante por maior qualificação profissional como forma de permanecer ou ingressar no mercado de trabalho.

Consolidou-se, portanto, um novo ramo de atuação do capital, no qual se firmou a nova burguesia de serviços educacionais e uma nova categoria de trabalhadores, os professores do ensino superior privado, cujo cotidiano de trabalho é pautado nos princípios toyotistas de controle da força de trabalho, inserido no contexto de mudanças no mundo do trabalho que remetem ao desemprego, precarização e intensificação do trabalho.

Campina Grande/PB passou a vivenciar o processo de empresariamento no final dos anos 1990, por iniciativa de grupos políticos e industriais que se voltaram para o setor educacional. Atualmente, grandes grupos regionais e nacionais atuam na cidade, que se constituiu, historicamente, como uma referência no setor universitário, em função das duas universidades públicas que possui: a UFPB Campus II, agora Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a UEPB, ente estadual, porém com sede no interior.

A partir da realidade exposta, tomo a seguinte questão como norteadora dessa pesquisa: no contexto de acumulação flexível, diante das atuais tendências do mercado de trabalho e do avanço do capital no setor de ensino superior, como vem se configurando, a partir do final dos anos 1990, as relações de trabalho docente nas

instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, notadamente no que diz respeito às formas de controle, resistência e captura da subjetividade às quais está submetido este trabalho?

Ante a problematização construída, o objetivo geral que orienta esta pesquisa é apreender como vêm se configurando as formas de controle, resistência e consentimento docente nas instituições de ensino superior privadas de Campina Grande, num contexto de transformações no mundo do trabalho. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) levantar o debate atual da sociologia do trabalho acerca do trabalho no setor de serviços, no qual se insere o trabalho do docente do ensino superior privado; 2) estabelecer o percurso histórico da formação do negócio educacional no Brasil através da política de educação superior nacional; 3) caracterizar o contexto recente do mercado de ensino superior brasileiro, bem como as formas de gestão adotadas pelas instituições de ensino superior privadas e, por fim, 4) representar o trabalho docente no contexto da acumulação flexível, com foco nas mudanças as quais esse trabalho vem sofrendo, seja no setor público ou privado.

No que diz respeito à articulação entre teoria e empiria que uma tese de doutorado requer, o presente estudo partiu das questões teóricas mais amplas acerca do trabalho no setor de serviços, tomando como base o debate sobre o trabalho produtivo e improdutivo travado no seio da economia política clássica até as tentativas recentes de ampliação da noção de classe trabalhadora e o debate atual da sociologia do trabalho em torno do resgate da subjetividade do trabalhador, para, então, chegar à análise da base empírica escolhida: o trabalho docente em instituições privadas de Campina Grande/PB.

A formação do ensino superior privado como ramo de atuação do capital teve como base teórica os estudos de Florestan Fernandes (FERNANDES, 2004) sobre universidade e desenvolvimento, dadas as suas acuradas observações acerca das transformações no interior das instituições de ensino a partir das demandas de novos padrões de desenvolvimento sob a perspectiva de dependência cultural dos países periféricos na qual se insere o ensino superior.

Para a interpretação do contexto atual, foram utilizados como referência pesquisadores brasileiros que interpretam a expansão do ensino superior privado como processo da atual fase de acumulação do capital, mesmo que, para análise do ensino superior privado, tenha-se recorrido a autores que participaram diretamente do processo de empresariamento, pelo fato de terem elaborado relevantes estudos em termos de levantamento histórico e análise conjuntural do setor. Do mesmo modo que, ao analisar

as estratégias de gestão nas instituições privadas, foram consultados textos de gestores que atuam diretamente com o negócio educacional, de modo que os discursos e objetivos fossem analisados diretamente da fonte.

Quanto aos estudos acerca do trabalho docente, a pesquisa bibliográfica realizada permite afirmar que ainda estão bastante concentrados na docência dos níveis fundamental e médio do setor público. No entanto, paulatinamente, a pesquisa institucionalizada vem despertando para as condições de trabalho docente no ensino superior, nas quais predomina a análise das condições de trabalho nas universidades federais. Porém, após busca minuciosa nas bibliotecas virtuais dos principais programas de pós-graduação das Ciências Sociais e Educação do país, pesquisas de mesma natureza foram encontradas, como a de Léda (2009), Santos (2013), Santos (2012), Carvalho (2009), entre outros, o que possibilitou o confronto de diferentes realidades regionais.

Nesse estudo, o trabalho docente em instituições privadas do ensino superior foi observado nos marcos da Sociologia do Trabalho, especificamente inserido no debate sobre mecanismos de controle, dominação, resistência e consentimento no ambiente de trabalho, enfatizado por Gramsci (2008), Linhart (2007), Alves (2007, 2011), Amorim (2009), Antunes (2009, 2011) e Dejours (1992), questões didático-pedagógicas não são centrais neste estudo. No entanto, pela amplitude que a análise do tema requer, principalmente pela forma pouco difundida do objeto de estudo, foram necessárias incursões na política educacional, na administração, no direito do trabalho e na economia, de modo que o objeto fosse apreendido nos mais variados ângulos.

Por ser o ponto de partida teórico da pesquisa, faz-se necessário, portanto, discorrer sobre as ideias gramscianas de controle, resistência e consentimento, especialmente no tocante à obra *Americanismo e Fordismo* (GRAMSCI, 2008), em que expõe suas ideias sobre a condição operária norte-americana no início do século XX, tendo como preocupação central a organização do trabalho e a produção social do consentimento na indústria moderna. Para tanto, alguns pontos da sua noção de Estado e hegemonia merecem ser destacados.

Para construir sua ideia de Estado ampliado, Gramsci (2011) partiu da compreensão de Lênin, para quem o Estado representava apenas coerção, percebida como uma “força que sai da sociedade, ficando, porém, acima dela e dela se afastando cada vez mais” (GRAMSCI, 2010, p. 27). O Estado, então, é um produto direto do

antagonismo inconciliável de classe e um instrumento de exploração das classes oprimidas.

Gramsci, por sua vez, percebe o Estado como um conjunto composto pela sociedade política e sociedade civil. Esta representa as instituições intermediárias entre o Estado e a economia, que submetem os indivíduos aos valores dominantes, antes pelo consentimento que pela coerção. Opera, assim, através dos aparelhos privados de hegemonia, como escola, meios de comunicação, Igreja e família. Aquela, a sociedade política, representa os instrumentos legais de coerção, através dos quais o Estado se impõe (GRAMSCI, 2011).

O capitalismo necessita formar uma vontade coletiva. Todavia, para Gramsci (2011), manter o poder via coerção e violência implica perda de legitimidade do Estado. Por isso, há o predomínio da construção de consentimento. O poder estatal para disciplinar e punir continua existindo. Logo, Estado é coerção e consentimento; é ditadura, mas também hegemonia.

Logo, hegemonia designa a maneira como um poder dominante conquista o consentimento dos subjugados ao seu domínio. Cabe ao Estado a tarefa educativa e formativa do *homem coletivo* ou do *conformismo social*, cujo fim é adequar a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do aparelho econômico de produção. Para tanto, o Estado assume uma função educativa e formadora, utilizando o direito como instrumento que garanta a incorporação de cada indivíduo particular ao homem coletivo, elaborando, com isso, costumes, moralidades, modos de pensar e agir, ou seja, gerando consenso e colaboração.

Nesses termos, hegemonia é uma liderança de caráter econômico, intelectual, ideológico, cultural e moral. Por isso, sua conquista e superação dependem de elementos intelectuais e morais. Desse modo, Gramsci introduz aspectos da estrutura e da superestrutura na análise das forças que atuam num determinado período, o que sintetiza no conceito de bloco histórico, “isto é, unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2011, p. 26).

No processo de conquista hegemônica, três momentos de relação de forças devem ser considerados. Primeiro, a relação de força legada à estrutura objetiva, com base no desenvolvimento das forças materiais de produção. Segundo, o momento da relação de força política, uma avaliação do grau de homogeneidade e autoconsciência

dos diversos grupos sociais. Por fim, o momento das forças militares, uma reserva de ordem e conservação que atua quando a legalidade está em perigo.

No momento da relação de forças estritamente políticas, fases de consciência coletiva se desenvolvem. De início, no momento econômico-corporativo, ocorre a unidade homogênea de um grupo profissional. Posteriormente, desenvolve-se a consciência de solidariedade e de interesses entre membros de um grupo social mais amplo, mais ainda no âmbito econômico. Finalmente, tem-se a fase na qual os interesses corporativos são superados e se tornam interesses de outros grupos subordinados, que passam a vivenciar sua submissão como algo natural. Segundo Gramsci (2011), esta é a fase de criação da hegemonia de um grupo social fundamental sobre vários grupos subordinados, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas.

Para o autor, isto significa que as ideias e opiniões não nascem no cérebro de cada indivíduo, mas tiveram um centro de irradiação, de difusão e persuasão. De certo, cada um é levado a confundir seu próprio particular com os interesses coletivos. Ocorre, porém, que a classe dirigente pode perder a capacidade de gerar conformismo social, seja porque fracassou em algum empreendimento político (como a guerra) ou porque a grande massa saiu da passividade política e passou a apresentar reivindicações. Esse momento é considerado como crise de hegemonia (GRAMSCI, 2011).

Assim, hegemonia pressupõe luta e, na luta hegemônica, os interesses dos grupos subalternos precisam ser considerados, de modo que haja uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis. Por conseguinte, a sociedade civil é um espaço de lutas por excelência. Daí advém a necessidade da criação de consenso em torno das ideias da classe dominante.

De maneira específica, Gramsci analisou a luta hegemônica no ambiente de trabalho em *Americanismo e Fordismo* (GRAMSCI, 2008), tomando como ponto de partida a análise da sociedade norte-americana em momento de queda tendencial da taxa de lucro, portanto, em momento de crise hegemônica. Nos termos do autor, o americanismo e o fordismo surgem da necessidade de compor uma economia programática (referindo-se a uma economia planificada) como solução para a crise, em contraponto ao velho individualismo econômico. Do mesmo modo que representa uma fase inicial de racionalização do trabalho, que requer a elaboração de um novo tipo de trabalhador e de homem, conforme o novo tipo de processo produtivo.

Na verdade, para Gramsci (2008), o fordismo representava a imposição de um novo modo de viver, que consistia em uma luta contra o velho, logo, um período de opressão. Isto porque a vida na indústria demandava um processo de aprendizado primário generalizado, adaptações psicofísicas a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação e hábitos não inatos, mas que devem ser adquiridos. Sendo assim, uma luta contra a animalidade do homem; na prática, uma racionalização dos instintos.

Através de um complexo de compressões diretas e difusão de ideias puritanas, o fordismo logrou desenvolver posturas maquinais, substituiu práticas de trabalho que demandavam o uso da inteligência do trabalhador, além de criar margens de passividade social cada vez mais amplas. Contudo, para Gramsci, o processo de adaptação ocorreu; mas, apesar do ideal taylorista de formar um “gorila amestrado”, o cérebro do homem não foi mumificado. Os empresários entenderam que os operários permaneciam homens e que, durante o trabalho, pensavam. Eis o que explicava o fato de não terem satisfação direta no trabalho: devido à sua condição de mecanizado, a qual poderia levá-los a um curso de pensamentos poucos conformistas. Por isso, a adaptação aos novos métodos de produção e de trabalho não poderia ocorrer apenas através da coerção social, mas devia ser sabiamente combinada à persuasão e ao consenso.

Com efeito, ao contrário de outros momentos históricos, a produção social do consentimento na indústria moderna foi alcançada sem que se fizesse uso da força (coerção), mas através de formas exteriores de persuasão. Segundo Gramsci (2008), o consentimento ocorreu mediante os altos salários e benefícios sociais que propiciavam melhor nível de vida, bem como através de propaganda política e ideológica que visava a controlar o comportamento social dos operários, a exemplo da criação de uma nova ética sexual e do controle do alcoolismo como política de Estado.

Pretendia-se, com isso, controlar como os trabalhadores gastavam seus salários e, principalmente, que sua eficiência física não fosse comprometida (GRAMSCI, 2008). Para Gramsci, toda a vida do país foi baseada na produção e a ela moldada, de modo a considerar que “a hegemonia nasce na fábrica” (GRAMSCI, 2008, p. 38). O fordismo, portanto, representa a hegemonia no mundo do trabalho, que ultrapassa os limites da fábrica.

Entendendo hegemonia como luta, também no interior da fábrica, lutas hegemônicas são travadas. Sendo assim, enquanto grupo subalterno, os trabalhadores encontram margens de manobras para se colocarem contra suas condições de trabalho. No fordismo, por exemplo, o sindicalismo era forte e muitas conquistas sociais foram



alcançadas a partir da luta dos trabalhadores. Por conseguinte, os conceitos de hegemonia e consentimento oferecem os subsídios para pensar relações de trabalho inseridas em contextos mais amplos de dominação cultural e ideológica que oferecem as bases para a geração de consenso e passividade social, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento do processo de acumulação capitalista.

Dando continuidade, no que diz respeito às questões metodológicas, a preocupação em manter um distanciamento do objeto diante de tanta familiaridade existiu até os primeiros contatos com os textos de Roberto Da Mata (1978), Velho (1978) e Barbosa (2010). Na dupla tarefa de um etnólogo apontada por Da Mata, ou de um cientista social, pois não me coloco na primeira posição, dediquei-me, a partir de então, à tarefa de transformar o familiar em exótico, ou seja, “tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DA MATA, 1978, p. 29).

Velho (1978), por sua vez, critica o rigor metodológico que levanta a necessidade de o pesquisador evitar envolvimento que possam obscurecer ou deformar suas conclusões. Chama a atenção, assim, para a dimensão subjetiva que envolve o encontro entre o pesquisador e o objeto com que tenha afinidade, o que não constitui um defeito ou imperfeição. Relativizar e ver o familiar como algo mais complexo é o que permite observá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais e neutros. O processo de “[...] estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (VELHO, 1978, p. 131). A tese de Barbosa (2010) me ofereceu o caso concreto para que pudesse visualizar um exemplo de familiaridade com o objeto estudado sem ameaças ao rigor metodológico de um trabalho científico.

Estudar o familiar, portanto, é um objeto relevante para aqueles que se preocupam em perceber a mudança social não apenas no nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de interações cotidianas (VELHO, 1978). A expansão do ensino privado e as condições de trabalho daí decorrentes serão percebidas não apenas como mais um movimento do capital, uma resposta de mão única ao novo padrão de acumulação capitalista, mas como processo que envolve tensões e conflitos que conformam uma realidade. Em outras palavras, vale questionar como o mercado, ao invadir o setor educacional, promove alterações na vida

dos sujeitos ali envolvidos, como estes se colocam e, principalmente, como interiorizam as condições às quais estão submetidos.

Num primeiro momento, a intenção foi apreender o social a partir apenas das fontes orais, adotando a metodologia da história oral. No entanto, esbarrei na maior dificuldade enfrentada nas pesquisas com grupos subalternos: o “medo” de falar dos entrevistados. Algumas entrevistas foram feitas em caráter exploratório, quando a familiaridade com o objeto me permitiu perceber claramente o quanto as falas eram vagas e como aquelas pessoas estavam constrangidas pelo “medo” ou por vergonha de se expor. Busquei, então, egressos de instituições de ensino superior privadas, principalmente os aprovados em concursos públicos e atuais professores de universidades públicas, que se sentiram bem mais à vontade para falar das suas experiências. Pedi ainda para que os egressos intermediassem o contato com colegas em exercício, como uma maneira de diminuir as resistências. O resultado foi bastante positivo.

Ao todo, foram 28 entrevistados, entre professores, ex-professores, coordenadores e ex-coordenadores de instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, mesclados entre as ciências sociais aplicadas, ciências exatas e a área de saúde, de modo que a heterogeneidade da categoria ficasse bem representada. Geralmente, as entrevistas foram realizadas na casa dos docentes, nos escritórios ou na UFCG, exceto alguns que fizeram questão de serem entrevistados no próprio ambiente de trabalho, principalmente os coordenadores. Todas as entrevistas foram transcritas e depois analisadas tendo em mente encontrar, na fala dos professores, os aspectos das formas de controle, resistência e consentimento gerado nas instituições privadas.

Nenhum membro das mantenedoras aceitou conceder entrevista nem fornecer os dados do Censo do Ensino Superior que alimentam o banco de dados do MEC, solicitados via ofícios. Também nunca foram negados efetivamente. Apenas tive o silêncio como resposta, com exceção de uma instituição que prometeu colaborar, mas terminou não dando certo. Diante do silêncio, os dados específicos sobre o ensino superior de pesquisa em Campina Grande/PB foram buscados junto ao Portal de Acesso à Informação do Governo Federal. Recebi prontamente dados relativos ao último Censo, alimentados pelas instituições de ensino públicas e privadas da cidade, no que diz respeito ao número de professores, com as respectivas idades, regime de trabalho, titulação, entre outros. A melhor forma encontrada para operacionalizar esses dados, de

modo que fossem bem visualizados e apreendidos, foi apresentá-los sob a forma de gráficos, conforme exposto no capítulo 4.

Não me dando por satisfeita, achando que as entrevistas estavam proporcionando retratar com poucas cores a realidade de trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, procurei os órgãos de regulamentação do trabalho – o Ministério Público do Trabalho (MPT), Justiça do Trabalho e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). No MPT, busquei denúncias recebidas e atos da procuradoria junto às instituições privadas. Desta feita, os Termos de Ajustamento de Conduta fornecidos foram contabilizados por instituição e lidos à procura das denúncias que demonstrassem as condições de trabalho e a forma de controle exercida nas instituições privadas.

Na Justiça do Trabalho, 13ª região, tive acesso a todas as ações trabalhistas contra instituições privadas de ensino superior que não corriam sobre segredo de justiça entre 2005 e 2014. De posse de uma lista geral de números de processos e titulares de ações, funcionários ou professores, selecionei os docentes buscando-os na Plataforma Lattes. De volta à Vara do Trabalho, tive acesso às petições digitalizadas cujos titulares da ação eram docentes. Primeiramente, contabilizei os processos por instituição, depois por ano, destacando, do total, a quantidade de professores e de funcionários. Uma análise qualitativa foi feita através da observação dos relatos dos fatos e dos pedidos apresentados pelos reclamantes, de modo que fossem evidenciados os descumprimentos da legislação trabalhista e relatos de assédio moral.

No Sindicato dos Trabalhadores de Estabelecimentos Privados Religiosos Beneficentes Filantrópicos de Ensino do Agreste da Borborema – SINTENP, analisei as Convenções Coletivas do Trabalho, os termos de rescisão de contrato de trabalho e os termos de redução de carga-horária homologados entre 2004 e 2014. Além de quantificá-los por ano e instituição, um a um foi lido em busca de informações não fornecidas pelos docentes nem pelas instituições, como valores de hora-acadêmica, salários de coordenadores, diferença salarial entre as instituições. Além disso, pelas datas de admissão e demissão, tive como traçar um período médio de permanência no emprego.

Numa cidade do interior nordestino, onde os mantenedores de instituições de ensino superior privadas são famílias influentes da região, com elevado poder político e econômico, até mesmo o órgão federal submetido à Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011) ficou acuado para fornecer dados. O MTE afirmou

ter as informações solicitadas, mas não poder fornecê-las por se tratar de problemas das empresas, mesmo sabendo que essas informações se destinavam a fins de pesquisa e que havia a Lei de Acesso à Informação, segundo palavras da fiscal. Após várias tentativas frustradas, a negativa veio na forma de ofício da gerência. Contudo, as informações negadas pelo MTE foram fornecidas pela MPT e pela Justiça do Trabalho, que prontamente atenderam todas as solicitações feitas e, de modo extremamente acessível, disponibilizaram seus arquivos sem restrições.

Diante do medo percebido nos mínimos detalhes durante as entrevistas e da inacessibilidade dos mantenedores, optei por fugir, ao máximo, de qualquer menção direta às instituições. Os dados foram trabalhados por categoria administrativa, pública ou privada, independentemente de qual instituição. Quando no texto ou nas transcrições de entrevista há referência direta a alguma instituição, seus nomes foram substituídos aleatoriamente por instituição A, B, C e D. Da mesma forma que nomes de diretores, coordenadores e disciplinas foram ocultados e substituídos apenas por diretor X e disciplina X, respectivamente.

Seguindo o mesmo raciocínio, os entrevistados aparecem apenas no sexo masculino, referenciados como entrevista 1, 2 e assim sucessivamente. Porém, a fim de se alcançar uma análise mais próxima da realidade observada, os docentes foram diferenciados da seguinte maneira: professores de carreira em exercício; aposentados de universidades públicas; funcionários públicos que lecionam; egressos; coordenadores em exercício e coordenadores egressos, o que será mais detalhado ao longo dos capítulos 3 e 4.

No entanto, mesmo enfrentando dificuldades próprias dos pesquisadores do mundo do trabalho, a influência da história oral foi mantida quando optei por dar voz o máximo possível aos entrevistados, muitas vezes, inclusive, extrapolando o tamanho das citações, para que ficassem marcados os testemunhos das suas vivências no ambiente de trabalho e suas impressões, deixando aflorar a dimensão subjetiva buscada ao longo das entrevistas.

Quanto ao texto, está organizado de acordo com o caminho adotado para articular os elementos empíricos com a teoria. Assim, no primeiro capítulo, foi exposto o pensamento sobre o trabalho no setor de serviços, traçando um percurso histórico da evolução desse pensamento desde o debate da economia política sobre a produtividade ou não desse setor até o debate atual sobre ampliação do conceito de classe trabalhadora

e as formas de captura da subjetividade do trabalhador no contexto do modelo de gestão toyotista.

Destarte, com o intuito de retratar o contexto onde atua o trabalho docente objeto desse estudo, os seguintes passos do trabalho foram dedicados ao desenho da trajetória de conformação de um novo ramo de negócios, do Brasil Colônia aos anos recentes do Governo Lula. Logo, o segundo capítulo foi destinado à análise histórica da base legal que regulamenta o ensino superior privado, representação da atuação do Estado brasileiro na condução do processo de empresariamento do ensino superior. Ademais, visou à análise da atuação dos organismos multilaterais na difusão das ideias neoliberais acerca do novo papel do ensino superior na atualidade do capitalismo mundial.

O terceiro capítulo, por sua vez, complementa o marco temporal desse trabalho, evidenciando os atuais movimentos de oligopolização e desnacionalização do mercado de ensino superior, além de estabelecer um quadro geral com as principais características do setor, dos incentivos estatais além dos marcos do MEC via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e das formas de gerência adotadas nas faculdades privadas no que diz respeito ao planejamento, marketing e, principalmente, recursos humanos, por impactarem diretamente a forma como o trabalho docente é realizado. Este capítulo ainda trata de aspectos gerais das implicações do empresariamento do ensino no trabalho docente, destacando, para fins de comparação, as mudanças que esse trabalho vem enfrentando nas universidades federais.

Dando continuidade à apresentação do texto, os últimos capítulos enfocam o trabalho docente no contexto da acumulação flexível, tendo como base empírica de apreensão dessa realidade as instituições de ensino superior de Campina Grande/PB. Busquei delimitar os mais variados aspectos que envolvem o trabalho docente, quais sejam: remuneração, forma de regulamentação, normas especiais na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), organização coletiva e resistências, porém, sem perder de vista o objetivo principal: as formas de controle, resistência e geração de consentimento que nesse ambiente específico se estabelecem. Seguindo a forma como a questão de pesquisa e os objetivos foram propostos, no capítulo quatro, evidenciam-se as formas de controle, enquanto o capítulo cinco finaliza o trabalho com os aspectos de regulamentação do trabalho, resistência e consentimento docente.

## **CAPÍTULO 1:**

### **PONTOS E CONTRAPONTO DO TRABALHO NO SETOR DE SERVIÇOS: O DIÁLOGO TEÓRICO EM TORNO DE NOVAS DEFINIÇÕES, CLASSIFICAÇÕES E MODELOS DE GESTÃO DA FORÇA DE TRABALHO**

Os marcos do presente trabalho se assentam nas transformações recentes do capitalismo e seus efeitos sobre o trabalho, os quais desafiam estudiosos e pesquisadores da sociologia do trabalho a evidenciar categorias e novas bases empíricas que possam desvendar a diversidade de novas situações que caracterizam a atualidade do mundo do trabalho. Dessa forma, essa investigação se afasta das relações eminentemente industriais para privilegiar como campo de pesquisa o trabalho docente no ensino superior privado, categoria profissional em que predomina a alta qualificação, tomada como base empírica de um mundo do trabalho que se estendeu para além da fábrica, muito em função de um processo de mercantilização intenso a partir da nova fase de acumulação capitalista que se desenrola desde meados dos anos 1970, denominada por Harvey (2006) de acumulação flexível.

Tratando a pesquisa do trabalho docente, uma produção não material, o setor de serviços, portanto, será tomado como âmbito para se perceber a natureza do trabalho na fase recente do capitalismo, ao lado dos novos métodos de gestão e seus efeitos sobre as condições de trabalho. Logo, o presente capítulo tem como objetivo promover um diálogo teórico entre autores que, de alguma forma, pensaram sobre o setor de serviços, buscando encontrar definições, causas para o crescimento, peculiaridades e, principalmente, aspectos relativos ao trabalho nesse setor, sobremaneira no que diz respeito às condições de trabalho e novas formas de exploração.

O caminho percorrido partiu das discussões desenvolvidas no seio da economia política clássica sobre o caráter produtivo ou não do trabalho dos diferentes tipos de atividades para, a partir de então, buscar as percepções sobre o setor desde o início do Século XX até a sociologia do trabalho contemporânea. Levando-se em consideração as transformações quantitativas e qualitativas do setor desde os escritos de Marx, buscaram-se autores que traçassem um perfil mais nítido do trabalho em serviços na atual fase do capitalismo, de modo que oferecessem os fundamentos teóricos/metodológicos a partir dos quais possa ser pensado o trabalho docente no ensino superior privado. Para tanto, não se procurou apenas uma contextualização numa perspectiva marxista, mas também apresentar as diversas perspectivas sobre como o

setor vem sendo pensado, de modo que as opções aqui adotadas pudessem ser mais bem situadas.

### 1.1 O trabalho em serviços em Smith e Marx

Com o olhar voltado para a produção de uma imensa massa de mercadorias, produzida como nunca antes nas fábricas inglesas, Karl Marx elaborou seu pensamento sobre o modo de produção capitalista tendo como base a indústria. No entanto, elaborações acerca do setor de serviços podem ser retiradas do questionamento que a economia política fazia sobre a determinação do valor das mercadorias, originando a teoria do valor-trabalho<sup>1</sup> e a teoria do valor-utilidade<sup>2</sup>. Para efeito do presente estudo, nenhuma das duas teorias será tomada como foco de análise. Mesmo assim, faz-se necessário retomar elementos da teoria do valor-trabalho que forneçam subsídios para um estudo do trabalho em serviços.

No âmbito da teoria do valor-trabalho, o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporada ao produto no processo de produção. No entanto, seus principais representantes, Adam Smith e Karl Marx, diferem quanto à elaboração dos conceitos de capital produtivo/improdutivo e sobre a função econômica do setor de serviços, como destaca Meirelles (2006).

A base da discussão teórica de Marx sobre o trabalho produtivo é o pensamento de Adam Smith, no sentido de demonstrar suas fragilidades e avançar na crítica ao capitalismo. Isto porque, para Smith, há uma espécie de trabalho que acrescenta valor ao objeto no qual é aplicado: o trabalho produtivo, aquele que acrescenta ao valor dos materiais que trabalha o de sua própria manutenção e o lucro do patrão, como o trabalho do fabricante. Conforme demonstra Smith (2003, p. 151),

O trabalho do fabricante fixa-se e realiza-se em algum objeto em particular ou mercadoria vendável, que perdura pelo menos algum tempo depois de passado o trabalho. É como se fosse certa quantidade de trabalho estocada e armazenada a ser empregada, se necessário, em alguma outra ocasião.

Por outro lado, há o trabalho que não tem nenhum efeito, que não acresce valor em nada, como o trabalho de um serviçal. Sendo assim,

---

<sup>1</sup> Cujos principais expoentes são Adam Smith, Davida Ricardo e Karl Marx.

<sup>2</sup> Representada por Say, Mill e Walras.

o trabalho do serviçal, ao contrário, não fixa nem se realiza em nenhum objeto em particular ou mercadoria vendável. Seus serviços, geralmente, perecem no mesmo instante de sua execução, e raramente deixam qualquer sinal ou valor atrás deles, pelo qual uma igual quantidade de serviços poderia depois proporcionar (SMITH, 2003, p. 152).

Para Smith (2003), mesmo o salário do fabricante sendo adiantado pelo patrão, ele não lhe custa nada, visto que o valor dos salários é restaurado com o lucro, no valor aumentado do objeto ao qual se aplicou o trabalho. Mas, a manutenção de um serviçal nunca é restaurada, pois sempre que um homem emprega mãos improdutivoas, retira parte do seu capital para destiná-lo ao seu estoque reservado para consumo imediato. “Um homem enriquece empregando uma multidão de operários; e fica pobre mantendo uma multidão de serviçais” (SMITH, 2003, p. 151). Por esse motivo, os serviços pouco lucrativos, porém necessários, devem ser realizados pelo governo, financiados pelos impostos, como os serviços de defesa, administração judicial, educação e transporte.

Nem mesmo o fato de ser respeitado pela sociedade faz com que o trabalho perca seu caráter de improdutivo, por não ser fixado nem realizado em nenhum objeto permanente. Smith (2003) toma como exemplo o soberano, seus oficiais de justiça, o Exército, a Marinha, advogados, médicos e homens de letras de toda espécie, trabalhadores improdutivoas mantidos por renda, basicamente pela renda da terra e pelos lucros do capital, suas principais fontes de subsistência.

Na interpretação de Meirelles (2006), Smith apresenta uma visão material do processo de valorização do capital, pois um bem só tem valor se puder ser palpável, concreto, visível e estocável. Da mesma forma que só é produtivo o trabalho que forma uma reserva de valor material e concreta, que possibilite a acumulação de riqueza. Sendo intangíveis os serviços, para Smith, além de improdutivoas, são de baixa rentabilidade, uma atividade incapaz de gerar lucro.

Karl Marx altera o parâmetro de determinação do tipo de trabalho sob a ótica da interpretação que faz das relações capitalistas de produção, avançando em relação às concepções smithianas à medida que não se detém à tangibilidade do produto. Assim, considera a capacidade ou não de produzir valor excedente como fator determinante do tipo de trabalho. Dessa forma, é produtivo aquele trabalho e aquele trabalhador que produz mais-valia, o trabalhador cujo processo de trabalho é o consumo produtivo da sua força de trabalho (MARX, 1978). Nos termos do próprio Marx (1978, p. 75),



se falarmos em trabalho produtivo, falamos, pois, de trabalho socialmente determinado, de trabalho que implica relações nitidamente determinadas entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por dinheiro enquanto capital, isto é, por dinheiro que, em si, capital, que está destinado a funcionar como capital e que, como capital, se contrapõe à força de trabalho.

É trabalho produtivo, portanto, o que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista (MARX, 1987). Ao passo que, para o operário, é trabalho que reproduz somente o valor da sua força de trabalho, enquanto valoriza o capital. Trabalho produtivo, pois, é aquele que remete às relações de produção nítidas do modo de produção capitalista, o que significa dizer que, de alguma forma, o processo de trabalho se torna um instrumento de valorização do capital, um processo de exploração do trabalho alheio.

Para explicar como a forma de dominação desse trabalho produtivo foi sendo modificada pelo capital no processo de acumulação, Marx elaborou os conceitos de subsunção formal e real do trabalho ao capital. Denomina de *subsunção formal do trabalho ao capital* a fase em que o capital domina o processo de trabalho, mas apenas o diferencia na forma em relação aos modos de produção anteriores. Pelo fato de ainda não se terem efetuado mudanças essenciais no processo de trabalho, o capital já dominava a forma social geral, mas os processos de trabalho permaneciam nos moldes tradicionais, apenas com mudanças na amplitude dos meios de produção e da quantidade de trabalho que o patrão dirigia (MARX, 1978).

Mesmo no ângulo dessa relação meramente formal, os meios de produção, as condições objetivas de trabalho, a saber, material de trabalho, meios de trabalho (e meios de subsistência), não se apresentam subsumidos ao trabalhador; este é que aparece a eles subsumido. Não é o trabalhador que os usa, mas eles que o usam. E são, por esse meio, capital. Capital emprega trabalho (MARX, 1987, p. 02).

A subsunção era formal também pelas relações coercitivas não se basearem mais em formas de dominação e dependência política ou religiosa, como a escravidão, servidão, vassalagem e formas patriarcais, mas na subordinação econômica, através da relação puramente monetária entre os detentores dos meios de produção e os vendedores da força de trabalho. Em toda sua simplicidade, tal relação, para Marx, já é uma perversão, personificação da coisa e coisificação da pessoa, pois o capital domina apenas pelo fato de ser capital. Nesses moldes, só se produz mais-valia por meio do

prolongamento do tempo de trabalho. Portanto, é a extração da mais-valia absoluta que está relacionada à subsunção formal do trabalho ao capital (MARX, 1987).

Como as formas de coerção se tornaram meramente econômicas, deve-se oferecer à força de trabalho melhores condições objetivas, para que, do processo de trabalho, possa ser retirada uma quantidade cada vez maior de trabalho excedente, sem que tal processo seja percebido pela massa de trabalhadores explorada. O capital, portanto, tem necessidade de transformação constante, a fim de aprimorar seu processo de valorização, como fez historicamente impondo ao trabalhador diversas formas de trabalho, como a *cooperação*, a *manufatura* e a *indústria moderna* e, mais tarde, com as mudanças no processo produtivo a partir da adoção de diferentes modelos de gestão, como o taylorismo, o fordismo e o toyotismo<sup>3</sup>.

Surge dessa evolução das formas de trabalho o modo de produção especificamente capitalista, quando se dá a *subsunção real do trabalho ao capital*. Real por haver um modo de produção tecnologicamente específico e uma metamorfose real da natureza do processo de trabalho, na qual o prolongamento da jornada de trabalho foi substituído pelo uso consciente das ciências naturais, mecânica, química e tecnologia, que assumiram o *status* de força produtiva do capital, aplicadas no processo de trabalho como formas de aprimoramento da produtividade. A subsunção real do trabalho ao capital não se dá apenas pelo prolongamento da jornada de trabalho, mas pela substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, oferecendo ao capital as condições para ampliar a produção no mesmo tempo de trabalho. Portanto, é a mais-valia relativa própria da subsunção real do trabalho ao capital (MARX, 1978).

Nessa nova fase, não é o operário individual o agente do processo de trabalho, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada, o que representa as diversas funções que contribuem para a valorização do capital, independentemente da posição que ocupe nesse processo, se mais próxima ou distante do trabalho manual. Destarte, mais funções do processo de trabalho se incluem no conceito de capital produtivo e seus agentes como trabalhadores produtivos<sup>4</sup>.

Tal discussão apresentada por Marx para conceituar o trabalho produtivo e improdutivo, inserindo-os no âmbito das relações eminentemente capitalistas de produção, é importante para este estudo à medida que, a partir dela, o autor tece suas considerações acerca do trabalho em serviços, quando procura diferenciar o trabalho

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Marx (1978).

produtivo do trabalho assalariado, afirmando que “todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo” (MARX, 1978, p. 72).

Desse modo, pode acontecer que o capitalista compre trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço. É consumido pelo capitalista apenas como renda e o dinheiro assume a função de meio de circulação. É M-D-M', sendo o M' o próprio trabalho. A dissociação, para Marx, entre o trabalho produtivo e o trabalho assalariado vem do fato de que, no capitalismo, tanto a produção de mercadorias quanto a forma de trabalho assalariado se absolutizam ao passo que uma série de funções que se exerciam gratuitamente ou com o pagamento de forma indireta, como o médico e o advogado, transformam-se diretamente em trabalho assalariado.

Assim sendo, esse fenômeno, o de que com o desenvolvimento da produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado, e todos os seus executantes em assalariados, tendo, pois, essa característica em comum com o trabalho produtivo, leva tanto mais a confusão entre uns e outros porquanto é fenômeno característico da produção capitalista, e por ele gerado (MARX, 1978, p. 74).

O trabalho em serviço, quando não incorporado como fator vivo no processo capitalista de produção, é consumido improdutivamente, mesmo que realizado sob o trabalho assalariado. Nessa perspectiva, serviço não é, em geral, senão a expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade. Serviço, então, “é quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso” (MARX, 1978, p. 73).

Todavia, é importante destacar o seguinte aspecto do pensamento marxiano: o que constitui o valor de uso do trabalho para o capital é o fato de a mais-valia ser gerada somente na troca com o trabalho produtivo. Como resultado, a designação de um trabalho como produtivo independe do seu conteúdo indeterminado ou da sua forma particular (o trabalho concreto), ao passo que depende do fato de ser aquele trabalho que aumenta a riqueza do patrão no processo de acumulação, portanto, trabalho abstrato.

Levando-se em consideração, porém, o trabalho abstrato, no Capítulo VI Inédito, Marx (1978) afirma que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo, dependendo da forma como está subsumido ao capital.

Seu raciocínio caminha na mesma direção nos manuscritos publicados como *Teorias da Mais-valia* (MARX, 1987), nos quais registrou suas considerações específicas sobre trabalho improdutivo e prestação de serviços. Assim, quando o

dinheiro assume a função de simples meio de circulação, para trocá-lo pelo valor de uso de um trabalho, por exemplo, o trabalho de um alfaiate que costura uma calça para uso pessoal, em nada vai enriquecer o consumidor final. É uma despesa com consumo para satisfazer a uma necessidade, que só diminui sua reserva monetária. Porém, se o mesmo alfaiate for contratado por um capitalista para produzir calças e depois vendê-las, seu trabalho torna-se produtivo, visto que fornecerá mais-valia. O dinheiro adiantado assume a forma de capital<sup>5</sup>.

Deste exemplo se conclui que a mera troca de dinheiro por trabalho não transforma o dinheiro em capital, nem o trabalho em trabalho produtivo. Então, não importa o conteúdo, o caráter concreto da mercadoria. No caso do trabalho em serviços, mesmo de caráter improdutivo, paga-se apenas pela prestação de serviços, não pelo resultado que esse trabalho venha a alcançar.

Porém, para Marx, a maior parte do trabalho em serviços pouco se subsume ao capital do ponto de vista da forma. Por isso, pertence a uma forma de transição. O autor optou por fazer caso omissis do trabalho em serviço, tendo em vista que constituía magnitude insignificante se comparado ao volume da produção capitalista industrial. Mesmo que pudesse ser explorado de maneira diretamente capitalista, preferiu constituí-lo como trabalho assalariado que não é produtivo. Para Marx, a produção capitalista só se aplica de forma muito limitada na produção imaterial, na qual ainda não se concretizara a subsunção real do trabalho ao capital (MARX, 1978).

No que diz respeito aos serviços, de acordo com Meirelles (2006), Marx também avança em relação a Smith, haja vista a prioridade que dá à existência de relação capitalista de produção para determinar a atividade como produtiva ou não, independentemente da tangibilidade do produto. Porém, a autora lamenta por Marx ter dedicado pouca atenção a esse setor, conferindo-lhe importância econômica apenas quando associada diretamente ao processo de valorização do capital industrial, como os serviços de comunicação, transporte e armazenamento de mercadorias, os quais evitam a deterioração do produto e o torna acessível ao consumidor, proporcionando a realização da mais-valia e completando o ciclo de valorização do capital.

A concepção de Marx sobre o trabalho produtivo e serviços segue uma incontestável coerência com seu pensamento, que relaciona o modo de produção capitalista, considerando a subsunção real do trabalho ao capital, ao trabalho na

---

<sup>5</sup> Idem.

indústria, em função da base empírica que tinha para análise, a expansão da indústria da Inglaterra do Século XIX. Esse foi o gancho utilizado por muitos teóricos para desqualificar o pensamento de Marx como válido para interpretar os contextos mais atuais, questionando, após o crescimento quantitativo do setor terciário da economia, a validade do trabalho como categoria de análise, caso de Claus Offe e dos teóricos do trabalho imaterial. Por outro lado, o pensamento marxiano foi chave para análises que possibilitam uma visão crítica do trabalho no setor de serviços ao longo da história, tais como os que serão evidenciados no decorrer deste capítulo.

Para efeito de organização do texto, a exposição do pensamento sobre serviços partirá de Braverman (1987), pelo enfoque dado à fase monopolista do início do século XX, para então evidenciar o pensamento contemporâneo da não centralidade do trabalho e do trabalho imaterial, finalizando com a respectiva crítica acerca do atual modelo de gestão empresarial.

## **1.2 O capital monopolista de Braverman: mercado universal, trabalhadores em escritório e trabalho produtivo**

Analisando o período do capital monopolista, Braverman (1987) teve oportunidade de oferecer as bases para a compreensão da formação de uma economia de serviços. No seu estudo sobre as consequências que determinadas inovações exerciam sobre a natureza do trabalho e da classe trabalhadora, relacionou a expansão dos serviços às transformações que ocorriam na sociedade e no interior das fábricas.

Para o autor, os serviços como fonte de lucro para o capital só se viabilizaram com a consolidação do que chama de mercado universal, remetendo-se à transformação de toda sociedade num imenso mercado. Tal estágio só foi consolidado sob hegemonia do capital monopolista. Isto porque, nos primórdios do capitalismo, a fabricação domiciliar ainda predominava, fazendo da produção de mercadoria uma atividade diária da família rural. Consequentemente, a circulação de mercadoria era muito limitada (BRAVERMAN, 1987).

No entanto, o capital industrial se apropriou das funções antes exercidas pela fazenda e donas de casa, tornando toda produção de bens e serviços sob a forma de mercadoria. As próprias transformações em curso permitiram essa transformação, à medida que o condicionamento urbano destruía as antigas condições de vida e impedia as formas de autoabastecimento. Além disso, o barateamento dos produtos

manufaturados tornava o trabalho doméstico antieconômico em comparação ao trabalho assalariado, ao mesmo tempo em que a relação salarial disponibilizou a renda necessária para adquirir os meios de subsistência. Braverman (1987) ainda aponta uma diversidade de fatores relacionados à moda, a estilos de vida mais modernos, principalmente entre os jovens, e a processos educacionais que conduziam à valorização do fabricado e à busca de *status* a partir do que se pode comprar, fenômeno que ocorria principalmente entre os jovens<sup>6</sup>.

Assim, a população não conta mais com a organização social sob forma de família, amigos, vizinhos, comunidade, velhos, crianças, mas com poucas exceções devem ir ao mercado e apenas ao mercado, não apenas para adquirir alimentos, vestuário e habitação, mas também para recreação, divertimento, segurança, assistência aos jovens, velhos, doentes e excepcionais. Com o tempo, não apenas necessidades materiais e de serviços, mas também os padrões emocionais de vida são canalizados através do mercado (BRAVERMAN, 1987, p. 235).

Gerou-se, então, a dependência de toda a vida social para com o mercado, que se encarregou de criar uma institucionalidade própria, como hospitais, escolas, hotéis, restaurantes, convertendo grande volume de serviços à forma de mercadoria. Além das mudanças sociais, as mudanças organizacionais da fábrica monopolista, segundo Braverman (1987), foi um fator impulsionador da prestação de serviços voltada para o mercado.

Na primeira fase do capitalismo, o trabalhador de escritório era muito mais um empregado da família que um assalariado. Seu relacionamento com o patrão era quase nos moldes feudais. Dessa forma, estava situado muito mais próximo do empregador que o trabalhador do chão de fábrica, gozando de privilégios em matéria de pagamento, autoridade e posição social. Era, inegavelmente, um membro da classe média.

Antes da consolidação da empresa moderna, o trabalho em escritório incluía datilografia, secretariado, contabilidade, arquivo, planejamento, programação, registros e cópias. Na empresa monopolista, portanto, essas funções foram divididas em departamentos diversos, controlados do mesmo modo que o trabalhador manual da fábrica. Assim, desenvolveu-se uma gerência de trabalho em escritório responsável por aplicar os métodos tayloristas a fim de estimular melhores desempenhos através do controle dos tempos e movimentos. Paulatinamente, o escritório foi descaracterizado como o local de execução do trabalho mental, aumentando o número de atividades em

---

<sup>6</sup> Idem.

escritório basicamente manuais, enquanto as funções de planejamento ficavam a cargo de um número reduzido de pessoas. Sobre isto, o autor explica que,

na rotina dos serviços de escritório, o emprego do cérebro nunca é totalmente desprezado. Os processos mentais tornam-se repetitivos e rotineiros, ou são reduzidos a um fator tão pequeno no processo de trabalho que a rapidez e destreza com a qual a parcela manual da operação pode ser realizada domina todo o trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 275).

O computador foi o instrumento catalisador da racionalidade e padronização do trabalho em escritório, imposto pelo chefe como instrumento de controle. O processo de trabalho no escritório perdeu, dessa forma, todo *status* em relação ao trabalho no chão da fábrica, seja em condições de trabalho ou em nível salarial, ao passo que adquiriu todas as suas condições alienantes. Formou-se, então, um amplo proletariado sob nova forma<sup>7</sup>.

Além da rica análise histórica que realizou, a principal contribuição deixada por Braverman (1987) para os estudos do setor de serviços foi o fato de ter observado o setor à luz do trabalho abstrato de Marx, por acreditar que, para o capitalista, o que importa não é determinada forma de trabalho, mas a diferença entre o que paga ao trabalho e o que recebe pelas mercadorias que produz, seja bens produzidos ou serviços prestados.

A distinção entre mercadoria sob a forma de bens e mercadorias sob a forma de serviços só é importante para o economista ou estatístico, não para o capitalista. O que vale para ele não é determinada forma de trabalho, mas se foi obtido na rede de relações sociais capitalistas, se o trabalhador que o executa foi transformado em homem pago e se o trabalho assim feito foi transformado em trabalho produtivo, isto é, trabalho que produz lucro para o capital (BRAVERMAN, 1987, p. 305).

Nessa perspectiva, quando o trabalhador passa a vender seu trabalho para o capitalista, que o revende no mercado, o modo de produção capitalista invade o setor de serviços, que se torna uma fonte de lucro da economia. Nesse momento, o trabalho em serviços, nas suas mais variadas formas, entra no reino do trabalho abstrato. Seja trabalho que produz mercadoria ou que presta serviço, as formas de trabalho passam a coexistir pacificamente e desaparecem sob a forma de valor, portanto, trabalho produtivo.

---

<sup>7</sup> Idem.

O trabalho em serviços deixa de ser inrentável e improdutivo como em Smith ou uma forma de transição, segundo Marx, e passa a ser glorificado como forma característica de produção da época do capitalismo monopolista, superior à indústria e com futuro promissor. Pensando e demonstrando dados empíricos acerca do aumento da massa de trabalhadores empregados no setor de serviços e da mudança de magnitude dos números do setor terciário em relação à indústria, Braverman (1987, p. 308) afirmou: “poucos economistas chamariam hoje a prestação de serviços de improdutivo – exceto quando executada pelo trabalhador por conta própria, como a dona de casa em seu lar”.

Sendo assim, invadida pelas relações propriamente capitalistas, a subsunção do trabalho ao capital nos serviços não se dá mais de maneira formal e limitada, ocorrendo uma subsunção real do trabalho ao capital. Como resultado, o trabalho em serviços não isenta o trabalhador de qualquer ordem de tirania e não cria uma ordem superior. Ao contrário, o capitalismo monopolista gerou uma massa dependente economicamente, sem nenhum acesso ao processo de trabalho e aos meios de produção fora do emprego. A definição dessa nova massa, segundo Braverman (1987), não corresponde mais ao proletariado nos termos de Marx, mas, sim, a uma definição mais ampla de classe trabalhadora. Exemplo dessa nova massa de trabalhadores são os engenheiros, cientistas, gerência, os profissionais de saúde ou de escolas, cuja única forma de existência material é a venda da força de trabalho, que incorpora relações sociais de subordinação, exploração e alienação.

Ao adotar como categoria de análise o capital monopolista, seguindo talvez o trabalho de Lenin na fase imperialista, Braverman (1987) atualizou, nos termos de Marx, o movimento da economia capitalista, mostrando o acirramento das contradições decorrentes do processo de acumulação ampliada do capital. O pensamento de Offe e dos autores do trabalho imaterial, porém, traz outras concepções acerca do crescimento dos serviços e do trabalho nesse setor, conforme exposto no próximo item.



### 1.3 O rechaço da sociologia do trabalho marxista: o crescimento do setor de serviços em Clauss Offe e as teses do trabalho imaterial

A partir da constatação de que a proporção dos serviços em relação ao volume total de trabalho vem crescendo continuamente nas sociedades industriais, entre o final dos anos 1970 e início da década de 1980<sup>8</sup>, Claus Offe revisou algumas formulações teóricas para explicar esse crescimento, por considerá-lo fundamental para o entendimento das relações e condições de trabalho, da distribuição de poder e, ainda, da estrutura de dominação política<sup>9</sup>.

Segundo Offe (1989b), as diferenças entre o trabalho assalariado na indústria e nos serviços estão mais evidentes. Consequentemente, as situações de trabalho específicas vêm sendo marcadas por uma crescente heterogeneidade que se configura na ampla variação de renda, nas qualificações, na estabilidade no emprego, na visibilidade e reconhecimento social, no estresse, nas oportunidades de carreira, nas possibilidades de autonomia, entre outros fatores.

Dessa maneira, a expansão do setor de serviços foi utilizada como principal fonte argumentativa para demonstrar como as mudanças ocupacionais suscitaram a necessidade de reformulação do conceito de serviços, de modo que fosse capaz de ultrapassar a visão dessa atividade como uma categoria residual por compreender todos os tipos de trabalho ou de organização do trabalho que não podem ser classificadas diretamente como primárias nem como atividades produtivas. Tal visão, segundo Offe (1989a), não é mais condizente com a realidade.

O autor, então, desenvolveu um conceito de trabalho no setor de serviços com foco nas funções sociais desempenhadas pelas atividades desse setor, baseando-se na ideia de manutenção de “condições naturais” de uma sociedade ou entre suas partes. Sobre isto, explica:

O problema da “normalidade” que o trabalho em serviços pretende resolver tem dois aspectos. De um lado, a particularidade, a individualidade, a contingência e a variabilidade (das situações e necessidades dos clientes,

---

<sup>8</sup> Os dois textos analisados datam de 1978 e 1982, respectivamente, *O crescimento do setor de serviços*, ensaio escrito para um projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento dos serviços, na Universidade de Bielefeld, durante 1977, e *Trabalho: a categoria sociológica chave?*, ensaio apresentado como *paper* para sessão plenário de abertura da vigésima Convenção da Deutsche Gesellschaft für Soziologie.

<sup>9</sup> Claus Offe é um dos teóricos expoentes do fim da sociedade do trabalho, por não considerar mais o trabalho como categoria sociológica chave nem a centralidade da luta de classes. Para fins do presente estudo, porém, buscou-se retirar as acepções de Offe acerca do trabalho em serviço, deixando de lado o debate sobre a centralidade do trabalho por extrapolar os objetivos aqui propostos.

estudantes, pacientes, passageiros) devem ser respeitadas, preservadas e reconhecidas. Por outro lado, o trabalho em serviços deve originar fundamentalmente um estado de coisas que esteja de acordo com certas regras, regulamentações e valores gerais (OFFE, 1989a, p. 136).

O trabalho em serviços remete à noção de “sintetização”, “mediação” ou “normalização”, não de negação<sup>10</sup>. Sua função social, assim, é sintetizar ou normalizar, ficando a qualidade dos serviços prestados vinculada ao resultado entre a valorização de individualidades e o respeito à norma de referência rígida. Como consequência, no âmbito organizacional, surgem conflitos entre os critérios de racionalidade da organização (eficiência, eficácia, controle, padronização) e as necessidades de autonomia e flexibilidade individual. Dessa forma, percebem-se, no trabalho em serviços, processos de individualização e diferenciação e, de outro lado, uma necessidade de padronização e coordenação (OFFE, 1989a).

Embora atividades como ensino, tratamento de saúde ou administração sejam dependentes de salários, como na atividade industrial, a racionalidade produtiva dos serviços é diferente da indústria em basicamente dois aspectos. Primeiro, devido à heterogeneidade dos casos processados nos serviços e aos altos níveis de incerteza de como e quando eles podem ocorrer, o que impõe uma racionalidade de mediação e conciliação típica dos serviços, que requerem espaços de manobra para o trabalhador que permitam respostas às situações específicas. Segundo, nos serviços, há uma falta de um critério de eficiência econômica claro, do qual se poderia deduzir o tipo e a qualidade, o lugar e o tempo do trabalho mais convenientes, como ocorre na racionalidade industrial, que impõe especificações dos meios e dos fins, com pouco espaço de manobra (OFFE, 1989a, 1989b).

A atividade em serviço, portanto, lida com o dilema entre norma e caso: nem standardização nem individualização. Nesses termos, a ambivalência e independência do trabalho em serviços faz do setor um “corpo estranho” dentro do universo do trabalho, por estar separado, mas sendo funcionalmente necessário, e por ser limitado externamente, mas não estruturado internamente pela racionalidade econômica industrial (OFFE, 1989b). Em termos opostos a Braverman (1987), o presente autor não percebe uma racionalidade unificada que governe toda a esfera do trabalho, pois, nos

---

<sup>10</sup> Nas definições de serviços, predominam quase sempre atributos negativos, tais como: o trabalho em serviço gera atributos *não materiais*, que *não* podem ser armazenados ou transportados; o trabalho em serviços é *menos* suscetível a racionalizações de ordem técnica e organizacional; seus padrões de produtividade *não podem ser controlados*; o trabalho em serviços *não é produtivo*.

serviços, não há possibilidade de racionalização ou estandardização do trabalho, considerando impossível avaliar o desempenho produtivo dos empregados no setor de serviços (OFFE, 1989b).

Ele assegura e padroniza as precondições e os limites de um tipo de trabalho ao qual ele próprio não pertence. Ao mesmo tempo que funciona como um “sentinela e regulador” (Marx) do trabalho e do processo de valorização, ele é parcialmente isento da disciplina imediata de uma racionalidade social consumista e de suas respectivas limitações de realização e produtividade (OFFE, 1989b, p.181).

Após discussão conceitual sobre os serviços, Offe (1989b) passa a apresentar as principais explicações encontradas na literatura para o desenvolvimento do setor de serviços. Primeiro, mostra a explicação funcionalista, segunda a qual o crescimento da mão-de-obra ocupada em serviços é resultado das necessidades sistemáticas que surgem em função da maior complexidade assumida pela sociedade industrial, que gera necessidades crescentes de controle e coordenação, requerendo atividades de planejamento e regulamentação. Sendo assim, concomitante à atividade industrial, desenvolveram-se serviços que ofereceram o suporte necessário à produção, por fazer a mediação entre compradores e vendedores ou por formar mão-de-obra, como transporte, serviços bancários, contabilidade, comunicação e educação (OFFE, 1989a).

O tratamento da força de trabalho como mercadoria também impulsiona a amplitude da mão de obra empregada nos serviços. Sendo uma mercadoria artificial, por não poder ser separada de quem a execute, deve ser conquistada e extraída de seus proprietários sem resistência. Daí advém a demanda empresarial por serviços reguladores de conflitos, como a administração de pessoal. A tendência à desregularização da estrutura orgânica capitalista orientada para o princípio do lucro também impulsionou a demanda do crescimento dos serviços mercantilizados, visto que serviços gratuitos e não profissionais foram substituídos por serviços monetarizados como efeito da urbanização, da diminuição do tamanho das famílias, da participação das mulheres na força de trabalho remunerada (OFFE, 1989a).

O segundo argumento apresentado para a expansão dos serviços diz respeito ao lado da oferta no mercado de trabalho. Em tese, o setor de serviços absorveu o excedente estrutural da indústria, formando uma nova classe média improdutiva. O setor, então, contribui para a integração do sistema, porquanto o capitalismo estaria

entrando numa fase de desacumulação, pela redução do trabalho assalariado, o que reduz a acumulação do capital variável<sup>11</sup>.

Como terceira explicação para o avanço dos serviços, aparecem as mudanças no lado da demanda em função das mudanças de padrão de consumo das famílias baseadas no aumento da renda média, que induz o efeito saturação da demanda por bens de consumo duráveis e o conseqüente aumento da demanda por serviços. Sobre este aspecto, o autor tece algumas críticas, por acreditar que uma análise desse tipo deve considerar não apenas a elevação da renda, mas sua distribuição, do mesmo modo que se deve atentar para o fato de que as necessidades das famílias não são voltadas proporcionalmente para os serviços. Isto faria com que mudanças no padrão de consumo das famílias fossem responsáveis apenas por uma parte do crescimento do emprego no setor de serviços.

A quarta hipótese para o aumento do emprego em serviços se refere às alterações de preferência relativas à escolha da carreira e da profissão, pois um número cada vez maior de pessoas trabalha na prestação de serviços por assim desejar. Este efeito está relacionado a um certo atrativo em torno do estilo de vida da classe média, normalmente associado ao trabalho em algum serviço, o que pode ser apreendido como uma reação de rejeição e desencanto em relação ao trabalho no setor produtivo<sup>12</sup>.

Todos os argumentos apresentados não são aceitos integralmente pelo autor, não devendo ser utilizados de forma isolada para explicar o crescimento global no setor de serviços. Em virtude disto, a adequação de cada uma das abordagens depende do campo analisado e do serviço específico em consideração.

De maneira geral, Offe (1989a) acredita na impossibilidade de medir a produtividade do trabalho nos serviços, não sendo possível a adoção da racionalidade industrial no setor. Suas expectativas em relação ao trabalho são otimistas, por acreditar na diminuição dos esforços do trabalhador individual em relação ao trabalho industrial e do desenvolvimento de novas habilidades em função de mais treinamentos, o que melhoraria a capacidade humana de trabalho. Mais uma vez, trata-se de uma posição bem diversa daquela apresentada por Braverman (1987), conforme analisado no tópico anterior.

Do exposto até então, percebe-se que o crescimento do setor de serviços e a crescente heterogeneidade do mundo do trabalho são fatos indiscutíveis. Dados

---

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Ibidem.

estatísticos e estudos demonstram com clareza esse fenômeno social e econômico. Abordagens como as de Claus Offe evidenciam que o capitalismo, a partir da década de 1970, não pode mais ser interpretado como no século XIX. No contexto atual, por exemplo, fazer caso omissos das atividades em serviços, como propôs Marx, seria desconsiderar as mudanças ocorridas ao longo da história em favor de uma fidelidade ao texto clássico, prendendo-se excessivamente ao debate sobre quais categorias de Marx se mantêm vivas ou não.

No entanto, aceitar a redução do trabalho industrial e a expansão de novas categorias de trabalho como forma de desacumulação é desconsiderar as relações sociais capitalistas em sua essência. Dessa forma, a crítica de Teixeira (2009) a Offe é no sentido de este implodir a categoria trabalho abstrato, pretendendo, com isso, afirmar que o trabalho não pode mais ser tratado como princípio básico de organização do trabalho, posição à qual Teixeira atribui implicações óbvias, como a quebra da unidade da classe trabalhadora e a perda de interesses comuns, conduzindo, conseqüentemente, ao fim dos conflitos de classe.

Avançando na exposição do debate teórico sobre o trabalho em serviços, numa perspectiva vinculada ao pensamento pós-moderno, elementos da concepção atual sobre o trabalho em serviços e, de maneira geral, sobre o mundo do trabalho, podem ser extraídos das teses dos teóricos que desenvolveram a noção de trabalho imaterial na contemporaneidade, a exemplo de Antonio Negri, Maurizio Lazzarato e André Gorz.

Primeiramente, Antonio Negri, de origem italiana, participou ativamente do debate francês sobre a reestruturação produtiva e a crise do fordismo, propondo-se a avançar nos estudos sobre as novas figuras do trabalho sob influência do *operaismo* italiano<sup>13</sup>. Escreveu em parceria com Maurizio Lazzarato na busca de enfrentar o que considera limitações ideológicas para alcançar um novo patamar crítico que trate a fragmentação social do capitalismo contemporâneo. Segundo Cocco (2013), na introdução da segunda edição brasileira da obra “*Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*”, os autores Negri e Lazzarato procuram apreender novas formas de exploração que passam por dentro do processo de subjetivação.

---

<sup>13</sup> *Operaismo* foi a designação dada aos teóricos neomarxistas italianos que, da década de 1950 ao início dos anos 1970, elaboraram críticas ao movimento operário oficial e às noções gramscianas de *bloco histórico* e *intelectual orgânico*. Aplicavam os princípios metodológicos de Thompson. Logo, a classe operária não emerge e não luta porque existe, mas existe porque luta, formando-se nos acontecimentos concretos nos quais ela se nega como força de trabalho e afirma sua autonomia (COCCO, 2013).

No trabalho escrito em 1991, Lazzarato & Negri (2013) fazem uma releitura da categoria trabalho de Marx a partir dos *Grundrisse*, especificamente de um trecho no qual Marx afirma que, com o desenvolvimento da grande indústria, a apropriação do trabalho alheio cessa de constituir ou criar riqueza, do mesmo modo que o trabalho imediato cessa de ser a base da produção. Logo, a criação de riqueza passaria a depender do estado geral da ciência e do progresso tecnológico ou da aplicação dessa ciência à produção, o que Marx chamou de *general intellect*, no sentido de nível geral da ciência ou de conhecimento geral da sociedade (COCCO, 2013). Nas palavras de Marx,

Nessa transformação não é nem o trabalho imediato, executado pelo próprio homem, nem é o tempo que ele trabalha, mas a apropriação da sua produtividade social, a sua compreensão da natureza e o domínio sobre esta através da sua existência enquanto corpo social – em uma palavra, é o desenvolvimento do indivíduo social que se apresenta como grande pilar de sustentação da produção e da riqueza (MARX, 1978, p. 400 apud LAZZARATO & NEGRI, 2013, p. 52).

E ainda:

O trabalho de forma imediata cessou de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho cessou e deve cessar de ser a sua medida, e, portanto, o valor de troca deve cessar de ser a medida do valor de uso. A mais-valia da massa cessou de ser a condição do desenvolvimento da riqueza geral (MARX, 1987, p. 400 apud LAZZARATO & NEGRI, 2013, p. 52).

Com isso, Marx teria afirmado que a redução do trabalho necessário da sociedade resultaria no livre desenvolvimento das individualidades. Isto corresponderia ao desenvolvimento artístico e científico dos indivíduos, graças à ampliação do tempo livre. Portanto, uma contradição do capital em processo.

Após apresentar o texto marxiano exposto de maneira breve, os autores abrem sua argumentação sobre o trabalho imaterial apresentando o seguinte paradoxo: de um lado, o capital reduz a força de trabalho ao capital fixo, subordinando-a sempre mais ao processo produtivo; de outro, ele demonstra, através da subordinação total, que o ator fundamental do processo de produção é agora o saber social geral. Em face desse paradoxo, Lazzarato & Negri (2013) colocam a questão da subjetividade como uma mudança radical da relação entre o sujeito e a produção, que passa a ser uma relação de independência e autonomia.

Essa relação não é mais de simples subordinação ao capital. Ao contrário, essa relação se põe em termos de independência frente ao tempo de trabalho imposto pelo capital. Em segundo lugar, essa relação se põe em termos de autonomia no que concerne à exploração, isto é, como capacidade produtiva, individual e coletiva, que se manifesta como capacidade e fruição (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 53).

Para Lazzarato & Negri (2013), o capitalismo contemporâneo representa uma fase de transição. É, portanto, uma passagem da grande indústria para o pós-fordismo, que representa um novo tipo de capitalismo, organizado em redes, financeirizado, cujo valor é intangível. As variantes desse novo modelo, pois, fundamentam-se sobre a derrota do operariado fordista e a centralidade de um novo tipo de trabalho intelectualizado, o qual depende cada vez mais dos elementos cognitivos, linguísticos e afetivos do trabalhador, haja vista as demandas da reestruturação produtiva. Assim, na grande empresa reestruturada, o trabalho do operário implica capacidade de escolha e tomada de decisão, uma vez que este deve realizar interfases entre diferentes funções, diversas equipes e entre os níveis de hierarquia.

Sendo assim, a quantidade e a qualidade do trabalho são organizadas em torno da imaterialidade do trabalhador, porquanto a personalidade e a subjetividade do *colaborador*, como chamam, é que devem ser comandadas. Assim, o *trabalho imaterial* se integra ao setor industrial e terciário e passa a ser hegemônico, assumindo toda a centralidade na sociedade pós-fordista. Isto faz com que a categoria clássica de trabalho material se torne absolutamente insuficiente para dar conta do atual contexto (LAZZARATO; NEGRI, 2013).

Para os autores do trabalho imaterial, os processos de subjetivação são cada vez mais externos ao capitalismo, que não consegue mais internalizar nem manter no chão de fábrica uma subjetividade operária atrelada à relação salarial. Por isso, o capital precisa se revolucionar continuamente para capturar processos de subjetivação (COCCO, 2013). Seja na fábrica ou no setor terciário, a atividade empreendedora é que se adapta à força de trabalho intelectual e ao trabalho imaterial. Por conseguinte, na atual fase do capitalismo, “é o trabalho que, cada vez mais, define o capitalista e não o contrário” (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 55).

Nas fábricas pós-fordistas e na sociedade produtiva pós-industrial, os sujeitos produtivos se constituem, tendencialmente, primeiro e de modo independente da atividade empreendedora capitalista. A cooperação social do trabalho social, na fábrica social, na atividade terciária, manifesta uma independência frente à qual a função empreendedora se adapta, ao invés de ser fonte de

organização. Esta função empreendedora, “personificação do capital”, em vez de constituir uma premissa, deve, portanto, reconhecer a articulação independente da cooperação social do trabalho na fábrica, na fábrica social e no terciário de ponta e adaptar-se a ele (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 54).

Segundo os autores, desenvolvem-se, pois, dois elementos constitutivos da subjetividade: a independência da atividade produtiva face à organização capitalista da produção e o processo de constituição de uma subjetividade autônoma ao redor do que chama de “intelectual de massa”. Destacam, então, que hoje o conteúdo do processo de trabalho pertence a outro modo de produção, a *cooperação social do trabalho imaterial*, cujo traço principal em termos de subjetividade é o fato de se constituir autônoma e independente da organização do trabalho.

Quando o trabalho imaterial passa a ser reconhecido como base da produção, esse processo não envolve apenas a produção, mas o ciclo completo de produção e consumo, uma vez que o trabalho imaterial não se reproduz na forma de exploração, mas de reprodução da subjetividade. A produtividade, então, não depende da eficiência do gerenciamento fabril, mas do capital humano, intelectual ou social. Nessa perspectiva, na mistura entre produção e consumo, interessa a centralidade da circulação, pois nela passam a acontecer os processos de valorização. Por isso, as economias se tornam terciárias. Os serviços se tornam o espaço desse novo tipo de produção pós-industrial, pelo trabalho ser mobilizado nas suas redes e territórios (COCCO, 2013).

Tal ciclo da produção imaterial é descrito por Lazzarato (2013a), quando traça as características da produção pós-taylorista. Sobre o setor industrial, destaca o fato de a empresa pós-fordista fundar suas estratégias na venda e na sua relação com o consumidor, voltando-se mais para a comercialização e financeirização que para a produção. Nesse contexto, o tratamento da informação abre novas oportunidades de mercado, uma vez que mobiliza estratégias de comunicação para conhecer as tendências de mercado.

Contudo, é no setor de serviços que as características da sociedade pós-fordista aparecem mais claramente. A economia atual migrou da indústria para os serviços, com destaque para os grandes serviços bancários, as seguradoras, fazendo dos serviços a forma paradigmática do atual contexto (LAZZARATO, 2013b).

O modo de produção pós-fordista não pode ser simplesmente descrito como produção flexível, alongamento da jornada de trabalho, difusão territorial do



trabalho etc. (todas as definições parcialmente corretas), mas antes de tudo como uma ativação de diferentes modos de produção (materiais e imateriais) e, portanto, de diferentes formas de subjetividade (pré-fordista e pós-fordista), que são, porém, comandadas e organizadas pelas formas mais abstratas e dinâmicas do trabalho e da subjetividade, cujo conceito de relações de serviços poderia representar, do ponto de vista da economia, a forma paradigmática (LAZZARATO, 2013b, p. 120).

Para analisar o setor de serviços, Lazzarato (2013b) utiliza-se do conceito de Christian Du Tertre, para quem aquilo que acontece na sociedade pós-industrial não é um crescimento dos serviços, mas um desenvolvimento das relações de serviços. Desse modo, a organização taylorista nos serviços é superada quando o consumidor passa a intervir de maneira ativa na constituição do produto. Como consequência, o produto serviço se torna uma construção, um processo social de concepção e inovação constante. Para o autor, a relação entre concepção e execução do trabalho imaterial nos serviços perde o caráter unilateral típico da organização do trabalho taylorista, o que dificulta a definição rígida de normas de produção e medidas objetivas da produtividade do trabalho.

Logo, o trabalho imaterial é a interface da nova relação produção/consumo, pois a ativação dessa relação se dá dentro e através do processo comunicativo<sup>14</sup>. Esse tipo de trabalho seria o grande responsável pela inovação contínua das formas de comunicação, ao mesmo tempo em que dá forma e materializa as necessidades, o imaginário e os gostos dos consumidores. Os trabalhadores imateriais, assim, satisfazem as demandas dos consumidores e as geram.

O processo de comunicação social, cujo conteúdo principal é a produção da subjetividade, torna-se diretamente produtivo, porque é ele que produz a produção. Da mesma forma que a produção de mais-valia assume uma nova configuração, pois “o processo de produção da comunicação tende a se tornar imediatamente processo de valorização” (LAZZARATO; NEGRI, 2013, p. 68). Concluem, portanto, que as unidades do político, do econômico e do social passam a ser determinadas na comunicação, pois é no interior dessa unidade que ocorrem não apenas os processos de produção e valorização, mas também onde podem ser ativados processos revolucionários. O trabalho imaterial, por conseguinte, produz valor econômico e subjetividade, o que demonstra o quanto a produção capitalista tem invadido todas as esferas da vida.

---

<sup>14</sup> Aqui aparece claramente a influência do pensamento de Habermas, como os próprios autores demonstram ao expor os ecos filosóficos da nova definição de trabalho (LAZZARATO; NEGRI, 2013).

A atualidade dos artigos de Lazzarato e Negri encontra-se no trabalho de André Gorz, *O imaterial*, cujo objetivo é apreender as metamorfoses do capitalismo e os horizontes da crítica na era da globalização e do conhecimento. Segundo Cocco (2013), no início dos anos 2000, a abordagem do trabalho imaterial rompeu barreiras e foi encontrando legitimidade pelo destaque que teve nos estudos de Gorz, Luc Boltanski e Éve Chiappello.

No mesmo sentido do que vem sendo exposto pelos teóricos anteriores, para Gorz (2005), o capitalismo moderno, centrado na produção de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais substituído por um capitalismo pós-moderno, período no qual coexistem vários modos de produção, com a valorização centrada no trabalho imaterial, qualificado pelo autor como capital humano, capital do conhecimento ou capital inteligência. Desse paradigma, decorrem transformações no mundo do trabalho, pelo fato de o trabalho abstrato simples ser substituído pelo trabalho complexo e o trabalho material pelo imaterial.

Partindo do mesmo texto dos *Grundrisse* utilizado por Lazzarato & Negri (2013), citado no início deste tópico, Gorz (2005) estabelece o conhecimento como principal força produtiva e fonte de riqueza primordial da atual sociedade. Como consequência, os padrões clássicos de medida perdem validade, ou seja, o trabalho em sua forma imediata, mensurável e quantificável, não mais será a medida da riqueza criada, mas, sim, o nível geral de ciência e tecnologia.

No entanto, o autor diferencia o que considera conhecimento, saber e inteligência. Segundo Gorz (2005), o conhecimento se refere aos conteúdos formalizados e objetivados que, por definição, não podem pertencer à outra pessoa. O saber, por sua vez, é feito de experiências cotidianas, intuições e hábitos. Já a inteligência representa aquilo que cobre todo um leque de capacidades, julgamento, discernimento, abertura de espírito, aptidão para assimilar novos conhecimentos e combiná-los com os saberes.

O trabalho imaterial não repousa no conhecimento dos prestadores e fornecedores, mas na utilização dos saberes, o que representa uma diferença básica entre os trabalhadores taylorizados e aqueles do pós-fordismo. A operacionalidade dos primeiros requer que seus saberes sejam despojados, para se submeterem à divisão do trabalho. Em outros termos, os segundos devem entrar no processo de produção com toda a bagagem adquirida, seja do trabalho ou em atividades extras, nas quais desenvolvem suas capacidades de cooperação e improvisação. Destarte, gestores de

grandes empresas pós-fordistas priorizam as qualidades de comportamento dos funcionários, ditos colaboradores, e seu envolvimento pessoal na tarefa. Na linguagem administrativa, importa sua motivação, competência, inovação e preocupação com os desejos da clientela.

Todas essas qualidades e habilidades são próprias da prestação de serviços pessoais, dos fornecedores de um trabalho imaterial impossível de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo objetivar. Enfim, tais afirmações representam o caminho percorrido por Gorz (2005) para afirmar que o trabalho perde sua capacidade de fonte de valor, cedendo lugar ao saber vivo, aquele que se encontra na base da inovação, da comunicação e da auto-organização criativa e continuamente renovada, o qual a empresa reestruturada põe para trabalhar e explorar.

O trabalho não é mais mensurável segundo padrões e normas preestabelecidas. O desempenho repousa sobre sua implicação subjetiva, chamada também motivação no jargão administrativo, gerencial. O modo de realizar tarefas, não podendo ser formalizado, não pode tampouco ser prescrito. O que é prescrito é a subjetividade, ou seja, isso que somente o operador pode produzir e se dar a sua tarefa. A ideia do tempo como padrão de valor não funciona mais. O que conta é a qualidade da coordenação (GORZ, 2005, p. 18).

Levando em consideração a alteração da fonte de valor na atual sociedade, Gorz (2005) ainda aponta outras mudanças essenciais no capitalismo contemporâneo, basicamente desconstruindo os traços apontados por Marx como eminentemente capitalistas, como indica na seguinte citação:

A divisão do trabalho em tarefas especializadas e hierarquizadas está virtualmente abolida aqui; assim como está a impossibilidade, na qual se encontravam os produtores, de se apropriar dos meios de produção, e de autogerir-los. A separação entre os trabalhadores e seu trabalho reificado, e entre esse último e seu produto, está, pois, virtualmente abolida; os meios de produção se tornaram apropriáveis e suscetíveis de serem partilhados (GORZ, 2005, p. 21).

Não apenas a divisão do trabalho, a impossibilidade de apropriação dos meios de produção e a reificação são abolidos em Gorz (2005), mas também o próprio regime salarial deve ser abolido, abrindo espaço para o que chama de autoempreendimento, ou seja, a pessoa deve se tornar uma empresa, um capital fixo se exigindo uma contínua modernização e valorização. O futuro, assim, não pertence aos trabalhadores assalariados, mas ao autoempreendedor.

Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-se a impor a si mesma constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da empresa que ela é. Em suma, o regime salarial deve ser abolido (GORZ, 2005, p. 23).

Nestes termos, à medida que a relação salarial é abolida, as grandes empresas passarão a comprar serviços individuais, negociando o preço pela tarefa ou pelo tempo que foi ocupado, o que representa o retorno do trabalho como prestação de serviços, atividade que realiza trabalho imaterial e se torna hegemônica na sociedade pós-industrial. Assim, o trabalho material é remetido à periferia do processo de produção e perde espaço para o trabalho imaterial na criação do valor.

Consequentemente, a vida se torna um negócio. “A vida é *business*”, como inicia um tópico do seu texto. Logo, toda a vida se transforma em trabalho e se reduz a um valor. A vida se torna o capital mais precioso. Em outras palavras, a esfera do trabalho invade toda a vida, porque o tempo da vida se reduz inteiramente sob influência do cálculo e do valor econômico. A subsunção não é apenas do trabalho ao capital, seja de modo formal ou real, mas uma subsunção de toda pessoa e de toda vida ao capital. Tudo se torna mercadoria e tudo é medido em dinheiro (GORZ, 2005).

Trabalhar, portanto, é produzir-se, à medida que o trabalhador imaterial se apresenta como um produto que continua, por ele mesmo, a se produzir. O capital humano é uma externalidade que se produz sozinha, que as empresas captam e canalizam. Porém, tal capital não é puramente individual, porque se produz sobre a base de uma cultura transmitida pela socialização primária e saberes comuns, dos quais as pessoas se apropriam, subjetivando-os.

Citando Pierre Lévy, anuncia a subsunção completa da produção de si. “O desenvolvimento pessoal mais íntimo conduzirá a uma estabilidade emocional, a uma abertura relacional mais natural, a uma acuidade intelectual melhor dirigida, e, assim, a um melhor desempenho econômico” (LÉVY apud GORZ, 2005, p. 25). Quanto mais o trabalho apela para os talentos do empregado e a sua capacidade de produção de si, mais essas capacidades extrapolarão a esfera do trabalho, pois, na tentativa de “salvar sua alma e sua honra”, o trabalhador imaterial tenderá a demonstrar que vale mais do que aquilo que realiza no trabalho, dedicando-se às atividades lúdicas, desportivas, artísticas, culturais etc. Assim, o jornalista escreve livros, o publicitário desenvolve talentos artísticos, tendo a produção de si como única finalidade.

Cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização dos seus conhecimentos. Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo da sua vida, deverá investir em estágios de formação e compreender que a possibilidade de vender sua força de trabalho depende do trabalho gratuito, voluntário, invisível, por meio do qual ele sempre poderá reproduzi-la (GORZ, 2005, p.24).

Dessa forma, segundo os postulados da sociedade pós-industrial, ao mesmo tempo em que desaparece o regime salarial, desaparece o desemprego. Ratificando sua visão liberal do futuro do trabalho, conclui com uma breve explicação para o atual fenômeno do mundo do trabalho, qual seja: se ainda existem desempregados, é sinal de baixa empregabilidade. Cabe, portanto, a cada um restaurá-la.

Segundo Amorim (2009), autor que procura mostrar se há respaldo teórico no texto de Marx para embasar as teorias do trabalho imaterial, esse conceito representa uma forma figurativa e metafórica que Marx usou para ilustrar relações mercadológicas de transição, que não compreendiam ainda totalmente o espírito do capitalismo, mas que também não deixavam de ser controladas pelas relações sociais orientadas para a extração da mais-valia. Logo, a diminuição do efetivo de trabalhadores no setor industrial e o alargamento do setor de serviços não criam as bases para uma ruptura conceitual com as relações de exploração da força de trabalho.

Realmente, existe uma tendência de substituição de trabalho vivo por trabalho passado, e de incorporação da ciência e tecnologia no processo de produção, em função do capital sempre querer reduzir sua dependência em relação ao trabalho. Porém, não pode fazê-lo por completo, pois ainda depende da sua exploração para gerar mais-valia. Na prática, Amorim (2009) percebe um redirecionamento da exploração, o que demonstra a inigualável capacidade de recomposição do capital. Quanto a isto afirma:

Trata-se, dessa forma, de um processo de expansão do capital e de seus domínios em relação ao período fordista, no qual a organização partidária e sindical das classes trabalhadoras prescrevia certos limites aos interesses capitalistas, mesmo que não rompesse com a estrutura de produção de mais-valia, de lucro e de expansão do capital (AMORIM, 2009, p. 18).

Antunes (2009), por sua vez, propõe uma noção ampliada de trabalho para se compreender seu significado no mundo contemporâneo. Assim, a expansão do trabalho imaterial, seja no setor industrial ou de serviços, representa o alargamento e complexificação da atividade laborativa. Existe uma imbricação crescente entre trabalho material e imaterial subordinada à lógica de produção de mercadoria, haja vista a

necessidade crescente de atividades de pesquisa, comunicação e *marketing* que ofereçam informações antecipadas do mercado. Nesse contexto, o trabalho imaterial encontra-se também sob a regência do fetichismo da mercadoria. “É ilusório pensar que se trata de trabalho intelectual dotado de sentido e autodeterminação: é antes um trabalho intelectual/abstrato” (ANTUNES, 2009, p. 129).

O intelecto geral de Marx, nessa perspectiva, não é libertador, pois ele mesmo exerce a dominação do coletivo de trabalhadores no processo de produção, bem como reproduz a dominação quando faz relacionar desiguais dentro de uma estrutura econômica que é jurídica e politicamente organizada em correspondência com a produção. Por sua vez, a redução do tempo de trabalho em decorrência da implantação da ciência e tecnologia representa, para o indivíduo social, um tempo disponível negativamente liberado, porque submete o trabalho a uma subordinação ainda mais rigorosa e opressora. No entanto, do ponto de vista do capital, trata-se de economia de tempo de trabalho e aumento da produtividade (AMORIM, 2009).

A crítica de Antunes (2009) à tese da ciência como principal força produtiva dá-se no mesmo sentido do pensamento acima apresentado. O autor não concorda, portanto, com as teses que desconsideram a criação dos valores de troca, por acreditar que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação do valor. Todavia, defende a tese de que o capital necessita cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho, que se tornam parte do processo de produção capitalista. Por isso, busca aumentar a produtividade do trabalho, intensificando as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido. Nas suas palavras,

uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a conseqüente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que eliminando o trabalho vivo, o capital possa continuar se reproduzindo. Não seria possível produzir capital e também não se poderia integralizar o ciclo reprodutivo por meio do consumo, uma vez que é uma abstração imaginar consumo sem assalariados. A articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha (ANTUNES, 2009, p.120).

Ciência e tecnologia em conjunto com o trabalho vivo constituem uma complexa e contraditória unidade, com seus objetivos restringidos pela lógica capitalista. Em outras palavras, a ciência interage com o trabalho, num processo de retroalimentação, mas é “prisioneira” da base material das relações estruturadas pelo capital e não pode se

tornar a principal força produtiva. A principal mutação do interior das fábricas reestruturadas não se encontra na conversão da ciência em principal força produtiva, que substitui o trabalho, mas na interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial, indústria e serviços.

Retornando à crítica elaborada por Amorim (2009), o debate teórico sobre a centralidade/não-centralidade do trabalho e as teses do trabalho imaterial são marcadas, segundo o autor, por uma fusão teórica entre um ideal de trabalhador isolado preso ao seu posto de trabalho, tendo o artesão como figura ideal, e o primado das forças produtivas como elemento de transformação histórico-social. Analisam, então, as representações do econômico como movimento geral do capital. Conferindo uma autonomia ao desenvolvimento econômico em relação às lutas políticas, obscurecem as relações de dominação política.

Marginalizam, ainda, o conceito de classe social, ao mesmo tempo em que negam uma perspectiva de classe, em função da heterogeneidade do conjunto de profissões e da dificuldade analítica de reconhecimento de uma identidade que agregue indivíduos completamente diferentes. As teses do trabalho imaterial realizam, portanto, uma análise reducionista e economicista, uma vez que limitam a formação de uma perspectiva anticapitalista ao universo dos processos de trabalho. Em termos opostos, o autor acredita ser impossível uma apreensão do econômico em sentido isolado. “A esfera da economia não é senão uma construção teórica sobre uma realidade que precisa ser recortada para ser, talvez, atingida” (AMORIM, 2009, p. 122). Por fim, Amorim (2009) considera que a tese do trabalho imaterial, desenvolvida no contexto da reestruturação produtiva como interpretação contemporânea dos *Grundrisse*, reproduz as necessidades de dominação ideológica do mercado, ativada pelo capital para reorganizar as formas de subordinação dos trabalhadores.

Alves (2007), por seu turno, constata o surgimento de uma sociedade hiper-industrial, na qual a indústria não desaparece, mas incorpora novos conteúdos intangíveis e imateriais. O trabalho produtivo aparece como trabalho imaterial em função de a lógica do capital ter penetrado no setor de serviços, permeando atividades de produção imaterial e de reprodução da vida social.

Progredindo para abordagens mais recentes do trabalho em serviços, será exposto, no próximo tópico, o pensamento de autores que propõem ampliações conceituais de modo a torná-lo mais fidedigno ao atual contexto do mundo do trabalho,

com destaque para Enrique de La Garza Toledo e Ricardo Antunes, que se preocupavam em conferir uma validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora.

#### **1.4 As ampliações do conceito de trabalho e classe trabalhadora: Enrique de La Garza Toledo e Ricardo Antunes**

Toledo (2013) considera como *trabalho clássico* aquele cujo conceito foi desenvolvido com base no paradigma industrial, nas relações de assalariamento e no trabalho maquinizado. Sendo amplamente utilizado desde os teóricos da economia política clássica, essa concepção fez com que o *industrialismo* fosse praticamente sinônimo de *capitalismo*, pois, desde os períodos mais remotos do capitalismo, a atividade industrial sempre conviveu com outras formas de negócios, como a artesanato, o comércio, a agricultura ou os serviços, porém representando uma parcela relativamente maior do PIB.

Essa situação começou a ser alterada nos anos 1950, quando, segundo o autor, nos Estados Unidos e nos países europeus, os serviços assumiram o lugar da indústria na parcela majoritária do PIB e da geração de empregos<sup>15</sup>. Em função desse crescimento, muitos conceitos vêm sendo propostos como alternativa ao trabalho clássico: o trabalho informal, trabalho desestruturado, trabalho atípico, trabalho não-padrão, trabalho decente, trabalho emocional, trabalho estético, trabalho cognitivo, todos, para Toledo (2013), insuficientes para explicar as mudanças no conteúdo do trabalho.

Segundo o autor, a ampliação do conceito de trabalho clássico se torna possível a partir do trabalho imaterial de Marx por este representar a percepção de que há trabalhos que não se conformam exatamente à teorização do trabalho industrial. Antes, porém, Toledo (2013) se dedica a ampliar os eixos analíticos do processo de trabalho. Primeiramente, amplia o eixo do controle sobre o trabalho, incluindo a participação do cliente e de outros atores (comércio ambulante, vizinhos, policiais, inspetores) no processo de trabalho. Segundo, amplia o eixo que chama de construção social da ocupação ou a ampliação do conceito de mercado de trabalho, que passa a englobar não apenas oferta e demanda, mas as instituições e redes sociais que medeiam o encontro entre capital e trabalho. Por fim, amplia o eixo da regulação das relações

---

<sup>15</sup> Nos países subdesenvolvidos, ocorreu o mesmo processo, mas uma parcela muito elevada da prestação de serviços se relaciona a serviços precários, inclusive o informal, que existia desde longa data.



capital/trabalho, considerando não apenas as normas trabalhistas e previdenciárias, mas as sanitárias, de policiamento, de trânsito, civis e até penais.

A partir de então, começa a conformar o que entende por *trabalho não-clássico*, através daquilo que chama de as suas três dimensões, quais sejam: primeiro, o trabalho não-clássico é simbólico, seja objetivado ou não, pois há produções puramente simbólicas objetivadas, que assumem uma existência separada do produtor, a exemplo do *designer* de *software* ou de um livro. A segunda dimensão do trabalho não-clássico é o fato de ser interativo, pois inclui o cliente e outros atores no processo de criação simbólico. A relação de trabalho, então, não é mais apenas entre trabalho e capital, mas forma uma tríade com o cliente. Essa dimensão permite enfatizar o caráter subjetivo do trabalho, uma vez que não se resume aos aspectos cognitivos, mas, considerando o emocional, o moral e o estético (TOLEDO, 2009, 2013).

A terceira dimensão do trabalho não-clássico, para Toledo (2009, 2013), é a sobreposição entre os espaços de trabalho convencional e outros mundos da vida. Nesse sentido, pode-se apontar como exemplo o fato de a casa do trabalhador ser invadida como ambiente de trabalho, seja um trabalho tradicional, como o de uma costureira e o do professor, que se estende para o ambiente doméstico, ou formas modernas como o teletrabalho. Quanto a isto, ainda destaca que o trabalho não-clássico não necessita de um lugar físico confinado para sua realização. Pode, inclusive, ser desterritorializado, como a venda a domicílio ou virtual, com a realização de negócios pela internet, o que relativiza a importância do tempo e do espaço de trabalho.

Sinteticamente, pode-se entender o trabalho não-clássico em Toledo (2009) como aquele simbólico, objetivado ou não, que envolve o cliente no processo de criação, portanto, interativo e que não necessita de um espaço físico determinado para ser realizado.

O trabalho não clássico é realizado basicamente no setor de serviços, onde sempre se localizaram os trabalhos intangíveis e imateriais. No entanto, para o autor, esse entendimento é bastante elementar, não dando conta da complexidade que envolve o setor, visto que pode haver serviços intangíveis, mas objetivados, como os *softwares*; outros que ofereçam tangibilidade, como a comida de um restaurante e, ainda, tangíveis com fases de produção intangível, a exemplo do *design* automotivo. Nessa perspectiva, os serviços comumente combinam produto material e imaterial, mas com um peso importante do imaterial, simbólico e interativo, sendo-lhe mais apropriada uma

dimensão bidimensional que envolva produção de símbolos e/ou produção de interação com clientes (TOLEDO, 2009).

Em suma, “outros trabalhos” (ou “trabalho não-clássico”) compreendem

serviços com produto material em duas modalidades: sem intervenção do cliente durante a produção do serviço (como no transporte de carga) ou com intervenção do cliente (nas redes de *fast food*, no transporte urbano de passageiro, nos táxis). Mas também pode haver uma produção eminentemente simbólica sem intervenção cara a cara com o consumidor (na televisão não interativa) ou com interação por meio eletrônico (nos espetáculos interativos) (TOLEDO, 2009, p. 128).

Aspectos como flexibilização, precarização e padronização do trabalho não-clássico, realizado basicamente no setor de serviços, também foram pensados por Toledo (2013) no sentido de ampliação, por buscar identificar suas peculiaridades e não simplesmente adotar as interpretações do mercado industrial.

El problema es que los conceptos de desregulación y de flexibilidad neoclásica y toyotista fueron creados mirando el sector industrial (PIERE y SOBEL, 1988). El problema es cómo se presenta para el trabajo no clásico que implica producción eminente de símbolos con intervención inmediata o mediata del cliente (además de otros posibles actores) y la interacción entre estos (TOLEDO, 2013, p. 321).

No que diz respeito à padronização, segundo o autor, no trabalho não-clássico precário, as circunstâncias marcam limites para a padronização do trabalho. Ele ilustra essa premissa com o exemplo do trabalho numa cadeia de *fast food*, onde o trabalhador pode ser controlado pela supervisão, que não vai conseguir controlar rigorosamente sua interação com o cliente, pois esse novo ator (o cliente) não pode ser controlado pela gerência. Pode cooperar ou não, inclusive, quebrando alguma rotina que interfira na produtividade do trabalho e na qualidade do produto (TOLEDO, 2013).

As mesmas dificuldades de padronização acontecem no trabalho não-clássico não precário, como a criação de *softwares*. Nessa esfera, conforme pontua Toledo (2013), não se separa a concepção e a execução do trabalho, nem há como reduzi-lo a micro operações. Consequentemente, o processo é mais dependente do trabalhador e da sua subjetividade, proporcionando-lhe um maior espaço de manobra. O controle, então, pode ser realizado apenas no resultado final, não nas operações parciais.

Mesmo com tais dificuldades explicitadas para alcançar estágios satisfatórios de padronização, através dos exemplos do McDonald's e do grupo Wal Mart, o autor

demonstra como a gerência busca maior controle sobre o processo de trabalho a partir das técnicas da administração moderna. Nas franquias do McDonald's, por exemplo, as atividades são estandardizadas e extremamente simplificadas, realizadas em máquinas multifuncionais. Os hambúrgueres são montados da mesma forma no mundo inteiro, respeitando uma detalhada divisão do trabalho, nos parâmetros de uma verdadeira cadeia de montagem. O controle do processo de trabalho se dá em parte pela hierarquia, em parte pelo desenho organizacional e em outra pelo cliente, além de a empresa adotar o método de supervisão conhecido como “cliente misterioso”<sup>16</sup>. Percebem-se, dessa forma, traços do taylorismo e do toyotismo no desenho organizacional da empresa, porém, com a peculiaridade de participação do cliente. Nos termos de Toledo (2009, p. 133),

dizer que o modelo produtivo do McDonald's é híbrido entre taylorismo e toyotismo seria simplificar o problema. Há elementos das duas formas de organização do trabalho, ainda que possivelmente a primeira predomine; mas, nem o taylorismo, nem o toyotismo foram concebidos como modelos que implicassem diretamente o cliente na produção. É por isso que a expansão desse modelo por cadeiras de *fast food* pode ser chamada de McDonaldismo por ter sido o McDonald's a empresa pioneira.

O autor destaca ainda que, até mesmo nos setores de trabalho não-clássico não precarizado, como na produção de *softwares*, onde parece haver uma maior individualização do processo de trabalho, a busca por padronização ocorre através das linguagens de programação de alto nível, deixando os programadores amarrados a códigos e filosofias de programação para reduzir as incertezas da atividade.

Em perspectiva dialética, após expor as dificuldades de padronização e as investidas da gerência para superá-las, mesmo sem se deter muito no assunto e tecer maiores explicações, Toledo (2009) entende que as formas de resistência do trabalho não-clássico são potencializadas e também ampliadas, por se dirigir à gerência e ao cliente. Esta última, entretanto, uma forma eminentemente simbólica.

Sua análise do trabalho não-clássico se estende ainda para a compreensão do modo como ocorre a formação da identidade dos trabalhadores em serviços, fazendo-a a partir das teses da fragmentação e servidão voluntária dos trabalhadores, tidas pelo autor como derivações das teorias do fim do trabalho e da pós-modernidade. Segundo Toledo

---

<sup>16</sup> Um supervisor que se passa por cliente sem que os funcionários o conheçam, para analisar o atendimento ao cliente, o tempo de montagem dos sanduíches, a limpeza do local etc. Não se sabe o dia nem a hora em que esse “cliente” pode chegar, forçando os trabalhadores a um estado de vigilância constante.

(2013), a tese da fragmentação implica a afirmação de uma perda de identidade com o trabalho devido à heterogeneidade do mercado de trabalho e à instabilidade das ocupações na nova economia. A heterogeneidade seria uma não-identidade, o que resulta na impossibilidade de formação de sujeitos mais amplos de ação coletiva que visem a projetos de transformação social.

Em termos opostos, Toledo (2013) considera que, desde a Revolução Industrial, passando pela expansão do taylorismo/fordismo, a identidade não se relaciona a cada ocupação em particular. Dessa forma, mesmo com a introdução da máquina, a identidade do trabalhador perdurou quando a própria empresa buscou uma identidade através da honra de trabalhar com tecnologia. De maneira geral, a identidade, para o autor, deve ser vista como uma forma de subjetividade, pensada como uma configuração de formas cognitivas, morais, emocionais, estéticas e de raciocínio cotidiano. Subjetividade esta que é influenciada não apenas pela atividade realizada, mas também pelos companheiros, suas organizações e partidos políticos, além de outros espaços da vida.

De certo que as condições de trabalho em serviços dificultam uma construção da identidade. No entanto, Toledo (2013) não percebe nenhum determinismo no sentido de uma não identidade, porquanto uma construção social da identidade desses trabalhadores pode resultar de configurações mais complexas, como o reconhecimento compartilhado de uma situação de precariedade, por exemplo.

Ademais, novos movimentos sociais não têm deixado de aparecer sob nova roupagem, relacionados à ocupação, ainda que não necessariamente de assalariado.

Alguns deles, embora não apareçam como movimentos de trabalhadores, nascem conectados com o âmbito do trabalho. No que se refere à identidade e ação coletiva, ainda que possam estar relacionados a outros espaços de interação – família, escola, religião, espaço rural e urbano – também se relacionam com o trabalho. Nosso argumento central nesse texto é de que o impacto do espaço de trabalho no que concerne à identidade coletiva é possível de ser analisado em parte a partir da ampliação de conceitos elaborados pela sociologia do trabalho do século passado (TOLEDO, 2009, p. 123).

O autor conclui que a atual relevância econômica e social do trabalho não-clássico suscita a necessidade de revisar o conceito de classe social, de conflito de classe, de sujeitos trabalhadores, ao invés de assumir, superficialmente, a impossibilidade de solidariedade, de ações e organizações coletivas dos trabalhadores

não-clássicos, deixando-lhes como única opção a aceitação do controle empresarial do trabalho por vontade do próprio trabalhador, sem coerção, a submissão voluntária (TOLEDO, 2013).

Nessa mesma perspectiva, Antunes (2009) é um dos autores que teve como preocupação dar amplitude ao conceito marxiano de classe social, sem simplesmente tomá-lo como inadequado diante da diversidade de ocupações da atualidade. Dessa forma, confere-lhe sentido atual através do conceito de *classe-que-vive-do-trabalho*, englobando como classe trabalhadora, hoje, os trabalhadores produtivos e aqueles que utilizam seu trabalho no setor de serviços, seja nas suas mais diversas formas, serviços bancários, serviços públicos e os trabalhadores de escritório nas fábricas, os quais, seguindo rigorosamente Marx, considera improdutivos (ANTUNES, 2009).

Mesmo entendendo o setor de serviços como dependente ou subordinado à acumulação industrial, por ter sua capacidade de acumulação de capital atrelada à capacidade de produção de mais-valia das indústrias, entende que o assalariamento do setor de serviços aproxima-se cada vez mais da racionalidade do mundo produtivo (ANTUNES, 1999, 2009). “A assimilação do toyotismo vem sendo realizada por quase todas as grandes empresas, em princípio no ramo automobilístico, propaga-se para o setor industrial e para vários ramos do setor de serviços” (ANTUNES, 2009, p.61).

Assim, sua noção ampliada de classe trabalhadora, a classe-que-vive-do-trabalho, inclui todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Antunes (2009) incorpora neste leque o proletariado industrial, os assalariados do setor de serviços e o proletariado rural que vende sua força de trabalho para o capital. Por outro lado, exclui da classe trabalhadora os altos funcionários do capital, os especuladores, pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural.

Independentemente do conceito utilizado, se trabalho imaterial e inexistência de classe social, trabalho não-clássico ou classe-que-vive-do-trabalho, pela análise dos últimos autores, percebe-se o quanto a subjetividade do trabalhador está se tornando uma categoria presente nos estudos da sociologia do trabalho, pela constatação do quanto vem sendo afetada em função do processo de reestruturação produtiva. Daí advém a necessidade de concluir o presente capítulo detendo-se mais especificamente nas questões relativas à subjetividade do trabalhador sob uma perspectiva de análise crítica, diversa daquela do trabalho imaterial, que confere maior autonomia e independência ao trabalho e, de certa forma, a percepção de Toledo (2009, 2013), que

estende o poder de manobra dos empregados em serviços, com as devidas dificuldades de padronização do trabalho.

### **1.5 Sobre o resgate da subjetividade do trabalhador e seus resultados no atual contexto capitalista**

Antes da discussão contemporânea acerca da subjetividade do trabalhador, é importante mencionar que, após a Teoria do Processo de Trabalho elaborada por Braverman (1987), a noção de subjetividade foi introduzida no debate teórico sobre o processo de trabalho através da crítica que Burawoy (1989) fez acerca da objetividade da perspectiva bravermaniana. Segundo o autor, o controle do trabalho não lida apenas com aspectos objetivos de divisão entre concepção e execução do trabalho, mas requer a subjetividade do trabalhador, pois o processo que obscurece a produção da mais-valia só pode ser entendido levando-se em consideração não apenas o domínio econômico, mas também o domínio ideológico e político sobre o trabalho. Frente à noção ampliada de domínio sobre o trabalho, Burawoy (1989) contribui com o debate ao formular, a partir de Gramsci, a ideia de consentimento como um jogo que se desenrola no ambiente de trabalho, através do qual os trabalhadores aderem às relações de produção pelo domínio da subjetividade<sup>17</sup>.

Entre os autores mais contemporâneos, Danièle Linhart, socióloga francesa que estuda os fundamentos dos processos de modernização, seu conteúdo e efeitos, oferece uma abordagem das mais perspicazes e refinadas acerca das transformações nos atuais ambientes de trabalho. Mesmo percebendo a realidade francesa, seus resultados de pesquisa permitem que se tirem subsídios para a compreensão da realidade brasileira, porquanto a modernização, seja na França ou no Brasil, segue a mesma lógica estabelecida pelo capital (LINHART, 2007).

Ao analisar a realidade francesa de crise econômica e de produtividade nos anos 1980, a autora parte da ideia de estabelecimento de um consenso entre o poder político, os sindicatos e o patronato, entes que, até então, tinham uma relação de enfrentamento. Tal consenso era em torno da necessidade de envolver o assalariado o máximo possível nas atividades laborais, ou seja, por meio das suas atividades, os empregados adquiriam conhecimento, aprendizado e experiências que poderiam melhorar o desempenho da empresa.

---

<sup>17</sup> Sobre consentimento em Burawoy, ver: Burawoy (1989); Castro & Guimarães (1991) e Ramalho (1991).

Discordando da tese do não determinismo tecnológico, Linhart (2007) percebe que muitos sociólogos esquecem que sistemas tecnológicos diferentes, adotados tendo em vista maior competitividade da empresa, exigem mudanças institucionais profundas no equilíbrio anterior e na forma de apreensão da subjetividade do trabalho. “Assim, parece que a evolução das estratégias patronais, no que diz respeito à participação dos assalariados, está relacionada à evolução das exigências tecnológicas” (LINHART, 2007, p. 71).

Ao contrário da doutrina taylorista e daqueles que observam a realidade de trabalho nesses moldes, para a autora, em uma organização taylorista clássica, os conhecimentos operários são constantemente mobilizados de forma clandestina para atenuar imprevistos e disfunções de qualquer atividade. Na prática, são truques, manhas, paliativos e procedimentos inventados pelos trabalhadores, sobre os quais se debruçam a eficácia e produtividade das empresas, garantindo o bom funcionamento do sistema. Contudo, não são reconhecidos oficialmente nem tampouco remunerados.

A introdução de novas tecnologias, no entanto, tornou as zonas ocultas das empresas tayloristas e as soluções via paliativos inapropriadas, visto que o uso de equipamentos sofisticados e de alto valor deve seguir rigorosamente as instruções daqueles que os conceberam, de forma que o desempenho das máquinas seja mantido. Nesse contexto, o principal objetivo da gerência passa a ser a transparência, para que nada escape aos seus olhos, a fim de ter controle total de quem faz, o que faz e como faz. As empresas automatizadas, desse modo, passam a demandar do trabalhador uma confiabilidade total. Esperam que os empregados aceitem cooperar, conformando-se estritamente com aquilo que se espera dele. A autora, então, desperta para a seguinte situação paradoxal: no momento em que a empresa em crise menos tem a oferecer aos empregados, principalmente em termos salariais, é que procuram estabelecer um consenso, pedindo por maior participação (LINHART, 2007).

Antes de maio de 1968, consoante pontua Linhart (2007), as técnicas de organização do trabalho tinham por objetivo controlar, supervisionar e reprimir ao máximo o trabalhador. A partir da década de 1970, introduziu-se a ideia de que os movimentos de recusa do trabalho no taylorismo poderiam comprometer o crescimento industrial. Isto explica a necessidade de transformar a organização e remotivar seus empregados, reconhecendo seus conhecimentos e experiências. Assim, o controle direto foi substituído pelo controle via interiorização, da mesma forma que a disciplina

obrigatória substituiu a “moral da empresa” ou a “cultura da empresa”, o que simboliza uma participação consensual dos assalariados nas atividades das empresas.

Para a autora, a nova política empresarial buscou combater diretamente o que chama de consentimento paradoxal no taylorismo, pois o envolvimento do empregado corresponde à negação do sistema e à revolta contra sua lógica. A margem de manobra que os trabalhadores detinham para revolver problemas cotidianos, na realidade, representa uma identidade individual do operário não controlada pela gerência, bem como demonstra a ineficácia da organização, abrindo brechas para os empregados se imporem e se oporem às condições de trabalho. A modernização, então, age rompendo os laços de solidariedade horizontal, estabelecida pelos companheiros no ato de contestação, fazendo com que estes rompam com uma cultura e consciência operária.

Como resultado, as empresas entram numa batalha contra a identidade dos assalariados, tendo em vista metamorfoseá-los, no sentido de criar um sentimento de pertencimento à empresa, homogeneizando os comportamentos de acordo com suas necessidades. Em outras palavras, “os gerentes modernos estariam à procura de um novo acordo, baseado em relações de confiança. Sendo o objetivo perseguido o de que o assalariado procure, por si só, ser o mais eficiente, o mais rentável possível” (LINHART, 2007, p. 105).

Para a autora, portanto, as mudanças no interior das empresas não ocorrem de forma linear. Há de se observar as transformações no plano do discurso, das políticas de recursos humanos e dos resultados alcançados. À luz de pesquisas realizadas, afirma que o discurso se encontra mais generalizado e homogêneo que uma efetivação das mudanças. Em outras palavras, ainda há traços marcantes do taylorismo/fordismo nas empresas. Isto ocorre por certa desconfiança dos dirigentes em relação aos seus funcionários, denotando a necessidade de mudar os assalariados antes de mudar o trabalho.

Nesse sentido, a produção da confiança necessária para o rompimento com o taylorismo/fordismo é alcançada pelo que Linhart (2007) chama de “modernização da subjetividade”. Em suas palavras, “trata-se de ‘atacar’ diretamente a mentalidade, a cultura, os valores, a filosofia e a racionalidade dos assalariados para ganhar tempo e estimular a confiança necessária à adaptação” (LINHART, 2007, p. 110). Fundamentalmente, com base num discurso focado na valorização da pessoa, a modernização da subjetividade busca o distanciamento de qualquer forma de contestação e inquietude, como também dos valores particulares.



O resgate da subjetividade do trabalhador também é observado em termos mais ortodoxos em relação ao pensamento marxiano, a exemplo de Giovanni Alves e Ricardo Antunes, Henrique Amorim, bem como pelas abordagens da psicodinâmica do trabalho de Dejours. Inicialmente, Alves (2011), em contraponto com os autores do trabalho imaterial, propõe-se a defender uma teoria marxista de subjetividade, por não considerar o atual contexto capitalista como um pós-fordismo, mas como acumulação flexível, nos termos de David Harvey, o que representa uma reposição de elementos essenciais do modo de produção capitalista em novas condições de crise estrutural do capital.

Sendo assim, a reestruturação produtiva enquanto expressão da acumulação flexível foi um resultado histórico da luta de classes, que resultou numa derrota da classe trabalhadora, isto é, foi um movimento reativo às conquistas alcançadas pelos trabalhadores durante toda fase de bem-estar social, inaugurando uma nova forma de subsunção real do trabalho ao capital e de dominação de classe, não o inverso dessa relação, no sentido de maior autonomia e independência dos trabalhadores, como afirmam os teóricos do trabalho imaterial. O toyotismo, portanto, como ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital, representa a continuidade de um longo processo de racionalização do trabalho iniciado com o taylorismo/fordismo<sup>18</sup>, que atinge os mais diversos empreendimentos capitalistas, seja na indústria ou nos serviços (ALVES, 2011).

De maneira geral, o pressuposto inicial do novo modo de gestão da força de trabalho é a “captura” da subjetividade do trabalho vivo, o que representa, para Alves (2011, p. 111), “a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalidade da produção”.

Para o autor, a densidade manipulatória do toyotismo é bem maior que no taylorismo/fordismo, à medida que a mobilização não é apenas do corpo do trabalhador para manipular o saber e o fazer, mas, sim, uma mobilização dos valores, crenças e personalidade desse trabalhador, que é convidado a pensar colocando sua inteligência a serviço do capital, uma conquista, portanto, do corpo e mente do empregado. Nesse sentido, a racionalidade da grande indústria, no que diz respeito ao olhar como instrumento de controle, permanece, porém, sob os moldes de um olhar que perscruta o

---

<sup>18</sup> Ver Gramsci (2008).

interior da alma humana, visto que a figura do inspetor é introjetada pelo empregado, que se torna “o patrão de si mesmo” (ALVES, 2011).

Alves (2011) chama de “emulação pelo medo” a atual forma de controle da classe trabalhadora<sup>19</sup>. O comportamento do trabalhador é controlado também pela constituição do precário mundo do trabalho, principalmente pelo fenômeno do desemprego, pois, por medo de perder o emprego, o trabalhador assalariado permite um maior nível de exploração e renuncia aos direitos sociais e trabalhistas. É pelo medo, então, que o capital constitui os novos e “espúrios” consentimentos. Dessa forma, o medo tende a dissolver o sujeito e a subjetividade humana<sup>20</sup>.

Na mesma perspectiva exposta até então, Antunes (1999, 2009) tem o toyotismo como expressão da acumulação flexível que, articulando elementos de continuidade e descontinuidades, conformou algo distinto do taylorismo/fordismo, causando profundas transformações na materialidade e subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho, afetando inclusive sua forma de ser. Isto porque o fato de a subjetividade do trabalho ser incitada para o envolvimento com os projetos de criação do valor resulta no desenvolvimento de uma subjetividade inautêntica, antioletiva, antissindical e intensamente empresarial. Conclui, portanto, que tanto o trabalho material quanto o imaterial se encontram subordinados à lógica de produção de mercadorias e valorização do capital (ANTUNES, 2009, 2011).

O autor retoma o conceito de alienação de Marx a fim de mostrar suas formas contemporâneas. Dessa maneira, ainda que minimizada a separação entre elaboração e concepção do trabalho, bem como a redução dos níveis hierárquicos nas empresas, a alienação do trabalho encontra-se preservada na sua essência, porém, mais interiorizada e com face menos despótica. Consequentemente, as personificações do trabalho devem converter-se cada vez mais em personificações do capital.

Para Amorim (2009), por sua vez, não se trata de desenvolver a subjetividade do trabalhador com base na ideia de criatividade e autonomia. Na verdade, há um aprofundamento da exploração da subjetividade, ao internalizar no trabalhador a ideia de que ele é participante ativo do processo decisório. O capital aprendeu a controlar as formas de trabalho cognitivo, reproduzindo a subsunção real das formas de concepção

---

<sup>19</sup> Druck (2011) classifica a gestão do medo, que envolve assédio moral, como uma das formas ou tipos como se manifesta a precarização social do trabalho no caso brasileiro.

<sup>20</sup> No mesmo sentido, para Estanque (2007), a precariedade é uma vivência subjetiva que se traduz em impotência e medo, o que dá lugar à resignação e negação da luta por direitos.

do trabalho. Como em Antunes (2009, 2011), o chamado trabalho imaterial, portanto, submete-se à lógica de valorização do capital.

A partir do exposto, parece ser o processo de “captura” da subjetividade algo linear por parte da empresa. No entanto, os autores aqui abordados indicam que essa investida empresarial vem sendo percebida pelos trabalhadores, que sentem seus efeitos e se posicionam diante das mudanças de alguma forma, desenvolvendo processos de resistência. Nos textos analisados, o controle foi mais enfatizado que a resistência. Mesmo assim, puderam-se extrair algumas considerações sobre o tema.

Alves (2011) se coloca no debate sob a perspectiva da luta de classes. Desta feita, não preconiza uma amenização ou extinção dos conflitos entre capital e trabalho. Pelo contrário, acredita numa agudização da luta de classes, porém com seu deslocamento para a dimensão invisível do cotidiano do trabalho, expressa em microrresistências e simulações ocultas do trabalho vivo contra o novo patamar de exploração<sup>21</sup>. Trata a resistência do trabalho nos termos gramscianos, como um processo contraditório que envolve produção de consenso e consentimento, o que implica resistências e lutas cotidianas.

Linhart (2007) deteve-se em indicar respostas comportamentais dos trabalhadores às novas formas de organização do trabalho, não necessariamente na forma de resistência. Assim, o desenvolvimento de certa racionalização da subjetividade sob o discurso de valorização do empregado entra em contradição com as condições objetivas dadas aos funcionários, uma vez que se demanda maior engajamento, porém, em situação mais problemática para o trabalhador, o que gera sofrimento, principalmente tensões, inquietações e medo do fracasso. Para a autora, após 20 anos de reformas organizacionais, período no qual o cliente se legitimou como sujeito central da opressão sobre o trabalho, houve uma mudança no comportamento e na mentalidade profissional no sentido de uma individualização real. No entanto, com base em pesquisas de campo, afirma que essa individualização não levou ao comportamento desejado.

Os trabalhadores dos mais diversos níveis hierárquicos demonstram uma atitude de expectativa. Sentem-se, portanto, ameaçados em relação ao futuro do seu emprego. Na prática, as reestruturações constantes são fontes de desestabilização e abalo nas

---

<sup>21</sup> Do mesmo modo, Estanque (2007) destaca como os atos de retração, que acontecem em todos os setores do trabalho, alimentam um sentimento de contrariedade e ressentimentos, que terminam por esconder uma vasta multiplicidade de formas tácitas de resistência e subversão diante dos mecanismos disciplinares quase invisíveis.

empresas. Conseqüentemente, desencadeiam-se reações de autodefesa, ou seja, os empregados tratam de se tornar indispensáveis, insubstituíveis, o que, para Linhart (2007), torna o trabalho mais opaco, afastado da transparência almejada pelas gerências.

Os estudos no âmbito da psicopatologia do trabalho<sup>22</sup>, por sua vez, evidenciam o quanto os conflitos entre a estrutura organizacional e o funcionamento psíquico do homem resultam em sofrimento e medo e como esses sentimentos se constituíram como uma dimensão da vivência no trabalho. Na prática, Dejours (1992) entende que o medo e o sofrimento do trabalhador são utilizados como instrumento de controle social e alavanca da produtividade.

O autor oferece grande contribuição para a presente pesquisa por tratar especificamente sobre manipulação psicológica no setor terciário. Mostra que, diante das dificuldades de controle dos tempos e movimentos nesse setor, novas técnicas de comando são elaboradas a partir do estímulo a rivalidades e discriminações entre colegas, geralmente alimentados por políticas paternalistas e favoritismos do chefe (DEJOURS, 1992).

A gerência, por conseguinte, utilizando-se do medo como engrenagem determinante da organização social, consegue que os preceitos hierárquicos sejam respeitados e garante-lhe extraordinário poder de supervisão. Sendo assim, estabelece um verdadeiro sistema de espionagem, fazendo com que os empregados, com medo de serem vigiados, terminem por vigiar-se a si mesmos. A construção artificial do autocontrole do empregado ocorre via “disciplina do medo”, pois, com medo de perder seu posto, o empregado trabalha mais e melhor<sup>23</sup> (DEJOURS, 1992).

Como Antunes (2011), Dejours (1992) também buscou mostrar as formas contemporâneas de alienação. O autor entende que, no atual estágio, a organização do trabalho atua na estrutura da personalidade do trabalhador, de modo que este venha a confundir seus desejos próprios com as injunções organizacionais. Assim, a exploração do corpo necessita passar pela neutralização prévia da mente. O trabalhador, portanto,

---

<sup>22</sup> Leite (2000), pensando sobre questões metodológicas da sociologia do trabalho, alerta para a necessidade de um alargamento do olhar, de modo que os estudos sociológicos possam contemplar outras áreas do conhecimento, a exemplo da psicopatologia do trabalho que, segundo a autora, oferece um instrumento de enorme validade para pensar a subjetividade do trabalhador e seus sentimentos acerca do local de trabalho.

<sup>23</sup> Franco (2011) fala da “gestão do medo” como novas práticas de dominação no ambiente de trabalho, somadas às ameaças de demissão, desmoralizações profissionais, descartabilidade social, que levam à submissão dos indivíduos e à intensificação do trabalho.

termina por usar todos os seus esforços para tolerar as investidas contra sua natureza, ao invés de fazer triunfar sua vontade.

Diante da diversidade de considerações acerca do trabalho no setor de serviços, faz-se necessário um breve esforço de delimitação das perspectivas teórico/metodológicas que serão adotadas para a compreensão do trabalho docente no ensino superior privado. Desse modo, tomam-se como ponto de partida os conceitos marxianos de serviço, como consumo do valor de uso do trabalho, bem como de trabalho produtivo/improdutivo e imaterial, mas apropriando-se da perspectiva traçada por Braverman (1987), por considerar os serviços como atividade lucrativa<sup>24</sup>, em que se realiza trabalho abstrato produtor de mais-valia, portanto, o trabalho em serviços como assalariado e produtivo. Considera-se que o “caso omissis” do trabalho imaterial proposto por Marx perde sua validade face ao atual desenvolvimento do setor de serviços, como demanda da acumulação flexível por novos ramos de atuação do capital, que forçou a mercantilização de antigos bens públicos<sup>25</sup> através de processos de privatização.

A ideia de classe social, por sua vez, será tomada nos termos de Braverman (1987), Toledo (2009, 2013) e Antunes (2009, 2011), autores que, de alguma maneira, propuseram sua ampliação. Entende-se, portanto, como classe trabalhadora que esta não corresponde apenas ao proletariado fabril, mas que engloba os trabalhadores materiais e imateriais subsumidos de forma real ao capital e submetidos, assim, às devidas condições de padronização, exploração e alienação da força de trabalho, historicamente impostas pelas relações capitalistas de produção.

Partindo de Linhart (2007), Alves (2011), Antunes (2009) e Amorim (2009), a captura da subjetividade é entendida como a forma atual de estranhamento da força de trabalho tanto material quanto imaterial. Por isso, é tomada como a categoria que norteará o olhar sobre o trabalho docente, do mesmo modo que, independentemente da denominação, a “disciplina do medo” de Dejours (1992) ou a “emulação pelo medo” de Alves (2007, 2011) também serão aceitas como uma das atuais formas de controle do trabalho. Ainda pode-se considerar, a partir dos autores citados, que o medo de perder o emprego vem se configurando como um dos fatores que permitem a invasão da lógica reprodutivista em outras instâncias da vida social, a exemplo do lazer e da educação.

---

<sup>24</sup> Ver Meirelles (2006) e Kon (2014).

<sup>25</sup> Para Oliveira (1998), trata-se do processo histórico de perda do fundo público, o antivalor, que abriu espaço para a mercantilização de serviços, antes bens públicos, consolidando o setor como um novo ramo de atuação do capital, retomando aí a necessidade de exploração.

Especificamente, os serviços educacionais assumem o papel de fornecer qualificação para os trabalhadores se adequarem à nova configuração do mercado de trabalho, conduzindo uma verdadeira invasão deste na universidade e na escola via noções de *empregabilidade e competência*. Para Alves (2007), trata-se da ideologia de formação profissional do toyotismo, que conforma a educação como investimento individual.

À medida que as noções de *produtivismo e eficiência* são plenamente aceitas, o tempo de vida vai sendo invadido pelo tempo de trabalho, visto que os trabalhadores instrumentalizam seu tempo livre buscando atividades que acreditam melhorar seu desempenho profissional. Essa necessidade crescente de permanecer no mercado de trabalho só aumenta a demanda por mais capacitação, principalmente no setor de serviços que requer empregados com maior grau de escolaridade e habilidades diversas, como foi visto ao longo do capítulo<sup>26</sup>. Fenômeno que irá impulsionar reformas no ensino superior sob alegação de adequação às novas exigências do mercado, processo este que, no Brasil, foi implementado pelas políticas educacionais de educação superior, criando as bases para a mercantilização desse nível de educação, conforme será exposto do seguinte capítulo.

---

<sup>26</sup> Ver Beynon (1997).

## CAPÍTULO 02

### AS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A FORMAÇÃO DE UM NOVO RAMO DE NEGÓCIOS

As relações e condições de trabalho não podem ser compreendidas em sua plenitude se tomadas isoladamente da realidade na qual se inserem. Por esse motivo, este capítulo tem como objetivo sintetizar como o ensino superior privado veio se conformando num promissor ramo de negócios ao longo da história, de forma que se possam identificar os agentes que participaram desse processo e os interesses em jogo.

As reformas do ensino superior serão evidenciadas segundo a sociologia do ensino superior de Florestan Fernandes, para quem pensar as contribuições da universidade para o desenvolvimento não é a forma mais adequada, pois um estudo sociológico deste setor não deve partir das transformações internas das instituições, mas, sim, do questionamento sobre como o modelo de desenvolvimento contribui ou não para modificar sua estrutura e funcionamento interno (FERNANDES, 2004).

Como, historicamente, as principais mudanças do ensino superior foram implementadas via política educacional, o caminho escolhido para se chegar ao contexto no qual os docentes de ensino superior privado atuam foi o da retrospectiva da trajetória das políticas<sup>27</sup> que ecoaram diretamente sobre o ensino superior, com destaque para suas implicações para o crescimento do segmento privado, de modo que se seja possível traçar um quadro panorâmico do contexto atual do setor privado, as movimentação do mercado, os modelos institucionais, bem como as formas de gestão das instituições privadas de ensino superior, com destaque para a administração dos recursos humanos, no caso, os docentes.

---

<sup>27</sup> Essa trajetória foi traçada a partir de pesquisa bibliográfica, notadamente junto aos autores que se dedicaram ao estudo específico do ensino superior privado, sendo adotada como critério para seleção a relevância dos dados apresentados para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, independentemente da vinculação ideológica dos autores com o projeto de fortalecimento do capitalismo. Pela especificidade dos dados sobre o ensino privado, nesse momento, utilizaram-se exaustivamente as pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (NUPES), da USP, cujos intelectuais participaram ativamente das reformas do ensino realizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a exemplo dos seus fundadores: Prof. Simon Schwartzman, Prof<sup>a</sup>. Eunice Durham, Prof. José Arthur Gianotti e, da geração atual, Prof<sup>a</sup> Helena Sampaio, orientada na tese de doutorado pela Prof<sup>a</sup>. Ruth Cardoso.

## 2.1 A origem e o fortalecimento político do ensino superior privado

O ensino superior brasileiro já nasceu marcado pela diferenciação em relação às colônias hispânicas. Nos primórdios do Brasil colônia, Portugal proibiu a criação de escolas de nível superior, temendo a difusão de ideias iluministas que desencadeassem movimentos de independência. Nesse contexto, apenas aos Jesuítas foi permitido oferecer cursos de filosofia e teologia. Por outro lado, conforme destaca Cunha (2011), a Espanha, tendo se deparado com um povo nativo de cultura superior, necessitou de instrumentos de dominação mais refinados, o que procurou fazer através da fundação de universidades. Além disso, para Sampaio (1991), os espanhóis associavam a ideia de universidade à concepção de império, fazendo com que as universidades coloniais se constituíssem como um elemento importante para a sua configuração.

O quadro de ausência de formação de profissionais só foi alterado com a transferência da sede do poder português para o Brasil, em 1808, fato que gerou a demanda por profissionais liberais e técnicos para administrar os negócios de Estado. Dessa forma, o ensino superior foi implantado no Brasil sob o controle exclusivo da Coroa, para formar profissionais de cunho técnico em faculdades isoladas, seguindo as influências do modelo napoleônico<sup>28</sup>, responsáveis pelo divórcio entre ensino e pesquisa na Europa (SAMPAIO, 1991). Segundo Cunha (2011), a Coroa portuguesa transferiu para a colônia todas as suas instituições, exceto a universidade, por seguir as influências do inimigo francês e aqui implantar as cátedras isoladas. Sendo assim, considera que o ensino superior, tal como o conhecemos hoje, não descende da influência jesuítica, mas do pragmatismo napoleônico que aparecia nas reformas educacionais do Marquês de Pombal.

Para Fernandes (2004), a sociedade brasileira absorveu, empobrecendo, um modelo de universidade portuguesa que já estava arcaico em relação ao resto da Europa, devido às próprias condições de atraso cultural da colônia, que inspirou uma política educacional estreita e imediatista, da qual resultou um quadro de dependência cultural. Logo, como o ensino superior só tinha como função formar profissionais liberais especializados, foi reduzido às proporções da situação cultural da colônia, tornando-se mera equivalência enriquecida da escola média.

---

<sup>28</sup> Sobre os modelos históricos de universidade e, especificamente, a universidade napoleônica, ver: Trindade (1999, 2001).



A independência política não trouxe mudanças substanciais para o ensino superior, pois, ao longo de todo o período imperial, o diploma universitário era configurado como fonte de prestígio social, pouco importando o caráter universitário ou não. Em 1827, D. Pedro I fundou os cursos de Direito de São Paulo e Olinda, buscando formar uma elite coesa (SAMPAIO, 1991).

O modelo de ensino superior controlado pelo poder central prevaleceu intacto até a Proclamação da República, quando o quadro político-institucional do Brasil passou por grandes alterações. A primeira Constituição da República, de 1891, foi responsável pela adoção do federalismo como sistema político nacional, transformando as antigas províncias em estados com constituições e quadros institucionais próprios, o que gerou um processo de ampliação e diversificação da burocracia estatal e, conseqüentemente, uma demanda por educação superior, com o crescente interesse dos latifundiários em buscar formar seus filhos bacharéis para manterem-se no poder, enquanto que os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros almejavam melhores condições de vida para seus filhos via formação superior (CUNHA, 2011).

Foi nessa fase que teve início a trajetória do ensino superior privado propriamente dito no Brasil, visto que o texto constitucional de 1891 descentralizou esse nível de ensino para os estados e facultou a possibilidade de existência de instituições privadas<sup>29</sup>. Os resultados imediatos foram o aumento do número de instituições<sup>30</sup>, como mostra o Quadro I. Entre 1900 e 1920, por exemplo, foram fundadas 47 instituições de ensino superior, mais do que todo período até 1900. Este número foi ampliado entre 1920 e 1930, quando foram fundadas 86 instituições (SAMPAIO, 1991, 2000).

Quadro I- Expansão do sistema de ensino superior –  
Brasil - 1900 – 1930.

Período	Instituições de ensino superior criadas
Até 1900	24
De 1900 a 1910	13
De 1910 a 1920	34
De 1920 a 1930	86

Fonte: Dados fornecidos por Teixeira (1989 apud SAMPAIO, 1991) Quadro elaborado pela pesquisadora.

<sup>29</sup> Nessa época, todas as instituições de ensino cobravam mensalidades e taxas de matrícula. A questão da gratuidade do ensino não era um aspecto distintivo entre o público e o privado (SAMPAIO, 2000).

<sup>30</sup> Nos primeiros anos da República, entre 1889 e 1918, foram criadas 56 escolas de ensino superior, a maioria delas privada (SAMPAIO, 1991).

A expansão dos números se explica pelo fato de a elite latifundiária dominante e a iniciativa confessional católica terem fundado instituições nos seus próprios estados para fugir do controle central. Nessa fase, surgiam não apenas as faculdades isoladas, mas as primeiras instituições com *status* de universidade do país, todas de iniciativa privada, com destaque para a pioneira, a Universidade de Manaus<sup>31</sup>, fundada em 1909, no período do rápido ciclo da borracha. A segunda, criada em 1911, a Universidade de São Paulo, logo foi esvaziada pela concorrência das instituições estaduais. Por fim, em 1912, houve uma iniciativa de profissionais locais em Curitiba, que esbarrou na proibição de escolas em cidades com menos de 100 mil habitantes serem equiparadas a instituições de ensino superior. A primeira universidade pública só foi fundada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2011).

No entanto, as instituições privadas e estaduais tinham de seguir normas do poder central. Os estabelecimentos privados ou estaduais que ofereciam cursos, cujas profissões eram regulamentadas por lei, por exemplo, deveriam registrar os diplomas em repartições federais, o que só poderia ser feito por aquelas que tivessem seus currículos iguais aos das universidades federais. Nessa fase, conforme Cunha (2011), a expansão das vagas passou a ser vista pelas forças políticas que viam no diploma fonte de prestígio social como forma de desvalorização econômica e simbólica, o que resultou, em 1915, na criação do exame vestibular.

Contudo, sob influência de um projeto maior de modernização nacional, movimentos a favor de mudanças efetivas no ensino superior surgiram ainda nos primórdios do século XX, quando a ideia de universidade pública, gratuita, com a institucionalização do ensino e pesquisa foi desenvolvida no seio do movimento Escola Nova, o qual teve Anísio Teixeira<sup>32</sup> como nome de destaque (SAMPAIO, 1991, 2000).

O período que compreende a instituição do Estado Novo até o Golpe Militar de 1964 foi marcado por sucessivas tentativas de adequar o ensino superior às novas demandas da sociedade urbano-industrial, porém, sob a pressão do movimento em defesa da universidade pública. Buscando conciliar interesses da elite confessional e dos defensores da universidade pública, o Governo Getúlio Vargas promoveu mudanças na organização do ensino superior nacional de forma extremamente controladora e centralizadora (CUNHA, 2004).

---

<sup>31</sup> Oferecia os cursos de engenharia, direito, medicina, farmácia, odontologia e de formação para oficiais da guarda. Com o fim da prosperidade econômica do Amazonas, em 1926, restou apenas o curso de direito, federalizado em 1962 (CUNHA, 2011).

<sup>32</sup> Ver Teixeira (1988,1989).

Em 1930, fundou o Ministério da Educação e Saúde, nomeando para ministro Francisco Campos, que, como primeira iniciativa, lançou a Reforma Francisco Campos, em 1931 (SAMPAIO, 1999, 2000). Tal reforma previa que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades públicas não gratuitas, ao mesmo tempo em que manteve aberto o campo de atuação para a iniciativa privada, ao prever as instituições isoladas de ensino e reconhecer a liberdade da iniciativa privada para constituir estabelecimentos próprios (DUHRAM & SAMPAIO, 1995). O Estado Novo ainda estabeleceu a imunidade fiscal para as instituições de ensino privadas em todos os níveis e reconheceu, em 1944, a primeira universidade católica do país, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro<sup>33</sup>, afastando-se das propostas de universidade pública, supostamente acatada pelo governo (CUNHA, 2004).

Para Sampaio (2000), portanto, a Reforma Francisco Campos apenas deu continuidade às mudanças realizadas pela primeira Constituição republicana, mantendo o sistema de ensino superior aberto à iniciativa privada, em muito voltado para a formação de professores secundários e profissionais liberais. Em 1933, por exemplo, o setor privado era responsável por 64,4% dos estabelecimentos e 43,7% das matrículas do ensino superior, situação sem grandes alterações até a década de 1960 (DADOS NUPES/USP apud SAMPAIO, 2000).

O período de democratização após o Estado Novo e de consolidação do modelo urbano-industrial entre as décadas de 1940 e 1960 gerou novas demandas para o ensino superior, instituindo a formação de uma burocracia estatal e de profissionais para atuar nas empresas de grande porte. Nos termos de Sampaio (1991, 2000), o diploma superior se tornou uma garantia de acesso ao mercado e o ensino superior não estava preparado para suprir essa nova função, o que gerou uma crise do sistema, evidenciada pela formação de um quadro de alunos excedentes que passavam nos vestibulares das universidades públicas, mas não entravam por falta de vagas.

Nas décadas de 1950 e 1960, as insatisfações em torno do modelo híbrido de ensino superior conduziram à formação de outro movimento reformador, em muito retomando as ideias dos anos 1920, porém, sob forte influência do modelo de universidade americana organizada em departamentos, do qual Anísio Teixeira era simpatizante. As principais críticas do movimento recaíam sobre o elitismo da

---

<sup>33</sup> Para Sampaio (2000), a criação da primeira universidade confessional católica tem uma importância simbólica, por representar a falência do pacto entre o Estado Novo e a Igreja, levando a Igreja a buscar seus próprios caminhos.

universidade, sobre as escolas profissionais e seu isolamento e ainda se voltavam para o sistema de cátedra, entendido como um obstáculo à carreira acadêmica, por conta da vitaliciedade do catedrático e do seu poder de contratar professores auxiliares (SAMPAIO, 1991, 2000)<sup>34</sup>.

Entre 1950 e 1954, no segundo governo Vargas, o Estado assumiu o papel de suprir o excesso de demanda através dos seguintes mecanismos: a criação de novas faculdades em áreas onde não existiam, a federalização de instituições privadas e estaduais e ainda a instituição da gratuidade do ensino público (CUNHA, 2011). Quanto às federalizações, traço marcante desse período, Martins (2009) evidencia que muitas instituições privadas foram integradas às nascentes universidades federais por meio de troca de benefícios e negociações com seus mantenedores, dinâmica que explica a estabilidade da participação do ensino privado em torno de 44%.

Cunha (2011) percebe os anos 1950 e 1960 como uma fase de modernização efetiva do ensino superior brasileiro, uma real tentativa de o Estado sincronizar a educação às necessidades do desenvolvimento econômico. Destaca-se a fundação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951, e ainda a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, como expressões da negação do antigo modelo focado na formação de profissionais liberais.

Em termos opostos, Fernandes (2004) considera que o ensino superior foi chamado a atender às novas necessidades da sociedade urbano-industrial, mas que, no bojo de um crescimento quantitativo, entrou em colapso, pois, na prática, consolidou-se um modelo híbrido, caracterizado pelo convívio de instituições isoladas formadoras de profissionais liberais e com poucas instituições de pesquisa.

O ensino privado sofreu uma retração quantitativa nessa fase, marcada pelo aumento de vagas no setor público, agora também gratuito. Porém, foi o período no qual se fortaleceu politicamente, participando dos debates em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos quais, na interpretação de Sampaio (2000), o movimento reformador saiu derrotado. Desse modo, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), descartou a ideia de

---

<sup>34</sup> Cunha (2011) evidencia o fato de a proposta de reforma universitária ter integrado as Reformas de Base do governo João Goulart. As principais reivindicações eram pela prioridade de instituições públicas, gratuitas e democráticas, com a escolha dos reitores realizada pela comunidade universitária. Tais reivindicações clamavam ainda pelo fim da cátedra e supressão do vestibular.

universidade como modelo preferencial de ensino superior, liberando a existência de estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.

Respondendo à preocupação do poder central com a regulamentação do ensino superior, a LDB ainda instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE). Pela primeira vez na história do país, foram definidos requisitos mínimos para a autorização e o reconhecimento de novas instituições de nível superior, fixados em torno das seguintes prerrogativas: condições jurídica, financeira e fiscal da mantenedora; condições materiais da instituição; recursos docentes; apresentação de regulamentos e de uma comprovação da real necessidade de cursos para a região. Conforme Sampaio (2000), todos esses pré-requisitos eram de cunho extremamente burocráticos, podendo facilmente ser cumpridos pelas instituições privadas, mais favorecendo que cerceando a abertura de novos cursos.

Para Rothen (2008), por sua vez, a lei dotou o CFE de grande poder regulador, que adquiriu condições inclusive de exercer uma postura legislativa, quando atuou nas brechas da lei. Mediante essas situações, o CFE decidiu sobre as seguintes questões: abertura de novos cursos e de instituições privadas, funcionamento dos estabelecimentos isolados públicos e privados e ainda atuação no reconhecimento de universidades, aprovando regimentos e estatutos. Segundo Cunha (2004, 2011), o fato de o CFE ter fixado normas para a autorização e reconhecimento de cursos representou uma vitória da corrente privatista no conselho, os empresários da educação, que passavam a legislar em causa própria.

## **2.2 A gênese do “novo” ensino superior privado<sup>35</sup>**

Mesmo com a modernização de algumas instituições e as federalizações do período anterior, no início dos anos 1960, as insatisfações dos docentes, pesquisadores e movimento estudantil em relação ao ensino superior permaneciam, notadamente pela incapacidade de o ensino público absorver os alunos aprovados no vestibular. Ao longo da década, a demanda pelo ensino superior só aumentou, à medida que o modelo concentrador de renda da década de 1950 conduziu a classe média a encarar o diploma superior como forma de ascensão social. Em 1960, por exemplo, 29 mil estudantes não conseguiram vaga, número que chegou a 162 mil em 1969 (MARTINS, 2009).

---

<sup>35</sup> Termo sugerido por Martins (2009).

Diante desse quadro, o regime militar se sentiu pressionado a reestruturar o ensino superior, não tardando para encomendar estudos<sup>36</sup> com o objetivo de propor medidas práticas. Nesse período, o ensino superior passou a ser relacionado às necessidades de crescimento do país, cabendo à universidade, portanto, suprir a carência de recursos humanos, atender às exigências do mercado de trabalho e promover a evolução tecnológica. A universidade, portanto, seria o tipo natural de estrutura do ensino superior do país, sendo os estabelecimentos isolados aceitos apenas em caráter excepcional, o que abriria brechas para uma expansão futura do setor privado (MARTINS, 2009).

Assim, através da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, o governo militar instituiu a Reforma Universitária, com grandes efeitos inovadores sobre o setor, como destacam Martins (2009) e Sampaio (1991, 2000). Entre eles: a abolição da cátedra; a criação dos departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; o sistema de créditos e semestralidade; a institucionalização da carreira docente, com o ingresso e a progressão dos docentes vinculados à titulação; a criação da política nacional de pós-graduação; a associação do ensino à pesquisa e ainda o estabelecimento do duplo sistema de democratização, um vertical, passando por departamentos, unidades e reitorias, e outro horizontal, com a criação dos colegiados de curso.

Autores como Cunha (2004), Martins (2009) e Sampaio (2000) não se contrapõem ao caráter modernizador da Reforma de 1968. Por outro lado, evidenciam o quanto ele foi paradoxal. Segundo Cunha (2004), no período militar, o processo tardio de formação da universidade brasileira teve maior impulso. No entanto, os governos militares radicalizaram as ambiguidades, à medida que o setor público recebeu recursos para a criação de novas universidades e para a expansão das existentes, bem como recursos que permitiram a montagem da pós-graduação e a institucionalização da carreira docente e, em contrapartida, o setor privado recebeu incentivos econômicos e políticos inéditos. Sampaio (2000) entende a reforma como paradoxal por ter se inspirado em muitas ideias do movimento estudantil e da intelectualidade, mesmo tendo ocorrido num clima de extrema intimidação e repressão política.

---

<sup>36</sup> Segundo Martins (2009), duas comissões foram instauradas: a comissão Meira Mattos e a equipe de assessoria do ensino superior, ambas com participação de professores norte-americanos convidados pelos militares. Contudo, diante do avanço do movimento estudantil de 1968, o governo se viu obrigado a tomar medidas mais pragmáticas que aumentassem a eficiência da universidade, instituindo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

Para Martins (2009), o caráter paradoxal da reforma se encontra no fato de ter criado as bases para a expansão do novo ensino superior privado, ao mesmo tempo em que o governo investia na expansão da universidade pública, o que pode ser percebido pelo aumento de 453% do número de matrículas entre 1967 e 1980. Desse modo, para o autor, a reforma universitária de 1968 representou a gênese desse novo ensino superior privado, qualitativamente diferente - em termos de natureza e objetivos - do anterior, que era predominantemente confessional católico, organizado de maneira muito próxima do setor público, com um caráter semiestatal, devido à dependência do financiamento público. O novo ensino superior privado que se forma após a reforma, portanto, assume o caráter de empresas educacionais voltadas para o lucro. Por isso, buscava atender rapidamente as demandas do mercado, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009). Os dados do Quadro 2 refletem como, ao longo dos anos 1970, a participação percentual das matrículas do setor privado aumentou em relação ao total de matrículas, demonstrando a opção da Reforma Universitária de 1968 pela expansão das matrículas por intermédio do setor privado.

Quadro 2 - Evolução das matrículas em estabelecimentos privados –  
Brasil – 1960 a 1980.

Ano	Total de matrículas	% de crescimento	Matrículas em instituições privadas	% das matrículas em instituições privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	61,2
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	-	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy (1986 apud SAMPAIO, 1991). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nos termos de Martins (2009), fatores complexos tornaram possível a emergência do novo ensino superior privado, como as mudanças na política nacional após o Golpe e seus reflexos sobre a política educacional. Em especial, destaca a atuação do CFE como uma das condições que tornaram possível a expansão privada. Por ser composto majoritariamente por personalidades vinculadas ao ensino superior privado<sup>37</sup>, o conselho acolhia facilmente os pedidos de abertura de novas instituições, geralmente iniciativas de grupos privados laicos que já atuavam nos níveis primário e secundário, mas que pretendiam deslocar seus investimentos<sup>38</sup> por estarem comprimidos pela expansão do ensino público nesses níveis. Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao conselho 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 foram aprovados (MARTINS, 2009).

Senso assim, resta traçar um perfil do novo ensino superior privado seguindo os dados fornecidos por Sampaio (2000). Dessa forma, a partir de análises dos dados oficiais do Ministério da Educação (MEC), a autora demonstra que a expansão do ensino superior privado nas décadas de 1960 e 1970 deu-se pela proliferação de instituições de pequeno porte, muitas das quais já atuavam no ensino secundário. Em 1971, do total de 639 estabelecimentos de ensino superior, 527 eram privados, dentre os quais apenas 16 eram universidades (SAMAPAI, 2000).

Com a preocupação exclusiva de atender ao mercado, essas instituições foram responsáveis pela criação de novas carreiras, como os cursos de Psicologia, Ciências Contábeis, Nutrição, Arquitetura e Urbanismo, entre outros. Em termos geográficos, estavam concentradas no Sudeste, região de maior poder aquisitivo, enquanto as matrículas públicas predominaram nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, segundo a autora, como uma contrapartida da lógica empresarial. Sampaio (2000), portanto, propõe uma revisão da ideia de que o governo militar promoveu uma privatização, pois considera que a política para o ensino superior seguiu duas direções: preservar a universidade e expandir o ensino público em regiões menos favoráveis ao financiamento privado. Assim, ela acha mais cabível falar de um ajustamento de funções ao invés de “insuficiência” do setor público.

---

<sup>37</sup> De acordo com Martins (2009), empresários que mantinham alianças estratégicas com representantes do governo. Os responsáveis pela introdução de uma mentalidade meramente empresarial no ensino superior, bem como responsáveis pela importação das formas de controle sobre o docente dos níveis primário e secundário.

<sup>38</sup> No mesmo sentido, segundo Cunha (2004), motivos econômicos e políticos atraíram o capital para o ensino superior durante a Ditadura, que se encarregou de garantir rápida acumulação.



De acordo com Martins (2009), o objetivo central da Reforma de 1968 foi realmente a ampliação e modernização da universidade pública. Portanto, o surgimento do novo ensino superior privado se deu como um deslocamento porque o ensino público não supriu suficientemente a demanda por formação superior. A política de ensino superior da Ditadura, assim, estabeleceu uma divisão de funções entre as instituições públicas e privadas, buscando atender à massificação do ensino. O modelo de ensino, dessa forma, afastou-se do universitário. Em contrapartida, o sistema se diversificou com forte componente conservador, por assumir um viés empresarial, que não prioriza a qualidade do ensino e a pesquisa.

Rothen (2008) e Silva Júnior & Sguissardi (2001) analisam a Reforma Universitária de 1968 sob a ótica do consenso, ou melhor, como a maneira encontrada pela Ditadura para gerar aceitação em torno da ideia de universidade, diminuindo a resistência interna ao regime. Dessa forma, a Reforma Universitária de 1968 fez parte do projeto mais amplo de implantação do modelo socioeconômico do regime militar, que aproximou o ensino superior do setor produtivo e transformou a educação num fator de hegemonia e obtenção de consenso. Na prática, era necessário mão-de-obra especializada e que não contestasse a nova ordem. Além disso, o ensino superior tornou-se uma importante estratégia de reprodução da classe média, justamente o mercado consumidor dos produtos duráveis que começavam a ser produzidos no país.

No mesmo sentido, Chauí (2001) percebe a Reforma de 1968 como um fator do projeto “Brasil potência mundial emergente”, no qual cabia à universidade treinar os indivíduos para serem produtivos, ou seja, a universidade não produz e transmite cultura, “adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho” (CHAUÍ, 2001, p. 52). A Ditadura vinculou a educação aos projetos de segurança nacional, desenvolvimento econômico e integração nacional, o que determinou forma, conteúdo, qualidade e quantidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade (CHAUÍ, 2001).

Até o exposto, percebe-se que o vínculo entre o crescimento nacional e a política de ensino superior só aumentava à medida que as relações capitalistas se consolidavam no país, seja porque a universidade foi assumindo funções e sendo chamada a atender novas necessidades da classe dominante, seja porque o próprio ensino superior começou a ser percebido como um ramo de negócio promissor, ideia alimentada pelos constantes aumentos da demanda por um diploma de nível superior. Dadas as origens e o

fortalecimento político, passa-se, então, a abordar, de forma breve, a trajetória do novo ensino superior privado até o auge da sua expansão nos anos 1990 e 2000.

### **2.3 Anos 1980: crise no ensino superior privado e novas estratégias de competitividade**

Impactado pela conjuntura de crise econômica e efervescência política do Brasil dos anos 1980, o ensino superior vivenciou uma fase de estagnação em relação ao crescimento da década anterior, apontada por Sampaio (2000), Duhram (2003), Donatoni (2002) e Schwartzman (1988) como um período de transição. Para esse último, os anos 1980 compreendem uma fase de crise do ensino superior, não apenas por uma questão administrativa de falta de recursos, mas uma crise de valores, ideias e objetivos, pois não estava claro, na sociedade brasileira, para que servia a universidade.

Nesse contexto de crise, o governo José Sarney estabeleceu, em 1985, via Decreto-lei n. 91.177, de 29 de março de 1985, uma comissão presidencial para avaliar e fazer sugestões de mudanças do ensino superior, a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior<sup>39</sup>. Dos trabalhos da comissão resultou o relatório final intitulado “*Uma nova política para o ensino superior brasileiro*”, apresentado pelo então ministro da educação, Marco Maciel, em novembro de 1985. Sete diretrizes foram apontadas como necessárias para reformular o ensino superior brasileiro: responsabilidade do poder público, adequação à realidade do país, diversidade e pluralidade, autonomia e democracia interna, democratização do acesso, valorização do desempenho e eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais (NOGUEIRA, 2009).

De acordo com Nogueira (2009), apareceu como inovação em relação à Reforma Universitária de 1968 a proposta de diversificação e pluralidade das instituições de ensino superior, o que, nos termos do documento, não representava aceitar o ensino superior de má qualidade, mas entender que as instituições podem ter vocações diferentes e primar por aquilo que fazem.

Sobre o relatório, Schwartzman (1988) destaca a recomendação de que o Estado prestasse apoio financeiro àquelas instituições privadas de qualidade reconhecida, procurando demonstrar, através da baixa relação docente/aluno, que as instituições públicas eram mais caras e burocratizadas que as privadas. De maneira geral, as

---

<sup>39</sup> Discussões no âmbito do CFE e as greves nas universidades federais desdobraram-se no lançamento, pelo governo militar, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, desativado em 1984, devido a disputas internas no MEC (CUNHA, 1999).

propostas de reforma receberam vários elogios, mas também enfrentaram severa resistência daqueles que defendiam a universidade pública. O governo Sarney, governando entre a ala conservadora que formava a base de sustentação política e as reivindicações de novos atores sociais de esquerda<sup>40</sup>, então, optou por considerar o documento como um subsídio para futuras discussões, conseguindo, com isso, postergar qualquer medida efetiva e, assim, não se comprometendo com nenhum grupo (SCHWARTZMAN, 1988).

O Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n. 100, de 06 de fevereiro de 1986, instituiu o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), com o objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da educação superior brasileira. Segundo Leher (2001), o projeto foi patrocinado pela Nova República com apoio dos docentes que haviam se associado ao projeto de “modernização conservadora”, em especial o Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES), da USP, responsável por toda a formulação ideológica subjacente ao GERES. Da mesma forma que o relatório final da Comissão, o documento final do GERES, apresentado em 1986, motivou imediata reação contrária liderada pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), pelos estudantes e muitos dirigentes universitários. Os pontos mais criticados foram justamente aqueles que evidenciavam o caráter elitista e privatista da proposta, como a intenção de separar as instituições de ensino superior em dois grupos: as universidades de ensino e as de pesquisa (LEHER, 2001).

Mesmo sem ter sido evidenciado por alguns autores consultados, percebe-se que os estudos realizados na Nova República sinalizavam a continuidade do viés privatista do governo militar. No entanto, é na Constituição promulgada em 1988 que a expansão do ensino superior privado encontra brechas efetivas para sua consolidação. Desse modo, após debates intensos na Assembleia Constituinte<sup>41</sup>, a Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, integrou a educação, cultura e desporto à ordem social do país, sendo, portanto, um direito de todos e um dever do Estado. Ao todo, são 10 artigos dedicados à educação em todos os seus níveis, dos quais apenas o art. 207 trata

---

<sup>40</sup> Dentre esses atores, destaca-se a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), que com grande capacidade de luta e poder de reivindicação participou ativamente da cena política pelo fim da repressão. Ver: Duhram (2003) e Navarro (1999).

<sup>41</sup> Fizeram parte desse debate: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES); União Nacional dos Estudantes (UNE) (NOGUEIRA, 2009).

especificamente da universidade, dispondo sobre a autonomia universitária<sup>42</sup> e estabelecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nenhuma menção além desta é feita diretamente ao ensino superior. O art. 208, inciso V, por exemplo, estabelece os deveres do Estado brasileiro em relação à educação, garantindo aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Interpretando o texto constitucional para além da letra da lei, entende-se que o Estado brasileiro chama para si a responsabilidade de um ensino básico, enquanto que os níveis mais elevados ficam a cargo do indivíduo, assumindo, portanto, de forma velada, o individualismo próprio do modelo liberal, mesmo sob o invólucro de uma Constituição cidadã. Com efeito, a responsabilidade pelo acesso aos níveis educacionais mais elevados fica a cargo de cada indivíduo. Então, caso o indivíduo não alcance o ensino superior, seria por deficiência própria, não de um sistema educacional que impede a igualdade de oportunidades desde sua base. Dessa forma, abre as brechas para a disseminação das ideologias da empregabilidade e competitividade, que alimentarão a demanda por ensino superior privado.

Segundo Nogueira (2009), o ensino superior foi tratado na Constituição de forma sintética, abordando vagamente o modelo universitário como parâmetro, como se este fosse suficiente para tratar o ensino superior brasileiro. Isto porque os principais agentes envolvidos no debate constituinte entendem o ensino superior como sendo uma questão universitária.

Por outro lado, a Constituição Federal não foi sintética ao estabelecer os espaços da iniciativa privada. A partir da leitura do art. 209, percebe-se o quanto o texto constitucional é taxativo ao ampliar os espaços para a atuação da iniciativa privada no setor educacional, mesmo que as submetendo às normas do governo central e aos sistemas de autorização e avaliação de qualidade. “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988, art. 209).

Nos termos de Neves & Fernandes (2002), assegurou-se, assim, de forma precoce, condições básicas de funcionamento do Estado neoliberal, ficando a definição e o controle das políticas públicas nas mãos de um núcleo estratégico do Estado e sua

---

<sup>42</sup> Nos termos da Constituição Federal, essa autonomia é de caráter didático-científico, administrativo, de gestão financeira e patrimonial (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 206).

execução, por meio da administração pública estadual e municipal e da iniciativa privada.

Quanto aos recursos públicos, foram limitados às instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, desde que comprovassem essa finalidade. Porém, os recursos para pesquisa e extensão não foram restringidos. Como consequência, criou-se uma verdadeira disputa entre as universidades públicas, as estaduais paulistas, as instituições confessionais/filantrópicas e as universidades privadas. Nessa disputa, as públicas alegavam a necessidade de produtividade e a capacidade de realização efetiva da pesquisa e extensão; aquelas sem fins lucrativos angariavam recursos argumentando a qualidade associada à capacidade de atendimento da demanda; as privadas, por sua vez, alegavam custos menores e criticavam o alto grau de seletividade das públicas, impossibilitando o atendimento da demanda (CUNHA, 1997, 1999). De acordo com o texto constitucional.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988, art. 213).

Para Neves & Fernandes (2002, p. 35), “pela primeira vez em nossa história foi atribuída às escolas laicas a possibilidade de obter lucro, legitimando-as como empresas prestadoras de serviços”. Embora a limitação dos recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas possa parecer uma vitória da defesa dos defensores da escola pública, os autores consideram, na prática, como o atendimento das demandas da corrente privatista, conferindo legitimidade jurídica ao empresariamento do ensino em curso no país desde os anos 1970 (NEVES & FERNANDES, 2002).

Uma análise do ensino superior nesse período fica incompleta caso a crise do setor seja encerrada no âmbito político, pela indefinição dos objetivos e destinos da universidade, visto que todo o ensino superior enfrentou também graves dificuldades

econômico-financeiras. Na perspectiva daqueles que defendem a privatização do ensino superior sob a retórica da modernização, Duhram (2003) e Sampaio (2000) apontam como fatores desencadeadores da crise o corte de verbas e o arrocho salarial, no setor público, enquanto que o privado era impactado pela escassez de candidatos, em função da perda de poder aquisitivo da população brasileira e da queda no número de ingressos no ensino médio. Sampaio (2000) ainda aponta a inadequação da universidade às exigências do mercado de trabalho e às expectativas da clientela em potencial como fatores determinantes da crise.

Especificamente quanto ao setor privado, num primeiro momento, houve uma expansão dos cursos noturnos, quando uma nova demanda foi gerada para antigos egressos do ensino médio integrados ao mercado de trabalho e em busca de ascensão ocupacional via aumento do nível de escolaridade. Em 1986, 76,5% das matrículas no setor privado já era em cursos noturnos, enquanto nas federais era de apenas 16%. Porém, não tardou para que a demanda reprimida por cursos noturnos fosse saturada, conformando o desequilíbrio de mercado enfrentado pelo ensino superior privado, entre os anos de 1980 e 1990 (DURHAM, 2003).

Nesse contexto, ao esgotamento da demanda se soma os altos índices de inadimplência e evasão escolar que agravavam ainda mais a situação financeira das instituições privadas<sup>43</sup>. O resultado imediato da conjuntura de crise foi o acirramento da concorrência entre os grupos privados, o que, nos termos de Sampaio (2000), gerou movimentos estruturantes no ensino superior privado, tais como: a) declínio das matrículas; b) diminuição do número de estabelecimentos isolados; c) aumento das universidades privadas; d) desconcentração regional; e) interiorização; f) crescimento acelerado do número de cursos; g) ampliação do leque de carreiras oferecidas.

Nesse sentido, a partir da década de 1970, Sampaio (2000) e Duhram (2003) indicam uma tendência de mudança no perfil e na natureza institucional do setor privado, quando houve uma mudança de instituições de caráter basicamente confessional ou comunitário e sem fins lucrativos para a formação do ensino de massa, com fins lucrativos, sem interesse na pesquisa e na qualificação docente. Quanto à natureza institucional, a mudança ocorreu por alguns estabelecimentos isolados terem se transformado em federações de faculdades ou faculdades integradas, e, mais tarde, nos

---

<sup>43</sup> O setor privado fica mais sujeito às variações de renda e poupança das famílias, que oscilam em função da situação econômica do país, sobretudo em função da inflação e do desemprego, como ocorria nesse momento (SAMPAIO, 2000).

anos 1980, o movimento foi no sentido da transformação das faculdades isoladas em universidades particulares. Para as autoras, esse movimento expressa a busca de vantagens competitivas pelos estabelecimentos privados, visto que o *status* de universidade garantia autonomia<sup>44</sup> em relação à regulamentação do CFE, tornando a instituição mais ágil para responder às preferências da clientela.

Dessa forma, a redução do número de estabelecimentos isolados, deflagrada no início dos anos 1980, não significa que eles estavam sendo fechados, mas que o acirramento da concorrência possibilitou fusões e aquisições de estabelecimento menores (SAMPAIO, 2000). Entre 1975 e 1985, o número de universidades privadas se manteve estável em 20 estabelecimentos. Nos cinco anos seguintes, esse número aumentou em 145%, em 1990, portanto, já havia 49 universidades privadas no país. Quanto às faculdades integradas, em 1980, eram 10; em 1985, 58 e, em 1990, existiam 74 faculdades integradas no Brasil (DURHAM, 2003).

Os números da Tabela 1 possibilitam perceber a variação do número de instituições públicas e privadas entre 1975 e 1994, os quais demonstram como o setor privado foi assumindo a dianteira do processo de ampliação do ensino superior entre 1986 e 1990 e como no período subsequente houve uma redução acentuada do número dessas instituições, o que indica fusões e aquisições e a formação de universidades privadas.

Tabela 1 - Variação do número de estabelecimentos de ensino público e privado – Brasil - 1975 a 1994.

<b>Período</b>	<b>Públicos</b>	<b>Privados</b>	<b>Total</b>
<b>1975-1980</b>	- 15	+ 37	+ 22
<b>1981-1985</b>	+ 33	- 56	- 23
<b>1986-1990</b>	- 11	+ 70	+ 59
<b>1991-1994</b>	- 4	- 63	- 67

Fonte: Tabela elaborada com base na Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil – 1980 – 1994. Brasília: Ministério da Educação, 1996 e Sinopse estatística para o ensino superior – 1975. Brasília: Ministério da Educação, (1977 apud SAMPAIO 2000, p. 78).

Somado ao processo de diminuição no número de estabelecimentos, o setor privado, impulsionado pela busca de novas fatias de mercado, implementou processos de desconcentração regional e interiorização, resultando no aumento da participação relativa de instituições na região Norte e, principalmente, no Centro-Oeste, conforme

<sup>44</sup> Esse movimento tem relação direta com a promulgação da Constituição Federal, por ter por disciplina o princípio da autonomia universitária (SAMPAIO, 2000; DUHRAM, 2003).

dados da Tabela 2, enquanto reduzia a participação relativa do Sul e Sudeste. A ampliação de instituições no Nordeste foi inexpressiva (SAMPAIO, 2000).

Segundo Duhram (2003), a atuação do CFE foi decisiva para a expansão das universidades privadas, à medida que, como ente responsável pela autorização e reconhecimento de novos cursos, o conselho estabeleceu mecanismos que não exigiam a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, concentrando as exigências na amplitude dos campos do conhecimento (tinha que oferecer cursos nas ciências exatas, humanas e da saúde) e nas condições de infraestrutura da instituição. Logo, afirma: “O resultado da aplicação desses critérios foi que a multiplicidade das universidades privadas nem resultou em melhorias na qualidade do ensino, nem na qualificação do corpo docente, nem no desenvolvimento da pesquisa” (DURHAM, 2003, p. 216).

Outra estratégia adotada pelo ensino superior privado para sair da crise foi a ampliação da oferta de cursos e a fragmentação de carreiras<sup>45</sup>, em geral nas áreas de ciências sociais aplicadas e saúde. Com isso, o objetivo das instituições era atrair o público jovem para aqueles cursos que seriam as profissões do futuro; na verdade, cursos que requerem baixos investimentos, podendo ser oferecidos com anuidades de baixo valor, tornando-os mais competitivos (SAMPAIO, 2000).

Tabela2 - Estabelecimentos privados nas diferentes regiões em relação ao total de estabelecimentos privados – Brasil - 1980-1994 (em porcentagem).

Ano	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total de IES privadas
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>1980</b>	2	0,3	54	7,9	596	74,2	98	14,4	22	3,2	772
<b>1985</b>	2	0,3	43	6,8	476	75,8	87	13,9	20	3,2	628
<b>1990</b>	11	1,6	55	7,9	483	69,4	101	14,5	46	6,6	696
<b>1994</b>	11	1,7	49	7,7	445	70,3	78	12,3	50	7,9	633

Fonte: Estatísticas do ensino superior no Brasil – 1980-1994. MEC (1996 apud SAMPAIO, 2000). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Pelo exposto até então, percebe-se que o setor privado faz parte da realidade do ensino superior do país desde a outorga da primeira Constituição da República, atendendo demandas segundo o contexto socioeconômico, seja a formação de uma elite

<sup>45</sup> A fragmentação de carreira refere-se às derivações de cursos tradicionais, como exemplo, deriva do curso de administração de empresas as carreiras de administração de marketing, gestão de negócios, turismo, tecnologia em administração rural, administração hospitalar, etc.



coesa e de profissionais liberais para atuar nas instituições públicas, até o início do século XX, seja a preparação de mão-de-obra urbano-industrial nas fases de industrialização do país. Entende-se, então, que, a partir da década de 1970, o ensino superior, além de atender essas funções junto ao desenvolvimento nacional, passa a ser um objetivo por si mesmo, visto que vem se configurando como um rentável ramo de negócio.

Nesses termos, os anos 1980 marcaram esse processo pelo fato de os estabelecimentos passarem a adotar de forma mais decisiva estratégias de competitividade própria do mundo empresarial, o que de antemão já resultou na centralização do mercado, devido às fusões e aquisições de empresas. Na prática, as estratégias de superação da crise adotadas pelo setor privado são compreendidas nesse estudo como um processo de reestruturação produtiva em busca de melhores condições de rentabilidade, incorporando, dessa forma, aspectos de uma acumulação flexível no ensino superior privado. No próximo item, começa-se a discutir o empresariamento do ensino superior e seus desdobramentos.

#### **2.4 Anos 1990/2000: expansão do ensino superior via empresariamento<sup>46</sup>**

As reformas do ensino superior implementadas no Brasil na década de 1990 precisam ser compreendidas no âmbito do processo de mudanças no padrão de acumulação capitalista iniciado nos países centrais nos anos 1970 e impelidas aos países da América Latina através dos organismos internacionais e dos preceitos econômicos do *Consenso de Washington*, traduzidos na redução dos gastos públicos, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos, privatização de empresas e serviços públicos (SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2001; NEVES & FERNANDES, 2002). Foi quando, segundo Frigotto (1998, p. 13), instaurou-se uma “nova era do mercado como única via possível de sociabilidade humana”, que interferiu nas mais diversas esferas da vida social, inclusive o ensino superior<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Termos adotados por Neves & Fernandes (2002) ao se referir a aumento da oferta de vagas por intermédio da expansão das instituições privadas de ensino superior. Para os fins dessa pesquisa, considera-se mais apropriado por se referir especificamente ao setor privado, não sendo confundido, por exemplo, com o processo de privatização que também ocorre nas universidades públicas.

<sup>47</sup> Segundo Trindade (2001), foi na Inglaterra, nos anos 1980, que tiveram início os “ataques ao ensino superior”, no governo conservador de Margareth Thatcher, quando políticas no campo do ensino superior alteraram as regras de financiamento universitário e criaram hierarquias dentro das universidades e entre

A liberalização do mercado brasileiro teve início em 1990, com o Governo Fernando Collor de Mello (15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992), período no qual se procurou retomar as propostas do GERES. Contudo, devido à crise política que resultou em *impeachment* presidencial, nenhuma iniciativa foi efetivada, permanecendo o ensino superior envolto na crise que enfrentava desde os anos 1980 (DONATONI, 2002).

Foi, portanto, em 1995, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, que o ensino superior brasileiro começou a sofrer as maiores mudanças desde a Reforma Universitária de 1968, situadas no âmbito da reforma do Aparelho do Estado comandada pelo ministro Bresser Pereira, que assumiu a pasta do Ministério da Reforma e Aparelho do Estado (MARE), responsável por uma então “modernização” e aumento de eficiência da administração pública nacional (SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2001. Grifo meu).

Nos termos de Pereira (1997), a globalização tornou imperativo redefinir as funções do Estado. Logo, fazia-se necessário atacar de frente os problemas decorrentes da crise fiscal, da hiperinflação, bem como da administração burocrática clássica, com destaque para as formas arcaicas de patrimonialismo, o nepotismo e empreguismo, que seriam solucionados pela implantação do que chamou de administração pública gerencial, baseada em ampla delegação de autoridade e cobrança posterior de resultados. Desse modo, uma reforma do Estado teria como objetivo último tornar a administração pública mais eficiente e flexível, reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado (PEREIRA, 1997).

De acordo com a nova concepção de Estado proposta pelo MARE, parcerias entre o público e o privado possibilitariam uma ampliação do espaço público para além do Estado, que passaria a ser composto por quatro setores:

- 1) O núcleo estratégico: onde seriam definidas as leis e políticas públicas. Um núcleo relativamente pequeno, formado, no âmbito federal, pela Presidência da República, ministros de Estado e cúpula dos ministérios, além dos tribunais federais e do Ministério Público;
- 2) As atividades exclusivas do Estado: aquelas nas quais o “poder de Estado”, qual seja, de legislar e tributar é exercido. Inclui polícia, Forças Armadas, órgãos de fiscalização e regulamentação;

- 3) Serviços não-exclusivos ou competitivos: aqueles que não envolveriam o poder de Estado, mas por ele seriam subsidiados por sua alta relevância para os direitos humanos ou por envolverem economias externas, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços;
- 4) Produção de bens e serviços para o mercado: são realizados pelo Estado através das empresas de economia mista, que operam em setores de serviços públicos e/ou serviços estratégicos (PEREIRA, 1997).

Nessa concepção, os serviços não exclusivos do Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, hospitais e museus. A proposta era transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal ou fundações públicas de direito privado, ou seja, organizações sociais que celebrassem contratos de gestão com o Poder Executivo para que, mediante aprovação do parlamento, pudessem participar do orçamento público. Os órgãos estatais seriam transformados em organizações de direito privado através de um Programa de Publicização, que seria a descentralização para o setor público não-estatal da execução dos serviços que não envolvessem o poder de Estado, como é o caso dos serviços de saúde, educação, cultura e pesquisa científica (PEREIRA, 1995 apud SILVA JÚNIOR & SGUISSARDI, 2001).

A forma de propriedade, por sua vez, seria a propriedade pública não-estatal, também chamada de não-governamental; não voltada para o lucro ou o terceiro setor. O caráter de público seria justificado pela permanência dos subsídios estatais (PEREIRA, 1997).

Segundo Pereira (2006), o fato de a educação ter se constituído como um direito social na Constituição de 1988 representava uma barreira para sua expansão. Sendo assim, o governo não tardou em encaminhar ao Congresso a PEC n. 173/95, com o objetivo de alterar a redação aos artigos 39 e 206, incisos IV e V, da Constituição Federal. Porém, antes de qualquer avaliação parlamentar, a Secretaria do MARE lançou, em 1º de julho de 1995, o documento que serviria de roteiro para a publicização das universidades públicas, *Etapas para viabilização da aplicação da lei de organização sociais na recriação de universidade pública a ser administrada por contrato de gestão*, responsável por explicitar basicamente o que seria a extinção da universidade como ente público, processo denominado de recriação da universidade pública não-estatal (SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2001).

Ao contrário de tantos outros setores da economia nacional, o governo Fernando Henrique Cardoso não conseguiu alterar o caráter público predominante entre as universidades. Cunha (1997) destaca que a proposta de *publicização* sofreu forte resistência por parte do movimento docente e do quadro administrativo das universidades federais, forçando o ministro da educação a assegurar o caráter voluntário da conversão das universidades em ente público não-estatal, chocando-se com o MARE ao assumir a defesa da universidade pública. Segundo o autor, tal posição não pareceu mero jogo de cena, considerando-se que o modelo inspirador do quadro diretivo do MEC naquele momento eram as universidades estaduais paulistas.

No entanto, outras medidas foram tomadas com o objetivo de derrubar aquilo considerado por Pereira (2006) como uma barreira deixada pela Constituição Federal de 1988: o caráter de direito social da educação, principalmente do ensino superior, abrindo espaço para uma verdadeira invasão do mercado, seja em termos ideológicos ou mesmo do controle direto das instituições de ensino. Para Trindade (2001), tal processo se estabeleceu a partir da redução do investimento público destinado à prestação de serviços educacionais, bem como de uma profunda redefinição do papel do Estado do ponto de vista educacional. Basicamente, a substituição do Estado-docente pelo Estado-avaliador, medidas essas implementadas no âmbito jurídico pela aprovação de novas leis gerais da educação.

Sendo assim, tendo em vista o objetivo de entender as condições do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, a próxima etapa do presente estudo deter-se-á nos aspectos jurídicos que evidenciam a direção privatista e empresarial da reforma do ensino superior, detendo-se especificamente naquelas normas que, de alguma maneira, favoreceram a expansão do setor privado nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

#### 2.4.1 O incremento da mercantilização do ensino superior: base legal e seus resultados

O governo Fernando Henrique Cardoso não introduziu as mudanças do ensino superior por meio de uma lei minuciosa e agregadora nos moldes da Reforma Universitária de 1968, mas optou por efetuar mudanças através de várias leis, decretos e portarias que, talvez, despertassem menos atenção da comunidade acadêmica e, com isso, suscitassem menos resistência. Para Cunha (2003), o Ministério da Educação traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e adversários. Assim, ao

invés de investir numa reforma constitucional e depois num projeto de lei geral da educação articulado à Constituição, foi traçando no varejo as diretrizes da educação nacional, não respeitando a hierarquia existente entre as normas brasileiras.

Com efeito, sua primeira ação foi a promulgação da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que veio regulamentar a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito às diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis. Diante dos dois projetos, foi aprovado o do Senado Federal, de autoria do senador Darcy Ribeiro, segundo Cunha (2003) por ser menos minucioso e pelo autor ter demonstrado maior receptividade às adequações da educação às demais políticas governamentais.

Enquanto níveis e modalidades de educação e ensino no Brasil, a LDB dispõe que a educação escolar compõe a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como a educação superior<sup>48</sup> (BRASIL, 1996, art. 21). O Título V, Capítulo IV, é dedicado à regulamentação da educação superior, estabelecendo a finalidade dessa modalidade de ensino. Segundo art. 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, art. 43).

No art. 44, a Lei dispõe sobre os cursos e programas que abrangem a educação superior, quais sejam:

---

<sup>48</sup> Nota-se que a LDB trata de níveis e modalidades de educação e ensino, ora usando um termo, ora outro, o que indica não haver, por parte do legislador ordinário, o entendimento de maiores diferenças entre o termos.

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996, art. 44).

Nesse dispositivo, merece destaque, portanto, aquela que talvez seja a maior inovação da Lei, bem como o que mais a aproxima das necessidades do modelo neoliberal que se implantava no Brasil dos anos 1990, os *curso sequencial por campos do saber*. Frente à abrangência do texto da lei, que não define explicitamente o que seja tal novidade, suscitou-se a necessidade de procurar outras fontes oficiais que tratassem com maior clareza a matéria, o que foi encontrado no Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 968/98, de 17 de dezembro de 1998, que trata dos cursos sequencias no ensino superior.

Segundo esse documento, a implantação de cursos sequencias por campo do saber foi um projeto direto do senador Darcy Ribeiro, que propunha uma visão mais livre e moderna do ensino superior sob influência dos *community colleges* norte-americanos. Conseqüentemente, a nova modalidade de ensino superior trouxe inovação, deu abrangência e possibilidade de diversificação para os cursos superiores, refletindo um elemento típico do princípio da flexibilidade<sup>49</sup> que norteia a legislação educacional. Nos termos do CNE, a ausência de delineamento desses cursos abre espaço para inovações que atendam às novas demandas oriundas dos mais diversos setores sociais, possibilitando que matrículas sejam ampliadas e que as vagas ociosas sejam preenchidas (BRASIL, 1998).

Buscando uma definição dos cursos sequenciais por campo do saber, a partir das características apontadas pelo CNE, pode-se afirmar, de modo mais específico, que se trata de uma modalidade de curso de nível superior de curta duração, com abrangência específica num determinado campo do saber, que permitem (mas não exigem) que seus

---

<sup>49</sup> O princípio de flexibilidade da LDB ainda reflete no caráter aberto e intencionalmente inacabado de diversos dispositivos, permitindo que várias das suas determinação admitam mais de uma forma de cumprimento (BRASIL, 1998).

alunos sejam portadores de diplomas de nível superior. Não são cursos de graduação, os quais requerem longo período de duração com formação acadêmica e profissional mais densa que os sequenciais (BRASIL, 1998).

Quanto ao conceito de campo de saber, este não deve ser confundido com áreas do conhecimento humano, como corriqueiramente se distinguem as ciências humanas, exatas e da saúde, pois podem seguir a vertente da interdisciplinaridade e constituir-se através de elementos de mais de uma área do conhecimento ou podem estar contidos em apenas uma área, desde que siga uma lógica<sup>50</sup> (BRASIL, 1998).

Conforma Cunha (2003), essa modalidade de curso funciona como uma alternativa à rigidez dos currículos mínimos dos cursos de graduação, que não permitiam uma adequação às mudanças no mundo do trabalho (CUNHA, 2003). Entende-se, portanto, que o Parecer n. 968/98 do CNE evidenciou com muita clareza o quanto a nova legislação se coaduna com os princípios neoliberais, basicamente no que diz respeito à ideia de flexibilização. No documento, percebe-se sem maior dificuldade como a lei veio para legitimar uma nova proposta de ensino superior voltada para o mercado, além de procurar abrir brechas de expansão para instituições privadas em crise desde os anos 1980, que necessitavam captar clientela através de modalidades de formação mais atrativas por possibilitar uma capacitação rápida. Tal ideia é atestada por Cunha (2003), quando afirma terem sido as instituições privadas de baixo nível as que mais demonstraram preferência por esse tipo de curso, como uma forma de aproveitar aqueles alunos que não conseguiram ingressar na graduação, reduzindo, assim, sua capacidade ociosa. O objetivo apresentado pelo parecerista do CNE, anteriormente citado, portanto, foi alcançado.

O papel do Estado no âmbito educacional foi assentado sob as bases do Estado regulador e avaliador, não mais o Estado Docente. Sendo assim, nos termos da LDB, o ensino é livre à iniciativa privada desde que atenda as seguintes condições: I – o cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público e III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, art.7). Especificamente no ensino superior, os cursos ofertados

---

<sup>50</sup> Na proposta do senador Darcy Ribeiro encaminhada ao legislativo, nos cursos sequenciais, o próprio estudante montaria seu curso, sendo obrigado a pagar apenas 6 disciplinas interligadas. Porém, essa proposta não foi aceita, ficando as instituições obrigadas a montar os cursos.

devem ser devidamente autorizados e reconhecidos, com credenciamento por tempo limitado, após processo regular de avaliação (BRASIL, 1988, art. 46).

De acordo com Neves (2002, p. 139), “a nova LDB, aprovada em uma conjuntura socioeconômica e política mais claramente definida em prol dos interesses da burguesia, dá mais um passo no sentido da sedimentação do processo de empresariamento da educação superior”.

Seguindo a Constituição Federal, a LDB, no art. 53, ratifica a garantia da autonomia universitária, estabelecendo de forma detalhada aquilo que as universidades poderiam fazer, conforme demonstrado abaixo:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

I - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente (BRASIL, 1996, art. 53).

Ao mesmo tempo em que garantiu a autonomia, a LDB também dispôs que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas e privadas (BRASIL, 1996, art. 45). Logo, não apenas as universidades federais possuem esta prerrogativa, mas também as privadas, o que exige um exercício de diferenciação do que representa a autonomia para um setor e outro.



Nos termos de Leher (2001), a autonomia universitária como projeto de modernidade objetivava sua independência diante da Igreja, dos governos e dos imperativos do mercado. Contudo, no atual contexto, a mesma autonomia passa a fazer parte de medidas privatizantes no interior da universidade pública por meio da prestação de serviços, o que abre caminho para a “[...] colonização da universidade pela noção neoliberal” (LEHER, 2001, p. 154). O autor ainda destaca que a LDB, apesar de reconhecer a universidade pública no campo da administração indireta do Estado, não garante as fontes financeiras para assegurar a autonomia, o que favorece as instituições privadas e contraria a Constituição Federal.

Por sua vez, as instituições privadas, quando em situação de crise financeira, lançam-se em busca de processos de fusões e aquisições que as dotem das condições necessárias para se tornarem universidades, exatamente para gozar de uma autonomia que, para elas, significa liberdade em relação à normatização do Ministério da Educação e maior poder de adaptabilidade às exigências do mercado. Entende-se, portanto, pelo que foi colocado acerca do contexto histórico dos anos 1980, a autonomia universitária no setor privado como um instrumento de fortalecimento diante do mercado.

Segundo Trindade (1999), o princípio da autonomia universitária constitui-se no grande paradoxo brasileiro, pois o sistema federal de educação superior jamais gozou de autonomia administrativa e de gestão financeira, sendo submetido a controle rigoroso, tornando-a letra morta nas instituições públicas, enquanto que as universidades privadas, após serem reconhecidas pelo governo, gozam plenamente de autonomia, livres para estabelecer políticas de acordo com interesses financeiros e imunes a qualquer controle governamental. Esta ideia é compartilhada por Neves & Fernandes (2002), ao afirmarem que,

para os empresários educacionais, autonomia universitária significa a não-ingerência do Estado na estrutura interna das suas empresas. Já para o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes) e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra), autonomia universitária significa a defesa intransigente da escola pública no país e de uma relação autônoma entre educação superior e empresa (NEVES & FERNANDES, 2002, p. 31).

Ainda enquanto tramitava a LDB no Congresso Nacional, projetos de lei foram enviados ao Poder Legislativo para alterar a forma de ingresso dos discentes, dando início à substituição do exame vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Neste período, também foi instituído o Conselho Nacional de Educação, pela

Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, em substituição ao Conselho Federal de Educação, extinto pelo governo interino de Itamar Franco mediante denúncias de corrupção (CUNHA 2003).

Ao CNE foi atribuída a função homologatória no que diz respeito às políticas do Ministério da Educação. Porém, suas atribuições eram dependentes de relatórios e avaliações realizadas pelo quadro técnico do MEC, ou seja, suas decisões ficaram limitadas aos termos propostos, diferentemente do antigo CFE. Porém, permaneceu com competência exclusiva para reconhecer a criação de instituições de ensino superior e novos cursos e ainda para o reconhecimento de universidades (CUNHA, 2003).

De acordo com Silva And (2002)<sup>51</sup>, citando entrevista do ministro da educação, Paulo Renato de Souza, o governo buscava um Conselho mais avaliador e assessor, o que representava imposição de limites da sua autonomia diante do MEC, visto que, de acordo com a lei que o criou, suas decisões ficaram submetidas à homologação ou não do ministro da educação, restringindo, de certa forma, seus poderes políticos. No entanto, segundo a autora, o Conselho se constituiu como uma arena de luta de algumas das principais facções interessadas em intervir na política educacional, entretanto, convergentes no tocante à necessidade de expansão da iniciativa privada e combate à universidade pública<sup>52</sup> (SILVA AND, 2002).

O viés privatista e neoliberal da política educacional de Fernando Henrique Cardoso foi mais evidenciado com a regulamentação do formato institucional do ensino superior brasileiro e suas obrigações tributárias. Sendo assim, o Decreto n. 2.306<sup>53</sup>, de 19 de agosto de 1997, classificou as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, quanto à natureza jurídica, como: I – públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União e II – privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1997, art. 5). Essas últimas, estando classificadas como entidades com fins lucrativos, ficaram submetidas ao regime da legislação mercantil quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante de firma individual (BRASIL, 1997, art. 7). Destarte, ficaram obrigadas a elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações

---

<sup>51</sup> Entrevista originalmente concedida ao jornal *Folha de São Paulo*, na edição de 26 de março de 1995.

<sup>52</sup> Maior detalhamento sobre o Conselho Nacional de Educação, sua história e composição, ver: Silva And (2002).

<sup>53</sup> Esse decreto renovou o Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, como resultado da ofensiva sofrida pelos representantes das instituições privadas, que consideraram excessivas as exigências. Ver Cunha (1999); Silva Júnior & Sguissardi (2001).

financeiras certificadas por auditores e ainda a submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria do poder público (BRASIL, 1997, art. 4).

Para Cunha (1999), o Decreto n. 2.306/97, que revogou o Decreto n. 2.207/97 (dispositivo em questão), representou um recuo do MEC em relação às investidas dos representantes das instituições privadas que atacaram vários pontos do Decreto anterior, sob alegação de interferência externa de caráter autoritário, principalmente quanto à representação acadêmica no conselho fiscal das mantenedoras, bem como a destinação de 2/3 da receita operacional para pagamento de professores e funcionários e a obrigatoriedade da publicação de balanço. Como resultado, foi suprimida a exigência de representação acadêmica no conselho fiscal das instituições sem fins lucrativos e da publicação de balanços, sendo necessário apenas demonstrativo financeiro. Além disso, a parcela da receita destinada ao pessoal passou para pelo menos 60%, incluídos encargos e benefícios sociais, embora deduzidas as reduções, os descontos e bolsas de estudos, bem como os gastos com pessoal dos hospitais universitários. Da mesma forma, a nova redação suprimiu a parcela dos docentes com pós-graduação e em tempo integral e não mais fez menção ao número de doutores (CUNHA, 1999).

Nos termos de Neves (2002), embora de caráter nitidamente privatista, a norma manteve alguns instrumentos de controle estatal para as instituições privadas, como a obrigatoriedade de tornar públicos os critérios para seleção dos alunos; a qualificação do corpo docente; a descrição dos recursos à disposição dos alunos, valor dos encargos financeiros, entre outros. Outrossim, assegura a função supervisora do MEC, inclusive com direito de intervenção nas instituições que apresentem irregularidades (BRASIL, 1997, art. 13).

No entanto, o Decreto n. 2.306/1997, ao dispor sobre a organização acadêmica do Sistema Federal de Ensino, consolidou definitivamente as bases para o empresariamento da educação. Segundo redação do art. 8º:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

I - universidades;

II - centros universitários;

III - faculdades integradas;

IV - faculdades;

V - institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997, art. 8).

A inovação ficou por conta da introdução dos centros universitários, definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas

do conhecimento, que gozam de autonomia, mas não seguem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1997, art. 12). Acerca dos referidos centros universitários, Cunha (2003, p. 54) afirma: “quase autônomos ou detentores de quase toda a autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*<sup>54</sup>, definida por oposição à *universidade de pesquisa*, a universidade plenamente constituída”. Portanto, nos termos de Silva Júnior & Sguissardi (2001), as universidades de ensino, propostas desde o Grupo de Estudos para Reformulação do Ensino Superior (GERES), finalmente foram instituídas com força de lei, que serão todas as instituições de ensino superior não autorizadas a funcionar como universidade.

Mais tarde, o Decreto n. 2.306/97 foi revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. De acordo com Neves (2002), esse novo dispositivo apenas reforçou a orientação política do anterior, deixando para trás aquelas normas que causavam insatisfação no setor privado, como a exigência de demonstração financeira. O novo decreto ainda alterou a organização acadêmica estabelecida em 1997, estabelecendo apenas três: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas, faculdades, institutos e/ou escolas superiores (BRASIL, 2001, art. 7). A fragmentação da escolarização de nível superior foi, dessa forma, assegurada pela flexibilização da organização acadêmica (NEVES, 2002).

Outra medida de extrema importância para a consolidação do caráter empresarial do ensino superior foi a instituição do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001<sup>55</sup>. O financiamento foi destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos, com conceito maior ou igual a três, podendo cobrir até 100% dos encargos educacionais pagos pelo aluno ao estabelecimento de ensino ao longo de todo o curso (BRASIL, 2001, art. 1; art. 4). Seguindo as regras básicas do Sistema Financeiro Nacional, após a conclusão, o estudante tem o prazo não superior à duração regulamentar do curso para amortizar a dívida, com carência de 18 meses contados do término do curso, sendo o empréstimo concedido mediante garantia ofertada pelo estudante e pela mantenedora da instituição e os juros estipulados pelo Conselho Monetário Nacional (CMN) (BRASIL, 2001, art. 5).

---

<sup>54</sup> Grifos do autor.

<sup>55</sup> Em 1999, o crédito educativo (CREDUC) foi substituído pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), através da MP n. 1.827, de 27 de maio de 1999, reeditada 25 vezes até chegar ao formato da Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (DAVIES, 2002).

Frente à base estabelecida pelo governo central, entende-se que os objetivos da política educacional foram plenamente alcançados, à medida que o novo ensino superior privado que emergiu na Ditadura Militar se efetivou como resultado das políticas educacionais pós-LDB de 1996. Nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve um aumento de 120% no número de instituições de ensino superior no país, contudo, comandadas pelo setor privado. Em 1996, por exemplo, existiam no Brasil 711 instituições privadas de ensino superior. Em 2004, este número passou para 1.789, contabilizando um crescimento de 151,6%. O setor privado firmou-se como hegemônico, sendo responsável, em 2004, por 88,9% das instituições existentes no país (MEC/INEP/DAES apud CUNHA, 2003).

De acordo com dados do Banco Mundial apresentados por Vieira (2003), no *ranking* internacional, o Brasil está entre os países com o maior número de alunos matriculados no setor privado: 60%, ficando atrás apenas da Bélgica, com 65%; Japão, 78%; Coreia, 80% e Filipinas, que possuem mais de 80% dos seus estudantes da modalidade superior no setor privado. Nos países latinos, como El Salvador, México, Venezuela e Argentina, os números são bem menos expressivos, não chegando a 20% de matrículas em instituições privadas.

Segundo estudo de competitividade realizado por técnicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SÉCCA; LEAL, 2009), a expansão da oferta no setor privado era alimentada pelo aumento da demanda, associado a fatores como o aumento da população jovem adulta; as novas exigências do mercado de trabalho e o aumento do número de concluintes do ensino médio. No entanto, como mostra Schwartzman (2002), tamanha era a oferta de vagas em instituições privadas que se chegou ao ponto de a demanda não mais preencher as vagas ofertadas pelo setor privado. Com efeito, por volta do início dos anos 2000, o desafio das instituições privadas não era mais a escassez de demanda enfrentada nos anos 1980, mas o perfil do aluno que a educação de massa pretendia atingir: aqueles advindos das classes mais baixas, com renda insuficiente para pagar mensalidades que variavam entre R\$ 4.000,00 e R\$ 9.000,00.

Diante dos números da expansão do ensino privado, Vieira (2003) evidenciou certa pressão por parte dos mantenedores pelo maior comprometimento do Estado para com o financiamento estudantil, sem, portanto, aprofundar-se em explicações. No entanto, como fatores impulsionadores dessa pressão, pode-se apontar, pelos textos apresentados, que a existência de vagas ociosas associada aos problemas financeiros em decorrência da evasão escolar e inadimplência, também somados ao poder de influência

política dos representantes das instituições privadas que só crescia, inclusive quantitativamente, geraram as condições adequadas para tal movimento dos mantenedores, o que pode explicar, portanto, a instituição do FIES.

Conforme visto anteriormente, a Constituição Federal de 1988 restringiu a dotação de recursos públicos às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais (BRASIL, 1988, art. 213), bem como o Decreto n. 2. 306/97 concedeu tratamento meramente empresarial às instituições privadas de ensino superior e suprimiu imunidades fiscais. Os representantes do setor privado não tomaram outro caminho senão procurar outras fontes de recurso público que compensassem essas restrições. Entende-se, assim, o FIES como a forma encontrada para sanar os problemas financeiros das instituições privadas via endividamento dos estudantes, uma opção político-ideológica que seguiu a lógica liberal de garantia de financiamento para os estudantes, enquanto se mostrou extremamente protecionista para com os empresários do ensino.

De acordo com estudo sobre mecanismos de financiamento realizado por Davies (2002), historicamente deve-se considerar a importância das fontes de financiamento público, diretas ou indiretas, para o setor privado educacional. As universidades privadas, como as PUC's, por exemplo, entre os anos 1940 e 1970, sempre contaram com imunidades e formas de isenção fiscais e previdenciárias diversas, além de entrarem nominalmente no orçamento público da União, que costumava financiar mais da metade das despesas. Logo, as mensalidades, embora sejam as fontes mais visíveis de financiamento, não são as mais representativas, pois sem as fontes indiretas de recursos, teriam que ser bem maiores do que são, de modo a cobrir custos e sustentar as taxas de lucratividade (DAVIES, 2002).

Em oposição à opinião dos técnicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) citados anteriormente, para Davies (2002), as instituições de ensino superior privadas se expandiram não só pela demanda, mas porque o governo não procurou atendê-la em instituições públicas, desviando-a para as privadas. O FIES, então “[...] encobre uma forma de privatização que não tem merecido a devida atenção dos educadores comprometidos com a defesa da exclusividade de verbas públicas para escolas públicas” (DAVIES, 2002, p. 156).

Pelo exposto nas normas analisadas, bem como pela posição dos diversos autores aqui utilizados, pode-se afirmar que as reformas introduzidas pelo Governo Fernando Henrique atacou diretamente o princípio da indissociabilidade entre ensino,

pesquisa e extensão, ou melhor, a universidade enquanto organização acadêmica prioritária no ensino superior nacional, ao mesmo tempo em que abriu os espaços necessários à proliferação da iniciativa privada. Percebe-se, ainda, o quando as relações de classe entre mantenedores e trabalhadores docentes nos moldes estritamente empresariais estavam sendo consolidadas, mesmo que indiretamente, como foi feito com as críticas tecidas pelo setor privado ao Decreto n. 2.207/97, que estabeleceu as exigências de gasto mínimo com pessoal.

A partir dos resultados das reformas, observa-se, como indicou Trindade (2001), o quanto o Brasil acompanhou as tendências à massificação e privatização que vinham ocorrendo na América Latina como um todo. Em números, demonstra-se que, entre 1950 e 1960, foram fundadas 25 instituições privadas na América Latina, ao passo que, entre 1981 e 1995, foram fundadas na região 232 instituições privadas e apenas 51 públicas. Em relação ao Brasil, essa evolução pode ser percebida nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Distribuição das IES, cursos e matrículas – Brasil - 1996 e 2004.

<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>%</b>	<b>Cursos</b>	<b>%</b>	<b>Matrículas</b>	<b>%</b>
<b>1996</b>	922	-	6.644	-	1.868.529	-
<b>2004</b>	2013	118,3	18.644	180,6	4.163.733	122,8

Dados: MEC/INEP/DAES (1999, 2012). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 4 – Percentuais de IES e cursos de graduação presencial segundo a categoria administrativa – Brasil - 1996 – 2004.

<b>Ano</b>	<b>Instituições</b>		<b>Cursos</b>	
	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
<b>1996</b>	22,9	77,1	44,8	55,2
<b>2004</b>	11,1	88,9	33,6	66,4

Dados: MEC/INEP/DAES (1999, 2012). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Pelos números expostos, não há dúvida do ineditismo da expansão do ensino superior brasileiro nos anos 1990. Entre 1996 e 2004, o número de instituições de ensino superior cresceu em 118,3%. A oferta de novos cursos no mesmo período foi ampliada em 180,6% e o número de matrículas do ensino superior aumentou 122,8%. No entanto, o setor privado ampliou sua fatia de domínio do ensino superior em relação ao setor público. Em 1996, a iniciativa privada já controlava 77,1% das instituições, enquanto o setor público era responsável por 22,9%. Em 2004, a fatia percentual do

ensino público reduziu para 11,1%, ao passo que as privadas ampliaram seu domínio para 88,9%.

Nessa perspectiva, Gentili (2001) entende que, em relação ao ensino superior, a adoção do padrão de desenvolvimento neoliberal pelo Brasil impactou à medida que trouxe, no que diz respeito à universidade pública, um círculo vicioso de precariedade e privatização do espaço público, ao mesmo tempo em que induziu e estimulou um processo crescente de privatização dessa esfera educacional, traduzido no expressivo aumento do número de instituições privadas no setor. Dessa maneira, o aumento da oferta privada tendeu a se beneficiar triplicemente da crise da universidade pública. Como explica Gentili (2001, p. 99),

por um lado, canalizando e capturando para si boa parte do aumento da demanda pela educação superior; por outro, desfrutando das vantagens oferecidas por administradores que, mediante regulação pseudoliberalizadora, autorizaram a criação de dezenas de novas instituições, transformando a educação superior em um verdadeiro (super)mercado de títulos e cursos; finalmente, beneficiando-se, do que respeita a algumas dessas instituições, de recursos financeiros diretos ou indiretos, concedidos por governos que sistematicamente demonstram mais generosidade com o *lobby* empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclames da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas.

Após entregar setores estratégicos da economia nacional ao capital internacional, via programas de privatização, o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao fim dos seus mandatos, deixou o país sob as marcas do baixo crescimento econômico, altos índices de desemprego e concentração de renda, porém, com setores da burguesia nacional e internacional fortalecidos, a exemplo da burguesia de serviços, principalmente aquele que atuava no setor educacional.

Segundo Boito Júnior. (2005), a política de redução de gastos sociais tradicionais que apresentou como resultado direto a mercadorização de direitos como saúde, educação e previdência social terminou por desenvolver novos ramos de negócios que passaram a atender diretamente uma fração da burguesia, a qual denominou de “nova burguesia de serviços”, beneficiária direta do recuo do Estado na área de serviços básicos<sup>56</sup>, que atua estrategicamente angariando espaços nas redes de influência sobre as decisões políticas do Congresso Nacional, o que é percebido

---

<sup>56</sup> Ver sobre a “nova burguesia de serviços”: Boito Júnior (1999 apud NEVES & FERNANDES, 2002) e Boito Júnior (2005).



claramente no viés adotado pela política educacional desde a Reforma Universitária de 1968.

Enquanto projeto de inserção do país e, de modo específico, da sua esfera educacional, nas estratégias da burguesia internacional para enfrentamento da crise estrutural do capital, o governo Fernando Henrique Cardoso seguiu magistralmente as determinações dos agentes responsáveis pela difusão dos novos valores, o que pode ser demonstrado através de um breve confronto das políticas editadas “a varejo” no Brasil dos anos 1990 e 2000 com o documento editado, em 1995, pelo Banco Mundial: *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995).

#### 2.4.2 Os organismos internacionais e o ensino superior em países periféricos: rumo à mercantilização de um direito

Da mesma forma que uma análise das condições do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior requer a compreensão da expansão desse setor atrelada às orientações das políticas educacionais brasileiras adotadas anos 1990, o entendimento dessas políticas de modo mais completo requer que as investidas dos principais organismos internacionais em relação ao ensino superior sejam evidenciadas, a fim de que se possa perceber o grau de incorporação dos valores externos nas reformas nacionais. Desse modo, buscar-se-á demonstrar as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior em países desenvolvidos através do documento publicado, em 1995, pelo Banco Mundial: *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*<sup>57</sup> (BM, 1995), bem como das tentativas da Organização Mundial do Comércio (OMC) em transformar definitivamente o ensino superior num serviço apto a ser negociado no comércio internacional.

Fundado no Pós-II Guerra, com o objetivo de reconstruir a Europa, o Banco Mundial, na prática, sempre se voltou para questões relativas ao desenvolvimento

---

<sup>57</sup> O Banco Mundial ainda publicou dois outros documentos sobre o ensino superior em países desenvolvidos: um em 1998, intitulado *The Financing and Management of Higher Education: a status report on world wide reforms* (BM, 1998), especificamente sobre financiamento e gestão de instituição de ensino superior, o qual será verificado em fase posterior do trabalho; e outro de título *La Educacion Superior em Los Paises em desarrollo: perigos y promesas* (BM, 2000), elaborado pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Superior em países em desenvolvimento, reunido pelo Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que traça um diagnóstico da situação do ensino superior em diversos países. No entanto, para fins desse estudo, optou-se por apresentar mais detalhadamente o documento publicado em 1995, por conter mais nitidamente a posição tradicional do Banco em relação ao ensino superior, inclusive sendo tomado como base para os demais (SGUISSARDI, 2000).

econômico, sobretudo dos países periféricos, assumindo como principais funções o combate à pobreza, a melhoria da qualidade de vida e o aumento da produtividade desses países. Formalmente, o BM atuava angariando capitais no mercado financeiro e repassando-os ao setor público dos países. Porém, logo ampliou sua atuação para o campo do desenvolvimento agrícola, socorro para pagamento das dívidas externas e, posteriormente, para programas da área social, principalmente em educação (GONÇALVES, 1998; MAIA, 2006). Conforme Haddad (2008), essa influência crescente do Banco sobre os países filiados é um paradoxo, porquanto tenha sua força ampliada no contexto de crise do modelo keynesiano/fordista do qual fazia parte.

Voltando-se especificamente para o setor educacional, Lima (2002) mostra como a interferência dos organismos internacionais na educação remonta à fase desenvolvimentista dos anos 1940, quando o desenvolvimento aparecia como uma questão mundial. Nessa fase, seguindo a tendência de expansão do campo de atuação, na área educacional, o BM inicia promovendo intercâmbio de educadores e vai gradativamente integrando projetos educacionais aos programas de alívio à pobreza, conformando sua atuação via programas de estabilização econômica, principalmente na América Latina, a partir de 1982, frente à Crise da Dívida (FONSECA, 2000 apud LIMA, 2002).

Nessa perspectiva, acordos de ajustes fiscais estabelecidos entre os países periféricos e o Fundo Monetário Internacional (FMI), além de empréstimos do Banco Mundial, passaram a ser vinculados a condicionalidades de ajustes estruturais, apontadas pelo Banco Mundial como assessoria técnica, o que vem sendo chamado de *condicionalidades cruzadas*. As reformas educacionais, dessa forma, seriam realizadas como um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal (HADDAD, 2008). Nos termos de Leher (2001), a oposição ao crescimento do Estado social não é um processo natural gestado no mercado, mas resultado de políticas de ajustes estruturais resultantes das condicionalidades do Banco Mundial e do FMI.

Nesse sentido, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*<sup>58</sup>, realizada em Jomtien, Tailândia, nos anos 1990, marcou o debate sobre a educação no âmbito das reformas do aparelho do Estado que ocorriam mundialmente. Seu objetivo foi articular a educação à conjuntura política e econômica. A declaração que resultou do evento definiu a educação como um direito humano, representando, portanto, o principal

---

<sup>58</sup> Organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (LIMA, 2007).

instrumento de alívio à pobreza e de garantia do desenvolvimento dos países periféricos. Para tanto, seriam necessários a diversificação das fontes de financiamento e o acesso ao ensino básico (LIMA, 2007)<sup>59</sup>.

De acordo com Dourado (2002), Sguissardi (2000), Leher (2001), Lima (2007) e Silva et al. (2008a), o Banco Mundial foca os investimentos nos níveis mais baixos de ensino, especialmente no ensino fundamental, alegando a necessidade de democratização do ensino e oferta de igualdade de oportunidade. Contudo, a prioridade dada à educação básica constitui, na prática, medida de caráter utilitarista e econômico, pautada em análises de custo/benefício, pois o ensino elementar oferece as melhores taxas de retorno econômico. Assim, os investimentos do ensino superior devem ser transferidos à iniciativa privada para que os recursos públicos sejam utilizados nos níveis compulsórios de ensino. O próprio Banco Mundial afirma que o custo por aluno na educação básica é menor que na educação secundária e no nível superior.

Além do caráter econômico, Leher (2001) ainda percebe componente político na opção pelo ensino básico, qual seja: a criação do novo espírito do capitalismo e a difusão da ideologia de que o emprego futuro depende da empregabilidade dos indivíduos obtida no sistema educacional. Haddad (2008), por sua vez, atribui ao BM a função estratégica de difundir o novo projeto capitalista, à medida que mantém um quadro de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, especialmente economia, que cumprem o papel de tornar universais as orientações e resultados produzidos por suas investigações, criando um receituário único para conduzir à naturalização dos seus significados.

Nesse contexto de integração das diversas esferas da vida social à racionalidade econômica, as condicionalidades cruzadas se expandiram para a Organização Mundial do Comércio (OMC), além do Banco Mundial e FMI, haja vista que a liberalização do mercado passou a ser uma condicionalidade imposta. Lima (2002) expressa como o OMC, órgão responsável pela liberalização do comércio mundial, desde 1995, quando foi criado, vem reforçando a vinculação do setor educacional às reformas econômicas ao apontar o aumento das capacidades humanas via educação como condicionante do aumento da capacidade comercial, política que, na realidade, representa a

---

<sup>59</sup> Em relação à concepção de educação básica, houve uma divergência entre a UNESCO e o Banco Mundial. Para a primeira, educação básica seria ensino fundamental e médio, para o segundo, apenas o ensino fundamental (LIMA, 2007).

mercantilização da educação inserida no movimento mais amplo do capital internacional em busca de novos mercados.

Nessa mesma perspectiva, Haddad (2008) mostra como o Banco Mundial, o FMI e a OMC têm procurado desenvolver políticas complementares que diminuam as barreiras comerciais no mercado educacional, principalmente diante do aumento dos interesses privados sobre esse bem público, que se conforma como um mercado crescente e rentável no setor de serviços.

Dessa maneira, já em 1995, foi firmado o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), com o objetivo de formalizar regras internacionais para a liberalização comercial de diversos segmentos do setor de serviços. Para Siqueira (2004) e Silva et al. (2008b), na verdade, o GATS significa a incorporação, no âmbito da OMC, de diversos setores<sup>60</sup> tradicionalmente mantidos pelo Estado como parte dos direitos sociais, fruto de lutas e conquistas, para serem ordenados pela lógica do lucro, dentre eles, a educação.

Logo, do GATS surgiu a proposta de criar *benchmarks*<sup>61</sup>, ou parâmetros de negociação que obrigariam o conjunto de países da OMC a se enquadrar num nível mínimo de liberalização, como também foi estabelecido um quadro jurídico comum a todas as negociações da OMC, com destaque para as cláusulas da *Nação Mais Favorecida* e o *Trato* (ou tratamento) *Nacional*. Assim, a cláusula da *Nação Mais Favorecida* dispõe que um país que abrir seu mercado para outro deveria estender esse privilégio a todos os outros signatários do acordo. No caso do *Trato Nacional*, ficou proibido conceder privilégio a empresas nacionais, como incentivos fiscais, em detrimento de empresas estrangeiras (SILVA et al., 2008b; SIQUEIRA, 2004).

Segundo Silva et al. (2008b), nas negociações do GATS, todas as categorias educacionais<sup>62</sup> devem seguir as regras de liberalização como os demais setores, sendo a educação reduzida, portanto, a um mero serviço, o que representa uma ameaça ao seu caráter público e a perda da sua dimensão de direito humano. No âmbito das negociações internacionais, o ensino superior é a categoria educacional que mais

---

<sup>60</sup> São eles: comércio; comunicação; construção e engenharia; distribuição; educação; meio ambiente; serviços financeiros; saúde; turismo e viagens; lazer, cultura e esporte; transporte (SILVA et al., 2008b).

<sup>61</sup> O Brasil foi contrário aos *benchmarks*, com o argumento da necessidade de respeitar os objetivos da política nacional e o nível de desenvolvimento de cada membro (SILVA et al., 2008b).

<sup>62</sup> A OMC divide a educação em cinco categorias: educação primária, educação secundária, educação superior, educação de adultos e outros setores (SILVA et al., 2008b).

desperta o interesse dos participantes, setor sobre o qual há mais discussões e pressões para que haja liberalização<sup>63</sup>.

A OMC se preocupou em listar algumas das barreiras ao livre-comércio educacional, que deveriam ser derrubadas entre os anos de 2000 e 2005, quais sejam: testes de necessidade econômica para implantação de empresas estrangeiras ou internacionais; limites à mobilidade de estudantes; dificuldades para obter equivalência de diplomas; limites à quantidade de dinheiro com que se pode entrar no país; limites de investimento direto estrangeiro; exigência que a instituição de ensino pertença a pessoa ou empresa nacional; qualquer benefício a empresas nacionais; monopólios estatais, entre outros (WTO, 1998 apud SILVA et al., 2008b).

Nos termos de Silva et al. (2008a, 2008b), claramente a educação passa a ser tratada como um serviço e não como um direito à transmissão de saberes, culturas e valores. O sistema educativo foi correlacionado ao sistema de mercado; os alunos se tornaram consumidores de serviços e foram convertidos de *cidadãos* a *clientes*. “Conclui-se, portanto, que, no âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva economicista” (SILVA et al., 2008a, p. 28).

No mesmo sentido, para Lima (2007) e Dourado (2002), a introdução da educação como serviços educacionais negociados no âmbito da OMC se insere num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados que, conseqüentemente, fortaleceu o empresariamento da educação superior, como parte do projeto de desnacionalização e privatização dos países periféricos.

O documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1995) representou um importante instrumento de difusão das novas concepções e funções do ensino superior frente a esse projeto. Sendo parte de um trabalho mais geral prestado pelo BM aos países da África, América Latina e repúblicas do antigo Leste Europeu, o documento tem como objetivo proporcionar uma lista de opção de políticas para os países em desenvolvimento que buscam melhorar a contribuição da educação superior ao desenvolvimento econômico e social. Para tanto, metodologicamente, buscou demonstrar as experiências de outros países em matéria operacional e análise de políticas, além de registrar consultas realizadas junto a autoridades educacionais,

---

<sup>63</sup> O Brasil se coloca no grupo daqueles países que não fizeram proposta de liberalização, mas que consideram a possibilidade, juntamente à África do Sul, Chile, Indonésia, Malásia, Venezuela, Índia, entre outros (SILVA et al., 2008b).

representantes de organismos financeiros e profissionais reconhecidos em todo o mundo. No que diz respeito ao formato do documento, primeiro examina as principais dimensões da crise da educação superior dos países em desenvolvimento, para então apontar as diretrizes norteadores de uma reforma (BM, 1995).

Logo na introdução do documento (BM, 1995), o desenvolvimento da educação superior é vinculado ao desenvolvimento econômico, à medida que cabe à universidade formar futuros dirigentes e capacidade técnica de alto nível. De maneira geral, a educação superior é um importante capital para o desenvolvimento de um país, pois se constitui como elemento de alívio à pobreza, ao passo que contribui para o aumento da produtividade do trabalho. Além das universidades, as instituições de ensino têm como responsabilidade tornar as pessoas aptas a ocuparem cargos nos setores públicos e privados. Servem, assim, de meio para transferir, adaptar e divulgar conhecimento, de modo que permitam a prestação de serviços de assessoria e consultoria para governos e empresários (BM, 1995).

Sobre a crise do ensino superior, evidencia o quanto esta representa um apêndice da crise fiscal do Estado, que perdeu sua capacidade de financiamento desde meados da década de 1970. Por conseguinte, segundo o BM, a dependência das instituições de ensino superior em relação aos recursos públicos termina por comprometer diretamente a qualidade do ensino ofertado, à proporção que as instituições são constrangidas a enfrentarem racionamentos, deterioração das condições físicas, escassez de livros, material didático e mantimentos, além do arrocho salarial do corpo docente e administrativo. Esse quadro tende a ser mais grave nos países em desenvolvimento, devido à rigidez dos ajustes fiscais e à expansão da demanda por vagas no ensino superior, que vem gerando uma redução dos gastos por estudante desde o final dos anos 1970. Na África, por exemplo, a redução média foi de \$6.300, em 1980, para \$1.500, em 1988. (BM, 1995).

Além do problema de redução dos gastos per capita, o Banco Mundial aponta para certa ineficiência no uso dos recursos como a baixa relação docente/aluno, a subutilização de serviços, a duplicação de programas, elevadas taxas de reprovação, evasão escolar e a alta parcela de gastos não educacionais para estudantes, como moradia e alimentação.

Posta a face da crise do ensino superior, a segunda parte do documento apresenta as possíveis formas de enfrentamento dos problemas, que conduzam a maior eficiência, qualidade e equidade desse setor educacional. As estratégias de reforma, portanto, são

alicerçadas em quatro orientações básicas: 1) fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) diversificação do financiamento das instituições estatais; 3) redefinição das funções do governo na educação superior e 4) enfoque na qualidade, adaptabilidade e equidade.

A necessidade de *diferenciação e desenvolvimento das instituições privadas* é fundamentada na pouca apropriação do modelo de universidade europeia para os países em desenvolvimento devido seus altos custos. O documento (BM, 1995) indica que a crescente demanda por ensino superior nos países em desenvolvimento pode ser respondida por meio de dois mecanismos: 1) incentivo às instituições não universitárias via ampliação de cursos politécnicos, cursos de curta duração e ensino à distância e 2) fomento às instituições privadas.

Nessa perspectiva, as vantagens das instituições não universitárias decorrem dos custos mais baixos, com maior poder de atração sob os estudantes, da maior flexibilidade em relação às demandas do mercado de trabalho e ainda do fato de se vincularem às universidades pelos mecanismos de transferência, validação de créditos e equivalência de estudos. O segundo mecanismo apontado pelo documento (BM, 1995) é o fomento às instituições privadas, o qual se faz vantajoso por permitir que o Estado despenda menos recursos para o ensino superior ao mobilizar financiamento privado. Assim, as instituições privadas podem ampliar as oportunidades educacionais e o acesso ao ensino superior de forma eficiente e flexível sem nenhum custo para o Estado.

Quanto à *diversificação das fontes de financiamento estatais*, segundo o Banco Mundial, para que as instituições públicas logrem maior qualidade e eficiência, o governo deve mobilizar maior quantidade de recursos privados através da participação dos estudantes nos gastos, pela cobrança de taxas de matrículas e eliminação dos custos não relacionados à educação, como alimentação e moradia. Também pode estimular, via fomento tributário, a doação de ex-alunos e de empresas industriais, além da promoção de atividades que gerem mensalidades, como cursos de curta duração e serviços de consultoria para empresas. Como compensação, haveria um programa de bolsas para atender apenas os alunos mais necessitados (BM, 1995).

A terceira orientação básica de enfrentamento da crise do ensino superior nos países desenvolvidos é quanto à *redefinição das funções do governo* nesse setor. Para o Banco Mundial, há, sim, justificativas econômicas para que o Estado preste apoio ao ensino superior, especialmente em função da geração de tecnologia que favorece o desenvolvimento em longo prazo. No entanto, ao invés de exercer um controle direto, o

Estado deve se deter em proporcionar um ambiente favorável à atuação de instituições públicas e privadas através do estabelecimento de um marco político regulatório que controle os excessos do setor privado e de maior autonomia administrativa às instituições públicas (BM, 1995).

Para o Banco Mundial, o objetivo maior das reformas na educação superior é em termos do que podem proporcionar para o progresso dos países desenvolvidos. Por isso, as reformas devem ter *ênfase na qualidade, adaptabilidade e equidade*. Com efeito, melhor qualidade requer estudantes bem preparados, acesso à informação constantemente atualizada, como também o fortalecimento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e outros setores da economia, principalmente as empresas. O ensino superior, portanto, deve se adaptar às necessidades do mercado de trabalho e do crescimento econômico.

A equidade no ensino superior, por sua vez, pressupõe eficiência econômica e justiça social. É necessário, então, que cada país considere cuidadosamente a alocação de recursos entre o ensino básico e superior, visto que, na maioria dos países em desenvolvimento, o ensino superior utiliza a maior parcela dos recursos, o que não deve acontecer, por ser justamente esse setor que possui as menores taxas de rentabilidade social.

Diante da exposição das proposições do documento norteador da reestruturação do ensino superior nos países em desenvolvimento e da concepção de educação como serviço difundida pela OMC, não fica difícil perceber as interfaces das reformas brasileiras com as recomendações globais. As concepções do Banco Mundial aparecem de forma clara e precisa ao longo dos documentos oficiais que embasaram as reformas brasileiras. Nota-se a vinculação do ensino superior às necessidades do modelo econômico e seu caráter pragmático, voltado para a adaptabilidade ao mercado de trabalho e ao mundo empresarial.

Os motivos da crise do ensino superior dos países em desenvolvimento apontados no documento são os mesmos utilizados pelo governo brasileiro para justificar as reformas: a perda da capacidade financeira do Estado, a baixa qualidade do ensino e ineficiência no uso dos recursos públicos, que suscitam a necessidade de uma administração gerencial do aparelho do Estado (BRASIL, MARE, 1997). A privatização, por sua vez, como valor supremo apontado pelo Banco Mundial, aparece nos discursos e textos legislativos internos sob dois vieses: a expansão de vagas no ensino superior com foco nas instituições privadas e a introdução de fontes privadas de



recursos nas instituições públicas, fechando o ciclo de confronto direto à universidade pública.

Percebe-se, ainda, o quanto as interfaces ficam mais evidentes nos textos legais, a exemplo da Lei n. 9.394/96, a LDB, que introduziu no ordenamento nacional a ideia de flexibilização de instituições e currículos e ainda recepcionou aquilo que seria a chave de toda a mudança: a substituição do Estado mantenedor pelo Estado regulador.

Da mesma forma, o Decreto n. 2.306/97 assegurou a diversificação do modelo organizacional das instituições superiores, num confronto direto ao modelo universitário adotado desde os anos 1930. Ademais, a Lei n. 10.260/01 (FIES) e a Lei nº 11.096/05 (Prouni) acolheram as influências externas ao diversificar as formas de financiamento.

Compreende-se, portanto, que as diretrizes educacionais do Banco Mundial publicadas em meio às mudanças no padrão de acumulação capitalista assemelham-se aos ditames do *Consenso de Washington* para a reestruturação econômica dos países periféricos. Em essência, encontra-se a invasão do mercado e dos seus valores na esfera educacional.

De acordo com Neves & Fernandes (2002), a reestruturação produtiva gerou um novo nexos entre ciência e trabalho. Conseqüentemente, mudanças na formação técnica e ético-política da força de trabalho foram determinantes das reformas dos sistemas educacionais, porquanto o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como norteador do ensino superior brasileiro perdeu sua funcionalidade no contexto neoliberal, uma vez que o novo modelo de acumulação que se implantava no país prescindia da produção do conhecimento científico e tecnológico no âmbito nacional. Assim, para os autores, a educação superior passou a ter como prioridade capacitar a força de trabalho para se adaptar às novas tecnologias produzidas no exterior, além de conformar esse novo trabalhador qualificado à nova cultura empresarial, “especialmente, no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Desse modo, as reformas educacionais dos anos 1990 indicaram a opção feita pelo Estado brasileiro de assumir a formação das massas, correspondente à faixa dos oito anos de escolaridade mínima, ou melhor, o Estado optou por formar o trabalho simples. Ancorado na ideologia da empregabilidade, que vincula a qualificação do trabalhador à expansão das suas chances de permanecer no mercado de trabalho, o Estado estimulou o investimento individual no ensino superior, deixando a formação do

trabalho complexo a cargo da iniciativa privada, como estímulo ao empresariamento da educação (NEVES; FERNANDES, 2002).

Pensando na perspectiva das relações internacionais, Trindade (2001) trabalha com a ideia de que os documentos publicados pelo Banco Mundial desde meados dos anos 1990 propuseram uma divisão social e econômica do saber entre os países de renda alta, a quem caberia a produção do conhecimento de alta qualidade, enquanto os países de baixa renda seriam meros assimiladores do conhecimento novo. Segundo Catani & Oliveira (2000), o papel de captador de conhecimento foi amplamente incorporado pelas políticas educacionais brasileiras, sem que as especificidades históricas do país fossem consideradas, o que revela o alto grau de subordinação do país em relação às orientações dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial.

O entendimento contemporâneo de subordinação das políticas educacionais aos organismos internacionais permite que se retorne a sociologia do ensino superior nos termos de Fernandes (2004), tomada no início do capítulo como a lente sob a qual se observaria “o significado social do desenvolvimento educacional” (2004, p. 293). Desse ângulo, o ensino superior brasileiro foi produto de uma sociedade em que o capitalismo se converteu em realidade histórica, porém, sem formas de crescimento autônomas e com atraso cultural, o que conforma um quadro que chama de desenvolvimento dependente, localizando a dependência, portanto, não apenas na esfera econômica, mas estendendo-a ao plano mais amplo da cultura, no qual insere o ensino superior.

Nessa perspectiva, o atraso cultural das nações capitalistas dependentes não impede que instituições sejam absorvidas, como aconteceu com a universidade aqui no Brasil, independentemente de suas condições internas serem apropriadas ou não, principalmente quando esse processo faz parte do projeto maior de unificação do espaço sociocultural do mundo moderno promovido pelos centros hegemônicos. Assim, instituições de ensino superior foram fundadas no país. Entretanto, historicamente o setor se submeteu à situação de dependência cultural imposta de fora, sempre desvinculado de qualquer padrão de desenvolvimento que pudesse reverter esse quadro. Ao contrário, assentou-se em interesses estamentais e de classe.

Não só estava montado para servir às relações de dependência; dava suporte a uma orientação tipicamente conservadora, que esvaziava a contribuição das escolas superiores para a transplantação cultural de significado histórico mais ou menos perturbador (FERNANDES, 2004, p. 297).

Na esteira de Fernandes (2004), pode-se observar como os diversos modelos de desenvolvimento adotados no Brasil e os diversos contextos internacionais, principalmente no que diz respeito aos padrões de acumulação capitalista, contribuíram para modificar a estrutura do ensino superior brasileiro que, ao longo da história, vem alternando momentos de fortalecimento do público, mas com forte tendência para a privatização e o empresariamento, notadamente a partir dos anos 1990.

Definitivamente, ao término da primeira década dos anos 2000, o caráter de direito social da educação superior brasileira havia se transformado em letra morta da Constituição Federal. Um novo ramo de setor de serviços estava formado. Desta feita, resta entender um pouco da movimentação desse novo ramo de negócios genuinamente empresarial, suas movimentações de mercado, principais grupos nacionais e internacionais que atuam no Brasil e as formas de gestão, em especial dos recursos humanos.

## **CAPÍTULO 03**

### **ENSINO SUPERIOR COMO NEGÓCIO: FORMAÇÃO DE OLIGOPÓLIOS, PADRÃO DE GESTÃO E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO**

O presente capítulo se destina a compreender a conformação mais recente do ensino superior no Brasil a partir dos avanços ou continuidades implementadas pelo governo Lula em relação ao governo antecessor, buscando mostrar os movimentos mais atuais do mercado que se formou com o incremento da conversão da educação em serviço comercializável, em detrimento da educação como direito.

#### **3.1 Governo Lula: a conciliação de interesses**

Uma dificuldade inicial encontrada na análise dos resultados do governo Lula nos seus mais variados aspectos foi a falta de isenção dos textos consultados, em função de estarem imbricados de paixões contra ou a favor do governo, além do permitido pela suposta neutralidade científica. No que diz respeito à política educacional, autores anteriormente de viés crítico tornaram-se defensores e antigos correligionários do Partido dos Trabalhadores (PT) passaram a criticar o governo, não ficando claro até onde a aparente linguagem acadêmica estava sendo usada para fazer política partidária e/ou sindical. Diferentemente do governo anterior, por exemplo, no qual claramente se percebe o núcleo de intelectuais responsáveis pela difusão do modelo neoliberal, leia-se o paulistano NUPES e seus críticos, como Héglio Trindade, Marilena Chauí, Pablo Gentili, Luiz Antonio Cunha, entre outros. Diante de toda a dificuldade de abstenção, porém, na intenção de elaborar uma análise razoável das políticas educacionais do ensino superior do governo Lula, optou-se por, sempre que possível, fazer uso das fontes documentais e normativas de maneira direta.

Segundo Silva Júnior & Sguissardi (2005), devido ao passado sindicalista e à proximidade com a sociedade civil organizada, em 2002, Lula assumiu a presidência da República com ampla aceitação popular, após pacto social costurado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) ainda no período eleitoral lançado com a “carta ao povo brasileiro”, publicada em junho de 2002, tendo Luiz Inácio Lula da Silva como signatário.

Neste documento, Lula (SILVA LUIZ, 2002), o ainda candidato à presidência, manteve a posição contrária às políticas neoliberais, principalmente em torno dos seguintes resultados negativos amplamente evidenciados ao final do segundo mandato

de Fernando Henrique Cardoso: profunda crise social; aumento do endividamento; desequilíbrio das contas nacionais; baixos índices de crescimento econômico; aumento da vulnerabilidade externa do país frente aos recorrentes ataques especulativos, que demonstraram o fracasso do modelo e geraram sentimentos de decepção e esperanças frustradas do povo brasileiro.

O caminho para a mudança apontado na carta seria um novo contrato social resultado da coalizão de todos os segmentos da sociedade. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que propôs melhorar as exportações valorizando o agronegócio, levantou a necessidade de fortalecimento da agricultura familiar. Outrossim, colocou a intenção de recuperar a liberdade da política econômica nacional, visando a retomada do crescimento econômico e o combate à inflação com responsabilidade social, por meio da manutenção da política de superávit primário, que permitiria ao país honrar os compromissos estabelecidos (SILVA LUIZ, 2002).

Para Leher (2010), com a carta aos brasileiros, o candidato Lula fortaleceu a confiança das altas finanças e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), da Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), dentre outros grupos de interesse. Para Silva Júnior e Sguissardi (2005), o compromisso eleitoral de Lula consistiu num compromisso de continuidade dos padrões políticos administrativos adotados por Fernando Henrique Cardoso em relação ao capital financeiro, quase uma continuidade do governo anterior, mas demonstrando ruptura significativa no que diz respeito à intenção de diálogo e negociação. Lima (2004), por sua vez, fala de uma guinada à direita do Partido dos Trabalhadores (PT), por tirar de pauta a luta pelo socialismo, substituindo-a pela conciliação de classes, um processo de social-democratização do PT em substituição das vias históricas de revolução proletária na América Latina, nos tempos de Florestan Fernandes.

Com o compromisso de negociação e conformação de um pacto social, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República em 2003, nomeando como ministro da Educação Cristovam Buarque, ex-reitor da UnB, ex-governador do Distrito Federal e ex-presidente da Universidade da Paz da Organização das Nações Unidas, entre 1987 e 1988 (LIMA, 2007). Logo no primeiro ano de governo, o ministro participou e promoveu vários eventos<sup>64</sup> com o objetivo de discutir a questão do ensino

---

<sup>64</sup> Em agosto de 2003, promoveu, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, o seminário *Universidade: por que e como*

superior<sup>65</sup>. Em junho de 2003, por exemplo, participou da Conferência Mundial de Educação Superior + 5, organizada pela UNESCO em Paris, com o objetivo de discutir o papel da educação superior na inclusão social, onde proferiu a conferência de abertura intitulada *A universidade na encruzilhada* (LIMA, 2007).

No seu discurso (BUARQUE, 2003), afirmou que a crise da universidade brasileira estava associada à crise global da instituição universitária, pelo fato de a instituição ter perdido seu caráter de vanguarda do conhecimento e a capacidade de assegurar um futuro exitoso para seus alunos. Comparou a instituição universitária aos mosteiros da Idade Média, por ter perdido suas funções e se voltarem para dentro dos seus muros de forma dogmática, palavras que demonstram o quanto o conhecimento universitário foi entendido como murado, defasado e à parte das demandas sociais, como mostra a citação:

Em inícios do século XX, contudo, as universidades tiveram a sabedoria de perceber que estavam se transformando em mosteiros modernos. Em vez de monges, havia estudantes universitários. No lugar dos dogmas, o debate restrito às disciplinas clássicas tradicionais. No lugar da participação no mundo do consumo de massa, o esnobismo aristocrático do saber bacharelesco (BUARQUE, 2003, p. 28).

A universidade, portanto, sofria de uma “perda de sintonia”, segundo o termo utilizado por Buarque (2003) no seu pronunciamento, o que era representado, entre outros aspectos, pela perda da eficiência epistemológica; pela defasagem do conhecimento; perda de abrangência na comunicação de massa; perda de promoção, pois o diploma não mais representa sucesso profissional e ascensão social; perda do papel de construtora de utopias, além de não ser incorporada à globalização. Em contrapartida, a universidade deveria ser instituição pública, seja de propriedade pública ou privada, pois, diante da necessidade, os modelos institucionais deveriam ser diversificados e os recursos privados aproveitados como fontes alternativas de financiamento (BUARQUE, 2003). Segundo Lima (2007), sutilmente, foi reintroduzido

---

*reformar?*. Em setembro de 2003, deu-se o seminário internacional sediado em Brasília/DF, *Universidade XXI*, todos incluídos na agenda internacional de eventos sobre o ensino superior (LIMA, 2004; LEHER, 2003).

<sup>65</sup> Em várias iniciativas do ministro Cristovam Buarque, estiveram presentes representantes do Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS). Segundo Lima (2007), o ORUS se constituiu como uma rede formada por uma organização central, ORUS Internacional, mais um conjunto de observatórios locais, Venezuela, Brasil, África do Sul, México, Chile, entre outros. Sua organização ocorreu em julho de 2002, como iniciativa de intelectuais europeus e latino-americanos, sob a presidência de Edgar Morin, que tinham propostas para a mundialização de um determinado modelo de educação superior, adequado à possibilidade de humanização ou reforma do capitalismo (LIMA, 2007).

no debate sobre o ensino superior brasileiro a ideia de público não-estatal advogada por Bresser Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso.

Ainda com Cristovam Buarque como ministro, em 20 de outubro de 2003, o governo instituiu o *Grupo de Trabalho Interministerial*,<sup>66</sup> encarregado de analisar a situação atual das instituições federais de ensino superior e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições. Deste trabalho, resultou o documento *Bases para enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para reforma universitária brasileira* (BRASIL, 2003).

O contexto do sistema universitário brasileiro era de crise geral – crise da universidade pública, por sofrer com as consequências da crise fiscal, e crise no setor privado, ameaçado pelo risco de uma inadimplência generalizada e da perda de confiança em seus diplomas. Uma reforma universitária, portanto, teria de considerar o fato de as universidades federais representarem uma pequena parcela do sistema universitário brasileiro privatizado ao longo das últimas décadas, como também teria de considerar as especificidades do Brasil como país periférico marcado por profundas desigualdades sociais (BRASIL, 2003).

Ante o quadro apresentado, algumas ações que conduzissem ao enfrentamento emergencial da crise foram propostas, tais como: reposição do quadro de docentes e funcionários técnico-administrativos; incorporação do potencial de aposentados e doutores pela criação de bolsas de excelência docente ofertadas pela CAPES; recomposição do quadro de funcionários técnico-administrativo; ampliação dos recursos para manutenção, investimento em recuperação predial e aquisição de equipamentos; incentivo à pós-graduação e aumento do número de bolsistas (BRASIL, 2003).

O documento cita a educação à distância como um caminho viável e necessário para a ampliação das vagas no ensino superior e enfatiza, como considerações preliminares, a ampliação da autonomia universitária e as fundações de apoio como meios para ampliar a captação de recursos não orçamentários pelas universidades federais, como as parcerias com empresas estatais, governos estaduais e municipais; pagamentos de serviços prestados em cursos especiais; trabalhos técnicos de consultoria e prestação de serviços diversos (BRASIL, 2003).

---

<sup>66</sup> O grupo foi composto por membros da Casa Civil, da Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios de Ciência e Tecnologia, Planejamento, Orçamento e Gestão, Fazenda e Educação (BRASIL, 2003).

Na perspectiva de Trópia (2007), vulgarizadas como medidas democráticas pelos seus proponentes, as propostas do governo Lula ocultariam objetivos conservadores e regressivos. O GT perceberia a dependência da universidade pública do orçamento da União como um problema. Com isso, viabilizaria a entrada de recursos privados nas universidades públicas, da mesma forma que atribuiria às folhas de pagamento sobrecarregadas a falta de recursos para investimento, propondo, assim, a redução de pessoal.

Ao expor as propostas emergenciais para as universidades federais, Lima (2004, 2007) conclui que a autonomia universitária no governo Lula passou a ser autofinanciamento das universidades, mantendo, dessa forma, a mesma linha de subordinação aos organismos internacionais do governo anterior. Assim,

Utilizando um discurso maquiado por um novo humanismo, pela construção de consensos e do pacto social ou concertação nacional, esta proposta de reforma da educação superior retorna e aprofunda os pontos centrais da lógica neoliberal para a educação (LIMA, 2004, p. 43).

Na perspectiva de Lima (2007), a nomeação de Tarso Genro, em janeiro de 2004, trouxe para o MEC essa aparência de concertação nacional em torno da reformulação do ensino superior, pois, ao longo de todo ano de 2004, o ministro procurou enfatizar uma conciliação de projetos antagônicos: de um lado, os privatistas – representados pela nova burguesia de serviços educacionais e empresários internacionais que pressionavam em prol da abertura do mercado educacional brasileiro – e, por outro lado, os movimentos sociais, estudantil e sindical, defensores da educação pública e gratuita como dever do Estado (LIMA, 2007).

Seguindo os passos do governo anterior, o governo Lula optou por efetivar mudanças no ensino superior via normas esparsas. Dentre suas principais ações, podem ser citadas: a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que estabeleceu o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), via Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Seguindo o objetivo anteriormente exposto de se deter naquelas medidas que impactaram diretamente o ensino superior privado, optou-se por



trazer para a discussão aspectos relacionados ao Sinaes e, em especial, ao Prouni, principal medida de cunho privatista adotada pelo governo Lula<sup>67</sup>.

O Sinaes foi instituído com os objetivos de melhorar a qualidade da educação superior; aumentar permanentemente sua eficácia institucional e efetividade acadêmica; promover o compromisso de responsabilidade social das instituições; respeitar as diferenças e diversidades institucionais (BRASIL, 2004, art. 1, § 1). Para alcançar tais objetivos, o sistema aponta como principais componentes a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004, art. 1).

A proposta do Sistema de Avaliação é assegurar uma avaliação institucional interna e externa, contemplando uma análise global e integrada das várias dimensões institucionais (BRASIL, 2004, art. 2), sendo utilizados como instrumentos a autoavaliação, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), a avaliação externa *in loco*, realizada por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica (BRASIL, 2004, art. 3º, § 2º), além de avaliação do desempenho do corpo docente através do Exame Nacional de Curso (Enade) (BRASIL, 2004, art. 5º). Dessa forma, cada instituição deve envolver os diversos agentes do processo educacional, os discentes, docentes, quadro técnico-administrativo e sociedade civil por meio das suas representações (BRASIL, 2004, art. 2º), bem como deve instituir Comissão Própria de Avaliação (CPA), nos termos do art. 11 da referida Lei.

Em caráter obrigatório, as instituições devem ser avaliadas observando as seguintes dimensões: I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – política de ensino, pós-graduação, pesquisa e extensão; III – responsabilidade social da instituição, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social; IV – comunicação com a sociedade; V – política de pessoal e condições de trabalho; VI – organização e gestão das instituições; VII – infraestrutura física; VIII – planejamento e avaliação; IX – política de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004, art. 3). Nos termos do art. 4º da referida Lei, a avaliação dos cursos de graduação, por sua vez, deve observar as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente e instalações físicas (BRASIL, 2004).

---

<sup>67</sup> Outras medidas foram destacadas por Trópia (2007): a Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (Lei de Inovação Tecnológica); a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Lei de Parcerias Público-Privadas); o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação à distância e ainda o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe acerca do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Todos os resultados da avaliação receberam do legislador caráter público, constituindo-se em referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior: credenciamento e renovação de credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004, art. 2, parágrafo único). Tanto a avaliação institucional quanto o Enade resultarão em conceitos, ordenados em escala de cinco níveis (BRASIL, 2004, art. 3, § 3, art. 5, § 8).

Autores consultados, como Lima (2007), basicamente se detiveram em apresentar as regras disciplinares do Sinaes ou mesmo em nem destacá-las como ações relevantes do governo Lula, a exemplo de Leher (2010). Trópia (2007) tece comentários no sentido de associar o Sinaes às exigências de avaliação inseridas nos documentos dos organismos internacionais, de cunho quantitativo e competitivo. “Supostamente, um indutor do aumento da qualidade de cursos e fiscalizador das instituições particulares, o Sinaes serviria, na realidade, para coagir as instituições de ensino superior a se adequarem ao modelo” (TRÓPIA, 2007, p. 07). Em análise mais apurada, Dourado (2011) entende que o Sinaes permitiu a consolidação de uma cultura institucional de avaliação, mas, paradoxalmente, o processo avaliativo quantitativo gera um ranqueamento institucional que contribui para acirrar a competitividade entre as instituições de ensino superior no país.

Pelo exposto, considera-se que o Sinaes instalou um sistema de avaliação mais criterioso que o antigo Provão, do governo Fernando Henrique Cardoso. Porém, suas falhas se encontram no caráter quantitativo e na extrema objetividade das exigências, que dão margem para o aproveitamento dos conceitos de forma manipulatória e meramente empresarial pelas instituições de ensino superior privadas. Além disso, mais do que um instrumento de adequação a um modelo, como entende Trópia (2007), citada anteriormente, compreende-se que o Sinaes consolida na realidade do ensino superior nacional a diversidade institucional, ao dispor que a avaliação deve ser realizada respeitando a identidade e a diversidade de instituições e cursos (BRASIL, 2004, art. 2), como também cria extratos de concorrência, segmentando aquelas que buscam atender ao ensino de massa e aquelas que almejam os conceitos próprios das instituições de elite.

A atual forma de avaliação de instituições de ensino superior mediante o Sinaes termina, portanto, sendo bastante condescendente com as instituições que apresentarem resultados insatisfatórios, pois a Lei n. 10.861 prevê a celebração de um compromisso entre a instituição de ensino, pública ou privada, e o MEC, que conste de

encaminhamento de ações que visem a superar as dificuldades, com indicação de prazos e metas (BRASIL, 2004, art. 10), enquanto alunos se submetem a uma formação de baixa qualidade.

Dando continuidade à exposição das políticas adotadas pelo governo Lula para a reforma do ensino superior, a medida de maior impacto sobre o ensino superior privado foi o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o qual buscou conceder bolsas de estudos<sup>68</sup> integrais ou parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos. Pode concorrer à condição de bolsista integral aquele estudante cuja renda mensal per capita não exceda o valor de até 1,5 salário mínimo e como bolsista parcial aquele cuja renda mensal per capita não exceda o valor de até três salários mínimos (BRASIL, 2005, art. 1). Caso se enquadre nessa última condição, o estudante ainda pode recorrer aos recursos do Fies para complementar o valor da mensalidade. Inclusive, esta foi uma situação incentivada pelo governo, visto que as instituições que aderirem ao Prouni passaram a ter prioridade na distribuição do Fies (BRASIL, 2005, art. 14).

De acordo com o art. 1º, § 1º, são destinatários desse programa os brasileiros não portadores de diploma de curso superior que atendam aos seguintes requisitos estabelecidos no art. 2º: I – os estudantes devem ter cursado o ensino médio completo na rede pública ou em instituição privada na condição de bolsista; II – ser portador de deficiência física ou III – professor da rede pública de ensino. O parágrafo único desse mesmo artigo estabelece que a bolsa tem prazo máximo da duração do curso, a depender do desempenho acadêmico do aluno, conforme regras estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2005).

Nos termos do art. 5º, às instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes foi facultada a adesão ao programa. Caso assinassem um termo de adesão de duração de dez anos renováveis por mais dez anos, estas deveriam oferecer uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes regularmente matriculados e pagantes. Caso contrário, teriam a opção de oferecer uma bolsa integral para cada 22 alunos matriculados e pagantes adicionados à quantidade de bolsas parciais de 50% e 25%, na proporção necessária para que a soma dos beneficiário atingisse o

---

<sup>68</sup> Nos termos da Lei n. 11.096/2005, bolsa de estudos se refere à semestralidade ou anuidade escolar (BRASIL, 2005, art. 1, § 3).

equivalente a 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni<sup>69</sup> (BRASIL, 2005).

As instituições que aderirem ao Prouni terão como vantagem a isenção dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão<sup>70</sup>: I – Imposto de Renda Pessoa Jurídica; II – Contribuição Social sobre Lucro Líquido; III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; IV – Contribuição para o Programa de Contribuição Social. Nas hipóteses I e II, a isenção recairá sobre o lucro e, nas hipóteses III e IV, sobre a receita auferida. No que diz respeito às alíquotas, a isenção será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas, ou seja, quanto maior o número de bolsas, menos a instituição paga impostos e contribuições sociais (BRASIL, 2005, art. 8).

Em termos das análises realizadas sobre o Prouni, Gentili & Oliveira (2013) afirmam que

o Prouni foi uma iniciativa do governo Lula que, embora muito criticada por alguns setores, contribuiu para democratizar e dinamizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade privatizadora e desregulamentadora do governo FHC. Ainda com suas limitações, o Prouni não fez outra coisa senão adotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle social (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 257).

Os autores ainda falam de um aumento na distribuição de oportunidades para os setores historicamente excluídos e da opção por disciplinar e regular a educação superior privada no país, reconhecendo, assim, que um dos grandes méritos do governo Lula foi reverter a tendência à privatização e a permanente criminalização da educação

---

<sup>69</sup> A tramitação da Lei n. 11.096/05 no Congresso Nacional teve atuação efetiva dos representantes das instituições privadas de ensino superior, conduzindo alterações no texto legal no sentido de flexibilização das contrapartidas das instituições, o que reflete um jogo político no qual o MEC teve de ceder. Nesses termos, na primeira proposta apresentada pelo governo, a relação bolsista/alunos pagantes era uma bolsa integral para cada nove alunos pagantes ou bolsas parciais até 10% da receita bruta. No texto da Lei, a relação foi ampliada, passando a um bolsista para cada 10,7 pagantes, como também o comprometimento da receita bruta foi reduzido, tendo a instituição privada de oferecer uma bolsa integral para cada 22 pagantes com adicional de bolsas parciais na proporção necessária para que a soma dos beneficiários concedidos fosse equivalente a 8,5% da receita anual (CARVALHO, 2006). Após negociação direta do governo com representantes dos mantenedores, ainda foi flexibilizada a faixa de renda dos bolsistas parciais, ampliada de um para três salários mínimos per capita. Outrossim, conseguiram exigir outro processo seletivo interno além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (CATANI, 2006).

<sup>70</sup> O art. 17 que autorizava instituições aderirem ao Prouni sem comprovar a regularidade fiscal foi vetado pelo presidente da República, sob a justificativa de contrariedade do interesse público, por ser uma medida sem precedentes na legislação tributária, o que poderia abrir possibilidade para que outros setores reivindicassem tratamento isonômico (BRASIL, MENSAGEM DE VETO n. 14, de 13 de janeiro de 2005).

pública que caracterizou o governo anterior. “O que o governo Fernando Henrique Cardoso privatizou no campo universitário o governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial democratizador” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 257).

Em termos opostos, para Catani et al. (2006), com o Prouni, o governo Lula seguiu a orientação de manutenção do superávit primário, encontrando forma de promover o acesso ao ensino superior sem que isto implicasse gastos para União. O programa, dessa forma, representa a retomada de uma tradição de renúncia fiscal que beneficia o setor privado. Assim, entende que o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos, deslocando recursos da universidade pública para o setor privado. O Prouni, portanto, traria uma noção falsa de democratização, à medida que o acesso ao ensino superior não significa permanência, pois muitos alunos não possuem a mínima condição de se manter até o final do curso, o que levou o governo, sob pressão do setor privado, a criar a bolsa permanência no valor de R\$ 300,00 paga a cada bolsista. Para os autores, o governo legitimou os estudantes por camada social, de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições de ensino, promovendo, na verdade, a inserção precária dos pobres no espaço privado.

Lima (2007) entende o Prouni como mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado diante do aumento do valor das mensalidades. Possui, assim, “o papel estratégico de garantir a aparência de um projeto democrático-popular” (LIMA, 2007, p. 173). Nos mesmos termos, Carvalho (2006) compreende o Prouni como um financiamento indireto via renúncia fiscal que, em tese, beneficia a recuperação financeira das instituições privadas de ensino superior.

Esse atrelamento do programa às benesses oferecidas à iniciativa privada é reforçado pela observação das suas estatísticas. Ao todo, em 2006, 1.832 instituições privadas aderiram ao programa. Destas, 56% dos bolsistas se encontravam em instituições privadas com fins lucrativos; 17% em entidades beneficentes de assistência social e 27% em instituições sem fins lucrativos não beneficentes. Por modalidade de ensino, 86% frequentam cursos presenciais e 14% educação à distância. O Quadro 3 demonstra a evolução crescente da oferta de bolsas do Prouni entre os anos de 2005 e 2014<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Sisprouni, em 06 de novembro de 2013.

Quanto à divisão regional, as bolsas Prouni estão distribuídas da seguinte maneira: Sudeste, 51% (649.286); Sul, 19% (239.639); Nordeste, 15% (191.899); Centro-oeste 10% (122.507) e Norte com 6% (70.334) das bolsas. Dentre os estados do Nordeste, Bahia (70.940), Pernambuco (24.389) e Ceará (20.120) concentram a maior quantidade de bolsas. A Paraíba é o terceiro estado que menos recebe bolsas Prouni, com 11.091 bolsas, sendo Alagoas aquele com menor número de bolsas do país, 5.659<sup>72</sup> (Sisprouni de 06 de novembro de 2013).

A distribuição de bolsas do Prouni é proporcional à população e ao número de matrículas em cursos presenciais de graduação no que diz respeito às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Norte. No entanto, a mesma lógica não é seguida para o Nordeste e o Sul, visto que o Nordeste possui a segunda maior população relativa do país (27,71%) e o segundo maior número de matrículas (20,5%), mas é o terceiro lugar nacional na divisão das bolsas Prouni, ficando abaixo do Sul, com população e número de matrículas menores, 14,31% e 15,9%, respectivamente<sup>73</sup>. (dados MEC/INEP, 2014 e IBGE, 2014).

QUADRO 3 – Oferta de bolsas Prouni –  
Brasil - 2005 – 2014

ANO	Nº de bolsas Prouni
2005	112.275
2006	138.668
2007	163.854
2008	225.005
2009	247.643
2010	241.273
2011	254.593
2012	284.622
2013	252.374
2014	306.726

Fonte: Sisprouni (2013). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Segundo demonstrado por Leher (2010), o Prouni operacionaliza a recomendação implícita no documento do Ministério da Fazenda, *Análise dos gastos sociais 2001-2002*, no qual as universidades públicas são ponderadas como onerosas e elitistas, enquanto as privadas foram apresentadas como mais eficientes. Por conta disso, seria melhor alocar recursos públicos para adquirir vagas no mercado. Nessa perspectiva, o Prouni foi uma afronta ao princípio basilar do Fórum Nacional em Defesa

<sup>72</sup> Idem.

<sup>73</sup> Dados MEC/INEP (2014) e IBGE (2014).

da Escola Pública (FNDEP) – “verbas públicas para as escolas públicas”, representando, assim, uma inflexão em direção ao setor privado e ao capital, para benefício direto da chamada burguesia de serviços. Para o autor,

o Prouni é um programa de compra de vagas nas instituições privadas por meio da pior forma de uso das verbas públicas, as isenções tributárias, justo a mais opaca ao controle social. Nesse sentido, o Prouni desconsidera, inclusive, a Constituição Federal, que admitiu o repasse de verbas públicas para as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, mas não para as “particulares”, isto é, as instituições com fins lucrativos. Entretanto, o Prouni inclui as “particulares” entre as instituições que podem se beneficiar das isenções tributárias (LEHER, 2010, p. 382).

Desse modo, programas como o Prouni e o Fies (este último criado por Fernando Henrique e atrelado, por Lula, ao Prouni, como complemento para as bolsas parciais) formam as principais estratégias para a massificação da educação superior e legitimação do sucateamento da universidade pública. Primeiro, porque confirmam a educação de jovens trabalhadores como serviço que, além de ser muito lucrativo, contêm os germes do projeto de sociabilidade desejado pelo capital. Segundo, por pressupor que, para os “pobres”, basta “*educação de pobre*” (LEHER, 2010. Grifo do autor).

Após análise dos programas implementados pelo governo Lula, é interessante traçar um breve panorama da educação superior brasileira, a fim de que se possa visualizar resultados concretos que, somados às análises demonstradas, possibilitem tecer considerações acerca desse governo. Logo, de acordo com os dados da Tabela 5, na série histórica de 2001 a 2012, o número de instituições de ensino superior foi ampliado em seu total, mantendo a hegemonia do setor privado, com o controle de aproximadamente 88% do total de instituições do país. Outrossim, as matrículas se mantiveram concentradas no setor privado. Mesmo com o aumento no número de matrículas nas universidades federais, como demonstra a Tabela 6, não foi alterada a participação percentual do setor na distribuição geral das matrículas, que se manteve oscilando em torno dos 15%.

No tocante à organização acadêmica, em 2011, as 2.365 instituições de ensino superior estavam distribuídas da seguinte forma: 190 universidades (8,0%); 131 centros universitários (5,6%); 2.004 faculdades (84,7) e 40 Institutos Federais - CEFET's (1,7) (MEC/INEP, 2012). Regionalmente, o Sudeste detém o maior número de instituições de ensino superior ao todo, 1.157, sendo 134 públicas e 1.023 privadas. O Nordeste vem

em seguida, com 63 universidades públicas e 369 instituições privadas de ensino superior, perfazendo um total de 432 instituições, número bem inferior ao do Sudeste, como demonstram as Tabelas 7 e 8. Em 2012, as variações foram poucas em termos regionais. Tanto o setor público quando o privado mantêm-se concentrados na região Sudeste. Contudo, os aumentos mais representativos de instituições privadas ocorreram no Nordeste e Sul do país, provavelmente pelo deslocamento dos grandes grupos educacionais que atuam no Sudeste.

Tabela 5 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa – Brasil – 2001 – 2012.

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3
2011	2.365	284	12,0	103	4,3	110	4,7	71	3,0	2.081	88,0
2012	2.416	304	12,5	103	4,2	116	4,8	85	3,5	2.112	87,4

Fonte: MEC/INEP (2012, 2013, 2014). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 6 – Evolução do número de matrículas por categoria administrativa – Brasil – 2001 – 2010.

Ano	Pública								Privada	
	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5 <sup>74</sup>	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

<sup>74</sup> Essa expansão das universidades estaduais entre 2007 e 2008 e a queda no ano seguinte se deram em função do descredenciamento de cursos de graduação na modalidade à distância na Universidade do Tocantins.



Fonte: MEC/INEP, (2012). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 7 – Número e percentual de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública e privada) – regiões geográficas – 2011.

Regiões Geográficas	Total Geral		Categoria Administrativa			
	Total	%	Pública	%	Privada	%
Norte	152	100,0	27	17,8	125	82,2
Nordeste	432	100,0	63	14,6	369	85,4
Sudeste	1.157	100,0	134	11,6	1.023	88,4
Sul	389	100,0	42	10,8	347	89,2
Centro-Oeste	235	100,0	18	7,7	217	92,3

Fonte: MEC/INEP (2013). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 8 – Número e percentual de Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública e privada) – regiões geográficas – 2012.

Regiões Geográficas	Total Geral		Categoria Administrativa			
	Total	%	Pública	%	Privada	%
Norte	154	100,0	28	18,8	126	81,8
Nordeste	444	100,0	65	14,6	379	85,3
Sudeste	1.173	100,0	143	12,2	1.030	87,8
Sul	409	100,0	49	11,9	360	88,0
Centro-Oeste	236	100,0	19	8,0	217	91,9

Fonte: MEC/INEP (2014). Tabela elaborada pela pesquisadora.

De acordo com Dourado (2011), o Governo Federal não conseguiu alterar a lógica histórica de hegemonia do setor privado, permanecendo com a concentração do número de instituições e matrículas no setor privado, com a devida diversificação das formas de organização das instituições e das fontes de financiamento e ainda com a manutenção da concentração regional das vagas do ensino superior na região mais rica do país.

Quanto ao termo “conseguir” utilizado pelo autor, que remete à ideia de tentativa, entende-se que, talvez, não tenha sido bem esta a intenção do governo Lula para o plano educacional. De certo que o sucateamento da universidade pública promovido por Fernando Henrique não teve continuidade. Entretanto, o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) não foi suficiente para reverter o quadro privatista que vem se instalando do ensino superior brasileiro desde a Reforma Universitária de 1968.

Segundo um caderno denúncia organizado pela ANDES-SN (ANDES, 2013), o Reuni representa um projeto de desconstrução da universidade pública, à medida que a expansão se deu de forma quantitativa, não havendo recursos para implementar medidas que garantissem a melhoria da qualidade de ensino. Isto porque os contratos de gestão vincularam o financiamento para obra e novas contratações de docentes à ampliação da oferta de cursos e da relação professor-aluno. Logo, o governo Lula implementou uma expansão sem que os velhos problemas fossem resolvidos, mantendo, em muitos campi, uma infraestrutura débil, criando meios para precarização do trabalho docente e incentivando a lógica de mercado na universidade.

Trópia (2007) analisa a política educacional do Governo Lula como resultado de um processo político de alianças e embates de classes e frações de classe no Brasil. O capital financeiro, representado pelos organismos internacionais, teve seus interesses preservados pelo Estado. Assim, a burguesia nacional industrial tem interesse na manutenção das universidades públicas de excelência, que produzam ciência e tecnologia para atender a seus fins. A classe baixa e a classe média em situação de desvantagem no acesso à universidade têm interesse em diversificar as formas de acesso e a alta classe média pretende criar distinção em relação ao diploma. A burguesia de serviços, por seu turno, é a fração de classe diretamente beneficiada, por ficar com os lucros gerados pela mercantilização. Com efeito,

o neoliberalismo tem se utilizado, de forma habilidosa, de algumas bandeiras históricas da esquerda para lograr seus interesses. Ao aludir os privilégios do ensino superior brasileiro e propor, como forma de confronto a estes privilégios, políticas que estimulam a expansão do ensino superior, a “privatização branca” do ensino público, o estreitamento entre universidade e empresa, o governo Lula não enfrenta as reais causas da existência de um histórico sistema elitista e utilitarista. Mais do que isto, este governo estimula o ressentimento de classe e, ao fazê-lo, sela um quadro de dominação ideológica burguesa complexo e politicamente eficaz (TRÓPIA, 2007, p. 18).

A partir desse entendimento e dos dados demonstrados, observa-se que o Governo Lula provou extrema capacidade de conciliação. Seus programas são claramente identificados em cada um dos interesses de classe listados acima. Ao liberar recursos para o setor público via Reuni, diminuiu um pouco os danos do octênio FHC e conquistou aliados na comunidade universitária, como também atendeu à burguesia nacional industrial, sem implementar reformas mais profundas no setor, assegurando os interesses financeiros privados com o Fies e Prouni. Com o Sinaes, consolidou o Estado

regulador nos moldes dos organismos internacionais, seguindo seus preceitos como o fez o presidente antecessor.

Nos anos do Governo Lula, não se pode mais falar na “formação” de um ramo de negócio educacional, pois a educação, com destaque para o segmento do ensino superior, já havia se consolidado como mercadoria mesmo antes da posse desse presidente. No entanto, pode-se mencionar a “consolidação” desse negócio e da respectiva burguesia de serviços educacionais, sobretudo com os processos de oligopolização e desnacionalização do setor, iniciados, no Brasil, na primeira década dos anos 2000, cujos detalhes serão mostrados no próximo item.

### **3.2 Formação de oligopólios e desnacionalização do ensino superior privado**

No decorrer da pesquisa, através da grande imprensa, despertou-se para o processo de formação de grandes grupos educacionais com participação do capital internacional, que teve início e não foi impedido pelo governo Lula. A partir de então, foi realizado um levantamento bibliográfico, o qual demonstrou o quanto o tema aparece de forma incipiente nos textos, sendo encontrado de maneira mais direta apenas nos textos de Sguissardi (2008) e Chaves (2010), mais recentemente, em Gaspar & Fernandes (2014).

Segundo Chaves (2010), aspecto importante para a análise das políticas de privatização do ensino superior é o fato de a expansão do setor privado, por volta de 2007, ter assumido novas configurações em função da criação de oligopólios, por meio de fusões de instituições e da abertura do capital de empresas educacionais, que passaram a movimentar ações na bolsa de valores<sup>75</sup>. No que chama de “análise das mutações econômicas do ensino superior privado”, Gaspar & Fernandes (2014) observam, através dos dados do MEC/INEP, a redução do número de empresas educacionais do setor, atribuída ao crescimento de poucas empresas e ao acirramento da concorrência. Entre 2007 e 2008, por exemplo, houve um declínio de 0,8% e entre 2010

---

<sup>75</sup> Chaves (2010) ainda cita a criação de instituições denominadas universidades corporativas por empresas multinacionais como a Fiat, Ford, IBM e McDonald's, que fundou a Universidade do Hambúrguer, que não cabe nos limites dessa pesquisa. As universidades corporativas têm o objetivo de capacitar profissionais conforme os interesses diretos das empresas. Não são reconhecidas pelo MEC e não há um levantamento oficial que as quantifique, mas, segundo Rocha (2013), estima-se que existam em torno de 300 instituições desse tipo no país. Alguns grupos empresariais que possuem universidades corporativas são: Fiat, Banco do Brasil, Rede Globo, Sebrae, Grupo Algar, Federação das empresas de transporte do Rio de Janeiro, entre outros.

e 2011, queda de 0,9% no número de instituições privadas, como pode ser conferido nos dados da Tabela 5.

Para Gaspar & Fernandes (2014), a partir de 2005, o crescimento descontrolado dos anos 1990 gerou um excesso de oferta no mercado, formando um quadro de ociosidade de vagas, agravado pelos índices de evasão escolar, que em empresas educacionais significam dificuldades financeiras, resultando, pois, no fortalecimento de grandes empresas. Chaves (2010), por sua vez, evidencia que a captação de recursos no mercado financeiro facilitou ainda mais a compra de instituições em dificuldade financeira por grandes empresas e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais. Esses grupos adquiriram condições de atuar no mercado com as facilidades próprias daquelas empresas que controlam grandes fatias de mercado, como a compra de materiais e equipamentos em grande quantidade a preços menores, reduzindo os custos operacionais e ampliando a margem de lucro. Destarte, conseguiram reduzir os valores das mensalidades. Em contrapartida, as concorrentes de menor porte perderam as condições de permanecer no mercado e acabaram sendo vendidas.

As empresas pioneiras nessa nova conformação do mercado foram a Anhanguera Educacional S.A. (de São Paulo), Estácio Participações (Rio de Janeiro), Kroton Educacional (Minas Gerais) e o Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB) (São Paulo). Em 2007, a Anhanguera Educacional foi a primeira empresa a abrir seu capital, negociando-o na Bolsa de Valores de São Paulo<sup>76</sup> (BM&FBOVESPA), tornando-se a empresa líder em fusões e aquisições. Nos seis primeiros meses de operação, colocou 28% do seu capital à venda e obteve 70% de valorização das ações. Em menos de um ano, o patrimônio do grupo foi valorizado de 1,7 bilhão para 3 bilhões de reais. Só em 2008, adquiriu 18 instituições. A maior parte das ações do grupo ficou sob o controle do Grupo Pátria Investimentos, que atua em parceria com os bancos de investimentos norte-americanos Salomon-Brothers e Oppenheimer (CHAVES, 2010).

A entrada do capital internacional neste segmento do mercado brasileiro teve início com o grupo norte-americano Laureate, primeiro a se tornar sócio da universidade brasileira Anhembí-Morumbi. Desde então, vários grupos internacionais atuam no mercado de ensino superior brasileiro, entre eles: GP Investimentos (detém 20% da

---

<sup>76</sup> As instituições de ensino superior compõem, na Bolsa de Valores, a relação do Novo Mercado, do qual fazem parte as empresas que apresentam nível ótimo de governança corporativa, por seguirem o conjunto de normas de conduto definido pela BM&F BOVESPA (GRAMANI, 2008).

Estácio de Sá); UBC Pactual (adquiriu 38% das Faculdades do Nordeste); Fundo Pátria (tem ações da Anhaguera); Capital Group (com ações do grupo Kroton Educacional) e o Cartesian Group (adquiriu parte da Maurício de Nassau). Nos termos de Chaves (2010), a marca do processo de desnacionalização da educação superior no Brasil é a entrada de capital estrangeiro na composição acionária de grandes grupos, confirmando a participação do Brasil no setor de serviços comercializáveis, conforme definiu a OMC.

A imprensa tem corriqueiramente noticiado esse processo. Já em 2002, a Revista Exame trazia matéria de capa com o seguinte título: “Nota Alta: a educação já movimentava 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve ser o setor que mais crescerá no mundo nas próximas décadas. Na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensão imagináveis” (ROSENBERG, 2002). Mais recentemente, o Portal G1, o portal de notícias do grupo Globo na internet, tem publicado várias matérias mostrando o processo de formação dos grupos educacionais. Em 28 de agosto de 2013, noticiou acerca do crescimento de 30% no faturamento de faculdades privadas. Em 2011 foram R\$ 24,7 bilhões e a estimativa para o fechamento do ano de 2013 era um faturamento de R\$ 32 bilhões. A formação de “gigantes” devido às fusões e aquisições foi apontada como explicação para o crescimento dos negócios (HOPER EDUCACIONAL apud GUILHERME; GLENIA, 2013).

A partir dos dados da Hoper Educacional, empresa especializada na prestação de consultoria às instituições privadas de ensino superior, em 2013, um grupo “seleto” de 13 grandes conglomerados controlava 38% do mercado de instituições privadas, o que correspondia a 37,6% dos estudantes de instituições privadas, a 28% do total de estudantes do ensino superior do país e a 1/3 de todo faturamento do mercado de educação superior (HOPER EDUCACIONAL apud GUILHERME; GLENIA, 2013). Através dos dados do Quadro 4, pode-se ter uma noção do faturamento desse setor, no qual ainda predomina o ensino presencial, com faturamento crescente entre 2011 e 2013, chegando próximo dos R\$ 30 bilhões nesse último ano.

Quadro 4  
Faturamento do mercado de graduação privado – presencial e ensino à distância – Brasil.

Graduação	2011		2012		2013	
Segmento	Matrículas	Faturamento	Matrículas	Faturamento	Matrículas	Faturamento
Presencial	3,76 milhões	R\$ 22,58 bilhões	3,98 milhões	R\$ 25,72 bilhões	4,15 milhões	R\$ 29,28 bilhões
EaD	0,67 milhões	R\$ 2,18 bilhões	0,74 milhões	R\$ 2,71 bilhões	0,81 milhões	R\$ 2,75 bilhões
TOTAL	4,43 milhões	R\$ 24,7 bilhões	4,72 milhões	R\$ 28,3 bilhões	4,96 milhões	R\$ 32 bilhões

Fonte: Hoper Educacional (apud GUILHERME; GLENIA, 2013). Quadro laborado pela pesquisadora.

A opinião do consultor de economia Luis Motta (GUILHERME; GLENIA, 2013), sócio de fusões e aquisições da KPMG no Brasil, é bastante elucidativa de como vem ocorrendo o empresariamento do ensino superior brasileiro desde 2007. Para o consultor, o ensino superior passa por um processo de consolidação, com a formação de grandes grupos, o que tem atraído a atenção dos investidores estrangeiros, à medida que as empresas estão em busca de ganhos de escala, padronização e maior profissionalização do setor. Nas suas palavras,

o princípio do negócio é bem claro: com as fusões, os grupos ganham maior número de alunos, têm faculdades e escolas em vários cantos do país e, com isso, ganham maior poder de barganha para negociar com fornecedores (livros, material didático, equipamentos); ter uma estrutura administrativa mais enxuta; padronizar os currículos para criar um sistema único de ensino, o que gera economia de escala; ter mais agressividade no mercado e mais dinheiro para expandir os negócios (MOTTA apud GUILHERME; GLENIA, 2013, p. 04).

Por fim, aponta a possibilidade da oferta de educação à distância, a que o aluno comparece apenas alguns dias por semana, diminuindo, por conseguinte, o investimento com o professor em sala de aula. “O investidor quer retorno financeiro. É um negócio”, conclui (MOTTA apud GUILHERME; GLENIA, 2013, p. 04).

Nos últimos anos, o mercado foi agitado por várias fusões e aquisições de empresas educacionais. Ao todo, foram 19 associações em 2012 e, mesmo antes do término de 2013, aconteceram mais 12 fusões ou aquisições, segundo dados da Hoper Educacional anunciados no Portal G1, em 28 de agosto de 2013 (GUILHERME; GLENIA, 2013). Uma visão geral dos grupos educacionais pode-se obter a partir dos dados dos Quadros 5 e 6, elaborados com o objetivo de sintetizar as informações básicas

sobre os principais participantes do mercado de ensino superior brasileiro e de mostrar o maior número possível das transações de fusões e/ou aquisições que foram levantadas, respectivamente.

Dentre os grupos demonstrados no Quadro 6, optou-se por lançar um olhar mais atento sobre os dois primeiros: Anhanguera e Kroton, por deterem a maior fatia do mercado. Quanto ao Ser Educacional, será observado por ser um grupo nordestino que executa de maneira mais veemente uma política de expansão via aquisição de instituições menores das regiões Norte e Nordeste.

Em 22 de abril de 2013, as duas maiores companhias de ensino de capital aberto do país, Anhanguera e Kroton, anunciaram fusão, embora mantendo funcionamento em separado até a aprovação final pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). No mesmo dia, foi noticiada pelo Portal G1 a formação de um “gigante no setor educacional”, o maior grupo educacional do mundo em número de alunos e valor de mercado, passando a agregar mais de 1 milhão de alunos, com valor de mercado de 12 bilhões e o controle de 16,2% do mercado (GUILHERME; GLENIA, 2013).

Partindo das informações do Portal G1, a movimentação das empresas foi acompanhada pelo *link* de comunicação com os acionistas no *site* da BM&FBOVESPA, no qual se viu que, em maio de 2014, o mega negócio entre as companhias foi aprovado pelo CADE e, em julho do mesmo ano, as respectivas Assembleias Gerais Extraordinárias aprovaram a incorporação das ações da Anhanguera à Kroton, passando a primeira à situação de subsidiária da segunda.

Quadro 5 – Grupos educacionais e faturamento do ensino superior privado  
Brasil – 2013.

Instituição	Nº de alunos	Receita líquida	Participação no mercado
Anhanguera	459	R\$ 1,60 bilhão	8,3%
Kroton	500 mil	R\$ 1,40 bilhão	7,9%
Estácio	238 mil	R\$ 1,38 bilhão	5,3%
Unip	238 mil	R\$ 1,37 bilhão	4,6%
Laureate	145 mil	R\$ 956 milhões	2,8%
Uninove	127 mil	R\$ 562 milhões	2,5%
Unicsul	47 mil	R\$ 487 milhões	0,9%
Ânima Educacional	42 mil	R\$ 400 milhões	0,8%
Whitney	37 mil	R\$ 312 milhões	0,7%
Ser Educacional	49 mil	R\$ 282 milhões	0,9%
Grupo Tirandentes	37 mil	R\$ 197 milhões	0,7%
Devry	27 mil	R\$ 180 milhões	0,5%
Ibmec	9 mil	R\$ 170 milhões	0,2%
Outras instituições	3,3, milhões	R\$ 18,9 bilhões	63,8%
<b>TOTAL DO SETOR PRIVADO</b>	<b>5,16 milhões</b>	<b>R\$ 28,2 bilhões</b>	<b>100%</b>

Fonte: Hoper Estudos de Mercado (2012 apud GUILHERME; GLENIA, 2013). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em visita ao *site* do grupo Kroton, observa-se que juntamente à apresentação de cursos ofertados, grades curriculares, avisos de vestibular, responsabilidade social e outras questões acadêmicas, há o *link* “relações com investidores”, no qual o grupo se apresenta para investidores em potencial, informando negociar suas ações ordinárias<sup>77</sup> no segmento Novo Mercado, na BM&FBOVESPA e na Bolsa de Valores de Nova York. Ao todo, são 1.621.376.561 ações negociadas que, nos últimos dois anos, mais valorizaram no índice da bolsa, com cobertura de 17 bancos e corretoras. O grupo busca atrair novos investidores através do número de alunos (620.457), que mostra como um ativo futuro; da quantidade de unidades de ensino (56) e de polos de ensino à distância (487)<sup>78</sup>. Porém, o montante de dividendos pagos aos acionistas, conforme valores indicados no Quadro 7, é a grande atração do grupo.

Atenção especial merece ser dada ao acréscimo de 60% dos dividendos pagos no 1º trimestre de 2013 em relação ao mesmo período de 2014, mesmo antes da efetivação da fusão. Outros dados financeiros do grupo Kroton foram coletados na Bolsa de São Paulo, em que, na forma de demonstração de resultados consolidados no primeiro semestre de 2014 (01/01/2014 a 30/06/2014), o grupo registrou uma receita de venda de R\$ 1.399.003,00, com lucro operacional de R\$ 543.617,00<sup>79</sup>, valor ampliado em relação ao mesmo período de 2013, cujo lucro foi de R\$ 271.825,00.

Quadro 6 – Principais grupos educacionais do ensino superior privado  
Brasil – 2013.

<b>Anhanguera</b>
Anhanguera, Uniban, Rede LFG
<b>Kroton</b>
Universidade Norte do Paraná (Unopar); Faculdades Pitágoras; Universidade de Cuiabá (Unic); Universidade Metropolitana de Educação e Cultura (Unime); Fama; Fais; Faculdade União; Uniasselvi e Unopar.
<b>Estácio de Sá</b>
Universidade Estácio de Sá; Faculdade Seama; Uniradial; Idez; Uniul; Faculdade de tecnologia Estácio, entre outras.

<sup>77</sup> Ações ordinárias são um tipo de ação que proporciona participação nos resultados da empresa e confere ao acionista o direito de voto em assembleias gerais. Informação da BM&FBOVESPA. Disponível em: <<http://www.bmfbovespa.com.br>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

<sup>78</sup> Dados referentes ao 2º trimestre de 2014. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br>>. Acesso em: 08 nov. 2014,

<sup>79</sup> Dados BM&FBOVESPA atualizados em 08 de novembro de 2014.



<b>Unip</b>
Unip, Colégios Objetivo
<b>Laureate</b>
Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). BSP - Business School; CEDEPE Business School; Centro Universitário do Norte; Centro Universitário IBMR; Centro Universitário Ritter dos Reis; Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul; Faculdade dos Guararapes; Faculdade Internacional da Paraíba; Universidade Anhembi Morumbi; Universidade Potiguar; e Universidade Salvador.
<b>Uninove</b>
Uninove
<b>Unicsul</b>
Universidade Cruzeiro do Sul e Unicid
<b>Ânima Educacional</b>
Centro Universitário Uma, Unimonte e UniBH
<b>Whitney</b>
Universidade Veiga de Almeida e Centro Universitário Jorge Amado
<b>Ser Educacional</b>
Uninassau, Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade Joaquim Nabuco, Escola Técnica Joaquim Nabuco, Escola Técnica Maurício de Nassau
<b>Grupo Tiradentes</b>
Universidade Tiradentes; Faculdade Integrada Tiradentes e Faculdade Integrada de Pernambuco
<b>Devry</b>
Faculdade Área 1; Faculdade Fanor; Faculdade do Vale do Ipojuca (Favip); Faculdade Boa Viagem; Faculdade Ruy Barbosa
<b>Ibmes</b>
Ibmec

Fonte: Hoper Estudos de Mercado (2012 apud GUILHERME; GLENIA, 2013). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quadro 7 – Dividendos distribuídos pelos acionistas do Grupo Kroton nos períodos indicados.

Data do Pagamento	Período de Referência	Valor Total (R\$)	Valor por Ação (R\$)
15/04/2013	2012	R\$ 44.803.269,84	R\$ 0,17
30/04/2013	2012	R\$ 15.196.730,16	R\$ 0,06
07/06/2013	1º trimestre de 2013	R\$ 40.924.387,29	R\$ 0,15
30/08/2013	2º trimestre de 2013	R\$ 23.633.899,08	R\$ 0,08
21/11/2013	3º trimestre de 2013	R\$ 30.386.289,56	R\$ 0,11
31/03/2014	4º trimestre de 2013	R\$ 27.741.010,63	R\$ 0,10
26/05/2014	1º trimestre de 2014	R\$ 65.254.642,04	R\$ 0,24
21/07/2014	Dividendo extraordinário	R\$ 300.000.000,00	R\$ 1,12

20/08/2014	Dividendo extraordinário	R\$ 91.500.000,00	R\$ 0,34
26/09/2014	Dividendo extraordinário	R\$ 91.500.000,00	R\$ 0,34

Fonte: Kroton. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

Com números menos expressivos, mas de relevo para uma empresa que atua nas regiões mais pobres do país, o grupo Ser Educacional também movimenta suas ações no segmento Novo Mercado da BM&FBOVESPA. Segundo informações do site da própria instituição<sup>80</sup>, o Ser Educacional é o maior grupo privado de ensino superior no Norte e Nordeste. Fundado em 2003, dispõe de unidades de ensino de graduação em 15 cidades das regiões<sup>81</sup>, além de oferecer serviços de pós-graduação e de ensino técnico, além de desenvolver ações de responsabilidade social em dois institutos sem fins lucrativos: Instituto de Pesquisa Maurício de Nassau e Instituto Ser Educacional (SER EDUCACIONAL, 2013).

Após investimento de R\$ 48 milhões do fundo de investimento norte-americano Cartesian Capital, em 2008 (ISTO É DINHEIRO, 2014), o processo de expansão que a empresa vem realizando é bastante agressivo. Entre 2012 e 2013, o grupo adquiriu a Faculdade de Arquitetura do Recife (FAUPE); o prédio do Colégio Contato, em Recife/PE; a Faculdade de Decisão, em Paulista/PE; a Faculdade Juvência Terra, em Vitória da Conquista/BA; e mais duas faculdades no Piauí, a Faculdade Piauiense, com sedes em Teresina e Parnaíba e a Faculdade Aliança (MEIO NORTE, 2012).

Segundo Balanço Patrimonial Consolidado em 30 de junho de 2014, declarado pela empresa no *site* da BM&FBOVESPA, o Ser Educacional possui um patrimônio líquido de R\$ 559.734 mil reais, com uma receita de venda de R\$ 330.148 mil reais e lucro de R\$ 112.427 mil reais (referente ao período de 01/02/2014 a 30/06/2014). Para o mesmo período do ano anterior, a receita de venda foi de R\$ 220.601 mil reais e o lucro de 68.809 mil reais, números que demonstram a ascensão resultante da política de expansão da empresa. Possui 36.694.502 ações ordinárias circulando no mercado, pelas quais pagou, em 27/08/2014, um montante total de dividendos de R\$ 18.155.920,38,

<sup>80</sup> <<http://www.sereducacional.com>>. As informações sobre as instituições de ensino superior que atuam em Campina Grande, entre elas o grupo Ser Educacional, foram coletados pelos respectivos sites ou na bolsa de valores, pois nenhuma se dispôs a colaborar com a pesquisa.

<sup>81</sup> O Ser Educacional, em 2014, encontra-se nas seguintes cidades: Recife/PE, Caruaru/PE, João Pessoa/PB, Campina Grande/PB, Natal/RN, Maceió/AL, Salvador/BA, Lauro de Freitas/BA, Vitória da Conquista/BA, Fortaleza/CE, Aracaju/SE, São Luís/MA, Belém/PA, Manaus/AM, Teresina/PI e Parnaíba/PI.

sendo R\$ 0,145 o valor por ação. Quanto à posição acionária, 70,03% das ações pertencem a José Janguê<sup>82</sup>, sócio fundador, e 29,97 a outros<sup>83</sup>.

A educação superior definitivamente se efetivou como um bom negócio, evidenciado pelo aumento no faturamento das empresas entre os anos de 2002 e 2008, de 44 bilhões para 55 bilhões de reais, lucros comparáveis ao de empresas como a Vale do Rio Doce, Gerdau e Petrobras (CONFERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO, 2007 apud CHAVES, 2010). Nas grandes empresas educacionais, das quais se indicam como exemplo os grupos Kroton e Ser Educacional, termos específicos de mercado de capitais como faturamento, oferta inicial de ações (IPO), *ebitda*<sup>84</sup>, ganho de escala e poder de barganha, para citar alguns, foram encontrados naturalmente nos sites das instituições, quase que misturados aos termos eminentemente pedagógicos, mais apropriados a uma instituição de ensino, como projeto pedagógico, grade curricular, corpo docente, titulação, entre outros.

Pelo exposto até então, entende-se, pois, que o negócio vultoso consolidado na realidade do ensino superior brasileiro não surgiu espontaneamente do livre mecanismo de mercado, mas foi induzido pelo Estado brasileiro que, respondendo veementemente aos anseios da reestruturação do capital internacional, encarregou-se de fomentar o processo de descaracterização da educação como fundo público, o anti-valor, nos termos de Oliveira (1998), via implementação de política educacional, conforme se vem demonstrando desde o capítulo 2.

Porém, o Estado brasileiro não apenas se encarregou de abrir os espaços para um novo campo de atuação do capital, assegurando sua demanda com os programas de financiamento estudantil, mas ainda cuidou de garantir fontes de financiamento para a expansão dos grupos privados fora do âmbito do Ministério da Educação, nos moldes meramente empresariais adotados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), como será brevemente demonstrado.

---

<sup>82</sup> Empresário natural de Santana dos Garrotes/PB, que, em junho de 2014, entrou na lista dos homens mais ricos do mundo da Revista Fortune, com uma fortuna estimada em US\$ 1,1 bilhão (PORTAL G1, 28 de junho de 2014). Em matéria da Revista Isto É Dinheiro (2014), onde foi chamado do “bilionário das letras”, o atual presidente do grupo Ser Educacional se declarou ex-engraxate, ex-vendedor de laranjas e picolé, com formação em Direito, assumiu cargo público como procurador-geral do Ministério Público do Trabalho em Pernambuco e professor da Universidade Federal de Pernambuco, dos quais se afastou. Iniciou no setor educacional em 1993, oferecendo cursinhos para concurso público e, atualmente, além da educação, investe no setor imobiliário, em agência de comunicação e numa marca de roupa.

<sup>83</sup> BM&FBOVESPA, em 08 de novembro de 2014.

<sup>84</sup> Sigla em inglês (*earnings before interest, taxes, depreciation, and amortization*) que, traduzida para o português, significa “lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização”.

### 3.3 Para além do Ministério da Educação

O apoio às instituições privadas de ensino superior conduzidas no Ministério da Educação como fração da reforma do Aparelho do Estado brasileiro dos anos 1990 vem sendo complementado pelo BNDES, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior (Primeiro Programa IES), operado entre 1997 e 2007, fruto de um protocolo de ação conjunta BNDES/MEC, mediante o qual ao BNDES cabia analisar e homologar as operações financeiras, enquanto o MEC ficaria responsável por estabelecer prioridades e realizar acompanhamento técnico e financeiro dos projetos institucionais e de financiamento. Enfim, o projeto deveria ser aprovado pelo MEC (SÉCCA et al., 2009).

O primeiro Programa IES tinha como objetivo contribuir para o aumento do número de vagas e melhoria da qualidade do ensino superior, através da ampliação dos meios físicos e modernização das instituições. Inicialmente, o programa tinha recursos de até R\$ 500 milhões, valor a ser dividido igualmente entre as instituições públicas e privadas, de acordo com previsão do BNDES. No entanto, o protocolo foi aditivado, alterando o valor total dos recursos para R\$ 750 milhões, dos quais R\$ 500 milhões seriam destinados a instituições privadas e R\$ 250 milhões para públicas. Em 2005, já no governo Lula, os termos do programa foram alterados mais uma vez, com o limite de financiamento sendo alterado para até R\$ 900 milhões, com R\$ 650 milhões para privada e R\$ 250 milhões para as instituições públicas, ou seja, foi elevado apenas o montante destinado às instituições privadas (SÉCCA et al., 2009).

Desse total ofertado, nos 10 anos de vigência do primeiro programa, foram contratados 61 projetos, no valor de R\$ 525,7 milhões do BNDES, valor que representa 43% do total dos investimentos, sendo o restante a contrapartida das beneficiárias. Quanto à natureza dos beneficiários, foram contratados 57 projetos para instituições privadas (88%) e quatro para instituições públicas (12%). Entre as privadas, 59% são grandes empresas e, do total das 57, 29 instituições contrataram valor até R\$ 10 milhões e 16 instituições contrataram mais de 10 milhões, basicamente para investimento em obras e instalações. No que se refere à distribuição geográfica, os projetos se concentraram no Sul e Sudeste do país, não havendo registro de nenhum contrato para o Nordeste (SÉCCA et al., 2009).

No que diz respeito à disparidade das operações contratadas pelos setores público e privado, a seguinte justificativa foi dada, em nota, pela Área de Inclusão Social do BNDES, em junho de 2004:

Não houve privilégio de qualquer segmento, estando o programa igualmente disponível para IES públicas e privadas. Sendo um financiamento reembolsável, entretanto, havia necessidade de o postulante apresentar situação econômico-financeira condizente com a dívida a ser assumida, demonstrando capacidade de pagamento das prestações de juros e principal do crédito. Além disso, o financiamento teve como requisito a oferta de garantias reais pelo solicitante (SÉCCA et al., 2009, p. 235).

Mesmo tendo beneficiado poucas pessoas jurídicas em relação ao número total de instituições que existem no país, para o BNDES, o “[...] programa obteve resultados na direção do cumprimento de seus objetivos” (SÉCCA et al., 2009 p. 249), pois justifica que a maioria das instituições é de grande porte, portanto, representativa em termos de matrículas.

No mesmo ano de lançamento do primeiro Programa IES, o BNDES se preocupou em realizar um estudo do mercado brasileiro de ensino superior privado, certamente oferecendo as informações necessárias para a tomada de decisão dos investidores. Nesse estudo, elaborado por técnicos do Departamento de Operações Sociais da Área de Inclusão Social do banco, Sécca & Leal (2009), foi traçada uma caracterização do ambiente competitivo, dos segmentos de clientes, as tendências de mercado, oportunidades e ameaças, com base na ferramenta das Cinco Forças de Porter<sup>85</sup>.

A delimitação do estudo no ensino superior privado foi justificada pelo fato de a ampliação da demanda ter sido atendida basicamente por este setor. O ensino público não foi incluído como concorrente das instituições privadas, em função de algumas significativas diferenças entre os dois setores, como o desenvolvimento de pesquisa e novos conhecimentos, a oferta de cursos em tempo integral ou parcial, os conceitos do Índice Geral de Cursos (IGC) maiores, além das próprias instituições privadas de capital aberto não listarem as universidades públicas como concorrentes, ou “*players*”, como denominados no documento (SÉCCA; LEAL, 2009).

---

<sup>85</sup> Segundo a ferramenta de análise de mercado elaborada por Porter, a competição de um setor depende de cinco forças: 1) intensidade da rivalidade entre os competidores; 2) pressão de produtos substitutos; 3) ameaça de novos entrantes; 4) poder de negociação dos compradores e 5) poder de negociação dos fornecedores (PORTER, 1979 apud SÉCCA; LEAL, 2009).

O mercado de instituições privadas pode ser dividido em quatro grandes segmentos. De acordo com a análise do vice-reitor da Universidade Anhembi-Morumbi, adotada pelo estudo em foco, são estes:

- a) Instituições de elite: instituições de nicho, que oferecem cursos em torno de uma mesma área e buscam excelência de ensino, com mensalidades em torno de R\$ 1.500,00, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec) e a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM);
- b) Quadrante dos sonhos: instituições de grande tradição ou sem concorrência acirrada, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUC's);
- c) Instituições de massa: cursos populares, grandes redes de ensino, oferta de novas profissões que não existiam nas universidades públicas e de cursos de curta duração;
- d) Quadrante do pesadelo: pequenas instituições, sem tradição nem escala, cobram mensalidades ainda mais baixas que as de massa (SÉCCA; LEAL, 2009).

Por tal divisão, fica claro entender como os dois primeiros segmentos alocam as instituições que formam as elites do país, enquanto os dois últimos têm como meta “prover qualificação para o mercado de trabalho e atender às expectativas de ascensão profissional e social de seus alunos” (SÉCCA; LEAL, 2009, p. 125).

Aplicando as cinco forças de Porter demonstradas inicialmente, no que diz respeito à rivalidade entre os competidores, o estudo destaca que a concorrência por alunos foi intensificada na última década. Sendo assim, a rivalidade foi considerada alta, pois “o número de *players* é grande, há equilíbrio entre os principais competidores em nível nacional, a taxa de crescimento do mercado diminuiu muito, e há barreiras de saída significativas” (SÉCCA; LEAL, 2009, p. 130).

Quanto à pressão de produtos substitutos, a exemplo de cursos de educação profissional, serviço militar e instituições públicas, a ameaça foi considerada muito baixa, pois há poucos substitutos e o ensino superior ainda é o sonho dos jovens brasileiros. Os cursos ofertados pelas universidades públicas foram considerados pelo estudo como um produto substituto, porém, a interação entre os mercados ainda parece ser insuficiente para afetar a rentabilidade dos grandes concorrentes, mesmo com a ampliação dos cursos noturnos e interiorização das federais (SÉCCA; LEAL, 2009).

Para os referidos autores, a ameaça de novos entrantes foi classificada como moderada, pois, por um lado, há a estratégia de diferenciação pela marca adotada por algumas instituições, mas, por outro lado, há barreiras legais que dificultam a entrada de novos concorrentes. Porém, ainda é possível ingressar no setor sem grande capital e com pequena escala.

Segundo metodologia utilizada pela análise mercadológica do BNDES, a quarta força adotada se refere aos alunos, haja vista serem eles os compradores, que tomam suas decisões a partir de critérios como localização, preço, cursos, qualidade do corpo docente, instalações, imagens da instituição, além de considerarem suas ambições no mercado de trabalho. A força dos “compradores” foi considerada moderada, pois é grande o número de instituições que competem pela preferência do aluno. Contudo, uma vez escolhida, há barreiras para mudanças, bem como o aluno tem dificuldade de se organizar para exigir custos menores das instituições (SÉCCA; LEAL, 2009).

Os fornecedores de uma instituição de ensino, por sua vez, são os docentes e os funcionários administrativos. Em média, a força desses fornecedores foi considerada como moderada. No entanto, no interior, o poder de barganha dos professores é maior, devido à baixa disponibilidade de mão-de-obra. Pela relevância para a presente pesquisa, é interessante destacar os comentários tecidos sobre o setor:

Os professores geralmente formam-se nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das maiores universidades, de forma que não são muitos os “fornecedores”. O Brasil ainda enfrenta o desafio de aumentar o número de professores com mestrado e doutorado na maior parte das IES privadas. A contribuição do professor é fundamental para qualidade do produto final (educação), e sua titulação é levada em conta no cálculo dos índices de qualidade do ensino superior pelo MEC (SÉCCA; LEAL, 2009, p. 135).

Com base nas cinco forças apontadas acima, o estudo chegou à atratividade do setor como um todo, “considerando a intensidade de cada força do modelo, o setor apresenta MÉDIA ATRATIVIDADE” (SÉCCA; LEAL, 2009, p. 139). A partir dessa conclusão, a análise aponta as oportunidades e ameaças do setor, destacando como oportunidades a expansão do crédito, o aumento das verbas de pesquisa e a baixa penetração do ensino superior no Brasil, enquanto as ameaças foram o desequilíbrio entre oferta e demanda, as aquisições estrangeiras e a crise mundial, que suscita a necessidade de auxílio governamental para as instituições privadas. Por fim, indica a educação à distância, a necessidade de prestação de contas à sociedade e a profissionalização da gestão como as principais tendências de mercado, à medida que

haverá boas oportunidades de negócios para as instituições bem posicionadas e bem administradas (SÉCCA; LEAL, 2009).

Um segundo Programa IES foi lançado com vigência entre 2009 e 2014, mantendo o mesmo público beneficiário e os mesmos objetivos, porém, elevando a dotação orçamentária para R\$ 1 bilhão e a cobertura do financiamento para 100% do valor dos projetos. Passaram a ser passíveis de apoio obras civis, compra de máquinas e equipamentos novos de fabricação nacional, gastos com capacitação gerencial, aquisição de *softwares*, qualificação de docentes, entre outros, sendo os custos financeiros determinados pela Taxa de Juros de Longo Prazo (TJLP), variando entre 0,9% e 4,0% ao ano. Nessa segunda versão do Programa IES, as instituições privadas, para serem beneficiadas, devem ter aderido ao Fies e Prouni.

As iniciativas do BNDES em conjunto com o MEC, seja com a oferta de linhas de financiamento ou com a análise de mercado, são ilustrativas do modo como o Estado brasileiro vem tratando o ensino superior brasileiro. Não há mais como questionar que se trata de um negócio, com seus competidores bem definidos e alocados em segmentos de mercado. Nos termos de Jacob (2010), estes competidores são movidos pela ideologia do valor econômico e fundamentados em princípios neoliberais, como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, “[...] transformando a educação superior um negócio altamente lucrativo” (CHAVES, 2010, p. 496).

Pela pesquisa realizada junto às políticas implementadas desde o Governo Fernando Henrique Cardoso, percebe-se que se, num primeiro momento, o apoio ao ensino privado era percebido pelo sucateamento da universidade pública em detrimento da expansão do setor privado, nessa fase mais recente de oligopolização e desnacionalização do capital, o Estado associa políticas de reestruturação da universidade pública com iniciativas de apoio aos grupos educacionais. Em consequência, mantém o viés empresarial do ensino superior e reduz o espaço de crítica no setor público.

De acordo com Silva et al. (2008b), as multinacionais de serviços educacionais têm os mesmos critérios que outros investidores estrangeiros para fazer seus negócios: estabilidade econômica, legislação apropriada, normas favoráveis aos estrangeiros, igualdades de tratamento entre os setores privado e público, acesso aos financiamentos de pesquisa do Estado e facilidades de retirada do capital.

Nessa perspectiva, entende-se que as iniciativas como o Programa IES, o Fies ou o Prouni asseguram baixo risco e pouca incerteza para aqueles que pretendem investir



no segmento Novo Mercado na BM&FBOVESPA. No segundo Programa IES, por exemplo, os recursos do BNDES foram atrelados à adesão ao Fies e ao Prouni. Mais uma vez, legitimou-se a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada seguindo a lógica concentradora do mercado financeiro: o Estado empresta ao mesmo tempo em que oferece as garantias de rentabilidade para que os recursos possam retornar ao banco. Tais recursos, porém, ficam concentrados em poucas grandes instituições e em poucas regiões do país, como foi visto, garantindo as condições de formação dos grandes grupos educacionais. Assim, o mesmo Estado que alegava incapacidade de financiamento da universidade pública assumiu a função de corrigir as imperfeições do mercado educacional, garantindo condições favoráveis para a centralização de capital no setor.

O ambiente externo, do qual se tratou até agora, certamente vem impactando a organização interna das empresas educacionais, principalmente após se lançarem no mercado de capitais, em função da necessidade de essas empresas manterem índices de confiabilidade para reter e atrair novos investidores. Dessa maneira, por se tratar de uma pesquisa no âmbito da sociologia do trabalho, que busca compreender as condições de trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, além do comportamento macro do mercado educacional, é importante averiguar o que vem sendo pensado sobre a gestão de empresas educacionais, a fim de se perceber como esse ambiente externo altera o funcionamento interno dessas empresas e como este recai sobre o cotidiano do trabalho docente, objetivo da próxima sessão deste trabalho.

### **3.4 A gestão de instituições privadas de ensino superior**

Um quadro fidedigno de como funciona o setor de serviços no âmbito do ensino superior privado deve ser traçado somando-se os aspectos de política educacional e mercado, que representam o entorno das instituições, às questões que dizem respeito ao funcionamento interno das mesmas. Logo, com a intenção de introduzir um olhar para o interior das instituições privadas de ensino superior é que será abordado como vem se conformando seus modelos de gestão, o que oferecerá as bases para averiguar em que medida as instituições privadas de Campina Grande adotam os novos paradigmas e como estes se refletem no cotidiano do trabalho docente. Para tanto, buscaram-se artigos de professores envolvidos com direção e coordenação de cursos privados, bem como

publicações de consultorias especializadas que indicassem os princípios da administração moderna propostos para gerir o ensino superior privado.

Em artigo publicado em 2002, ainda no auge da expansão desordenada de instituições privadas na modalidade faculdades isoladas, Schwartzman & Schwartzman (2002) indicavam as seguintes estratégias empresariais que estavam sendo adotadas pelas instituições frente à capacidade ociosa que se formava. Entre elas: manter elevadas as vagas iniciais para compensar a evasão do final de curso, acirramento da concorrência via campanhas publicitárias; rebaixamento do valor das mensalidades; localização das unidades de ensino perto do trabalho ou da residência dos alunos e facilidades de ingresso, além da estratégia de crescimento acelerado e a busca de *status* de universidade que garantiria a autonomia frente à regulamentação do MEC.

Diante da realidade de oligopolização e desnacionalização do mercado, sentiu-se a necessidade de se investigar o que se está pensando e como vem ocorrendo a gestão das instituições mais de uma década após a situação analisada por Schwartzman & Schwartzman (2002). Nessa perspectiva, segundo Netto (2009), diretor geral de uma faculdade paulista, as instituições particulares não gozam mais dos benefícios de superação da demanda em relação à oferta. Ao contrário, a concorrência se intensificou e o dinheiro farto foi reduzido, somando-se ao aumento das exigências regulatórias do MEC. Enfim, o ensino superior privado vive momentos de volatilidade e incertezas, visto que a competição natural deu lugar à competição estratégica, levantando a necessidade de desconstruir “dogmas” assentados sobre o ensino superior, a fim de que se constituam novos paradigmas, quais sejam:

A IES não é uma empresa de educação;  
Formamos pessoas;  
A pesquisa é essencial para o desenvolvimento do processo educacional;  
Aluno não é cliente;  
Devem-se enfatizar os aspectos teóricos na formação do docente;  
As inovações tecnológicas devem ser introduzidas a qualquer custo;  
O professor é autoridade máxima em sua área de atuação, entre outros  
(NETTO, 2009, p. 01).

Por conseguinte, é hora de redesenhar a prestação de serviços educacionais para permitir maiores ganhos aos mantenedores e atender às necessidades sociais pendentes no país, pois as instituições de ensino superior enfrentam barreiras representadas pela postura de autossuficiência dos docentes tradicionais e pelos paradigmas antigos de gestão educacional (NETTO, 2009). Para o autor,

o fato de terem experiência em sala de aula e envolvimento com metodologias de ensino não garante o sucesso da gestão, exigindo domínio e clareza para lidarem com as artimanhas do mercado, os aspectos administrativos e financeiros, das relações com os clientes e mantenedores, da organização de estruturas organizacionais produtivas, da logística, da infraestrutura tecnológica e da gestão de pessoas (NETTO, 2009, p. 03).

A gestão educacional tradicional ou antiga, criticada por Netto (2009), é definida por Kobs & Reis (2008) como aquela com uma estrutura organizacional verticalizada, de formato piramidal, cuja organização do trabalho é estabelecida por meio de departamentalização por função, com o processo decisório extremamente centralizado, planejamento rudimentar, porém, sem instrumentos efetivos de controle.

Ferreira et al. (2011), diretor de outra instituição paulista, foi mais um dos gestores analisados que consideram o contexto de incertezas no mercado das instituições privadas, principalmente diante da internacionalização e globalização do setor de serviços educacionais. Por conseguinte, considera que, em época de concorrência acirrada, para que se tornem competitivas, é necessário que as instituições se utilizem do planejamento estratégico flexível como ferramenta gerencial, de modo que estejam sempre prontas para se ajustarem às incertezas do mercado. Dessa forma, um planejamento bem-sucedido requer, antes de qualquer iniciativa, uma mudança de mentalidade institucional, de modo que resistências sejam amenizadas e os seguintes obstáculos removidos:

- Ausência de liderança e acompanhamento do executivo principal da instituição;
- Falta de cultura de planejamento por parte dos funcionários e falta de cultura estratégica por parte dos dirigentes;
- Inexistência de sistemas de informação que possibilitem a coleta e sistematização das informações;
- Falta de capacidade da equipe de implementação;
- Competição pelo poder;
- Corporativismo docente;
- Falta de comunicação e entendimento entre os setores administrativos e acadêmicos;
- Falta de acompanhamento e controle das ações planejadas (FERREIRA et al., 2011, p. 04).

Casartelli *et al* (2010), após entrevistar gestores de instituições privadas na região Sul do país, com o objetivo de entender as principais fontes de informações utilizadas no processo de tomada de decisão, apontaram para a necessidade da prática de inteligência estratégica como instrumento de gestão que reforcem a captação de novos alunos. Esta dinâmica está associada à análise de informações para a construção de

cenários e análises de mercado que permitam a implementação de estratégias junto aos concorrentes. Os autores indicam que os principais elementos de gestão da informação para tomadas de decisão nas instituições privadas são os bancos de dados e o cruzamento de informações internas, como aquelas vindas dos alunos, por exemplo. Dentre as informações mais importantes, citam, dentre outras, os dados sobre atuais e potenciais alunos, as informações sobre legislação de ensino superior e de órgãos governamentais e sobre a qualidade do corpo docente e técnico-administrativo, das quais as normas e legislações são as principais fontes de informação utilizadas pelos gestores para a tomada de decisões gerenciais. Como resultado final da pesquisa, os autores revelam que os gestores, de fato, utilizam práticas de informação estratégicas em suas tomadas de decisão (CASARTELLI et al., 2010).

O *marketing* de relacionamento foi outro instrumento apontado como primordial na gestão das instituições de ensino superior privadas. Para Martins et al. (2007), vinculados aos departamentos de *marketing* estratégico e informática de um centro universitário em Volta Redonda/RJ, no cenário atual, somente a adoção de estratégias de relacionamento e tecnologias da informação serão capazes de garantir a sobrevivência das instituições no mercado, colocando, então, a necessidade imperativa da utilização do *marketing* educacional tanto para a captação de novos alunos como para a manutenção da “clientela”.

No contexto educacional, portanto, o *marketing* envolve ações que delineiam programas voltados para o atendimento das necessidades e dos desejos do público-alvo, utilizando o composto mercadológico (produto, preço, praça e promoção) para informar, motivar e atender às necessidades do mercado. As instituições privadas vêm investindo em estratégias de captação de novos alunos: participam de feiras e eventos educacionais, realizam visitas orientadas e abrem as portas para que alunos do ensino médio conheçam suas instalações. Em decorrência dessas atividades, geram banco de dados com informações de clientes atuais e futuros, que chamam de Data Base de Marketing, futuramente utilizados em estratégia de Gerenciamento de Relacionamento com o Cliente (CRM), malas diretas ou *telemarketing*, que representa a integração entre o *marketing* e a tecnologia da informação (MARTINS et al., 2007).

Contudo, o maior destaque entre as estratégias de *marketing* é dado ao *marketing* de relacionamento, ou seja, o trato direto com o consumidor. Nesse sentido, os autores consideram que a marca, a embalagem (que corresponde à forma dos funcionários se vestirem), a disposição da mobília, salas de aula, biblioteca, etc. são fatores

determinantes da escolha por uma instituição de ensino superior: “é através das pessoas que acontece o contato íntimo e permanente com os alunos atuais e futuros, portanto, devemos considerar a influência das pessoas na oferta de serviços” (MARTINS et al., 2007, p. 38), pois as pessoas ajudam a formar a imagem da empresa e se tornam a referência e o sinal de credibilidade que o cliente procura “[...] no momento de finalização da compra” (MARTINS et al., 2007, p. 38). Dessa forma, atendentes uniformizadas, atenciosas e um corpo docente qualificado, com capacidade para construir um relacionamento estável e duradouro com todos os alunos, tornam-se o diferencial competitivo da instituição. Assim, concluem: “o valor estratégico do marketing de relacionamento, através de um CRM, é percebido pelo aumento do conhecimento dos desejos, necessidades e expectativas dos alunos, pelo aumento da retenção e fidelidade dos mesmos” (MARTINS et al., 2007, p. 39). E ainda assinalam que,

dessa forma, nosso aluno torna-se o principal multiplicador da qualidade dos cursos e serviços oferecidos pela instituição de ensino superior privada. Portanto, oferecer boa infraestrutura, com laboratórios especializados, corpo docente qualificado, bibliotecas informatizadas e conveniência são pré-requisitos que somente terão valor se funcionários administrativos e professores estiverem comprometidos com a instituição e considerarem que o relacionamento é o ponto-chave para manutenção dos alunos (MARTINS et al., 2007, p. 39).

Nessa mesma perspectiva, mas partindo de uma visão administrativa baseada nos recursos humanos como principal determinante das vantagens competitivas, Nassif & Hanashiro (2001), também gestoras de uma universidade privada paulista, buscaram identificar as competências requeridas de docentes de universidades privadas no estado de São Paulo, por entender que o corpo docente se constitui no principal elemento da cadeia de valor, capaz de criar diferenciação difícil de ser imitada, por conseguinte, uma verdadeira fonte de vantagem competitiva sustentável (VCS).

Para as autoras, há mudanças no padrão internacional de qualidade do ensino superior, das quais as instituições brasileiras não podem fugir. Nesse cenário, o professor se torna peça chave no processo de mudança institucional. Assim, a ênfase recai na necessidade do docente rever suas competências para acompanhar a introdução de novas tecnologias e novas fontes de informações, devendo fazer parte do mundo dos jovens e ser parte integrante do processo de mudança no setor educacional (NASSIF &

HANASHIRO, 2001). A citação elucida aquilo que se espera do professor de uma instituição privada de ensino superior:

O professor tem se mostrado figura importante e determinante no êxito ou fracasso do processo educativo. Sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados, sobretudo no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho. A aceitação das regras do jogo institucional o torna cúmplice na responsabilidade sobre os resultados finais, pois para ensinar não é suficiente conhecer a ciência e seus conteúdos; é preciso saber o que seja educação e como se configura quanto ao homem a educar e quanto ao projeto de uma sociedade justa e desenvolvida [...]. Ensinar é um trabalho de reflexão crítica em que se analisam o ensino e a aprendizagem como tais (NASSIF; HANASHIRO, 2001, p. 101).

Dessa forma, após pesquisa realizada em cinco universidades particulares do estado de São Paulo, Nassif & Hanashiro (2001) mostram que as instituições têm implementado políticas de recursos humanos que despertem em seus integrantes a missão da instituição. No entanto, consideram essas políticas ainda incipientes, pois a maioria dos gestores entrevistados entende que os recursos humanos (RH) se resumem a atividades administrativas e burocráticas, de natureza eminentemente operacional. Na verdade, uma política de recursos humanos não existe claramente nas instituições. As práticas são aplicadas de maneira informal e assistemática nas unidades, sem apoio do RH. Não há, por exemplo, uma técnica específica para seleção dos docentes. Geralmente, são utilizados critérios como titulação, experiência, domínio do conhecimento, deixando de avaliar outros aspectos, tais como criatividade, iniciativa, liderança, ética, capacidade interpessoal, entre outros. A área, então, agrega restrito valor à instituição, uma vez que seu potencial é estratégico pouco aproveitado (NASSIF; HANASHIRO, 2001).

Diante desse quadro, entendem que as universidades particulares do estado de São Paulo, sob a ótica de seus representantes, desconhecem o potencial da área de recursos humanos para ampliar a competitividade dessas instituições, em face de o conceito de competitividade preconizado pelos seus dirigentes estar pouco sintonizado com as demandas empresariais por possuírem uma visão imediatista, com foco nos investimentos tecnológicos e físicos, deixando de lado investimento no desenvolvimento de novas competências do corpo docente, “eixo central da cadeia de valor que poderia se tornar uma fonte de vantagem competitiva sustentável, na medida em que essas competências seriam mais difíceis de serem imitadas pela concorrência” (NASSIF; HANASHIRO, 2001, p. 113).

No decorrer da pesquisa, encontraram-se algumas consultorias<sup>86</sup> especializadas em prestar serviços às instituições privadas. Dentre elas, pode-se citar a Lobo & Associados, especializada em gestão do corpo docente, que realizou uma pesquisa junto a 43 instituições de todo o país sobre as formas como as instituições privadas brasileiras executam suas políticas de gestão de corpo docente, como contratam, remuneram, capacitam, avaliam e promovem seus professores (LOBO, 2003).

Segundo a consultora (LOBO, 2003), os docentes são o DNA de uma instituição de ensino. Porém, em época de alta concorrência, de pressão por reduções nas mensalidades e alta inadimplência, as instituições privadas vêm enfrentando o desafio de reduzir custos e manter a qualidade do ensino, de modo que se mantenham bem avaliadas pelo MEC. Isso se deve ao fato de haver uma correlação direta entre o valor da mensalidade e o valor da hora-aula paga ao professor (LOBO, 2003).

Diante desse quadro, a instituição que contratar professores doutores em detrimento de profissionais competentes ou contratar em regime de tempo integral buscando melhoria na qualidade pode incorrer em grandes perdas financeiras sem contrapartida acadêmica. Na perspectiva da consultora, um professor doutor não é garantia de bom ensino de graduação, da mesma forma que a contratação em tempo integral não garante que se instalem linhas de pesquisa de qualidade. Considera, portanto, ingenuidade acreditar que toda instituição deve ter uma carreira docente nos moldes da universidade pública independente da sua missão. Mesmo assim, quando demonstra os resultados da pesquisa, a maioria das instituições (52,9%) pretende ultrapassar os requisitos legais de titulação previstos para seu tipo de instituição. Porém, privilegiam a contratação de especialistas (36,3% dos docentes) e mestres (38,9%), profissionais menos custosos que os doutores, que apareceram em pouca quantidade nas privadas (9,1%) (LOBO, 2003).

No que diz respeito aos demais resultados da pesquisa sobre a gestão do corpo docente, Lobo (2003) mostra que não existe uma padronização da forma de contratação dos docentes. Um aplicam processos seletivos abertos; outras fazem análise de currículo e entrevistas. O regime de trabalho horista, quando o professor é contratado por hora-aula com a carga horária de trabalho definida de acordo com a titulação, variando em função das necessidades da instituição, predomina entre as instituições

---

<sup>86</sup> As principais empresas de consultoria que atuam no setor educacional são: Lobo & Associados, especializada na gestão do trabalho docente; Hoper Educacional, que atua em consultorias de gestão universitária, análises de mercado, realização de cursos e eventos; Humus Consultoria e Paulo Renato de Souza Consultores.

entrevistadas (65,4%). Em todos os tipos de instituições, o número médio de horas-aula semanais é menor que 12 horas para 64,6% dos docentes; outros 76,4% possuem menos de 16 horas (LOBO, 2003).

Quanto à capacitação e qualificação dos docentes, 76,6% das instituições entrevistadas declararam oferecer alguma forma de apoio para os professores, como concessão de bolsas para mestrado e doutorado (53,3% das instituições); dispensa de carga-horária sem prejuízo da remuneração (30,2%) e bolsas para cursos de especialização, mestrado e doutorado da própria instituição (23,3%) (LOBO, 2003). Além de apoios para pós-graduação, as instituições oferecem cursos *indoor* ministrados pelas consultorias especializadas para motivar o corpo docente. Na perspectiva da consultoria Lobo & Associados, cursos oferecidos pela própria instituição não despertam interesse dos docentes e os cursos ministrados por profissionais da educação, concentrados em conceituações teóricas, não atendem às necessidades levantadas pelos gestores. Então, para preencher essa lacuna, oferecem curso com o seguinte objetivo:

Capacitação do corpo docente da IES para correção e padronização da prática pedagógica, conscientização e orientação dos docentes para uma visão moderna e profissional do trabalho de planejar, executar e avaliar o processo de ensino aprendizagem, além de propiciar e motivar uma postura docente voltado ao ensino centrado no aluno, com visão interdisciplinar, prática e profissional (TERCEIRO GRAU, 2003, p. 03).

Sobre avaliação, 46,5% das instituições entendem que podem ocorrer demissões em decorrência de sucessivos resultados negativos. Outros 44,2% dizem poder haver substituição de disciplina em decorrência da avaliação negativa (LOBO, 2003).

Por fim, a partir dos resultados da pesquisa, Lobo (2003) lista as maiores dificuldades encontradas em relação ao corpo docente: 1) qualificação docente em algumas áreas; 2) falta de envolvimento e comprometimento do corpo docente; 3) falta de qualificação pedagógica; 4) docência como segundo emprego; 5) aceitação da avaliação pelos docentes (LOBO, 2003, p. 14). Além desses fatores, em matéria da revista Terceiro Grau (2003), o grupo de consultores verificou que o planejamento do corpo docente é um dos maiores problemas do ensino superior, pois, na maioria das instituições, não há políticas efetivas de organização nem uma política de recrutamento. Grande parte das contratações ainda é feita por indicação, o que pode resultar em prejuízos, pois uma escolha errada pode resultar em futuros custos com qualificação e capacitação do professor (TERCEIRO GRAU, 2003).



Como no ato de recrutar docentes, para Lobo (2003), há má gerência das contratações em tempo integral e no processo de promoção dos docentes. Muitas instituições não aproveitam bem os professores e as promoções são feitas de forma automática, pela titulação, sem restrições orçamentárias. É preciso, portanto, que as instituições vinculem as progressões aos resultados das avaliações (TERCEIRO GRAU, 2003).

Mantendo a mesma linha, para Ferreira et al. (2011), políticas voltadas para a qualificação do corpo docente devem ser parte integrantes do processo de planejamento estratégico, em função de os docentes serem funcionários bem distintos dos funcionários das empresas em geral. Isto porque

possuem e exigem grande autonomia para realização de suas tarefas;  
São refratários à avaliação de seu desempenho e ao cumprimento de objetivos e metas preestabelecidas;  
Não apresentam, na maioria dos casos, alto percentual de comprometimento com as instituições, pois sua lealdade fica dividida entre sua atuação da IES e suas convicções ideológicas;  
Fazem grande distinção entre os valores e objetivos acadêmicos e os valores e objetivos administrativos, criando inúmeros conflitos organizacionais e dificultando o estabelecimento de sinergia necessária ao sucesso da IES como um todo;  
Controlam seu próprio trabalho e também buscam o controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam (FERREIRA et al., 2011, p. 04).

Porém, uma exigência maior de desenvolvimento de novas competências foi encontrada quando o foco são os coordenadores de curso ou gestores, como vêm sendo chamados. Segundo Argenta (2012), as instituições privadas de ensino superior se deparam com o desafio de enfrentar resistência à gestão entre alguns atores da educação em decorrência da formação, o que levou essas instituições a valorizar professores que demonstrem competência para gestão, mesmo que não tenham formação específica. Dessa forma, a fim de identificar as principais competências de um coordenador, realizou, durante um encontro de coordenadores, entrevistas com 71 gestores de uma instituição em Lavras/MG.

O coordenador de curso é uma figura central na gestão de instituições privadas, sendo inclusive exigido pelo MEC em cada estrutura organizacional e avaliado em relação à dedicação ao curso, atendimento aos discentes e docentes, dialogicidade, liderança etc. Assim, é primordial que o coordenador seja capaz de somar as visões didático-pedagógica e administrativa. Nos termos da autora, “é necessário que a visão esteja em sintonia com a missão organizacional e inserida no planejamento

institucional” (ARGENTA, 2012, p. 06). Ainda se requer mais atribuições de um coordenador:

Este, apoiado pelos dirigentes e, juntamente com os professores de curso, é o responsável por realizar o vínculo entre as IES e a sociedade, entre o curso e as oportunidades emergentes, entre os discentes e o mercado de trabalho, ao estimular o debate sobre as diversas legislações e cenários, ao estabelecer parcerias, ao participar dos encontros e ao procurar informações e estimular processos avaliativos que permitam a melhoria da qualidade do curso e da IES (ARGENTA, 2012, p. 06).

Logo, o coordenador ideal deve ter autocontrole, ser responsável, proativo, organizado e criativo, com habilidade para gestão e poder de negociação no âmbito das relações interpessoais (ARGENTA, 2012). Por sua vez, os coordenadores entrevistados por Argenta (2012) se percebem no papel de solucionadores de problemas, atuando entre os alunos, professores e instituição. Assim, diante da percepção dos entrevistados, Argeta (2012) identificou os 10 principais desafios dos coordenadores de curso. São eles:

- 1º. Excesso de atribuições profissionais gerando sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador;
- 2º. Necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras com sugestão de participação no planejamento;
- 3º. Falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante – NDE e dos professores;
- 4º. Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia;
- 5º. Necessidade de formação administrativa e didático-pedagógica;
- 6º. Falta de estabilidade;
- 7º. Necessidade de comprometimento por parte dos coordenadores;
- 8ª. Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis);
- 9º. Aumento de titulação pelos coordenadores;
- 10º. Captação e manutenção de alunos (ARGENTA, 2012, p. 07).

Ainda sobre as competências de um gestor de instituição privada, Mastella & Reis (2008), diretores executivos das unidades de Santa Catarina de um grande grupo educacional, afirmam que os dirigentes universitários têm atuado de forma intuitiva, baseados na experiência. Contudo, devem se apropriar dos princípios da administração moderna, como “trabalhadores do conhecimento”, “aqueles que usam a cabeça ao invés das mãos” (MASTELLA; REIS, 2008, p. 02). Um coordenador precisa ser aquela pessoa que busca agregar valor à instituição, de modo que essa se diferencie da concorrência, deve se tornar um agente de transformação, minimizando fraquezas, aproveitando as oportunidades do mercado, afastando ameaças, com a flexibilidade

necessária para se adequar constantemente às mudanças da legislação, às exigências dos alunos e das empresas.

Nesses termos, a nova conformação do mercado de ensino superior e as proposições dos diversos gestores de instituições privadas permitem perceber como os valores de mercado invadiram definitivamente o âmbito educacional. Mesmo algumas análises apontando uma gestão profissional ainda em formação nas instituições privadas de ensino superior, a exemplo de Mastella & Reis (2008), que consideram a atuação dos diretores como intuitiva e com foco na experiência, ou de Lobo (2003), que aponta uma política de gestão de docentes incipiente. Os diversos textos apresentados deixam claro o quanto a esfera acadêmica vem se diluindo perante a administrativa, ficando inclusive difícil de perceber qual a atividade meio e qual a atividade fim, à medida que toda retórica de modernização e controle da qualidade do ensino vem ancorada, na verdade, em valores empresariais, como aqueles explicitados pelo consultor Luis Motta - busca de ganhos de escala, padronização de práticas pedagógicas e profissionalização do setor, para alcançar maior agressividade no mercado (MOTTA apud GUILHERME; GLENIA, 2013).

Conforme Gaspar & Fernandes (2014), cada vez mais submetidas à lógica e ao ritmo de negócios do capital financeiro e especulativo, os grupos educacionais têm o lucro – de preferência, rápido e crescente - como único escopo de sua atuação. Com efeito, metas de qualidade educacional, em geral bastante modestas, são perseguidas apenas como requisito – legal e de *marketing* – necessário para sua manutenção no mercado educacional (GASPAR; FERNANDES, 2014, p. 957). Em estudo realizado junto às instituições de capital aberto, Gramani (2008) mostra que 76,5% dessas empresas atribuem grau de importância muito elevado ao fator financeiro, quando comparado a outros como recursos humanos, relação com o governo etc.

Gramani (2008) procura mostrar como essa importância concedida ao fator financeiro e à rentabilidade de curto prazo nas instituições de ensino superior de mercado aberto pode interferir na qualidade do serviço prestado, visto que uma maneira de aumentar a rentabilidade é reduzir custos. Isto, numa instituição de ensino, significa menos investimento em infraestrutura; menos investimento para a implantação adequada do plano de desenvolvimento institucional, pouco incentivo à pesquisa, baixo incentivo à qualificação dos recursos humanos, em suma, baixa qualidade institucional.

Nos termos de Gramani (2008), a manutenção da qualidade, no entanto, é um fator fundamental para fidelização dos clientes, de modo que não haja grande

rotatividade e, com isso, a instituição não perca credibilidade no mercado. Desta feita, apontam os cinco fatores de qualidade adequada para uma instituição de ensino superior: 1) plano de desenvolvimento institucional; 2) recursos humanos; 3) infraestrutura; 4) biblioteca, laboratórios e equipamentos e 5) pesquisa. Ademais, o autor lista os seguintes indicadores de qualidade: imagem institucional, captação de recursos no mercado de capitais, transparência, gestão profissional e avaliação do MEC.

Envolta pelo discurso de melhoria da qualidade do ensino, adotado pelos gestores nas campanhas publicitárias, a política de avaliação do Sinaes, na prática, é recebida com certo desconforto pelos gestores de instituições privadas, porquanto suas exigências terminam por representar maiores custos empresariais, incompatíveis, portanto, com a necessidade de redução de custos. Mas, em última análise, pode-se afirmar que estas políticas são indícios de efetividade da norma.

A forma como a avaliação do MEC é percebida como um indicador de qualidade é recebida por certa apreensão por parte dos gestores de instituições privadas em relação aos critérios de avaliação estabelecidos pela Lei nº 11.096/2005, o Sinaes, o que indica alguma efetividade da norma, notadamente, quando expõem a necessidade de conhecimento da política educacional, a forma como essa representa uma fonte de informação para tomada de decisão ou mesmo como as exigências de titulação e contratação em tempo integral de docentes se tornam desafios a serem superados pelas instituições privadas, diante a necessidade de redução de custos.

Em face dessas colocações, pode-se indicar interferência das políticas de avaliação nas opções realizadas pelos gestores. Entretanto, os amplos objetivos da política de avaliação do Sinaes, no dia-a-dia das instituições de ensino, parecem estar sendo reduzidos à preocupação com a obtenção de um conceito que favoreça a sua permanência no mercado.

Nesse sentido, é interessante demonstrar um aspecto que chamou a atenção nas visitas realizadas às instituições privadas de Campina Grande e na consulta aos sites de grandes grupos privados do país – o conceito resultante da avaliação vira instrumento de *marketing* e competitividade das empresas educacionais. Assim, geralmente na fase de inscrição para vestibular, panfletos são distribuídos pelas ruas ou nos sinais de trânsito contendo os conceitos do MEC em destaque, acompanhados por jovens alunos (bonitos, bem vestidos, sorridentes, brancos e com cabelos lisos) e com frases de efeito inspiradoras do sucesso que uma vaga na instituição pode garantir, do tipo:

“Seja um vencedor”;  
 “O futuro começa na instituição que mais investe na sua empregabilidade”;  
 “Conceito 3 no ENADE, a melhor avaliação entre as particulares”;  
 “Instituição no Brasil que alcançou o maior número de notas máximas”;  
 “Cursos com as maiores notas do MEC”;  
 “O sucesso profissional mais perto de você”;  
 “Com um diploma sua vida pode mudar”;  
 “O melhor é ter algo a mais. Estude na melhor”.

De maneira geral, os conceitos do MEC são associados à garantia de emprego e sucesso profissional, vinculando o desempenho concorrencial de uma instituição de ensino a promessas de felicidade. Dentre os *slogans* e propagandas, quatro foram mais significativos. Um primeiro – “Conquistar um ótimo conceito é levar você ao sucesso” – por representar bem o que se tornou o quantitativismo da avaliação do MEC no mercado de ensino privado. Outros dois foram relevantes talvez pela sensação de onipotência (e talvez de prepotência) que provocaram - “Evolução por você. Evolução pelo mundo” e “Ir além transforma o mundo”. Interessante que essas frases transmitem bem o espaço que as instituições pretendem ocupar no mercado educacional e a forma como se colocam diante das concorrentes. Assim, se as demais instituições almejam mudar a vida dos egressos, para estas, melhores resultados possibilitam uma mudança do mundo. Parece até mesmo que entendem que o “mundo” - ou o espaço onde atuam - lhes pertencem. Por fim, um quarto, no mínimo inusitado, trata-se de um folder em forma de maçã, com a seguinte frase: “Pecado é não fazer”.

No cotidiano de uma instituição de ensino superior, percebe-se que o conceito quantitativo do Sinaes, além de se tornar instrumento de manipulação de futuros alunos, permite que aspectos sutis, mas que interferem na qualidade do ensino, sejam mascarados. Diante disso, as instituições fixam a busca de melhorias naqueles requisitos elencados objetivamente na lei, deixando aspectos “menos relevantes” em segundo plano. Assim, é comum investirem em infraestrutura física. Suas salas de aula geralmente são confortáveis, com material didático-pedagógico amplamente acessível, projetores de multimídia, computadores, TV’s, ar condicionado. Além disso, os laboratórios são sempre bem montados, e algumas possuem excelentes bibliotecas. No entanto, os números não indicam a qualidade da aula que está sendo ministrada, a qualidade da avaliação, como se dá a relação professor- aluno, se os conteúdos programáticos são efetivamente aplicados, pois o MEC só avalia as ementas e as bibliografias. É comum que essa preocupação só venha a surgir nas vésperas do Enade,

quando oferecem “aulões” para suprir as lacunas abertas ao longo do curso, pois um resultado insatisfatório do corpo discente interfere no cômputo geral da avaliação final.

Nessa perspectiva, os princípios adotados na gestão do ensino superior privado não são próprios do mundo universitário, os requisitos apontados para a “captação” de alunos estão distantes da qualidade de ensino, da pesquisa ou de um corpo docente qualificado. Contrariamente, foram apontados fatores como bom relacionamento, forma de disposição dos móveis e até a forma de os funcionários se vestirem como atributos de atratividade da “clientela”. Termos como *telemarketing*, mala direta, liderança, proatividade, fidelização, captação, controle, só para destacar alguns, agora fazem parte de uma instituição de ensino superior, enquanto carreira docente, titulação, trabalho em tempo integral, desenvolvimento de pesquisa estão tendo seus valores questionados, até mesmo sendo atacados de forma direta enquanto padrão a ser adotado no ensino superior, como o faz Lobo (2003).

No Manifesto Comunista, Marx (2002) afirmava que, nos primórdios do capitalismo, a grande indústria criou o mercado mundial impelida pela “necessidade da burguesia de mercados sempre novos, de invadir o globo terrestre para estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculo em toda parte” (MARX, 2002, p. 43). Desde então, a burguesia não deixou de revolucionar. Além de se espalhar pelo mundo, na fase do capital monopolista, transformou toda sociedade num imenso mercado, o mercado universal de Braverman (1987), consolidando, com isso, uma dependência da vida social para com o mercado, da mesma forma que criou uma institucionalidade própria.

No contexto de acumulação flexível observado por Harvey (2006), há uma renovação de interesses pelo acesso ao conhecimento. A luta competitiva, inclusive no mercado de trabalho, fez do saber uma mercadoria-chave, produzida e vendida a quem pagar mais, ao mesmo tempo em que a produção do conhecimento assumiu um cunho comercial (HARVEY, 2006, p. 151). No momento recente, as mudanças do ensino superior orquestradas pelo Estado abriram espaço para a atuação dos empresários da educação, uma fração da nova burguesia de serviços que, segundo Neves & Fernandes (2002), embora não disponha do poderio econômico dos grupos industriais e bancários, ocupa uma posição estratégica na política neoliberal, por se beneficiar da política de corte dos gastos sociais e da campanha de estigmatização dos serviços públicos. Compreende-se, com isso, que as instituições privadas de ensino superior se consolidaram como institucionalidade do mercado, seja formando mão-de-obra de

acordo com as demandas do mercado de trabalho, seja como ramo de negócio rentável em expansão.

Por conseguinte, enxergando o setor de serviços a partir dos serviços educacionais que se desenvolveram no âmbito da OMC no processo de perda de direitos sociais conquistados em outras fases, não cabe mais considerar este setor como forma de transição social e dele fazer caso omissis em função de sua magnitude insignificante em relação à grande indústria, como sugeriu Marx (1978) ao analisar o contexto inicial do capitalismo. O ensino superior privado assumiu a condição de “ativo tangível”, como afirmaram os gestores Mastella & Reis (2008). Portanto, é percebido, aqui, nos termos que Braverman (1987), que compreende os serviços como fonte de lucro para o capital, uma mercadoria.

Enquanto mercadoria, seguindo a definição de Karl Marx na parte primeira do *Capital* (MARX, 2001), o ensino superior é a fonte de riqueza da burguesia de serviço educacional, não é um objeto externo. Porém, no atual contexto, a educação satisfaz não apenas às necessidades humanas do espírito, mas, principalmente, atende às necessidades de sobrevivência, pois, induzidas pelas ideologias da empregabilidade e competência, as pessoas buscam inserção no mercado de trabalho pela via da educação. O ensino superior, então, tornou-se fonte imperiosa de acesso ao mercado de trabalho, onde justamente se encontra seu valor de uso. Enquanto valor de troca, as mensalidades pagas possibilitam uma relação de equiparação entre a mercadoria ensino superior e qualquer outra mercadoria. Entretanto, quando se desvanece sua utilidade ou seu valor de troca, a mercadoria ensino superior aparece como fruto do trabalho humano abstrato, o que gera valor, não mais como bem público.

Nesse sentido, o capital no seu processo de autovalorização pouco se importa com a forma ou conteúdo das mercadorias, mas, sim, com a natureza das relações sociais que as produzem (MARX, 2001). No contexto de internacionalização e desnacionalização do ensino superior. Chaves (2010) entende que as instituições privadas de ensino superior reproduzem em seu interior relações capitalistas, o que realmente é observado através das ideias de gestão moderna dessas instituições, as quais indicam como estas vêm dando continuidade ao processo de reestruturação produtiva das instituições privadas de ensino iniciada durante a crise dos anos 1980, conforme já indicado, embora o façam em moldes mais profissionais e associado diretamente aos valores do mercado.

Reproduzindo relações capitalistas, portanto, aos professores é conferida a função de fonte de vantagem competitiva, conforme indicaram as proposições dos gestores, na verdade, uma ampliação das suas atribuições além dos critérios acadêmicos. Desse modo, não mais é suficiente que tenha boa formação e didática: é preciso que se relacione bem como o aluno, entendendo-o a ponto de mantê-lo na instituição, sentindo-se cúmplice da missão da empresa e ainda com aptidão para gestão, flexibilidade e adaptabilidade, no caso daqueles que se tornaram coordenadores ou diretores. Logo, novas formas de controle são requeridas, à medida que a categoria ainda é vista pelos gestores como de postura tradicional, corporativa, resistente a mudanças e pouco comprometida com a empresa. Daí advém a necessidade de mudar mentalidades para quebrar resistências, como indicam Ferreira et al. (2011), o que pode ser feito, por exemplo, através da oferta de cursos que proporcionem a “padronização” das práticas pedagógicas e “motivem” os professores, como citado na matéria da revista Terceiro Grau (2003), na verdade, uma forma de instrumentalizar o controle dos docentes.

Nos estudos com ênfase nos recursos humanos e no *marketing* de relacionamento sentem-se de maneira mais veemente os princípios capitalistas. Sendo assim, nos textos de Martins et al. (2007) e Nassif & Hanoshiro (2001), enxergam-se as necessidades de controle tanto da clientela atual e futura quanto do corpo docente, o “principal instrumento da cadeia de valor”, nos temos dos últimos autores citados. De maneira direta, aquilo que apontam Linhart (2007), Alves (2011), Antunes (1999, 2009) como resgate ou captura da subjetividade sob a hegemonia dos valores toyotistas, conforme visto no primeiro capítulo, aspectos que, subseqüentemente, serão ressaltados no tocante ao trabalho docente.

Para tanto, após ter demonstrado a constituição da educação como mercadoria e ramo de atuação do capital, faz-se necessário partir da concepção do trabalho docente como uma atividade econômica, um meio de vida para aqueles que a praticam, afastada de qualquer ideia de sacerdócio que romanticamente fora defendida.

### **3.5 O trabalho docente como atividade econômica**

Nos termos de Braverman (1987), a formação do mercado universal representa a transformação de toda sociedade num imenso mercado, fazendo com que aquilo que antes funcionava como suporte para a produção se tornasse mercadoria. Sendo assim, a partir do contexto do capital monopolista do início do século XX, o setor de serviços se



tornou uma fonte de lucro para o capital e, conseqüentemente, o trabalho em serviços entrou no reino do trabalho abstrato, portanto, trabalho produtivo subsumido de forma real ao capital. Com efeito, a definição de classe trabalhadora requer uma ampliação, de modo que passe a englobar os prestadores de serviços sujeitos às condições de trabalho cada vez mais próximas do chão de fábrica.

Como observado no capítulo 1, em tempos de acumulação flexível, esse exercício de ampliação do conceito de classe trabalhadora pode ser observado em Toledo (2009, 2013), a partir da conceituação do *trabalho não-clássico*, como também em Antunes (1999,2009), com a ideia de *classe-que-vive-do-trabalho* (mesmo compreendendo o setor de serviços ainda atrelado ao industrial).

No decorrer da pesquisa bibliográfica, foi verificado que, geralmente, as preocupações com o trabalho docente dizem respeito às questões pedagógicas e, mesmo quando a ênfase recai sobre as condições de trabalho, o pressuposto da docência como atividade econômica fica apenas implícito. No entanto, tendo a educação superior se consolidado como negócio, ao se tomar como objeto de estudo o trabalho docente nesse setor, seu viés econômico deve ser deixado muito claro, notadamente frente ao processo de mercantilização e oligopolização do setor. Assim, pretende-se observar o trabalho docente em instituições privadas inserido no eixo analítico do trabalho não-clássico realizado no setor de serviços, tido como atividade lucrativa.

Desse modo, segundo Bosi (2007), a consolidação do ensino superior como elemento de reprodução do capital tem definido a sorte do trabalhador docente, a começar pelo crescimento de 154% no total da força de trabalho docente entre 1980 e 2004, conforme pode ser analisado nos dados da Tabela 9.

Tabela 9  
Evolução do número de docentes de nível superior.

<b>Docentes</b>	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1989</b>	<b>1994</b>	<b>1998</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>IES</b>	60.037	64.449	70.095	75.285	83.738	88.795	93.800
<b>públicas</b>							
<b>IES</b>	49.451	49.010	57.934	66.197	81.384	165.358	185.258
<b>privadas</b>							
<b>Total</b>	109.788	113.459	128.029	141.482	165.122	254.153	279.058

Fonte: MEC/INEP (elaboração BOSI, 2007).

De acordo com o autor, mesmo sendo necessário relativizar os dados, pois muitos docentes trabalham em mais de uma instituição, o crescimento não deixa de ser significativo, principalmente por evidenciar a lógica de mercantilização do ensino superior a partir de 1998, pois se o crescimento no setor público se deu na ordem de 53%. Nas instituições privadas, este foi superior a 270% (BOSI, 2007). Seguindo o movimento dialético da burguesia industrial, ao produzir os operários modernos, a nova burguesia de serviços vem formando seu proletariado, os trabalhadores professores, os quais, como os proletários, só vivem enquanto têm trabalho e, por isso, são constrangidos a venderem sua força de trabalho como mercadoria, “[...] artigo de comércio como qualquer outro” (MARX, 2002, p. 46).

Os dados do Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014), expostos na Tabela 10, permitem uma visualização mais recente da evolução do número de funções docentes segundo categoria administrativa e organização acadêmica. Em 2012, foram registradas 362.732 funções docentes. Dentre as quais, 41,4% estão no setor público (150.338) e 58,6% em instituições privadas (212.394). Entre 2009 e 2012, observa-se uma variação positiva de 22,2% no número de funções docentes na rede pública e um decréscimo de 2,5% na rede privada, ocorrido principalmente nas universidades privadas que, em 2012, reduziram em 7,12% o número de funções docentes em relação ao ano anterior. Na rede pública, o aumento de funções docentes ocorreu preferencialmente nos institutos federais e CEFET’s, que quase duplicaram entre 2009 e 2012. Tais funções se concentram nas universidades, enquanto no setor privado estão concentradas nas faculdades (BRASIL, 2014).

De acordo com a análise das políticas educacionais realizadas no capítulo anterior, a explicação para tais números pode ser encontrada nos incentivos que vêm sendo ofertados ao ensino profissionalizante e ao Reuni, o que acarretou uma série de concursos públicos para o setor e uma consequente migração de funções docentes. Outrossim, esta redução pode ser atribuída à centralização do capital educacional privado, em função, portanto, das demissões realizadas após as fusões e aquisições.

Na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) adotada pela Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio (PNAD), elaborada pelo IBGE, a educação superior está agregada na seção “educação”, composta por seis grupos correspondentes ao ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação profissional de nível técnico e tecnológico, atividades de apoio à educação e outras atividades de ensino (esportes, idiomas, artes e cultura) (BRASIL, CNAE 2.0). Da mesma forma, o trabalho

do professor foi posicionado entre as categorias de serviços listadas pela PNAD que mais geram empregos, como mostra em estudo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, em 2003 (BRASIL, 2003).

Tabela 10  
Evolução no número de funções docentes em exercício, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica  
Brasil – 2009-2012.

<b>Categoria</b>	<b>Organização</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Administrativa</b>	<b>Acadêmica</b>				
	Universidade	108.400	113.407	119.655	126.820
	Centro	1.040	1.118	1.154	1.783
<b>Pública</b>	Universitário				
	Faculdade	6.567	7.739	8.166	8.852
	IF e Cefet	6.970	8.525	10.609	12.883
	Universidade	73.175	69.715	71.224	66.097
<b>Privada</b>	Centro	34.513	33.230	34.437	35.607
	Universitário				
	Faculdade	110.152	111.601	112.173	110.690

Fonte: MEC/INEP. Tabela elaborada pela Deed/INEP.

Os dados da Tabela 11 evidenciam o quanto o setor educacional vem se tornando representativo em termos de ocupação profissional no país, totalizando, em 2001, 1.887.123 profissionais envolvidos com a atividade, dentre os quais 1.747.548 são professores. Quanto aos grupos, os professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, em 2001, estavam entre os serviços que mais empregavam no país, ao mesmo tempo em que se destacavam como tipo de profissão de menor rendimento, principalmente no Nordeste, onde a categoria auferia uma renda mensal média de R\$ 293,18.

No que diz respeito aos profissionais ocupados no ensino superior, o trabalho do INEP (BRASIL, 2003) diferenciou o “professor-pesquisador no ensino superior” e o “professor de nível superior” sem conceituar as categorias. Portanto, compreende-se que a primeira designação trata daqueles dedicados à pesquisa, basicamente nos programas de pós-graduação das universidades públicas, enquanto os demais correspondem aos empregados para a prática de ensino, concentrados nas instituições privadas.

Os chamados professores de nível superior, em 2001, colocavam-se entre os profissionais brasileiros de maior rendimento médio, R\$ 2.565,47. Porém, ainda é um rendimento muito distante daquele de um juiz, por exemplo, de R\$ 8.320,70, cuja investidura para o cargo requer formação de bacharelado em Direito, experiência profissional comprovada e aprovação em concurso público. Diferentemente dos profissionais de nível superior que, para estarem habilitados ao cargo, devem ter, no mínimo, 10 anos de formação, entre graduação, mestrado e doutorado, além de um currículo repleto de produção nos últimos 5 anos de carreira, visto que os próprios editais de abertura dos concursos públicos exigem grau de instrução mais elevado e as prova de títulos têm caráter eliminatório.

Tabela 11 – Rendimento médio mensal e número de profissionais por tipo de profissão segundo regiões geográficas - Brasil – 2001.

(em R\$ 1,00)

Tipos de profissionais	Número de profissionais	Rendimento médio por região geográfica					
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Professor da educação infantil</b>	201.232	422,78	388,89	232,79	522,44	435,87	749,61
<b>Professor de 1ª a 4ª série</b>	881.623	881.623	443,17	293,18	599,19	552,72	567,38
<b>Professor de 5ª a 8ª série</b>	521.268	521.268	600,99	372,81	792,82	633,92	593,52
<b>Funções adm. de nível superior em educação</b>	139.575	139.575	753,20	549,60	1.092,85	738,27	834,86
<b>Professor de nível médio</b>	348.831	348.831	826,28	628,08	979,16	804,32	872,20
<b>Suboficial das forças armadas</b>	517.038	517.038	817,55	723,52	986,19	747,23	910,93
<b>Professor-pesquisador no ensino superior</b>	6.448	898,80	215,33	1.150,16	946,56	712,65	875,47
<b>Agente administrativo público</b>	316.761	911,82	661,40	679,31	1.072,50	926,14	1.103,37
<b>Administrador de empresas</b>	502.695	1.202,86	986,87	774,85	1.411,18	1.057,85	1.123,93
<b>Técnico de nível superior – público</b>	421.318	1.310,56	1.053,94	794,02	1.586,97	1.308,30	1.876,79
<b>Policia civil</b>	72.743	1.510,64	1.344,46	1.320,40	1.457,90	1.488,02	2.087,23
<b>Oficial das forças armadas</b>	89.387	2.091,53	2.129,41	1.674,46	2.250,53	1.949,68	2.321,03
<b>Economista</b>	44.772	2.254,66	1.700,77	2.009,08	2.227,19	1.641,35	3.592,64
<b>Auditor</b>	68.870	2.408,40	3.512,94	1.584,94	2.588,47	1.986,32	3.133,88
<b>Advogado</b>	271.241	2.496,76	3.893,83	2.245,35	2.431,04	2.597,39	2.768,25
<b>Professor de nível superior</b>	136.977	2.565,47	1.800,30	2.252,08	3.086,95	2.122,77	2.190,10
<b>Delegado/Perito</b>	13.973	2.660,52	2.753,91	1.347,25	2.650,73	3.714,45	5.969,61
<b>Médico</b>	257.414	2.973,06	4.429,82	2.576,78	2.801,77	3.260,41	4.110,87
<b>Juiz</b>	10.036	8.320,70	5.905,38	8.038,88	9.018,42	9.750,00	7.331,08

Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (Pnad) – 2001 (BRASIL, INEP, 2003).

Segundo dados mais atuais encontrados no edital n. 101, de 15 de dezembro de 2014, para provimento de cargo no magistério superior na Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE), o salário inicial de um professor com regime de trabalho de dedicação exclusiva é de R\$ 8.344,64, aparentemente equiparado ao salário de um juiz em 2001. Todavia, considerando que o subsídio inicial do magistrado federal declarado pelo Conselho de Justiça Federal foi de R\$ 25.260,20 (BRASIL, STJ, 2014) e que um magistrado do Tribunal de Justiça da Paraíba percebia, em 2012, entre R\$ 17.000,00 e 21.700,00 (TRIBUNAL DE JUSTIÇA – PB, 2012), a defasagem entre as duas categorias tomada como parâmetro permanece de forma abismal.

De acordo com pesquisa realizada no Sindicato dos Trabalhadores de Estabelecimentos Privados, Religiosos, Filantrópicos de Ensino do Agreste da Borborema (SINTENP), em Campina Grande/PB, o piso salarial dos professores regidos pela Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015 é de R\$ 4,78 (o valor da hora-aula) para os docentes de todos os níveis de ensino, com adicional de 7% para título de especialização, 11% para mestre e 15% de adicional para o título de doutorado (SINTENP/SINEPEC, 2014).

O piso salarial da categoria fica muito aquém dos salários da hora acadêmica que embasam os salários dos professores do ensino superior privado. Segundo os dados declarados nos Termos de Redução de Carga Horária homologadas no sindicato dos professores, encontraram-se os seguintes valores de hora acadêmica pagos no decorrer de 2013: R\$ 33,29, R\$ 43,04 e R\$ 46,48, não especificado qual a titulação. Em termos do montante final do salário, que varia de acordo com a quantidade de aulas do docente, as remunerações declaradas para fins rescisórios variaram de R\$ 229,21 a R\$ 8.515,56, isto na instituição que melhor paga na cidade e a única a homologar reduções de carga horária no sindicato (SINTENP, 2014). Através dos documentos da Justiça do Trabalho, teve-se acesso aos seguintes valores de hora acadêmica de outra instituição, que se coloca entre os salários médios, no decorrer de quatro anos: 2009, R\$ 25,93; em 2010, R\$ 27,66; 2011, R\$ 29,73; e em 2012, o valor de hora aula era de R\$ 31,98 (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 13ª REGIÃO, 2013b).

Já os salários dos coordenadores de curso se equiparam àqueles das categorias de trabalhadores com salários mais elevados do país. De acordo com os Termos de Rescisão de Contrato de Trabalho, os rendimentos declarados de coordenadores de curso foram de R\$ 6.986,48, R\$ 8.526,86, R\$ 12.212,78 e R\$ 19.187,18. Acredita-se que a variação ocorre em função das diferenças de carga horária total que o docente dedica à instituição (SINTENP, 2014). Em outra instituição, a gratificação de um coordenador, em 2012, girava em torno de R\$ 1.800,00, o que demonstra uma grande

disparidade salarial entre as instituições concorrentes (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 13ª REGIÃO, 2013b).

Entre os anos de 2004 a 2014, período que se observou os arquivos do SINTENP, os valores da hora acadêmica pagos por uma determinada instituição privada de Campina Grande/PB foram registrados no Quadro 8. Vale salientar que há variação entre as instituições, embora não se tenha conseguido identificar esse valor nas demais, pois, mesmo perguntando aos professores, estes não sabiam responder.

Quadro 8  
Hora acadêmica paga em Campina Grande/PB – 2004 – 2013.

Ano	Valor da hora acadêmica em reais
2004	23,71; 25,61 <sup>87</sup>
2005	25,71; 27,40
2006	27,40; 29,36
2007	29,58; 30,83
2009	32,68; 34,91
2010	34,91; 37,25
2011	40,04
2012	43,04

Fonte: SINTENP, (2014). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Pensando em remuneração por grau de instrução, de acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2012, é possível notar que, em termos relativos, as maiores elevações nas remunerações médias incidem nas faixas de escolaridade mais baixa, por exemplo: analfabetos com variação positiva de 5,08% e remuneração média de R\$ 993,73; fundamental completo com elevação de 4,93% e rendimento médio de R\$ 1.347,75; médio completo com acréscimo de 1,36% e remuneração de R\$ 1.576,16. Enquanto isso, os profissionais de nível superior, no qual se enquadra o magistério de nível superior, tiveram seus rendimentos elevados em apenas 0,06%, com os rendimentos médios variando de acordo com o grau de instrução: superior completo R\$ 4.672,06, mestrado R\$ 5.886,53 e doutorado R\$ 9.163,08 (BRASIL, RAIS, 2012).

<sup>87</sup> Não se encontrou explicação nos documentos que justificasse a diferença do valor declarado, pois, num mesmo semestre, foram encontrados valores diferentes e, muitas vezes, os documentos não especificam a titulação do docente.

Com relação ao regime de trabalho<sup>88</sup>, de acordo com os dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2013), em 2011, 13,2% do total de docentes possuíam mais de um vínculo a IES diferentes, dividindo-se entre IES públicas, como professores substitutos (7%), IES privadas (61,2%) e IES públicas e privadas (31,8%). Além de mais de uma instituição, os docentes também se dividem entre vários cursos, de acordo com o Inep, 20,8% dos docentes atuam em dois cursos, 10,8% em três cursos, 6,6% em quatro cursos e 14,3% em mais de quatro cursos, independente de ser na mesma IES (BRASIL, 2013).

A explicação dada pelo INEP (BRASIL, 2013) foi a predominância do número de horistas nas IES privadas. Enquanto que na universidade pública 81,1% são contratados pelo regime de trabalho em tempo integral, dentre os quais 76,6% com dedicação exclusiva. Nas instituições privadas, 43,8% são horistas, 31,2% são contratados em tempo parcial e apenas 25% em tempo integral. A Tabela 12 apresenta dados mais detalhados acerca do regime de trabalho por categoria administrativa nas diferentes regiões do país, a partir da qual se constata o predomínio do regime de trabalho horista no setor privado, exceto na região Norte, onde uma pequena maioria de docentes é contratada em tempo parcial. Igualmente se observa a grande concentração de funções docentes do setor público no Sudeste do país, seguido pela região Nordeste.

No que diz respeito ao setor privado, os números demonstram o quanto as instituições se mantêm no limiar das exigências postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor, mantendo uma grande quantidade de professores horistas e em tempo parcial e uma minoria em tempo integral para cumprir o mínimo exigido pelos parâmetros impostos pelo Sinaes. Bosi (2007) trata as mudanças no regime de trabalho como uma afirmativa da flexibilidade das relações de trabalho e da grande desregulamentação do trabalho docente no Brasil.

---

<sup>88</sup>De acordo com o Censo da Educação Superior, regime de trabalho é definido como o atributo do vínculo de trabalho do docente à IES, que pode ser igual a tempo integral com dedicação exclusiva, tempo integral sem dedicação exclusiva, tempo parcial e horista. Informação presente nos dados variáveis do docente, criados em cada uma das IES em que o indivíduo atua (BRASIL, 2014).

Tabela 12 – Distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho por categoria administrativa (pública e privada) pelo desempenho das regiões geográficas Brasil – 2011.

Brasil/Regiões Geográficas	Regime de Trabalho					
	Tempo Integral		Tempo Parcial		Horista	
	Total	%	Total	%	Total	%
<b>Público</b>						
<b>Norte</b>	9.867	84,0	892	7,6	988	8,4
<b>Nordeste</b>	30.733	82,4	5.425	14,6	1.117	1,09
<b>Sudeste</b>	41.045	80,6	5.225	10,3%	4.641	9,1
<b>Sul</b>	21.195	83,0	2.740	10,7	1.614	6,3
<b>Centro-Oeste</b>	10.385	73,4	3.106	22,1	581	4,1
<b>Privado</b>						
<b>Norte</b>	2.543	23,6	4.202	38,9	4.052	37,5
<b>Nordeste</b>	8.015	23,9	12.700	37,9	12.807	38,2
<b>Sudeste</b>	30.117	26,2	32.719	28,4	52.205	45,4
<b>Sul</b>	9.695	23,9	12.023	29,6	18.842	46,5
<b>Centro-Oeste</b>	4.119	23,0	6.233	34,8	7.602	42,2

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013). Tabela elaborada pela pesquisadora.

O censo publicado em 2014 (BRASIL, 2014) não quantificou detalhadamente as funções docentes em termos de regime de trabalho. A informação foi organizada em forma de gráficos, o que permite uma visualização de uma desproporção do número de funções docentes em tempo integral nas redes pública e privada. Mesmo com um pequeno acréscimo do regime em tempo parcial na rede privada, entre 2011 e 2012, e uma queda do número de horistas, este continua sendo o regime de trabalho que predomina no setor privado, haja vista ter ocorrido também queda no número de contratados em tempo integral. Ao contrário da rede pública, na qual os horistas representam minoria dos contratos de trabalho, havendo, entre 2011 e 2012, um acréscimo das funções docentes em tempo integral e parcial.

Os primeiros dados expostos acerca do trabalho docente no ensino superior permitem observar que o magistério nesse nível de ensino é uma categoria profissional em expansão. Contudo, os dados apresentados não devem ser trabalhados de maneira absoluta, pois são apresentados a partir do conceito de função docente, como detalhado anteriormente, relativo aos diversos vínculos que um mesmo professor pode ter em mais de uma instituição. Indicam, portanto, uma categoria em expansão, mas também, de



antemão, revelam um nível elevado de sobrecarga de trabalho, posto que o professor divide sua prática laboral em mais de uma instituição.

No entanto, a hegemonia da contratação de professores horistas merece destaque. Considera-se aqui como um dos principais gargalos para aqueles que atuam no setor privado, por muito interferir nas condições de trabalho e na qualidade de vida do docente. No que diz respeito à remuneração, o magistério superior encontra-se entre as categorias de maior renda nacional, mesmo que defasada em relação a outros serviços que requerem menos tempo de formação e, no caso do setor privado, submetido a uma forma de contratação que pode ser apontada como o motor da grande instabilidade do emprego e como o fator que induz à procura de vários vínculos empregatícios. Isto produz, a partir das necessidades do próprio docente, os meios para torná-lo explorador de si mesmo, à medida que sempre parte em busca de mais trabalho por si só, dividindo-se entre várias instituições para trabalhar com disciplinas de conteúdos diversos, procurando basicamente fugir da instabilidade imposta pelo regime de trabalho horista.

Analisando a titulação das funções docentes por categoria administrativa, observa-se, na Tabela 13, que, em termos percentuais, o número de mestres e doutores foi ampliado em todo o país, embora concentrados nas regiões Sudeste e Sul e nas instituições públicas. No ano de 2010, 49,9% do corpo docente das públicas eram doutores, enquanto nas instituições privadas apenas 15,4% o são. Nessas últimas, o predomínio é de especialistas e mestres, 41,5% e 43,1%, respectivamente, em 2010.

No que diz respeito ao grau de formação e gênero, no período entre 2009 e 2012, houve um comportamento positivo do número de docentes na categoria doutorado e mestrado, que cresceu mais de 28% e 14,4%, respectivamente, conforme indica a Tabela 14. Quanto ao gênero, os homens representam a maioria das funções docentes em todos os graus de formação. No entanto, as mulheres se destacaram no crescimento percentual do número de doutorado, 32,5% (BRASIL, 2014).

Tabela 13  
Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (pública e privada)  
– Brasil e regiões – 2001 – 2006 – 2010.

Brasil/Regiões	Ano	Pública			Privada		
		Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)	Até Especialização (%)	Mestrado (%)	Doutorado (%)
<b>Brasil</b>	2001	37,2	26,9	35,9	52,5	35,4	12,1
	2006	29,4	28,3	42,3	47,6	40,0	12,4
	2010	21,2	28,9	49,9	41,5	43,1	15,4
<b>Centro-Oeste</b>	2001	48,0	25,8	26,2	60,0	32,4	7,6
	2006	36,8	31,1	32,1	54,8	37,1	8,1
	2010	29,2	29,4	41,4	50,1	39,8	10,1
<b>Nordeste</b>	2001	47,9	30,9	21,2	57,7	35,1	7,2
	2006	39,8	31,2	29,0	54,5	37,6	7,9
	2010	28,5	34,1	37,4	48,4	41,9	9,7
<b>Norte</b>	2001	57,5	29,3	13,2	64,1	30,7	5,2
	2006	41,2	36,0	22,8	63,9	30,6	5,5
	2010	36,8	36,1	27,1	55,9	37,1	7,0
<b>Sudeste</b>	2001	25,2	23,3	51,5	50,8	35,1	14,1
	2006	19,1	21,9	59,0	45,8	39,7	14,5
	2010	12,7	21,7	65,6	38,5	42,9	18,6
<b>Sul</b>	2001	37,1	28,8	34,1	51,3	37,8	10,9
	2006	27,7	32,2	40,1	41,0	45,9	13,1
	2010	15,2	31,9	52,9	36,9	47,6	15,5

Fonte: MEC/INEP (2012). Tabela elaborada pelo pesquisador.

Quanto à função docente da categoria até especialização, o número vem caindo tanto entre os homens quanto entre as mulheres, o que indica uma melhoria no grau de formação docente. Porém, tal melhoria encontra-se concentrada no setor público, onde se alocava 67,2% dos doutores em 2012. Os mestres e doutores representam aproximadamente 90% das funções docentes nas instituições federais de ensino superior e quase 80% das estaduais, ao passo que apenas 17,8% das funções docentes das privadas são doutores, havendo uma maioria de 82,2% de funções docentes com mestrado e até especialização (BRASIL, 2014).

Merece destaque o fato de que a titulação docente é um dos parâmetros de avaliação dos cursos, relacionada, portanto, ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), de onde se percebe o quanto as exigências e metas exigidas estabelecidas pelo MEC para as instituições de ensino superior terminam por resvalar nas exigências sobre os docentes.

Tabela 14  
Evolução do número de funções docentes em exercício por grau de formação, – Brasil – 2009-2012.

<b>Grau de Titulação</b>	<b>Gênero</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<b>Doutorado</b>	Masculino	51.660	55.927	60.435	64.476
	Feminino	38.190	42.268	46.578	50.611
<b>Mestrado</b>	Masculino	64.489	68.242	71.736	74.043
	Feminino	58.977	62.049	65.354	67.175
<b>Até Especialização</b>	Masculino	71.868	66.183	64.212	60.344
	Feminino	55.633	50.666	49.103	46.083

Fonte: MEC/INEP. Tabela elaborada pela pesquisadora.

O trabalho do docente do ensino superior ainda é envolto numa área de privilégios, como trabalho de ganho fácil para pessoas de boa formação que se esforçam pouco, ideia que pode ser afastada a partir dos textos que demonstram as mudanças nas condições do trabalho docente nas instituições públicas e, posteriormente, com as pesquisas que trazem aspectos relativos ao setor privado.

### **3.6 Mudanças na cultura institucional nas universidades públicas e seus impactos no trabalho docente**

À medida que as mudanças na política educacional iam impactando o fazer docente nas universidades públicas, pesquisadores despertaram para desenvolver estudos tendo as condições de trabalho docente como tema. Todavia, muitos dos estudos consultados, mantiveram-se bastante presos ao debate sobre a política educacional, para só então, em poucas linhas, mostrar alguns aspectos de mudança no trabalho docente. Por conta disso, foram selecionados textos que buscassem entender as mudanças ocorridas no cotidiano universitário inseridas num contexto de transformações no capitalismo e suas consequências no mundo do trabalho, bem como aqueles resultantes de pesquisas de campo, os quais, acredita-se, oferecem maior nitidez do contexto que veio se desenhando desde meados dos anos 1990, a exemplo de Lemos (2011), para quem o exame do papel do professor universitário deve ser realizado sob a ótica dos impactos das transformações operadas no contexto das políticas neoliberais que implicaram significativas alterações no sistema de gestão das universidades.

A adoção do saber como mercadoria-chave numa sociedade que requer o desenvolvimento rápido e constante de novas técnicas para alimentarem um processo

competitivo inseriu a instituição universitária nesse processo, gerando novas funções sociais e econômicas para as universidades, explicitadas por Silva Júnior et. al. (2012) como transformação da instituição universitária em instrumento de produção. Na verdade, “do ponto de vista da economia política, um processo que vai reposicionar a universidade pública a serviço do capital” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 35). Dessa forma,

podemos supor fortemente que, embora a produção de conhecimento seja de natureza imaterial, seu financiamento e os tempos e controles para sua realização são impostos pelo setor produtivo e pela necessária produção de valor, segundo a racionalidade da produção de mercadoria e as relações sociais de produção. O produto da pesquisa aplicada será de pronto incorporado à organização privada (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 45).

Diante das funções impostas pelo neoliberalismo à universidade, novos padrões de gestão foram inseridos via política educacional a partir dos anos 1990, quando se iniciou um processo de mudança do quadro que estava posto pela Reforma Universitária de 1968 e pelo Plano Único de Classificação e Redistribuições de Cargos e Salários (PUCRCE), aprovado em 1987<sup>89</sup>. Na concepção de Mancebo (2007), as instituições de ensino superior são “convidadas” a ajustar seu produto às exigências mais recentes do capital, processo que atinge o cotidiano das universidades e a conformação das atividades docentes.

Seguindo as mudanças no mundo do trabalho impostas pela acumulação flexível desde os anos 1970, vem se conformando um quadro de precarização do trabalho, flexibilização das tarefas, (aumento e diversificação de tarefas) e de novas relações com o tempo de trabalho (intensificação) que trazem implicações para a subjetividade do docente (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012), requerendo, portanto, um novo olhar sobre esse campo de trabalho, “antes considerado privilegiado em relação à espoliação promovida pelo capitalismo em outras áreas” (MANCEBO, 2007, p. 79).

Os dados apresentados na Tabela 15, elaborada por Bosi (2007), mostram o quanto o aumento no setor público foi raquítico, avançando de 42.010 para 50.337 entre 1980 e 2004, portanto, um crescimento de pouco mais de 8.000 docentes em 24 anos, o que percentualmente representa uma variação positiva de apenas 19,8% no número de professores. Segundo o autor, a ampliação das vagas nas universidades públicas se deu

---

<sup>89</sup> Nos anos 1980, o debate conduzido pela então Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) estava ligado à instituição da carreira docente como parte de seu projeto de universidade. A principal luta era pela adoção de um padrão único de instituições públicas e da sua respectiva carreira docente, pois havia dois regimes de contratação: pelo Estatuto dos Servidores Públicos ou pela CLT, no caso das universidades fundacionais criadas pela Ditadura (LEHER, 2008).

basicamente nas universidades estaduais, que progrediram em 153% no número de docentes. Assim, as universidades federais foram as que menos receberam docentes tanto em relação às estaduais, como também em relação às instituições privadas, como visto na Tabela 8.

Tabela 15

Evolução do número de docentes das Instituições de Ensino Superior públicas

<b>Docentes</b>	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1989</b>	<b>1994</b>	<b>1998</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>IFES</b>	42.010	42.087	43.397	43.556	45.611	47.709	50.337
<b>IEES</b>	14.141	17.392	22.556	25.239	30.621	33.580	35.866
<b>IMES</b>	4.186	5.020	4.142	6.490	7.560	7.506	7.597
<b>Total</b>	60.037	64.449	70.095	75.285	83.738	88.795	93.800

Fonte: MEC/INEP (BOSI, 2007).

No seio das universidades públicas, o trabalho precário se intensifica, principalmente com a proliferação de contratações temporárias professores como substitutos ou conferencistas, pelo uso de bolsas de estudos como pagamento, como no caso dos tutores de ensino à distância e até o uso de estudantes de pós-graduação para ministrarem aulas (MANCEBO, 2007; MANCEBO & SILVA JÚNIOR, 2012). Contudo, além do processo de perda de direitos nos contratos de trabalho, segundo Bosi (2007), a precarização do trabalho docente precisa ser avaliada sob o ângulo da rotina das atividades de pesquisa, ensino e extensão que compõem o fazer acadêmico, por tratar-se de um processo de aumento do trabalho docente em extensão e intensidade.

O produtivismo acadêmico foi introduzido nas universidades federais através da Gratificação de Estímulo a Docência (GED), em 1998, justamente o ano que, segundo Pinto (1999), foi palco da maior greve protagonizada pelos docentes das universidades federais, tanto pelo tempo quanto por ter mobilizado todas as seções sindicais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES –SN). As reivindicações por aumento salarial, concurso público para reposição de vagas, manutenção da universidade pública e gratuita e defesa da autonomia universitária não foram alcançadas e o MEC ainda impôs “parte de seu projeto ao instituir a GED, apresentada como instrumento de reposição salarial e avaliação docente” (PINTO, 1999, p. 19).

A GED, inspirada nos manuais de reengenharia e qualidade total, caracterizou-se como um sistema de pontuação a partir de critérios definidos nas instituições de acordo

com os parâmetros determinados pelo MEC, a quem cabe estabelecer o valor da pontuação, controlar e fiscalizar a gratificação. Assim, tem direito ao valor integral da gratificação o docente que atingir 120 pontos contabilizados em relação a atividades realizadas em sala de aula ou atividades que conduzam à obtenção de créditos. Em suma, a prioridade foi dada a carga horária dedicada ao ensino, o que motivou os professores a aumentarem o número de aulas ministradas, uma vez que parte da sua remuneração passou a depender da sua produtividade individual (PINTO, 1999; BOSI, 2007; LEHER, 2008).

Nos termos de Leher (2008), a GED instituiu a lógica empresarial de face produtivista, pragmática e utilitarista no fazer acadêmico. Do mesmo modo que, para Pinto (1999), preparou o caminho para a transformação do setor em local rentável para o capital. A GED, então, não se constituiu numa política de recursos humanos. Apenas gerou uma maratona de premiação individual, estimulando a competitividade e o individualismo. Enfim, “procura-se transformar o trabalho docente em trabalho produtivo, que transforma o simples dinheiro em capital, através da mais-valia” (PINTO, 1999, p. 23), revelando as alterações do mundo do trabalho no interior das universidades.

É nesse sentido que, para Lemos (2011), atualmente, há um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência, uma vez que a polivalência passou a ser cobrada também do trabalhador professor que teve suas funções ampliadas e complexificadas ao assumir as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, tornando a docência uma atividade marginal. Segundo a autora, como no mundo empresarial, o modelo de competências também emerge nas universidades. Quando se fala em um “novo perfil” de formação docente, surgem características da personalidade do profissional como adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, capacidade de iniciativa e cooperação.

Parece, então, ser esse o perfil adequado para adaptar o professor ao processo de flexibilização do trabalho, no qual as universidades públicas, à medida que são privatizadas por dentro e, concomitantemente, adotam o modelo de produtividade e da rentabilidade empresarial, também demandam professores flexíveis, capazes de se adaptar rapidamente a cursos relâmpagos, a avaliações quantitativas por produção, a prazos reduzidos e a resultados de aplicação imediata (LEMOS, 2011, p. 111).

Para Mancebo (2007), a informatização dos serviços intensificou o enxugamento do quadro de funcionários de apoio e a conseqüente atribuição de novas tarefas para os

professores, que passaram exercer atividades de secretaria como o preenchimento de plataformas de notas e presenças nos sistemas acadêmicos, inúmeros formulários e relatórios.

Os mecanismos de produtivismo acadêmico, no período mais recente, tem sua expressão mais acentuada nos programas de pós-graduação, principalmente entre os professores-pesquisadores. Para Leher (2008), as “bolsas de produtividade em pesquisa” são um mecanismo similar à GED, por assumirem grande relevância como possibilidade extra de apoio à pesquisa, além de ser um signo de prestígio do professor no sistema de C&T, facilitando mais bolsas de iniciação científica, recursos para viagens internacionais etc., como também por se caracterizar como uma complementação salarial. Mas, por outro lado, requer uma manutenção “ininterrupta” da produção, seja de artigos, livros ou capítulos de livros, o que restringe o acesso de novos bolsistas, induzindo os professores que desejem chegar ao programa a adotarem o *ethos* do produtivismo.

Na percepção de Bosi (2007), o docente é valorizado pela inserção da pós-graduação, pelo número de publicações e orientações, como também pela bolsa de produtividade em pesquisa que recebe. Porém, com isso, gera-se uma diferenciação entre os docentes, conformando uma “elite” pela produtividade acadêmica em contraponto àqueles que são vistos como “improdutivos” por não fazerem parte do sistema. Naturalizam-se, portanto, os valores da competitividade e individualismo no espaço acadêmico.

Além de dividir a categoria, o produtivismo impacta a qualidade da produção, o que é demonstrado por Mancebo (2007) ao citar as máximas “publicar ou morrer” e “quando não se tem tempo, é preciso criá-lo” para mostrar como vem se forjando novos estilos de produção para que os resultados venham em maior quantidade e mais rapidamente. Isto pode levar ao declínio da qualidade da produção científica brasileira.

O novo cotidiano desenhado nas instituições de ensino superior pública ainda é marcado pela prática do empreendedorismo docente, estimulada, em grande medida, segundo Leher (2008), pela Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, por facultar ao docente o desenvolvimento de projetos em parceria com as empresas, recebendo incentivos financeiros, assim como autorizar ao docente o afastamento das atividades acadêmicas para se dedicar às inovações.

De acordo com a explicação de Bosi (2007), os recursos disponíveis passam a ser usados privativamente à medida que são canalizados pelas áreas consideradas

rentáveis. Destarte, determinados laboratórios, salas, computadores etc. são utilizados unicamente por centros de pesquisa construídos em parceria com empresas. Com os meios de trabalho privatizados dentro da própria universidade, resta ao professor desenvolver suas próprias condições de trabalho, captar seus recursos, combinando “competição” e “empreendedorismo”. O autor destaca como uma das principais expressões desse empreendedorismo a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos e a prestação de consultorias pelos docentes por meio das fundações de apoio universitário, que se torna meio de recomposição salarial, como também possibilita a compra de equipamentos, livros e construção de áreas físicas.

Além da Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a política de expansão das universidades federais, o Reuni veio catalisar a cultura produtivista no seio da universidade, vinculando a liberação de recursos às metas de expansão do número de vagas a serem alcançadas pelas universidades mediante contratos de gestão estabelecidos com o Estado. Analisando os impactos do Reuni no trabalho docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Federal Fluminense (UFF), Lima et al. (2012) constatam a explosão no número de vagas discentes nas universidades federais sem a contrapartida da ampliação das vagas docentes, que evidencia intensificação do trabalho do professor.

Sobre os impactos do Reuni no trabalho docente, Leher (2008) observa turmas superlotadas e sobrecarga na orientação de discentes. Com o devido aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação, em 1988, era 7,1 alunos/professor. Em 1998, a proporção passa para 9 alunos/professor e, em 2006, atingiu 10,8 alunos/professor (MEC/INEP apud LEHER, 2008). Proporção que atingiu 12,59 matrícula total<sup>90</sup>/função docente nas universidades federais em 2011 (MEC/INEP, BRASIL, 2013).

Mancebo (2007), por seu turno, desperta para o produtivismo não só como aceleração da produção docente, mas, notadamente, como o prolongamento do tempo que o professor despense com o trabalho, uma dinâmica que não é nova no trabalho docente, mas que tem se intensificado com as facilidades que a introdução de novas tecnologias oferecem. Desenha-se, portanto, uma “sociedade da urgência” nas universidades. Vale a pena destacar a citação da autora, que tão bem sintetiza a relação do docente com seu tempo fora do trabalho:

---

<sup>90</sup> Considera a soma das matrículas de graduação presencial e à distância e da pós-graduação *stricto sensu* em relação ao número de funções docente em exercício (BRASIL, 2013).



Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”: adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, “pegar” os livros que ainda não foram lidos. E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente dedicados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (MANCEBO, 2007, p. 77).

Apresentando resultados da sua pesquisa de doutorado sobre o trabalho docente na Universidade Federal da Bahia, Lemos (2011) aponta como principais consequências da intensificação e sobrecarga de trabalho do professor o desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades nas relações familiares. Segundo a autora, os professores entrevistados relatam ser impossível atender todas as demandas, tendo de utilizar o tempo de lazer, o que gera adoecimento. Citando outra pesquisa realizada na UFBA, Lemos (2011) lista as queixas trazidas pelos professores, tais como: cansaço mental, dor nas pernas, rinite, rouquidão, esquecimento, além de listar as doenças mais frequentes apontadas pelos entrevistados: varizes nas pernas, hipertensão arterial e alterações no sono (WERNICK, 2000 apud LEMOS, 2011).

Para a autora, os professores universitários estão envolvidos num embate ideológico posto pela hegemonia do pensamento liberal, que busca desqualificar tudo que é público, construindo a imagem, portanto, de que a crise pela qual passa a universidade é fruto do baixo desempenho dos professores, seu baixo comprometimento e seu excesso de liberdade, não as políticas educacionais que sucatearam a instituição. Assim, “o professor vai se caracterizando como ‘bode expiatório’ das mazelas do sistema e, ao reagir às estratégias de avaliação e controle, é rotulado de corporativista” (LEMOS, 2011, p. 114).

Silva Júnior et al. (2012) atribuem a reconfiguração da pós-graduação brasileira à CAPES e ao CNPq, que funcionam como agências mediadoras para fazerem da pesquisa um conhecimento orientado para valorização do capital, ao passo que intensificam o estranhamento do professor em relação ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e, especialmente, estranhamento em relação a si mesmo. Em outras palavras, para Leher (2008), a lógica do capital transforma o docente-pesquisador em empreiteiro, quando este, ao adequar a sua criação intelectual a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e a epistemologia aos marcos do pensamento único.

Nesse mesmo sentido, Bosi (2007) fala do produtivismo docente como a representação da perda da autonomia intelectual, perda de controle sobre o processo de trabalho, enfim, a forma atual de subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. Lemos (2011), por sua vez, entende a captação de recursos pelo docente e a avaliação de desempenho acadêmico como uma importante forma de controle da produção docente, que resulta na perda de autonomia sobre seu objeto de trabalho e sobre seu fazer acadêmico. Acerca das mudanças implementadas nas universidades, comenta:

Essas medidas atingem, de forma significativa, o elemento central definidor do ensino superior, que é a autonomia docente, ao mesmo tempo em que colocam os professores como receptáculo de uma forte pressão, definida por uma burocracia estatal e institucional, dirigida por uma racionalidade estranha (a da produtividade) em relação às características intrínsecas do fazer universitário, cuja função fundamental é construir coletivamente o conhecimento, torná-lo acessível a população e formar pessoas que possam assumir uma postura crítica e criativa diante dos desafios da realidade (LEMOS, 2011, p. 114).

Lemos (2011) conclui que o Estado, ao cooptar uma parcela dos professores (os excelentes), fragiliza a organização coletiva e descaracteriza a atuação política do professor, que passivamente assume o papel de observador crítico, da mesma forma que, quando intensifica o trabalho, subtrai o tempo para lazer e cultura, construindo uma organização do trabalho que facilita o adoecimento e a alienação.

Aspectos da organização coletiva também são citados por Mancebo (2007) e Leher (2008), no que diz respeito aos impactos da contratação de professores substitutos. Ao estabelecer uma diferenciação<sup>91</sup> entre os pares, neutraliza a mobilização coletiva e favorece o aprofundamento do individualismo. Na verdade, para Leher (2008), trata-se de uma estratégia para a desarticulação da carreira docente e ataque ao padrão unitário, conquista histórica dos professores mediante os movimentos grevistas dos anos 1980 que resultaram na aprovação do Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Salários (PUCRCE), em 1987.

Por fim, a partir da pesquisa realizada com docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Mancebo (2007) pôde apresentar o sentimento dos professores em relação ao contexto de sobretrabalho como paradoxal, por provocar nos entrevistados uma sensação de espoliação em relação às suas vidas, mas, ao mesmo tempo, o trabalho foi designado por eles como apaixonante e encantador. Para a autora,

---

<sup>91</sup> Os professores substitutos cobrem a demanda de sala de aula, ficando os efetivos com todo o restante das atividades acadêmicas: aulas na pós-graduação, orientações, funções administrativas etc.

o trabalho docente constitui-se como contraditório, pois, mesmo diante de uma conjuntura adversa, suscita sobretrabalho, assujeitamento, sofrimento, doença, mas também prazer, espaços para inovações, pensamento e crítica, buscando nas brechas possibilidades de escape, de crescimento e solidariedade.

Postas as considerações que permitem constatar as nuances das condições do trabalho docente nas universidades públicas, segue-se com as devidas percepções desse ramo específico de trabalho no setor privado, de modo que se possam identificar as semelhanças e diferenças em ambos os setores.

## **CAPÍTULO 04**

### **O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL EM CAMPINA GRANDE/PB**

O objetivo dos próximos capítulos é traçar um panorama da situação do trabalho docente no ensino superior brasileiro, especificamente em Campina Grande/PB, inserido no contexto de transformações capitalistas que geraram novas demandas para o setor. Os capítulos foram organizados seguindo os conceitos norteadores desta pesquisa. De maneira específica, o capítulo 4 contém as evidências de como se manifesta o controle no ambiente acadêmico privado. O capítulo 5, por sua vez, trata da regulamentação do trabalho, resistência docente e geração de consentimento.

Neste estudo, considera-se o caráter multifacetado e heterogêneo com o qual se apresenta a docência no ensino superior na realidade brasileira, estabelecendo um quadro relacional das condições de trabalho no ensino superior nos setores público e privado, a fim de que se tenha uma percepção de realidades distintas, para não incorrer no erro de associar o trabalho docente desse nível de ensino apenas à realidade das universidades públicas, desconsiderando o setor privado hegemônico, em plena expansão e onde se esconde a face mais dura desse trabalho.

Para a elaboração de um quadro mais completo das relações e condições de trabalho docente no ensino superior, além da consulta a pesquisas de campo, buscou-se trabalhar dados do Censo do Ensino Superior sobre as funções docentes, sua respectiva remuneração, bem como aspectos relacionados à regulação legal do trabalho docente no setor privado e à organização coletiva da categoria, a fim de que se tenham elementos para perceber variados aspectos da docência do ensino superior.

O empresariamento da educação e a invasão que o mercado vem operando no universo acadêmico deixa suas marcas mais visíveis no trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, o que ainda se coloca como um objeto pouco difundido nos estudos da sociologia do trabalho. Setor de negócios relativamente novo, por ter se desenvolvido enquanto tal a partir dos anos 1990, como mostrado nos capítulos 2 e 3, o setor privado de ensino superior não tardou em introduzir os modos de gestão próprios dos setores mais avançados do capitalismo contemporâneo, adotando, de antemão, as concepções da gerência moderna de recursos humanos. As novas técnicas de gestão impactaram tanto o trabalho de funcionários técnico-administrativos como o dos

professores. Porém, diante das necessidades de delimitação de pesquisa, aqui serão abordados os aspectos relativos ao cotidiano de trabalho do docente.

Assim sendo, as condições de trabalho docente no setor privado não podem ser observadas sob a mesma ótica do setor público, no qual processos de mudança de cultura institucional e perda de direitos vêm sendo implementados, pois as empresas educacionais, principalmente os grandes grupos de capital aberto, conformam suas relações de trabalho através de uma política de recursos humanos orientada ao pleno desenvolvimento da atividade lucrativa, enquanto no setor público, mesmo incorporando-se esses traços, conquistas históricas não permitem que os moldes mercantis sejam tão plenamente instaurados. O universo específico do trabalho docente em instituições privadas do ensino superior será analisado sob a ótica das novas condições que a reestruturação produtiva das empresas capitalistas impõe ao mundo do trabalho, seja no setor industrial ou de serviços, conforme exposto no primeiro capítulo, mostrando, assim, como as empresas educacionais gerem seus recursos e quais os impactos sobre os docentes.

Em outras palavras, buscou-se identificar as marcas da atualidade do mundo do trabalho nas condições de trabalho docente. Para tanto, tomou-se como parâmetro as condições e relações de trabalho docente em instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, confrontando, sempre que possível, essa realidade específica com estudos realizados em outras regiões do país, a fim de identificar aquilo que os pesquisadores apresentaram de comum nas diversas realidades.

#### **4.1 O ensino superior privado em Campina Grande/PB: quem são e como são contratados os professores do ensino superior privado**

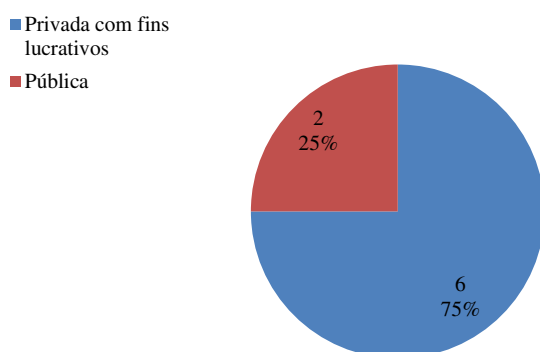
Em Campina Grande/PB, há oito instituições de ensino superior presenciais, dentre as quais duas públicas, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Como demonstra o Gráfico 1, ao todo, são seis as instituições privadas que oferecem cursos presenciais em Campina Grande/PB; dentre estas, empresas locais e grupos regionais. A realidade local segue os parâmetros do país como um todo e do Nordeste, onde 87,4% e 82,25<sup>92</sup> das instituições de ensino superior são privadas, respectivamente.

---

<sup>92</sup> Dados expostos nas Tabelas 5 e 7.

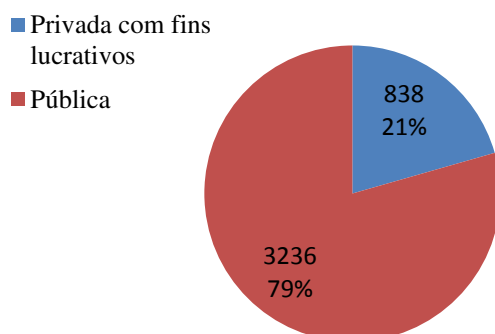
De acordo com os dados do e-sic fornecidos em 2014, atualmente há 4.074 funções docentes em exercício na cidade, sendo 2.400 homens (59%) e 1.674 mulheres (41%). Desse total, 79% (3.236) das funções docentes atuam no ensino público e 21% (838) no ensino privado, como demonstrado no Gráfico 2. Apesar de minoritário em termos quantitativos, é no ensino público onde se concentra a maior quantidade de funções docentes em exercício, uma peculiaridade da cidade em relação ao resto do país, onde há o predomínio de quase 59% das funções docentes no setor privado, conforme os dados da Tabela 10 demonstrada anteriormente.

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior segundo categoria administrativa (público e privado) – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

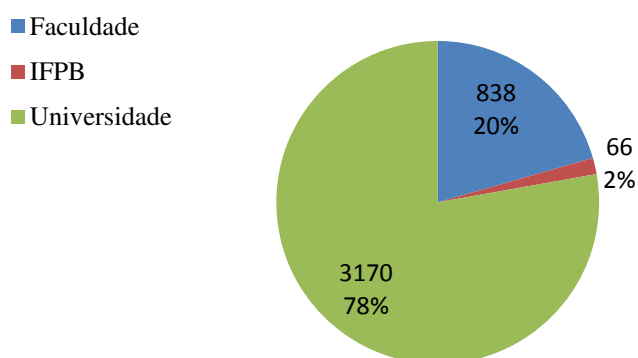
Gráfico 2 - Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa (público e privado) – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

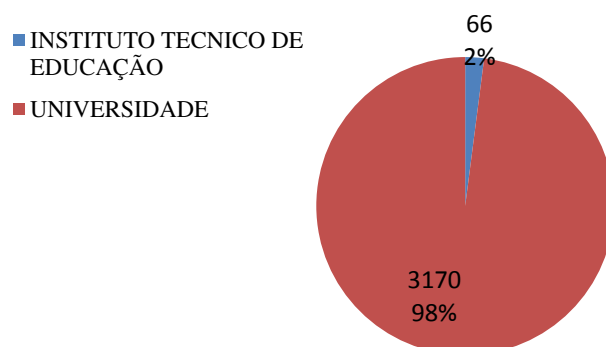
Segundo a organização acadêmica, o quadro da cidade também diverge do país e da região Nordeste, como mostra o Gráfico 3. Em Campina Grande/PB, os docentes se concentram nas universidades, 78%, estando 20% nas faculdades e 2% no Instituto Federal. No que diz respeito à distribuição no setor públicas, 98% dos docentes estão das universidades públicas e apenas 2% no Instituto Federal, como exposto no Gráfico 4. Contudo, é importante destacar que tais funções docentes estão listadas nos dados fornecidos pelo e-sic como pertencentes à UFCG e UEPB, embora nem todos atuem em Campina Grande/PB propriamente, pois há os campi do interior que não foram diferenciados nos dados.

Gráfico 3 - Funções docentes em exercício segundo organização acadêmica – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

Gráfico 4 - Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

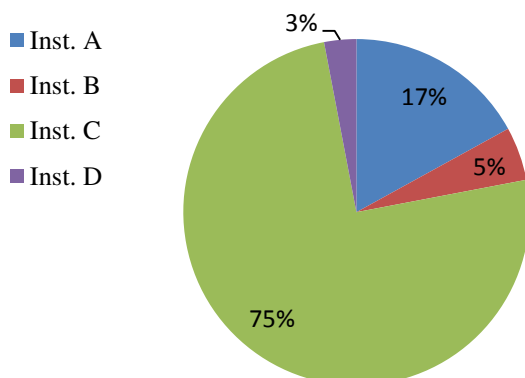
A distribuição das funções docentes em exercício entre as instituições privadas está disposta no Gráfico 5. Observa-se que 75% do mercado de trabalho docente de instituições de ensino superior privada encontram-se dominados pelo mesmo mantenedor (chamada de Instituição C), o que confere a tal ente privado extremo poder de controle sobre esse mercado e influência nas Convenções Coletivas de Trabalho. A Instituição A detém 17% das funções docentes. A Instituição B e C, de forma respectiva, os 5% e 3% restantes.

Qualitativamente, percebeu-se que o quadro de docentes do ensino superior é bastante diversificado, o que dificulta traçar um perfil exato desses profissionais. Na verdade, neste setor, há uma mescla de professores que se dedicam exclusivamente à docência, os profissionais liberais que dão aula como atividade secundária (advogados, administradores, contadores, médicos, fisioterapeutas, enfermeiros etc.), os servidores públicos da carreira jurídica que, respaldados pela Constituição Federal, exercem a docência (juízes, membros do Ministério Público, procuradores federais, oficiais de justiça etc.) e ainda os professores de universidades públicas, em exercício ou aposentados, que complementam renda nas instituições privadas.

Tomando como parâmetro essa diversidade, na análise dos dados, os docentes foram distribuídos em categorias que marcassem este traço, sendo divididos entre os seguintes grupos: 1) docentes de carreira em exercício; 2) funcionários públicos e liberais que lecionam; 3) aposentados das universidades públicas; 4) coordenadores em exercício; 5) docentes egressos e 6) coordenadores egressos. Suas diferenciações em termos de vivência no trabalho, sentimentos de inconformismo e/ou resignação, bem como as expectativas em relação ao setor, sempre que possível, serão marcadas ao longo da análise.



Gráfico 5 - Funções docentes em exercício segundo categoria administrativa em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

Historicamente, Campina Grande/PB se destaca pela representatividade de suas universidades públicas, que lhe constituiu a identidade cidade universitária e Polo Tecnológico, notadamente pela qualidade dos cursos de Ciências da Computação e das Engenharias do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT).

O marco inicial das instituições de ensino superior de Campina Grande/PB foi em 1952, ano em que foi criada a então Escola Politécnica da Paraíba (POLI)<sup>93</sup> e a Faculdade de Ciências Econômicas (FACE). Essa última, porém, só veio funcionar na década de 1960. Mais tarde, em 1973, foram federalizadas, passando a compor o Campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), quando foram criados o CCT e o Centro de Humanidades, formado pelos cursos de Ciências Econômicas e Sociologia Política (MELO, 2013).

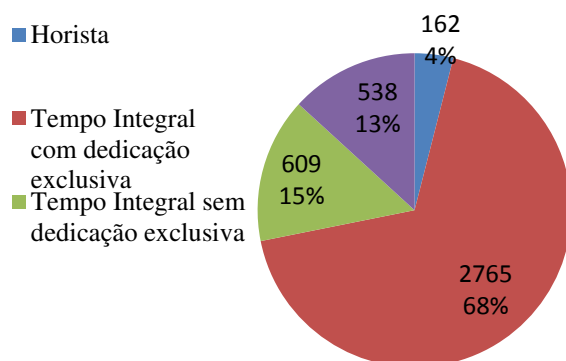
No mesmo período, Edvaldo do Ó, economista campinense, começou a reunir pessoas para fundar uma instituição própria da cidade. Em 1966, o prefeito Williams de Sousa Arruda sancionou a criação da Universidade Regional do Nordeste (URN), gerida pela Fundação Universidade do Nordeste (FURNE). Foi a primeira instituição de caráter universitário localizada no interior e não na capital. A URN foi estadualizada em 1987 por Tarcísio Burity, originando a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (MELO, 2013).

Retomando aos dados recentes, por haver uma predominância do ensino público no emprego das funções docentes, Campina Grande/PB difere mais uma vez do paradigma nacional, pois a maioria dos professores é contratada no regime de trabalho

<sup>93</sup> Sobre a criação da POLI, ver Lima (2010) e Torres (2010).

em tempo integral com dedicação exclusiva, uma característica das universidades públicas, não havendo o regime horista. Isto pode ser observado no Gráfico 6.

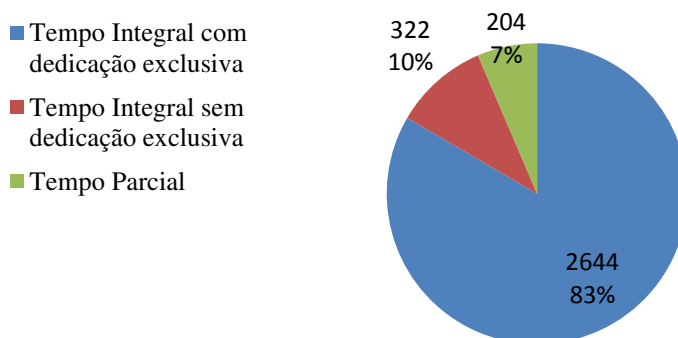
Gráfico 6 - Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

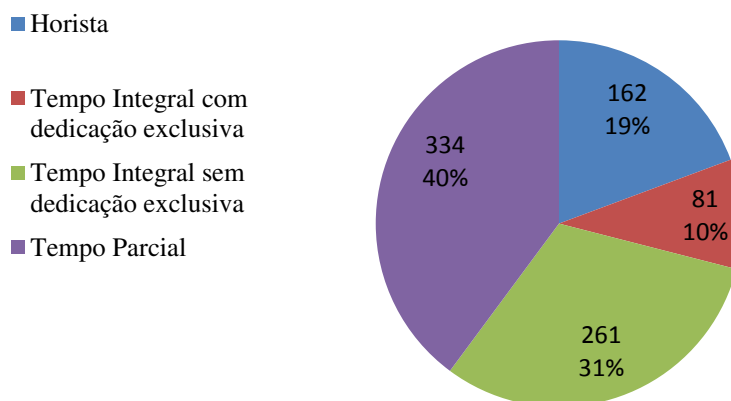
Separando o tipo de contrato de trabalho por organização acadêmica, nas instituições públicas de Campina Grande/PB, o quadro se apresenta segundo especificação do gráfico 7, 93% das funções docentes trabalham em tempo integral, dos quais 10% sem dedicação exclusiva e apenas 7% em tempo parcial.

Gráfico 7 - Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

Gráfico 8 - Funções docentes em exercício segundo regime de trabalho em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

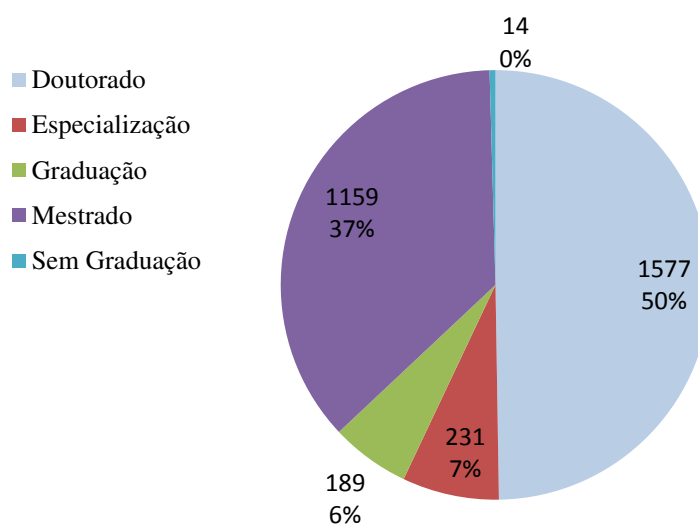
Segundo o Gráfico 8, nas instituições privadas, por sua vez, a maior ocorrência é de tempo parcial, 40% dos contratos de trabalho, seguido pelo regime de contratação em tempo integral sem dedicação exclusiva (31%), pelo regime horista, 19%, e apenas 10% das funções docentes trabalhando com dedicação exclusiva. Em termos relacionais, os docentes de Campina Grande/PB são contratados em condições mais favoráveis que no resto do país, por uma minoria ser contratada como horista, o que implicará a intensificação das jornadas de trabalho sem a devida estabilidade do emprego, como será detalhado no último capítulo.

Dentre as funções docentes em exercício na cidade, foram entrevistados 28 professores de instituições privadas, dentre os quais havia professores, ex-professores, coordenadores e ex-coordenadores, com faixa etária entre 28 e 65 anos. A maioria, portanto, encontra-se na faixa etária dos 36 aos 40 anos, seguindo a mesma tendência das demais regiões do país. Em termos de tempo de docência, foi encontrada uma variação de dois a 24 anos, estando a grande maioria atuando na docência de ensino superior há 10 anos em média. Trata-se de uma geração relativamente nova de professores, muitos ainda com seus mestrados e doutorados em andamento. Mas também há professores aposentados das Universidades Federal de Campina Grande e Estadual da Paraíba, justamente aqueles com idade entre 62 e 65 anos.

No que diz respeito ao grau de formação, as funções docentes estão distribuídas de acordo com a realidade nacional, ou seja, concentração de doutores nas universidades

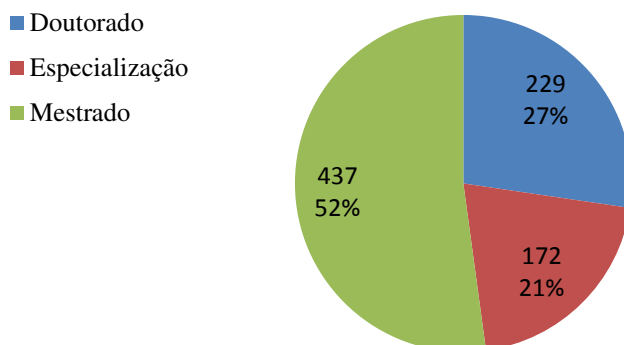
públicas, 50% (1.577) e concentração de mestres e especialistas nas faculdades privadas, no total, 73% ou 609 mestres e especialistas, com apenas 27% das funções docentes de doutores (229) segundo os Gráficos 12 e 13. Como a exigência legal prevista na LDB fala de 1/3 de mestre e doutores, as instituições privadas optam pela contratação de mestres, pois, com isso, atendem aos requisitos legais e enxugam as folhas de pagamento, evitando a contratação de doutores com hora aula mais elevada.

Gráfico 9 – Funções docentes em exercício segundo o grau de formação em Instituições Públicas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

Gráfico 10 - Funções docentes em exercício segundo o grau de formação em Instituições Privadas de Ensino Superior – Campina Grande/PB – 2014.



Fonte: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-sic), 2014.

Dos entrevistados em Campina Grande/PB, 10 são especialistas. Dentre eles, dois fazendo mestrado, 13 são mestres, sete estão desenvolvendo seus doutorados e cinco são doutores, segundo a Tabela 12, que mostra como os doutores se concentram nas instituições públicas. Os que se dedicam à pós-graduação *stricto sensu*, geralmente buscam programas da cidade (usualmente interdisciplinares), conciliando os interesses de pesquisa à conveniência de estudar em casa sem se afastar do trabalho, por não ter condições de financiar os estudos em outros centros e cobrir as despesas domésticas, muitas vezes, portanto, comprometendo sua formação. Quanto a isto, relatou um professor:

Trabalhar e fazer um doutorado é uma loucura. Já pensei em desistir várias vezes. Tenho um orientador que é um santo, um homem de bem, mas assim, a paciência dele tem limite. Eu já disse eu vou ter que diminuir minha carga horária, não posso abrir mão da carteira assinada, porque você sai para fazer um doutorado, o colega senta e depois ele não abre mão do lugar dele. Você volta um doutor desempregado (informação verbal<sup>94</sup>).

O quadro encontrado pela presente pesquisa não destoou dos demais casos empíricos consultados, a exemplo dos resultados de pesquisas de doutorado apresentados por Fernandes (2007) e Siqueira (2009). Inicialmente, Fernandes (2007), após realizar entrevistas com 30 docentes de seis cursos de um determinado centro universitário, cujo nome e região não foram revelados, caracterizou o corpo docente como composto de uma maioria de mestres, com faixa etária total de 31 a 40 anos em

<sup>94</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

média para ambos os sexos, com tempo no magistério de cinco anos, reservadas as devidas variações. Siqueira (2009), por sua vez, entrevistou 16 professores de quatro instituições de ensino superior privadas de Brasília/DF, cuja faixa etária predominante entre os docentes era de 40 a 48 anos, entre uma faixa de 30 e 65 anos no total.

Utilizando os conceitos de Habermas, Fernandes (2007) analisou a questão da escolha da profissão docente, constatando o predomínio de uma racionalidade técnica-instrumental em 60% dos professores, para os quais a opção pela docência se deu pelos seguintes fatores:

1) Gostavam da profissão, de ensinar, de transmitir seus conhecimentos, de estudar e consideram-na como uma forma de missão; 2) tiveram modelos familiares de professores, sentiam admiração por professores, foram incentivados por professores e suas famílias valorizavam a profissão; 3) por vocação, brincavam de escolinha desde criança e sentiam ter perfil de professor; 4) pela questão financeira, para complementação da renda e por valorizarem as condições de trabalho; 5) por acaso – não imaginavam seguir a profissão docente (FERNANDES, 2007, p. 05).

Em Campina Grande, a maioria dos entrevistados não se preparou especificamente para a docência. Chegaram às instituições privadas em busca da oportunidade de inserção no mercado de trabalho que faltava em outros setores, como os administradores, por exemplo, que enfrentam graves restrições no mercado de trabalho local. Apenas um egresso do setor privado, hoje professor de uma instituição pública, mostrou ter se preparado para a docência, só começando a atuar após a conclusão do mestrado. Ademais, outro falou da influência familiar, em função de os pais serem professores. Este, um profissional da área de saúde, considera a docência a realização de um sonho, um prazer, uma forma de se manter atualizado, não um meio de sobrevivência.

O tempo de preparação para a docência foi realçado pela pesquisa de mestrado de Carvalho (2009) ao analisar a realidade de trabalho docente nos cursos de Serviço Social ofertados por instituições privadas na Zona da Mata de Minas Gerais. Em entrevista com nove professores, pretendeu mostrar como os professores “se jogam” na carreira, sem passar por uma pós-graduação temendo perder a chance de inserção no mercado, para muitas profissões, extremamente afunilado, como no caso das Ciências Sociais Aplicadas. Este fator faz com que a docência se torne uma alternativa de ocupação. Os docentes, então, iniciam suas atividades sem se sentirem devidamente preparados para a prática de sala de aula, o que indica algumas falas ao mencionarem

expressões como “formação aos trancos e barrancos” ou “preparação enquanto docente”.

Essa situação indica certo despreparo para a atividade, como também demonstra a falta de critério das contratações. “Eu vim sem preparo nenhum. Me chamaram num dia pra eu começar a dar aula no outro. Eu não tive preparo nenhum, gostaria muito de ter tido” (informação verbal<sup>95</sup>). Diante disso, destaca-se o fato de as contratações ocorrerem mediante convites e indicações e, apenas em alguns casos, há seleção mediante prova aula (CARVALHO, 2009). Situação similar é evidenciada por Siqueira (2009) em Brasília, onde o ingresso em instituições particulares é decorrente de convites por amizade e/ou indicação de membros da instituição.

Justamente, como foi verificado nas instituições privadas de Campina Grande/PB, alguns profissionais de renome nas suas áreas, diretores de empresas, juízes, promotores, procuradores, advogados, funcionários públicos de destaque, médicos, chegam às instituições privadas por meio de convites. Os estabelecimentos pretendem, com isso, utilizar esses currículos (não necessariamente acadêmicos) para promover o marketing institucional. Pelos depoimentos de ex-coordenadores, percebe-se o quanto o critério de contratação é subjetivo e discriminatório, totalmente à mercê das instâncias hierárquicas superiores:

Outro critério de contratação eram informações informais que a direção tinha a respeito do professor. A vida social dele, características de comportamento fora do ambiente de trabalho, sempre tinha uma rede de fofocas que alimentava tudo isso. Só eu sei o que eu passei ali! Em todo setor tem um informante! (informação verbal<sup>96</sup>).

Quando questionado sobre a “rede de fofocas”, respondeu:

São outros professores e as próprias pessoas que integram as coordenações. Que elas sabiam... muita gente da [nome da instituição] veio da [cita uma instituição pública]. Então, tinha uma cultura organizacional muito parecida com coisas de lá, que são essas informações de entrelinhas. Profissionais que conheciam uns aos outros de longa data e diziam: “fulano já fez isso, já fez aquilo”; “ele tem essa preferência sexual”; “tem um pé no sindicato”... todas essas informações, na verdade, eram mais decisivas que a titulação. A titulação era a primeira triagem e essas informações vinham depois. Tanto quanto valiam também as indicações. Já tive caso de um professor que ele, no meu entender, era incompetente para assumir a disciplina que ela tava, mas

<sup>95</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>96</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

eu não pude tirá-lo porque a esposa dele era amiga de uma das diretoras. Então, ele permaneceu ali (informação verbal<sup>97</sup>).

Ainda foi relatado que, quando surgia a necessidade de novas contratações, o ex-coordenador 1 recebia uma pasta de currículos com observações em letras garrafais, indicando a possibilidade de contratação ou não. Por exemplo: “não contratar; é sindicalista” ou “não contratar; é gay”. Com feições de extrema satisfação e alívio, comentou: “Hoje, todos esses são professores das federais, graças a Deus!” (informação verbal<sup>98</sup>).

Em outro depoimento, quanto aos critérios não convencionais de contratação das instituições privadas, aos quais chamou de “pré-seleção”, tanto foi bem evidenciado quanto deixou muito claro como elas buscam profissionais que se enquadrem num determinado perfil almejado pela instituição, ficando os critérios acadêmicos (titulação, produção, didática) em segundo plano.

A gente tem todo esse cuidado. É tanto que a gente faz uma pesquisa no Facebook, para ver como é o comportamento do professor. Às vezes, tem um professor que é top, mas tem um comportamento adverso no Facebook. O perfil do profissional tem que ser condizente com o da instituição. A instituição tem muito cuidado em saber quem é o professor, de onde vem. Tem uma pré-seleção; a gente pergunta aos outros, para não correr o risco de vir um profissional que tumultue o clima harmônico da instituição (informação verbal<sup>99</sup>).

Seja em Campina Grande/PB ou nas regiões analisadas por meio das demais pesquisas, o *ethos* empresarial e não o acadêmico é o que predomina nas instituições privadas de ensino superior. Questões acadêmicas aparecem como pano de fundo de campanhas publicitárias ou em períodos precedentes às visitas do MEC para regulamentações de curso. No mais, predominam interesses de ganho que induzem a absorção de princípios da gerência moderna no cotidiano universitário, atualmente orquestrado pelas associações de mantenedores e pelas consultorias especializadas já citadas anteriormente, o que impacta as condições de trabalho docente ao introduzir as marcas do mundo do trabalho nesse universo.

Em Campina Grande/PB, percebe-se que esse *ethos* empresarial ainda vem contagiado por valores próprios do empresariado interiorano, como, por exemplo, saber

---

<sup>97</sup> Idem.

<sup>98</sup> Ibidem.

<sup>99</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



a que família pertence o professor, qual cargo ele exerce fora, como se comporta, de quais credos religiosos e, principalmente, políticos desposa. Os nomes das instituições de ensino superior são bastante relacionados aos donos, seu histórico familiar, posições políticas. Por isso, há uma necessidade de criar as instituições “à imagem e semelhança dos valores dos donos”, exatamente aqueles valores absorvidos pelas famílias dos alunos e futuros alunos. O depoimento de um ex-coordenador sobre o que seja um bom professor para uma instituição privada reflete o que foi percebido.

Bom, uma instituição privada considera como bom professor, pelo menos a impressão que eu tenho, aquele professor que... possa ser que eu esteja fazendo um juízo equivocado, mas a instituição privada conta, em regra, com o professor que não lhe traga problema e problema. Nesse sentido, não são questões que possam desequilibrar a instituição, não! Mas, que não lhe traga reivindicações de estudantes, não lhe traga reivindicação do seu próprio exercício da docência. A instituição privada gosta muito de professores que cheguem no horário, saiam no horário, lecionem lá sua matéria, mas sem graaandes iniciativas! Ou seja, sem provocar nos estudantes grandes renovações de ideias, iniciativas de propostas, a revelação da capacidade de construir teorias. As instituições privadas não gostam que os professores façam os alunos pensarem. Elas gostam do modelo que Paulo Freire chamava professor depositário: ele chega joga, joga, joga, o estudante recolhe, dá a hora, um sai para um lado, os outros saem para outro e tá tudo em equilíbrio! Tudo muito bem! (informação verbal<sup>100</sup>).

Um professor entrevistado demonstrou entender bem as funções que deve exercer além da capacidade docente de produção intelectual: “A cobrança é nesse sentido, de não baixar a qualidade. A gente precisa mostrar resultado não apenas para a instituição, mas para a sociedade e também para o aluno (informação verbal<sup>101</sup>)”.

Porém, as regras de conduta cobradas pelas instituições privadas se avolumam quando se realiza o exercício de compreender como as concepções da gerência moderna apresentadas no capítulo 3 impactam as relações de trabalho docente no setor privado, conforme realizado nos seguintes itens.

---

<sup>100</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 2, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>101</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

## 4.2 Controle do trabalho docente: padronização, intensificação e flexibilização de tarefas do trabalho docente em instituições privadas

Inicialmente, em termos de condições físicas de trabalho, não se pode apontar um padrão único de qualidade entre as instituições em Campina Grande/PB. Pelas visitas realizadas, sempre observações feitas nos momentos das entrevistas, há instituições extremamente bem montadas, com salas de aula arejadas, claras, totalmente equipadas com projetor de multimídia, computador, televisor, biblioteca atualizada, espaços de estudo climatizados, amplo estacionamento, cinema e teatro. De modo contrário, há instituições funcionando em antigos prédios da cidade, onde tudo parece improvisado ou por terminar, até deixando a higiene a desejar. Um docente com experiência em ambas comenta:

Olha, nós temos um modelo, não é?... não diria um modelo; eu diria o seguinte: em comparação às instituições de trabalho que nós temos aqui em Campina Grande, a gente tem uma que se sobressai às outras. A Instituição A, hoje, é uma instituição que, do ponto de vista físico, do ponto de vista organizacional e, de uma maneira geral, do ponto de vista das relações interpessoais, ela acaba sendo uma instituição que se destaca das demais; você acaba tendo uma tranquilidade maior, até porque o ambiente é limpo, as salas são arejadas, você tem recursos de projetor, de televisores, tem um teatro à disposição, ou seja, é uma faculdade, hoje, em Campina Grande, que se destaca na região. Então, do ponto de vista das condições de trabalho, é a melhor que tem.

A experiência que eu tive, embora tenha sido a primeira, a experiência que eu tive na outra Instituição B, já não era assim, se via que fisicamente as instalações eram muito sofridas, os professores tinham péssimas condições de trabalho. Se for falar de recursos, às vezes a gente tinha um ou dois data shows para toda a faculdade, as salas cheiravam mal, a mofo, as carteiras dos alunos também, quer dizer... um lugar deprimente! Um lugar deprimente não é um lugar destinado ao exercício da educação (informação verbal<sup>102</sup>).

Há ainda instituição regionalizada que funciona em prédios cuja arquitetura é característica dos grupos educacionais, padronizados, verticalizados, salas de aula que acomodam grande quantidade de alunos e até mesmo contêineres transformados em sala de aula e xerocópia de livros na biblioteca, como apontam os professores:

Tá um problema gigante, agora, na instituição D porque tiveram que fazer salas novas, na quadra e os alunos estão detestando, porque foi meio de improvisado. E os professores, nessa condição específica, não têm muitas condições de trabalho. Era a quadra de esporte e eles fizeram como se fosse contêineres, porque agora, fazem sala de contêineres, térreo e primeiro andar.

<sup>102</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

E resolveram de última hora pra botar os alunos que estavam entrando (informação verbal<sup>103</sup>).

E eu não entendo... é tão assim... você encher uma sala com aquela quantidade de pessoas, sem prezar qualidade, sem ter nem livro. Xerox?! Xerox de livros na biblioteca?! (informação verbal<sup>104</sup>).

Em termos opostos, quando se trata das relações de trabalho, nota-se, de modo geral, um movimento tendencial a processos de reestruturação que intensificam a absorção dos valores da acumulação flexível como parâmetros para gerir a força de trabalho docente, principalmente a partir da chegada de grandes grupos educacionais que impactaram o funcionamento e a saúde financeira das primeiras instituições, de caráter familiar, já existentes na cidade.

Segundo um coordenador de cursos entrevistado, antes da chegada das grandes empresas, a concorrência entre as instituições campinenses se dava via preço, fazendo com que houvesse um acordo tácito de divisão, segundo o qual o público A ficaria com uma determinada instituição, cujas mensalidades são mais elevadas, e outras dividiam a demanda do público B, C e D, referindo-se aos alunos de renda mais baixa da cidade e àqueles das cidades circunvizinhas. Porém, uma certa faculdade, de acordo com suas palavras, “entrou canibalizando o mercado, com preços que a gente não tinha como concorrer. Inchou a faculdade de alunos, pega uma gaiola e bota um monte de gente dentro!” (informação verbal<sup>105</sup>).

O acirramento da concorrência gerou a necessidade de resposta das faculdades locais, que passaram a implementar mudanças no sentido de maior profissionalização das instituições, significando, portanto, maior empresariamento e racionalização na forma de gerência da força de trabalho. Os docentes com maior tempo de casa perceberam essas mudanças e fizeram comentários saudosos “de quando a faculdade não era uma empresa”. Dois professores relataram a situação traumática de substituição de direção de uma determinada instituição, quando os docentes foram convocados para uma reunião extraordinária e essa pessoa foi apresentada. Na ocasião, foi apresentado e mostrado um gráfico da queda de demanda pela qual a instituição vinha passando, demonstrando como havia redução no número de alunos e alertando que, à medida que

---

<sup>103</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>104</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>105</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

o número de alunos diminuía, os empregos deles ficavam mais ameaçados, que aquilo era uma empresa e que tinha de ter resultado. Os docentes contaram como se sentiram mal após essa reunião, como “ninguém entendia nada o que estava acontecendo”, ao mesmo tempo em que temia as mudanças que estavam por vir.

Tinha muito essa cobrança por parte de diretor X, que pensava muito no curso. A gente vivia um momento de pressão muito grande, para que tivéssemos uma graduação maior, um mestrado, pressão na pessoa de diretor x, tinha que aumentar o percentual de mestres. A gente vivia muito sob pressão. Todo semestre tava: “Cadê o mestrado? Cadê o mestrado”? E quando não tínhamos, nós perdíamos determinadas regalias, que são dados a quem tem essa titulação maior. Depois, entrou essa pessoa, que veio com a visão mais comercial da coisa. Não tem esse envolvimento acadêmico que o diretor X tinha. Agora, se, por um lado, a gente respirou um pouco mais aliviado, porque não tem mais essa pressão, de uma maneira geral, acho que a gente perdeu, porque não tem mais quem pensa a instituição de forma mais acadêmica, para tá crescendo em termos de curso e tal (informação verbal<sup>106</sup>).

Essa pressão diminuiu, mas porque o diretor X tinha uma visão acadêmica e “esse cara” vê a faculdade como uma empresa (informação verbal<sup>107</sup>).

Nós recebemos um novo diretor. O rapaz é muito trabalhador, muito bom, vem de outro eixo, Rio de Janeiro ou São Paulo. O problema é que eu acho que falta um pouco do traquejo acadêmico. Ele teve uma preocupação muito grande com mais turmas, ele quis trazer mais alunos, falta tato, traquejo acadêmico (informação verbal<sup>108</sup>).

De acordo com outro entrevistado, o mercado de instituições privadas ficou mais pulverizado, fazendo com que a forma de concorrência se modificasse. Segundo ele, a instituição onde leciona primou por manter uma qualidade (lógico que dentro da lógica empresarial), fazendo com que o professor seja sempre chamado a prestar alguma conta (ENTREVISTA 4).

Assim, em um contexto de concorrência acirrada, as condições e relações de trabalho em instituições privadas de ensino superior começam a ser desenhadas pelas formas de padronização do trabalho docente que são implementadas a fim de - à semelhança dos preceitos seguidos pela gerência taylorista apontada por Braverman (1987) nas fábricas norte-americanas do início do século XX - dispor dos “tempos e movimentos” dos docentes, de modo a controlar o seu trabalho.

<sup>106</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>107</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>108</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

De maneira geral, nas instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, não foi encontrado o mesmo nível de padronização. Na verdade, práticas diretas de padronização aparecem de forma mais acentuada nos grandes grupos educacionais que se instalaram na cidade mais recentemente, nos quais as ementas e programas de cursos só podem ser alterados mediante autorização prévia de uma gerência regional. Outrossim, os professores devem seguir a bibliografia indicada e depositar no sistema acadêmico toda a programação prévia de aulas e *slides* a serem utilizados em sala de aula, como também o calendário acadêmico deve ser seguido rigorosamente, independentemente do ritmo que cada conteúdo programático requer.

Tudo tem que ser feito com autorização da gerência de Campina Grande, que pede à gerência regional, ou seja, é tudo muito amarrado, muito preso, a gente não tem como fazer as coisas. O fluxo de informação é muito travado, não é uma coisa muito fluida, é muita burocracia para você solicitar as coisas, para resolver. Se eu esquecer de marcar uma caixa de som para passar um filme e chegar em cima da hora solicitando, não pode botar, mesmo tendo a caixa lá, porque é ordem. Se eu chegar num sábado e pedir uma sala, não pode, porque não fiz solicitação prévia. Autonomia para modificar prova também fica complicado, porque a gente não tem autonomia para modificar nota do aluno, se eu errei numa contagem de ponto, se tiver que modificar, tenho que justificar ao coordenador (informação verbal<sup>109</sup>).

Tal circunstância foi colocada diretamente por um entrevistado que já havia lecionado em duas instituições da cidade. No entanto, o que havia de autonomia em uma determinada instituição é entendido pelo professor como falta de organização, pois acha que as coisas não podem “correr soltas” a critério do que cada professor quer. Então, esse docente mostra as estratégias de padronização do seu trabalho como sinal de organização da empresa:

Eu acho que tem que ter regra, porque acaba todo mundo fazendo tudo do jeito que quer e a instituição fica meio sem cara, porque cada professor acha que tem que fazer do seu jeito.

Ave-Maria, eu achava a outra muito melhor em relação a mais liberdade que a gente tem. Mas, ao mesmo tempo, eu não acho que essa esteja errada, até porque é a forma como ela trabalha, são as normas e regras de toda empresa (informação verbal<sup>110</sup>).

Pois é, existe uma super organização. Começa o período, existe o calendário acadêmico, que a gente tem que seguir. Não existe a possibilidade de eu falar com o coordenador e querer mudar minha prova e mudar. Não existe isso, a

<sup>109</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>110</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

gente tem que seguir o calendário acadêmico sempre, todo mundo. Quando começa o período, eles já dão datas para a gente entregar as provas da primeira unidade, já dão a data limite para entregar as provas da segunda unidade, segunda chamada e final, já dão todas essas datas. Então, assim, a gente já tem que se organizar para cumprir esse calendário. Fora isso, como eu tenho vários coordenadores, cada um funciona de um jeito, mas sempre dentro do que a instituição quer. Tudo tem muita norma, muita regra. É assim, seguindo muita regra, do que a faculdade quer, lógico. A gente não tem muita autonomia para mudar horário, calendário, isso não (informação verbal<sup>111</sup>).

Por outro lado, outros professores entrevistados, diante o alto nível de exigência, optaram por não mais permanecer na instituição. Um determinado docente desabafou: “Eu me sinto um Charles Chaplin engessado!” (informação verbal<sup>112</sup>).

A rigidez se percebe inclusive naquilo que talvez mais represente a autonomia do professor: sua forma de avaliação. Assim, todas as datas de provas e o peso de cada avaliação são determinados pela empresa, não podendo o professor planejar suas atividades além dessas determinações. Ademais, caso o professor precise corrigir uma nota, em caso de equívoco na correção, há prazo para isso e deve ocorrer mediante justificativa à coordenação de curso, que autoriza ou não a devida alteração. Há um sistema de prova segundo o qual o professor não elabora sua prova, apenas envia questões que podem ser escolhidas ou não pela equipe da sede regional que elabora as provas a serem aplicadas nas diversas unidades.

Aí a prova, você tem que entregar para os coordenadores para eles verem. Você só tem autonomia para mexer na nota da primeira unidade, que você pode fazer a prova no mínimo valendo sete. Pode fazer objetiva, subjetiva, pode fazer todo tipo de trabalho valendo dois, três, enfim, você tem essa liberdade. A segunda nota, não. Lá eles têm uma prova chamada de prova colegiada. É um tipo de prova de concurso. Aí, o que a gente tem? A gente tem um prazo, que fica um prazo em cima do outro. O prazo de acabar a prova da primeira unidade. Quando passa uma semana, você tem que ter entregue todas as questões da prova colegiada. Então, a gente não monta a prova colegiada, a gente posta as questões. Tipo, eu só tenho 15 questões por prova, mas tenho que postar 30/40 de cada prova.

Aí depois têm os validadores, que vão montar a prova e essa prova vem como prova de concurso. Vem envelope fechado, lacrado, com cartão de resposta, que vai passar na leitura. É como prova de concurso, realmente. Aí isso tudo a gente tem que montar nas datas limites, para o professor validar e montar as provas. Que é um peso danado na primeira unidade, porque além de fazer a sua, você tem que elaborar essas questões tudinho. Tem que ser estilo prova de concurso. Agora, de cada prova tenho que mandar de 30 a 40, eu estou com 3 ou 4 disciplinas. Olha o tanto de questão que eu tenho de montar?

---

<sup>111</sup> Idem.

<sup>112</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Então, é muita cobrança em cima do trabalho da gente. Bom, tem que seguir, tem que seguir, porque eles cobram o tempo inteiro por prazo (informação verbal<sup>113</sup>).

Na instituição, agora, tá com um sistema de prova colegiada. Então cada professor, a cada semestre, tem a obrigação de elaborar 20 questões novas, para alimentar o banco de dados. Uma coisa que a gente pega muito é que não é uma coisa fácil de ser feita. A gente recebeu uma visita do cara do MEC, ele falou que levou 1h e 40min para fazer uma questão, contextualizada, como realmente deve ser feita. Quer dizer, se uma pessoa especializada leva esse tempo para elaborar uma questão, imagina quem tem que fazer 20? 20 de cada disciplina, então, na verdade, são 60 questões, todo semestre. Não tem como ser uma coisa de qualidade. Antes, as questões ficavam no banco de dados, só que agora está fechando o banco, eles bloqueiam. Todo semestre tem que botar 20 novas questões, então sobrecarrega muito! (informação verbal<sup>114</sup>).

### O mesmo relatam egressos ao comparar instituições diferentes:

Depois, tiraram nossa autonomia totalmente. O conteúdo vinha determinado, vinha determinada praticamente a forma como a gente dava aula. A gente se tornou um ministrador de um curso pronto. Não tinha autonomia para definir as referências utilizadas, para aplicar prova, porque a prova vinha pronta, que a gente ajudava a elaborar, mas não tinha nenhuma garantia que nossa questão fosse entrar na prova. Era bem complicado. Tudo era determinado! (informação verbal<sup>115</sup>).

Não! Na IES a diferença é gritante. Eles têm um padrão de prova colegiada, em que o professor não elabora a prova, não elabora a ementa. Por exemplo, se tem um conteúdo que você não acha tão interessante, você é obrigado a mastigar aquele conteúdo, em detrimento de outro que tá sendo mais trabalhando ou até mesmo que está sendo exigido no exame da ordem. Então você não tem essa autonomia para trabalhar. O pior é a prova não ser elaborada pelo professor. Existe um banco de dados. Então, por exemplo, se eu não dei determinado assunto e cair na prova, o professor é prejudicado. Eu não tenho como revisar prova, ela não pode ter revisão. O professor não pega na prova, nem para elaborar nem para corrigir. Eu acho isso um absurdo! É completamente antipedagógico. Como eu vou conseguir medir o conhecimento do aluno? (informação verbal<sup>116</sup>).

A rigidez no controle de prazos demonstra a forma como se executa o controle do tempo da força de trabalho em instituições privadas, comum em todas as instituições da cidade. Este foi um dos fatores apontados como geradores de conflitos entre professores, alunos e coordenadores, principalmente quanto aos prazos para depósito de

---

<sup>113</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>114</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>115</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>116</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

notas nos sistemas acadêmicos. Os professores sobrecarregados, com alunos e turmas em excesso, muitas vezes não conseguem publicar as notas nos prazos. Os alunos, por sua vez, sentem-se lesados e fazem cobranças nas coordenações, que chamam os docentes para tomar satisfações.

Práticas de padronização também foram apontadas por pesquisas realizadas em outras regiões do país, como a padronização de currículos, programas de curso e até na forma de dar aula. Tais procedimentos foram implementados na Anhanguera, onde todas as decisões são centralizadas na sede localizada em São Paulo, o que, nos termos de Santos et al. (2013), representa a perda gradativa de autonomia e do controle sobre o processo de trabalho.

Do mesmo modo, no estado do Maranhão, os depoimentos expostos por Léda (2009) demonstram uma cultura inflexível das instituições, que induz a uma burocratização da atividade docente, ao exigirem que os professores prestem contas de tudo o que irão trabalhar em sala de aula, inclusive tendo de enviar previamente as avaliações que elaboram para um setor de qualidade, a fim de que a direção tome conhecimento do tipo de prova que está sendo aplicada pelo professor. O monitoramento da atividade docente é realizado também pela estipulação de prazos e cobrança rigorosa do seu cumprimento, sem considerar as variabilidades que o cotidiano de trabalho exige. É corriqueiro nas instituições maranhenses os professores terem de registrar os diários de sala diariamente, com lançamento de frequência *on line*, do mesmo modo que os prazos para correções e o devido lançamento de notas nos sistemas acadêmicos são determinados pela coordenação de curso, cuja “[...] preocupação está centrada na imposição e na punição ao descumprimento do prescrito” (LÉDA, 2009, p. 84).

Voltando às instituições campinenses, é interessante, contudo, destacar os depoimentos dos poucos entrevistados que declararam ter total autonomia, a fim de compreender as causas dessa disparidade de percepção.

Eu nunca tive essa interferência com relação a processo de avaliação, a própria elaboração das avaliações, cada professor tinha autonomia para estabelecer como seria a metodologia de avaliação, como seriam aplicadas, se usaria seminários, se usaria prova escrita, enfim... conteúdo programático. Assim, a gente teria que montar o plano de curso de acordo com a ementa, apenas seguindo metodologia básica e temática exigida no projeto pedagógico do curso. Nesse ponto, a autonomia do professor foi muito bem



respeitada. As reuniões de colegiado atuavam bem nesse sentido. Não tinha uma imposição de como a gente deveria atuar (informação verbal<sup>117</sup>).

Eu sempre defendi e sempre tive... sempre tive autonomia plena, pelo menos até agora, pode ser que a coisa mude. Eu sempre tive plena autonomia de desenvolver as minhas metodologias e metas que eu quisesse. Até acho que deveria ter assim, ter regras, não que engessassem a atuação do professor, mas, pelo menos, dependendo do perfil pedagógico do curso, deveria ser ajustado às metodologias, porque cada professor faz do jeito... faz o seu. Sem tirar a autonomia (informação verbal<sup>118</sup>).

Por ter destoadado tanto das demais falas sobre a perda de autonomia, buscou-se um olhar mais atento para entender o porquê dessa diferença. Concluiu-se, então, que são nos grupos empresariais onde a perda de autonomia do trabalho docente é mais contundente e que, nas instituições eminentemente campinenses, a autonomia parece ser maior, porém, varia de acordo com o professor, visto que os mais antigos ou os que exercem algum tipo de autoridade fora da instituição gozam de maior liberdade para trabalhar.

Na realidade observada em Campina Grande/PB, é importante destacar que o discurso é sempre de preservação da autonomia e liberdade docente. Contudo, ao se defrontar com as atividades exercidas pelos coordenadores e com os relatos daquilo que causa incômodo nos docentes, percebeu-se que as instituições que aparecem como menos impositivas, na verdade, possuem a destreza de fazer com que o professor se sinta autônomo, enquanto que, na verdade, permanece no emprego quem seguir regras e tiver entendido aquilo que se espera de si, inclusive submetendo-se às mais variadas circunstâncias de pressão e assédio, como será demonstrado em vários depoimentos subsequentes.

Além de processos de padronização, percebem-se, nas instituições de ensino superior privadas, processos de intensificação de tarefas, com destaque para o crescente aumento do número de alunos. Nesse contexto, dentre as mudanças apontadas por Santos et al. (2013), a mais citada pelos docentes do grupo Anhanguera foi a chamada “junção de turmas”, forma que as instituições encontram para reduzir custos diante da evasão escolar que ocorre no decorrer do curso e que implica diretamente as condições de trabalho dos professores, que passam a ministrar aulas para turmas com 70, 80, 90 alunos. Nesse grupo, a maioria dos docentes tem mais de 200 alunos.

---

<sup>117</sup> Dados referentes à entrevista 14, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>118</sup> Dados referentes à entrevista 18, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Mesma situação foi encontrada num município próximo a Campinas, no interior paulista, lócus da pesquisa desenvolvida por Santos (2012) numa universidade privada (cujo nome não foi revelado), onde a autora afirma existir a lógica “menos professor, mais aluno”. Igualmente, nos dados relativos ao Maranhão, apresentados por Léda (2009), os professores relataram ter trabalhado com turmas de 45, 75 e até 98 alunos. Tais dados empíricos parecem evidenciar de forma mais contundente a realidade dos docentes do setor privado do que os dados oficiais do MEC/INEP, segundo os quais a razão entre matrícula e funções docentes por categoria administrativa evoluiu de 20,47 matrícula/função para 21,97, entre os anos de 2009 e 2011, números mais expressivos que o das instituições públicas federais, onde havia 12,59 matrículas/funções docentes nesse mesmo último ano, porém, menos expressivos que os dados empíricos acima referidos, se levados em consideração os vários vínculos empregatícios acumulados pelos docentes.

Nas instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB, processos são implementados, geralmente, em resposta à evasão escolar que ocorre ao longo dos cursos de graduação, com destaque para a prática de junção de turmas, a exemplo do que ocorre no grupo Anhanguera, destacado anteriormente. Para o professor, o impacto se dá em função do número de alunos por turma, que aumenta, e da diminuição do número de turmas, o que implica perda salarial. Tal situação ocorreu nos cursos de administração de empresas das primeiras instituições da cidade, quando deixou de ser oferecido na forma de várias habilitações (*marketing*, recursos humanos, gestão financeira etc.), sendo ofertado apenas como gestão de negócios, fato sobre o qual comenta um professor:

Eu já cheguei a ter seis turmas , sendo que, houve uma reformulação no currículo do curso, deixou de ter as habilitações, que era onde eu conseguia ter mais turmas. Hoje, estou com 3 disciplinas, 3 turmas de assuntos diferentes (informação verbal<sup>119</sup>).

Quando eu entrei na faculdade, tinham duas vertentes do curso de administração, marketing ou administração de negócios. Durante um bom tempo, cinco ou seis anos, eu tive uma boa remuneração, porque eu tinha disciplinas nas duas vertentes. Teve época de ter cinco turmas, era uma remuneração muito boa! Com a reformulação do curso, a faculdade se espelhando em instituições do Sul, resolveu reformar a grade curricular. Marketing e gestão de negócios se transformaram num curso só. Nisso aí, tinha muito professor para poucas disciplinas. Eu saí perdendo, gradativamente, de seis disciplinas que eu tinha para duas. Você sabe que

---

<sup>119</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

professor ganha por hora aula em sala. Quanto mais turmas ele tiver, maior o rendimento dele. Eu perdi muito. Hoje, eu tenho duas turmas (informação verbal<sup>120</sup>).

A quantidade de aluno por turma é um problema que surgiu em Campina Grande/PB com a chegada dos grandes grupos educacionais. Os professores entrevistados nas instituições locais não apontaram o excesso de alunos como problema, notadamente aqueles que lecionam disciplinas de final de curso. No entanto, entre os poucos professores dos grupos empresariais que aceitaram conceder entrevista e, principalmente, os egressos colocaram o desgaste de enfrentar salas de aula superlotadas e a preocupação com o tipo de formação que esses alunos estão recebendo ao se tornarem mero numerário.

O fato de você ter 70 alunos em sala de aula e você não ter a possibilidade de realizar um seminário, um trabalho, para de fato fazer um confronto de teoria e prática, porque não dá para todo mundo desenvolver, 70 pessoas numa sala! Então, eu acho que o número grande também é complicado!!!

Mas, eu acho que isso me incomoda, o grande número de alunos numa sala de aula para você desenvolver uma proposta é mais complicado! E aí, de certa forma, como a gente tá lidando com o mercado, sabe que o que visa é o lucro. Para eles, o que interessa é a quantidade, interessa a quantidade, com certeza! E aí, nesse caso, abrir cinco turmas de 70 alunos ou abrir 10 turmas de 50, o que seria melhor? Quantos professores deveriam ser contratados, quanto mais de equipamento teria que ser instalado? Quanto mais de instalação física? Isso no ensino particular me preocupa, de formação mesmo (informação verbal<sup>121</sup>).

Eles prezam muito pela qualidade, isso é inegável. A sistemática gerencial da instituição é muito organizada mesmo. É uma empresa, realmente. Mas, eu não vejo a questão de prezar pelo ensino. O discurso de marketing é esse. Quando você tá lá dentro, vê que não tem, realmente, essa preocupação com a qualidade do ensino. Tanto que as turmas são superlotadas, tem turmas com 105/112 alunos e não existe uma questão de perspectiva e melhora nesse sentido. A questão é: tem que colocar aluno na faculdade (informação verbal<sup>122</sup>).

A Instituição D não presa pela qualidade, presa pela quantidade. Então, você entra numa sala de aula com 100 alunos, dando aula de microfone, com uma caixa de som... (informação verbal<sup>123</sup>).

---

<sup>120</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>121</sup> Dados referentes à entrevista 21, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>122</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>123</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Falando da concorrente, um dos coordenadores relata que muitos professores o procuram oferecendo maior disponibilidade na sua instituição, para se dedicar menos à outra, cujas salas são superlotadas. Com ironia, diz como responde aos professores: “vai, vai dar aula no Amigão! (informação verbal<sup>124</sup>)”.

Segundo a Cláusula Décima Sexta da Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015 firmada pelo SINTENP/SINEPEC, no ensino superior, o limite máximo de aluno por turma é de 60 alunos, podendo exceder de acordo com autorização do MEC. Sempre que exceder 10% do número máximo fixado, o estabelecimento fica obrigado a abrir mais uma turma (CAMPINA GRANDE, SINTENP, 2014). A norma coletiva não indica expressamente nenhum direito extra como acréscimo salarial por excesso de alunos em sala ou seguro da voz para turmas com mais de 100 alunos. Apenas especifica o número máximo de alunos para cada nível de ensino. Apenas foi citado, na entrevista 4, que os professores de uma instituição de João Pessoa/PB não se incomodam com o excesso de alunos porque recebem por cada aluno acima dos 60 permitidos, mas, em Campina Grande/PB, nenhuma situação do tipo apareceu. O que indica intensificação da exploração do trabalho docente em relação a outras realidades próximas.

Além da grande quantidade de alunos em sala de aula, os professores praticamente são “obrigados” a orientar trabalhos de fim de curso e participar de bancas, com remuneração irrisória em relação ao trabalho que realizam, gerando ainda mais desgaste físico e mental ao final de cada semestre. Segundo relatos, os professores que se negam a orientar são mal vistos pelas coordenações de curso e pelos alunos.

Nas faculdades privadas, nós temos uma grande quantidade de alunos, e temos muitos alunos para orientar. Eu não me sinto a vontade, eu estou fazendo doutorado, mas sei que, geralmente, não é bem visto o professor que não pega as orientações. Eu não me sinto a vontade para negar, fica mal visto. Tem professor que nega, não orienta mesmo. Geralmente, aqueles que têm cargos, que são autoridades. Não é bem visto pela instituição e pelo aluno, porque se disser um não, o aluno vai reclamar. Fala mal do professor até para outros professores. A gente sempre orienta para ter uma imagem boa com as coordenações e com as direções. As direções perguntam: “fulano tá orientando, tá participando de bancas?”. Eu já cheguei a participar de 20 bancas, quase 30, uma atrás da outra (informação verbal<sup>125</sup>).

---

<sup>124</sup> Dados referentes à entrevista de um coordenador, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa. O colaborador faz menção ao Estádio Governador Ernani Sátiro, situado em Campina Grande, popularmente conhecido como Amigão.

<sup>125</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Oriento monografia, também, é uma OBRIGAÇÃO!! A gente recebe uma taxa por orientação de monografia, que não compensa. A gente recebe uma hora aula para orientação. Hoje, eu estou com 8 orientandos, é impraticável, em 1 hora você orientar 8 alunos. Ou melhor, eu recebo uma hora aula por aluno! Mas, você diz assim, 8 alunos é um número bom. Não é!!! Não é! Porque tem uns alunos que, pela própria natureza, eles não desenvolvem o trabalho tranquilamente. Eles não têm leitura e não escrevem. Para a gente é uma dor de cabeça enorme! Não existe dinheiro que pague minha paz!!!! E ainda corre o risco de dar todo apoio, todo subsídio e o aluno ser reprovado e dizer: “fui mal orientado!”. Fica na coordenação isso, para os corredores e colegas fica isso (informação verbal<sup>126</sup>).

Mas, lá comecei com uma turma e foi aumentando, duas, três, quatro... Hoje, estou com sete turmas, é minha média. Dou aula manhã e noite. Quanto mais disponível eu estiver para eles, melhor. Esse semestre dou aula todas as manhãs e noites (informação verbal<sup>127</sup>).

Pela monografia eles pagam 1 hora-aula por mês, por cada aluno orientado. É pouco, sempre a gente sabe que essa hora não fica em 60 minutos, porque com essa história de atendimento on-line se estende. Eu acho que o ponto mais negativo, assim, é o desgaste, realmente (informação verbal<sup>128</sup>).

Seguindo a tendência empresarial de reduzir o capital variável e demandar trabalhadores polivalentes que supram as atividades antes realizadas por vários trabalhadores, a intensificação do trabalho dos professores do ensino superior vem se dando também pelo viés da flexibilização de tarefas, visto que estão assumindo cada vez mais atividades antes desempenhadas pela secretaria (como registro de notas e faltas), o que vem sendo facilitado pelos sistemas acadêmicos, que permitem aos professores alimentá-lo em qualquer lugar fora do ambiente de trabalho, desde que se tenha acesso à internet. Os professores campinenses sempre se remeteram ao fato de estar se tornando um burocrata como fonte de desconforto, como ilustram as seguintes falas:

Mas tivemos muitas mudanças de plataforma eletrônica. Saímos de uma menos ruim para uma muito ruim! Até o layout é complicado. É muito ruim porque a gente preenche muita coisa. Então, o professor acaba se transformando num burocrata, em vez de se dedicar à pesquisa, extensão. A gente preenche nota, presença, alguns dados das aulas, tal. Em alguns aspectos, é funcional, mas, no geral, é ruim. Acho que faltou um pouco de diálogo com os professores (informação verbal<sup>129</sup>).

---

<sup>126</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>127</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>128</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>129</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Na verdade, a atividade de professor hoje, até a gente tem reclamado, tem uma atividade burocrática que tira muito o tempo do professor. Além da preparação da aula em si, da própria aula, ainda tem toda a parte de preenchimento de diários de classe, que é virtual, mas, de qualquer maneira, é um tempo muito grande, porque tem que repassar frequência, as notas, o conteúdo da aula que foi dado, dia a dia. Essa parte toma bastante tempo do professor. A preparação das provas, que requer um certo tempo do professor (informação verbal<sup>130</sup>).

Da mesma forma, os docentes são convocados para participar de comissões organizadoras de simpósios, congressos, reuniões, encontros pedagógicos, geralmente fora do horário do trabalho e até mesmo no período de férias. Um professor, ao elogiar todas as oportunidades que tinha na sua IES e entendendo isto como algo positivo do seu ambiente de trabalho, por entender como valorização do trabalho do professor ao oferecer a oportunidade de trabalhar em eventos, termina por demonstrar o quanto seu trabalho vem sendo intensificado e como está realizando tarefas além das suas atribuições e sem remuneração.

Tanto que nesses últimos 30 dias, o tempo tem sido curto, porque nós tivemos três grandes congressos. Em 30 dias, eu tive cinco eventos, separados por data, com, no mínimo, 90 dias de planejamento, nada passa por menos de 90 dias de planejamento. Nenhum evento é realizado sem essa questão básica de colocar numa planilha, mostrar a relação custo-benefício (informação verbal<sup>131</sup>).

Ainda foram citadas outras formas de atividades não remuneradas para as quais os professores são convocados, como a participação em projetos culturais, feiras de responsabilidade social, reuniões, comissões do FIES, do PROUNI, CPA's, conselhos superiores, coordenações de pesquisa, entre outras. Os professores, em geral, são insatisfeitos com a falta de remuneração, mas há aqueles que se sentem envaidecidos por estarem tendo oportunidade de um contato mais próximo com a direção e saber “como as coisas acontecem”, sentindo-se parte do destino da instituição.

Exerço as atividades de sala de aula, orientação de projetos e de monografias e projetos culturais. Eu sempre estou com alguma função além de sala de aula lá dentro (informação verbal<sup>132</sup>).

---

<sup>130</sup> Dados referentes à entrevista 18, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>131</sup> Dados referentes à entrevista 23, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>132</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Além da sala de aula, somos chamados para reuniões, projetos... Como agora, um projeto de resgate da cultura nordestina. A responsabilidade é nossa em fazer com que todos os alunos se engajem nesse evento (informação verbal<sup>133</sup>).

A gente é muito levado a fazer feiras de responsabilidade social em determinados bairros, para fazer atendimentos de como elaborar um currículo, como fazer uma entrevista. Sem remuneração por isso (informação verbal<sup>134</sup>).

Faço parte da comissão do FIES, do PROUNI e do Conselho Superior. (informação verbal<sup>135</sup>).

O entendimento sobre o que seja ou não atividade inerente à função docente (consequentemente, aquelas atividades que já estão remuneradas pelo salário ajustado), não é pacífico, abrindo brechas para que os empresários do ensino reduzam cada vez mais as atividades consideradas como extraclasse, pelas quais caberia remuneração extra. Sendo omissa quanto a isto, a Consolidação das Leis do Trabalho (Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943), em Campina Grande/PB, a matéria é regida pela Convenção Coletiva de Trabalho que, na Cláusula Décima Oitava, estipula que os professores do ensino superior serão contratados por hora/atividade acadêmica, definindo como atividade acadêmica as de ensino, pesquisa, extensão e administrativa (CAMPINA GRANDE, SINTENP, 2014). Dispositivo que em nada favorece uma delimitação das atividades docentes, favorecendo, em contrapartida, o acúmulo de tarefas com respaldo legal.

A intensificação do trabalho, a flexibilização e as atividades não remuneradas também apareceram na realidade dos docentes de ensino superior privado de Minas Gerais e do Maranhão. Na perspectiva de Carvalho (2009), entre os docentes que atuam na Zona da Mata mineira, todos fizeram menção a trabalhos não remunerados. Os professores, então, respondem por compromissos profissionais além daqueles que a hora aula paga. Tal situação é posta no momento da contratação, o que condiciona o aceite da atividade de ensino, pela qual recebe, ao aceite de orientações de trabalhos de fim de curso, pesquisas e projetos de extensão, pelos quais não percebem rendimento algum. Ainda apareceu na pesquisa a prática das chamadas tarefas sazonais, pelas quais os professores só recebem durante período de três meses, quando, por exemplo,

---

<sup>133</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>134</sup> Idem.

<sup>135</sup> Dados referentes à entrevista 12, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

lecionam disciplinas para os alunos reprovados, as dependências (CARVALHO, 2009). As atividades não remuneradas também são mencionadas por Léda (2009), com destaque para as semanas acadêmicas, das quais os professores maranhenses são obrigados a participar sem a devida remuneração.

Contudo, pela presente pesquisa realizada em Campina Grande/PB, as novas atribuições que os professores de ensino superior privado estão recebendo não se encerram nas já citadas, pois há instituições que envolvem os professores diretamente na sua política mercadológica. Trata-se dos chamados programas de “captação de alunos”, nos quais se utiliza sem remuneração a força de trabalho docente para atrair novos alunos, inicialmente através da participação em eventos aos sábados para apresentar as instalações da faculdade aos alunos do ensino médio ou por meio de ligações convidando alunos que fizeram vestibular a efetuar matrículas.

Uma situação que eu acho extremamente desrespeitoso, porque não é nossa função, é fazer a gente ligar para aluno, para aluno fazer matrícula, ou seja, fazer o marketing da empresa. E aí, se você dissesse que não iria, eles ameaçavam de ser demitido (informação verbal<sup>136</sup>).

Um professor fala de como se sente ao participar desses eventos:

Eu me sinto mal quando participo de um evento para fazer captação de aluno, que a gente mostra uma visão muito distante da realidade. Eles convidam os alunos do ensino médio e os professores mostram os laboratórios, as salidas de aula, para vender a instituição, né? Que seriam potenciais alunos. E não são remunerados por isso, a gente só recebe sala de aula mesmo (informação verbal<sup>137</sup>).

Outro egresso mostra toda a sua indignação em relação ao tipo de trabalho a que era exposto:

A pedagogia não é seguida. Os professores precisam captar aluno no meio da rua para poder ensinar a esses alunos! Eu acho que é complicado! Captação de aluno, você vai atrás dos alunos?! Os professores são obrigados a isso. É o programa de captação de alunos. Eles não dizem: “Oh, vamos fazer a inscrição do vestibular”, mas “vamos divulgar a faculdade”. Então os professores precisam ir para a rua captar aluno. Eu não entendo, é tão assim... (informação verbal<sup>138</sup>).

<sup>136</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>137</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>138</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



No entanto, ao entrevistar um coordenador da instituição concorrente e outro professor egresso, percebeu-se que o programa de captação de alunos não reside apenas em eventos de apresentação, pois, além disso, os professores que trabalham na instituição concorrente são envolvidos em práticas espúrias de concorrência, ao tentar convencer alunos à mudança de instituição. O mais grave é que, segundo os relatos, o professor recebe por essa prática.

O primeiro entrevistado a mencionar essa prática foi um coordenador, falando da concorrência agressiva que enfrenta:

Tem professor na Instituição B agindo como vendedor, tirando aluno de sala de aula para levar para outra Instituição D. Algo bem desleal. Esses professores não existem mais aqui. Pessoas que se infiltram numa instituição para tirar alunos e levar para outra. Pessoas que entram em contato com representantes de sala para dar dinheiro e tirar alunos daqui. Eu não tenho como identificar essas pessoas, mas acontece (informação verbal<sup>139</sup>).

Esse depoimento despertou a curiosidade própria do pesquisador e a essência do programa de captação de alunos foi aparecendo nas entrevistas com os professores egressos, pois os que estão em exercício mostraram o programa de forma superficial, o que pode ter ocorrido como reflexo do medo de represálias ou mesmo por constrangimento. Na verdade, professores recebem dinheiro por aluno que conseguir tirar de outra instituição, como bem explicado no depoimento abaixo:

Pronto, um desrespeito que eu esqueci de falar, eles ofereciam R\$ 50,00 para a gente convencer alunos da outra instituição a se matricular lá. E eu nunca aceitei. Eles entregavam um carnê, aí você convencia o aluno, se você convencesse entregava uma fichinha do carnê ao aluno, algo para indicar que foi você, com seu nome, porque aí isso aumentava R\$ 50,00 no seu salário, para cada aluno que você indicasse para lá. Era assim, eu achei a coisa gritante de humilhação. Claro que eu nunca fiz isso! Esse carnê era entregue pela coordenação ou pela direção, para a gente fazer isso. Eu nunca na minha vida fiz isso, até porque meu medo era que os alunos da IES fossem para lá, porque as condições de trabalho lá eram péssimas! Então, a gente sobrevivia melhor na Instituição B. Muitos professores passaram a convencer alunos da IES a irem para lá. Levavam o canhoto, o aluno entregava lá e você tinha R\$ 50,00 no salário (informação verbal<sup>140</sup>).

Após contar o passo a passo do programa, o professor contou como se sentia na instituição:

<sup>139</sup> Dados referentes à entrevista do Coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>140</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Eu sentia um desrespeito como pessoa, uma prostituta, sabe? Eu achei que tava vendendo minha dignidade, porque da mesma forma que eu teria que ter lealdade a uma tinha que ter a outra. Como a instituição tá pagando meu salário e eu faria uma coisa dessas? (informação verbal<sup>141</sup>).

Intensificação e flexibilização também fazem parte do cotidiano das coordenações de curso das instituições privadas de Campina Grande/PB. Segundo coordenadores egressos elencam suas antigas atividades, inclusive na segunda fala, foi tecida uma comparação com sua experiência na universidade pública:

Planejamento das aulas, execução das aulas, atendimento ao aluno, quando requisitado, orientação de monografia, reuniões de departamento e, obrigatoriamente, a semana pedagógica e outros eventos que ocorressem no sábado e outros horários que a faculdade marcasse, CONVOCAVA, não convidava, obrigavam a gente ir. Coisas do tipo palestras, workshops. Eu já assisti treinamentos de consultores que vieram de fora para trabalhar a realidade da faculdade particular, como lidar com alunos, como atender, a problemática entre a diferença entre aluno/aluno e aluno/cliente, sempre eram coisas bem diferenciadas. Como também, eu me lembrei agora, a gente participava dos diálogos filosóficos, um tema de filosofia que você discute e toma um café enquanto isso (informação verbal<sup>142</sup>).

Na Instituição B, eu também assumi o cargo de coordenação. Fazendo um comparativo das atribuições de instituições privadas e públicas, existe um leque muito maior de responsabilidades na privada, porque na instituição pública a coordenação trabalha só com a parte acadêmica. Existe o departamento, que trabalha com a administração. E na instituição privada, nós assumimos mais responsabilidade como coordenação e também o que se fazia como direção de uma instituição pública (informação verbal<sup>143</sup>).

As práticas de racionalização da força-de-trabalho que atuam no setor de serviços educacionais ainda são verificadas através do controle hierárquico sobre os docentes, no entanto, com traços mais próximos da gerência tradicional que das modernas estratégias de administração dos recursos humanos. Conforme exposto adiante.

### **4.3 O despotismo gerencial das instituições privadas de Campina Grande**

Com efeito, o empresariamento da educação superior também se reflete no trabalho docente pela forma como esse trabalho vem sendo submetido a investidas de

---

<sup>141</sup> Idem.

<sup>142</sup> Dados referentes à entrevista 24, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>143</sup> Dados referentes à entrevista 22, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

controle e disciplina da força de trabalho, seguindo os movimentos da reestruturação produtiva das grandes empresas. Nessa perspectiva, uma característica marcante do ambiente de trabalho das instituições de ensino superior privadas é a centralização do processo decisório, o que remete a formas de controle da força de trabalho. Nesse sentido, as empresas educacionais não seguem o preceito dos modelos toyotistas, que pregam a participação de “colaboradores” como princípio, uma vez que a figura central do comando são os coordenadores de curso (em algumas instituições, são chamados de gestores de curso), os substitutos dos antigos bedéis, responsáveis por executar as mais variadas formas de controle da força de trabalho, não apenas no que diz respeito à forma de execução da prática docente, mas, principalmente, na imposição de padrões de conduta a serem seguidos pelos professores, implantados de maneira tácita ou não no cotidiano das instituições. Pedindo licença para um desabafo, o professor declara:

O coordenador tem mais uma postura de bedel do que de coordenador. Ao invés de estar preocupado em publicar, com uma postura acadêmica, sobre um congresso, um seminário, um convite a um catedrático... está preocupado com caderneta, aprovação, reprovação. São coisas que numa faculdade não era pra ter isso! (falando de forma enfática, em tom de desabafo. Ao final da entrevista, disse que foi um desabafo). Há uma imaturidade acadêmica muito grande. Muitos colegas são imaturos, inclusive com a função de coordenador (informação verbal<sup>144</sup>).

Nas instituições privadas de Campina Grande, foi encontrada interferência hierárquica e o controle do trabalho docente exercidos das mais diversas formas: pela imposição de padrões e prazos, como visto anteriormente nas formas de padronização, ou pela interferência direta da pessoa do coordenador, através de visitas em salas de aula para investigar a conduta de determinados professores. Não obstante, há prática de fiscalização das direções, que “passeiam” pelos corredores, abrindo as portas das salas para ver se o professor cumpre ou não o horário de liberar os alunos; do mesmo modo que é bastante comum os coordenadores interferirem nos conflitos entre professores e alunos, quando estes últimos os procuram para relatar fatos do seu desagrado. A presença muito próxima das coordenações de curso foi evidenciada na seguinte fala: “Lá, a gente tem a coordenação que é muito perto da gente o tempo todo. A coordenação é vizinha da sala de aula, muito perto. A todo tempo eles estão lá dentro,

---

<sup>144</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

né? Existe aquela, não sei... cobrança, exigência. A gente é bem cobrado lá!” (informação verbal<sup>145</sup>).

Contudo, a interferência mais recorrente, como também a que mais incomoda os professores entrevistados, é quando coordenadores de cursos interferem no andamento das atividades propostas pelo docente.

A coordenação, por exemplo, às vezes eu quero fazer uma visita técnica. A coordenação pega o calendário acadêmico e diz: “olha, é inviável de tanto a tanto”. “Não tem como, a gente não tem como liberar o ônibus”; “Não tem como enviar a solicitação para a empresa”; “é melhor deixar isso para depois”. A gente tem até um bom projeto, mas não pode sair, porque tem uma instância superior que não acata (informação verbal<sup>146</sup>).

Mas, eu posso, só nesse aspecto, citar o caso de uma atividade que eu passei, que para mim, valeira muito mais, que era uma atividade de campo, e houve questionamentos e questionamentos, assim, que eu considero não muito relevantes. O tipo de avaliação foi questionado, foi levado à coordenação. Claro que é preciso pontuar que a coordenação tinha acabado de mudar. A pessoa era novata, e aí chamou a atenção: “você não pode mudar essa avaliação?”, “você pode pensar outra coisa?”. Então, eu achei que houve uma certa intervenção, foi um momento pontual, mas houve (informação verbal<sup>147</sup>).

O disciplinamento e controle aparecem, também, sendo aplicados por meios eletrônicos, como as máquinas de ponto eletrônico, as câmeras nos corredores, geralmente dispostas em frente à porta de cada sala de aula, para que “alguém” acompanhe horários de entrada e saída da sala de aula. Outrossim, os próprios sistemas de acompanhamento da presença do corpo discente controlam a presença do professor em sala de aula, como explicam as seguintes falas:

Porque eles trabalham muito com o sistema da faculdade, todo professor tem *login* e senha. A gente não faz quase nada no papel, é tudo na internet. Então, eu já tenho que ter postado toda a ementa, todos os meus planos de aula de todos os dias, do primeiro dia de aula até a final. Por isso que eu te digo, a organização é muito grande. Quando o aluno entra hoje, já sabe o dia de todas as provas que vai fazer. Não tem isso de ficar sabendo depois, ou vai mudar. Quando ele abre o portal, ele já sabe tudo que ele vai ter, inclusive para cobrar do professor (informação verbal<sup>148</sup>).

---

<sup>145</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>146</sup> Idem.

<sup>147</sup> Dados referentes à entrevista 21, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>148</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

O tempo inteiro, o tempo inteiro eles ficam acompanhando. Uma vez, eu escutei falar que eles têm um sistema que alguém acompanha. Porque a gente tem que fazer a chamada diariamente em sala de aula, a gente não passa lista de presença, não tem caderneta, a gente abre o sistema e faz a chamada na frente de todos os alunos, tudo *on line*, só se a internet não funcionar. E aí eles ficam acompanhando até isso, tipo: “hoje é sexta, você deu aula segunda-feira, por que não fez a chamada ainda?”. Eu mesmo já recebi e-mail com essa cobrança. É cobrança o tempo inteiro, porque eles querem que tudo esteja do jeito que eles querem (informação verbal<sup>149</sup>).

Então, tinha uma fiscalização, por exemplo, através do sistema, de você entrar na sala e abrir o sistema. Tinha uma pessoa na sede para ver isso, pelo menos era o que diziam, a gente não sabe se existia de fato, mas era o que diziam para a gente. Enfim, eu me sentia o tempo inteiro ameaçada, eu não trabalhava com tranquilidade, não tanto pelas aulas, mas, pelas outras coisas que tinha que fazer e eu não me sentia à vontade, nem achava que era da minha responsabilidade, não é? (informação verbal<sup>150</sup>).

Nessa instituição, caso o professor se esqueça de bater o ponto, mesmo tendo dado sua aula, terá o ponto cortado no seu contracheque no final do mês, como contou o professor que se indignou com uma situação ocorrida com um colega:

Por exemplo, nós estávamos em sala de aula, se sabia que a gente tava, inclusive aconteceu e não foi comigo, mas me tocou e eu falei nesse dia. O professor estava em sala de aula e esqueceu de dar o ponto. Ele estava em sala de aula, deu a aula dele e depois ele teve o ponto cortado porque não assinou antes, ou seja, ele levou falta, ia ser descontado no salário dele. Quando nós íamos reclamar, era como se nós não fôssemos professores, mas como um profissional praticamente... só faltava botar um número na gente, como se faz nas fábricas fordistas, não é? (informação verbal<sup>151</sup>).

O excesso de atribuições muitas vezes conduz os professores a negligenciarem o trabalho, sem que seja sua real intenção, simplesmente pelo fato de não conseguirem realizar tudo aquilo que terminaram assumindo por necessidade ou imposição. O grande reflexo disso são as faltas e atrasos, uma realidade das instituições privadas campinenses que causa desconforto nos alunos, que se sentem prejudicados, e entre os coordenadores, a quem cabe intermediar os eventuais conflitos entre professores e alunos. Quando questionados acerca das principais queixas dos alunos e da coordenação em relação aos professores, obtiveram-se as seguintes respostas:

---

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>151</sup> Idem.

Queixas dos alunos?

Atraso, falta e excesso de atividades. Porque uma boa parte tinha outros trabalhos durante o dia, às vezes, ficavam até mais tarde no trabalho, tinham compromisso de trabalho, com a família ou de doença ou viagem para alguma atividade extra fora da cidade e eles não compareciam (informação verbal<sup>152</sup>).

Como o cumprimento dos prazos institucionais, as faltas dos professores foram apontadas como um grave problema pelas coordenações, principalmente por parte daqueles que não têm a docência como principal atividade, como os médicos, fisioterapeutas, advogados, juízes, promotores, procuradores, entre outros, que muitas vezes não conseguem deixar seus compromissos para chegar a tempo em sala de aula. A prática é de uma parcela; no entanto, todo o grupo é submetido às ações da coordenação para impedir esse problema, como mostra a fala do coordenador e do professor:

Com falta dos professores, hoje, não tem tanto problema, porque há cobrança. Nós temos o colaborador que controla e temos o ponto eletrônico. Hoje, temos um ponto altamente rigoroso, assina a entrada e a saída de cada aula. O professor que falta a aula, se for para evento, apresentar trabalho, deve deixar um trabalho, outro colega aplica. Na iniciativa privada, o aluno tem que ter aula. Imagina o aluno sair de Equador, no Rio Grande do Norte, e não ter aula? Isso compromete a qualidade do serviço da instituição. Depois tem que repor a aula aos sábados. Sem justificativa, é falta e é descontado no contracheque, a não ser que reponha depois. Essa política tá muito clara na instituição (informação verbal<sup>153</sup>).

A condição de trabalho lá é muito boa. Não atrasa pagamento, são muito corretos, mas também, na contrapartida da cobrança é grande também. Eu digo que uma cobrança muito grande é em relação às faltas. Eles batem mesmo. Então, se a gente precisar faltar, eu tenho que antecipar as aulas. Isso é uma cobrança, porque também, se não for, não recebe (informação verbal<sup>154</sup>).

Porém, foi na fala dos coordenadores e ex-coordenadores onde se percebeu mais evidentemente o caráter despótico de controle da força de trabalho e a “desmedida do capital” (LINHART, 2007) nas instituições privadas de Campina Grande/PB. Em algumas faculdades, as direções e coordenações exercem atividade de sala de aula como uma forma de manter contato com os alunos e saber mais de perto “como as coisas acontecem”, pois, segundo um coordenador egresso, há um filtro entre as coordenações e as direções, do mesmo modo que há um filtro entre o que acontece em sala de aula e

<sup>152</sup> Dados referentes à entrevista da ex-coordenadora 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>153</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>154</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

as coordenações. Assim, buscando informações mais precisas, acumulam atividade administrativa e de ensino. Mesmo com toda a sobrecarga, consideram necessário, para saber se os professores estão suprindo as necessidades dos alunos, se há problemas de relacionamento com os professores, como é a didática de A, B ou C.

A conversa com uma coordenação de curso foi muito ilustrativa acerca de quais seriam as suas funções numa instituição de ensino superior privada, como demonstra seu relato sobre suas atribuições:

Como coordenador, a gente tem a parte de organização e controle, então, a gente controla as disciplinas, as ementas e tudo e organiza no começo, com horários, distribuição de professores e, durante o semestre todo, a principal atribuição é controlar o desenrolar do que foi planejado. Então, a gente meio que faz um controle rigoroso do que está sendo cumprido, conversando com os alunos, com os professores, uma avaliação quase diária. A gente avalia também, controla também o tipo de avaliação que o professor faz. Isso daí é feito com muito rigor, porque eu acho que avaliação é muito importante, senão a coisa não funciona. Projetos, também, a gente promove e controla, não necessariamente a gente vai a campo (informação verbal<sup>155</sup>).

A ideia de controle foi muito central na sua fala. Quando perguntado como se dava esse controle, se era através de acompanhamento de relatórios, foi dada a seguinte resposta: “Não, de conversas. Conversando com os alunos e professores e confrontando... (gaguejou para responder, pela primeira vez ao longo da entrevista), o que um diz e o que o outro diz”. (informação verbal<sup>156</sup>)

Não só os alunos são utilizados como fonte de informação acerca do trabalho docente. Há verdadeiros “fiscais” nas salas de aula, amigos, filhos de amigos, funcionários, pessoas “da cozinha”, como dizem, que fazem o papel dos “olhos e ouvidos” das direções pelos corredores, como mostrado, com indignação, nesta entrevista:

Já ouvi, em todas as faculdades, em reunião, inclusive essas palavras foram ditas por diretores e professores, que toda sala tem uma pessoa, parentes, amigos, filho de amigos, um afilhado... tá entendendo? Alguém da cozinha, que tá fazendo o curso. “E aí? Tá gostando, como tá? O professor é bom? É ruim? Veste a camisa?”. Em várias reuniões, eu já ouvi isso. E assim, sem nenhum pudor, na maior tranquilidade: “olhe, minha gente, nós temos gente em todas as salas, pessoas que nós contamos com elas, que podem nos passar informações sobre o trabalho de vocês”. Então, o professor sabe disso!

---

<sup>155</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>156</sup> Idem.

Sem contar que eu já ouvi histórias que nas faculdades estão instalando câmeras nas salas e pontos eletrônicos nas salas. É um fator complicador. É mais uma forma de pressionar o professor (informação verbal<sup>157</sup>).

A gente vê vários exemplos de alunos que são filhos de professores, filhos de fulano de tal e eles gritam em sala de aula: “meu pai é fulano de tal”... tem aqueles alunos que são muito íntimos da direção, de casa, e saem de sala de aula e vai para sala da direção falar da postura de professor. Professor é isso, é aquilo!!! Uma senhora de idade, casada, de renome na cidade, todo mundo dizia: “cuidado com fulana, ela sai daqui e vai bater em...!”. Quando a direção mudou, todos os professores disseram: “agora ela entra na linha de todo mundo”. Comigo, ela perdeu três vezes a disciplina e bem quietinha! (informação verbal<sup>158</sup>).

Por conseguinte, do mesmo modo que as coordenações controlam o trabalho docente, seu trabalho é controlado pela direção, principalmente nos grupos regionais, em que todo o processo decisório se concentra na sede, deixando os diretores e coordenadores das demais unidades como meros reprodutores de regras. Geralmente, a autonomia de trabalho de um coordenador se concentra em questões cotidianas, não em decisões centrais, como a contratação e demissão de professores, por exemplo. Nas instituições onde a gestão ocorre de forma mais profissionalizada, os coordenadores devem elaborar relatórios mensais do que foi desenvolvido ao longo do mês e do semestre, como informou um coordenador de curso (COORDENADOR 2). Os coordenadores egressos, portanto, apresentaram uma visão mais crítica e “angustiada” do papel que exerciam, como ilustra a seguinte fala:

Autonomia era pouca, era mais para as questões repetitivas. As decisões principais eu sempre tinha que submeter à direção. A relação com a direção era difícil, porque eram duas diretoras e nem sempre elas estavam de acordo. Além disso, antes de chegar às diretoras, eu tinha que passar pela coordenação acadêmica. Então, na verdade, eu me relacionava com três pessoas acima do meu posto para tomar uma decisão. E eu não tomava as decisões, eu tinha que levar os problemas, para que essas pessoas decidissem e depois o meu trabalho era botar aquilo ali em prática, a partir da decisão delas. Eu poderia, no máximo, expor a situação e sugerir; jamais tomar uma decisão fora das ações habituais (informação verbal<sup>159</sup>).

Analisar o que representa uma coordenação de curso numa instituição de ensino superior privada talvez tenha sido a tarefa mais delicada desse estudo, pois, mesmo diante das críticas ouvidas em várias entrevistas, não se pode esquecer que

<sup>157</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>158</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>159</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



coordenadores de cursos e até alguns diretores são meros gestores de força de trabalho e, dessa forma, profissionais sujeitos a formas de controle hierárquicas, cuja atribuição consiste em intermediar a direção, os professores e os alunos. Devem-se satisfazer as necessidades dessas três instâncias, o que é impossível.

Pelo que foi observado nas entrevistas e ouvido dos próprios coordenadores em exercício e de ex-coordenadores, a atuação como coordenador de curso numa instituição privada requer até mesmo traços de personalidade e valores éticos adequados. Na pesquisa, foram encontrados aqueles completamente envolvidos com o tipo de trabalho que realizam, condizentes com as normas e orgulhosos pelo cargo que ocupam. Geralmente, estes chegam, várias vezes, a agir por conta própria na tentativa de “agradar” seus superiores, conseguindo ser mais hostis e controladores que a própria mantenedora, pois professores disciplinados significam falta de problema para a direção e, em última instância, trabalho de um coordenador bem executado.

Um professor egresso falou de como se sentia magoado com ex-colegas que alteraram sua postura após assumir o cargo de coordenação.

Interessante é que a gente tava falando com ex-colegas nossos e eu chamo de ex-colega porque, ali, ele não tava na posição de colega mais, tava na posição de representante da empresa, mas eram professores também, pessoas que inclusive trabalhavam na outra instituição com a gente, mas que, lá, exercia um papel de capataz. Lá, a gente é desrespeitado inclusive como pessoa... essas pessoas nos conheciam, sabiam quem a gente era e passavam a tratar a gente como se fôssemos um bando de irresponsáveis (informação verbal<sup>160</sup>).

Do lado oposto, presenciaram-se relatos extremamente angustiados, daqueles que não absorveram a percepção de educação superior mercantilizada. Esses últimos praticamente eram os que se esforçavam por passar em concurso público, tamanho era o sentimento de engessamento nas faculdades privadas. Os depoimentos levam a crer, assim, que, para os cargos de coordenação, o resgate da subjetividade do docente é mais intenso. O docente deve ser maleável e simpatizante dos valores de mercado, caso contrário, a depender da sua índole, não consegue permanecer enquanto tal. Quando perguntado a um ex-coordenador, hoje professor de universidade pública, sobre sua experiência como docente da instituição privada, após baixar a cabeça, silenciar e respirar fundo, respondeu:

---

<sup>160</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Ela foi... como eu diria... do ponto de vista da experiência em si, ela foi gratificante. E ela me fez chegar à conclusão de que eu não tenho perfil para ser gestor e nem tampouco gestor de um curso de uma faculdade privada. Sinceramente, talvez não tenha sabedoria suficiente, ou paciência suficiente para coordenar um grupo de profissionais que não declaram e jamais declararão, mas, em regra, se odeiam! (informação verbal<sup>161</sup>).

O constrangimento daqueles que não se encantaram com os cargos de coordenação surge quando percebem que a função pedagógica de um coordenador de instituição de ensino superior privada é parcial por se limitar à organização de horários e distribuição de disciplinas, sendo seu papel fundamental o de “olhos e ouvidos” dos donos, o que incomoda aqueles que não se deixam envolver por esse tipo de poder. Segundo depoimento de um coordenador egresso, muitos coordenadores se mantêm no cargo não pela competência, mas por ser peça chave no “sistema de informação de fofoca”. Este, não se sentindo à vontade para tanto, terminou excluído do grupo, com dificuldades até para ser recebido pela direção.

É o que me incomodava lá, existia essa história desse... é... como eu posso dizer? Esse sistema de informação de fofoca. EU DETESTAVA e uma boa parte dos coordenadores, muitas vezes, mantinham os cargos com isso. Eu não sabia fazer isso. Então, eu tive problemas nesse sentido. Eu segurei meu cargo de coordenação sempre pautando pela questão da competência, de fazer tudo organizado, dentro dos prazos, das negociações, deixando muito claro minhas atividades, mas era uma coisa que me incomodava PROFUNDAMENTE, era o sistema das fofocas! E eu sabia que, em algumas rodas de conversa de coordenadores eu não participava, porque eu não tava dentro desse esquema. E era impressionante, porque, quando uma decisão da coordenação saía, esses coordenadores já sabiam antecipadamente. Então, eu não gostava e eu sentia que eu era mal visto, inclusive pela direção, por conta disso, porque eu não fazia fofoca, eu não trazia fofoca, eu não tinha como alimentar essa rede. Então, de certa maneira, eu ficava lá pela minha competência, mas eu não era considerado dos mais agradáveis por conta disso. Isso me incomodava, a priori, porque, na fase que eu passei como coordenador, foram quatro anos, eu sofri com isso (informação verbal<sup>162</sup>).

Esse mesmo entrevistado disse não ser convidado para as festas que a direção oferecia em sua residência. É interessante que tais festas apareceram no depoimento de coordenadores de mais de uma instituição, o que parece ser uma prática comum entre os mantenedores para estreitar os laços com seus coordenadores, a fim de manter esse canal de informações. Porém, num segundo caso, o entrevistado se sentia extremamente envaidecido por fazer parte dessas reuniões, ao falar como era reconhecido pelo fato de ser recebido e tratado como “filho” pelos patrões (COORDENADOR DE CURSO 1).

<sup>161</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 2, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>162</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Outro ex-coordenador, professor aposentado de uma universidade pública, relata não ter suportado as interferências que seu trabalho passou a sofrer no momento de crise da instituição. Cautelosamente, frisa bem que o motivo pelo qual deixou o cargo não foi a crise, mas a perda de autonomia. Nas suas palavras:

Na situação de coordenador, tínhamos autonomia. A direção não interferia nas decisões que nós tomávamos. Se chegasse um aluno, com a indicação da direção, de fulano, beltrano, “faça assim!”. Mas, a gente não fazia, a gente não fazia, não. Até porque, em reuniões de coordenação com direção, isso era bem claro que, na parte acadêmica, a direção não interferia. Então, nós trabalhávamos com todos os poderes, isso era bem claro... o que a coordenação dissesse, o que poderia ser feito, se fazia. Não tinha intervenção de nenhuma parte administrativa.

Na instituição particular... (demora para responder)... eu nem sei... eu tinha uma desprazer, já no final do meu tempo de trabalho, da interferência de pessoas da parte... começaram a se infiltrar...e querendo fazer, não tirar autonomia, não é? Mas, querendo introduzir situações que divergiam da nossa postura. Assim, querendo transferir responsabilidade que não era nossa... aí foi daí que eu decidi mesmo deixar. Não por não gostar de ensinar e, também, eu achava que já estava na época de parar (Informação verbal<sup>163</sup>).

Em relação ao controle hierárquico, situações similares foram encontradas nos estudos consultados. Nas instituições mineiras, analisadas por Carvalho (2009), o discurso dos professores aponta para a forma como as ordens fluem de cima para baixo, deixando-os totalmente excluídos dos processos decisórios de definição de carga horária, distribuição de disciplinas, processos avaliativos dos alunos, modalidades e distribuição de notas, periodicidade de atividades, entre outras tantas decisões de cunho administrativo ou pedagógico. A relação com os níveis hierárquicos mais elevados é caracterizada pela rigidez e distanciamento, inclusive em relação aos colegas que ocupam cargos de chefia. Nessa realidade, diretores, coordenadores e professores são meros cumpridores de tarefas.

No caso da pesquisa realizada por Léda (2009), além de todas as formas de controle observadas nas instituições de Campina Grande, a autora expõe o quanto é comum no estado do Maranhão a cooptação de alguns funcionários pelos diretores, que lhes oferecem um caráter diferenciado e algum aumento salarial para que este se sinta “de confiança” e passe a relatar o que se passa na instituição.

---

<sup>163</sup> Dados referentes à entrevista da ex-coordenadora 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

#### 4.4 A disciplina do medo e a instabilidade no emprego

Enfim, somados a todos os traços que marcam as condições de trabalho precárias das instituições privadas de Campina Grande/PB, pode-se apontar a crescente instabilidade que os professores enfrentam no seu ambiente de trabalho, em função das constantes adequações ao mercado. Tendo as instituições privadas o lastro financeiro dos recursos públicos do FIES e do PROUNI, o impacto maior das oscilações de mercado recai sobre o professor, à medida que os níveis de controle, corte de gastos com pessoal e exploração aumentam em períodos de crise de demanda. Isto ocorre nas instituições de menor porte ou de caráter familiar, como as pioneiras de Campina Grande/PB, que seguem os padrões de administração dos grandes grupos educacionais, rapidamente difundidos pelas consultorias especializadas e associações de mantenedores, especialmente a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES).

Esse movimento foi ilustrado pelo estudo realizado por Santos et al. (2013) sobre as condições de trabalho docente em uma das unidades do Grupo Anhanguera, quando entrevistou 15 professores com a finalidade de compreender a visão dos docentes em relação ao novo modelo de governança institucional. Segundo as autoras, a aquisição de uma instituição desencadeia processos de mudanças que têm como marco o corte de gastos com pessoal. No grupo Anhanguera, por exemplo, em 2011, cerca de 600 professores foram demitidos para que outros fossem contratados com salários menores, sendo os principais alvos das demissões os doutores e mestres com mais tempo de trabalho. A redução de gastos com pessoal ainda adota como mecanismo a substituição dos professores em regime integral por regime parcial ou horista.

Ávila et al. (2012) estudou o comportamento empresarial de grupos educacionais do estado do Rio de Janeiro, também destacando o risco de demissão enfrentado pelos docentes. Na Universidade Gama Filho, por exemplo, administrada pelo grupo Galileu Educacional, houve a demissão de 300 funcionários, mesmo havendo uma liminar judicial que garantia a readmissão desses profissionais. Do mesmo modo a UniverCidade, administrada pelo mesmo grupo, demitiu 300 profissionais e fechou uma unidade, obrigando os alunos a mudarem de unidade ou de instituição. Para os autores, não apenas o grupo explora o trabalhador docente, mas sua presença leva a uma reconfiguração do setor que ameaça docentes e percursos acadêmicos dos alunos. Nesses termos, afirmam:

Revela-se, portanto, uma relação orgânica entre o Estado e o setor privado-mercantil que se expressa pela presença (ou ausência) de uma legislação e políticas públicas que, no limite, criam as condições para a efetiva atuação de grandes conglomerados educacionais, com consequências devastadoras, tanto do ponto de vista da formação humana quanto para o trabalhador docente (ÁVILA et al., 2012, p. 175).

Léda (2009) percebeu serem os mestres e doutores os principais alvos das demissões no estado do Maranhão, pelo fato de esses profissionais se tornarem vítimas da “farsa” montada pelas instituições particulares a fim de atenderem às determinações legais. Assim, de necessários, nos momentos de autorização e reconhecimento de cursos, os profissionais com maior titulação passam a representar custos mais elevados, sendo fadados, portanto, ao desligamento da empresa ou à redução de carga-horária, uma vez que são mantidos apenas nos limites das exigências legais<sup>164</sup>, contudo, com carga-horária menor.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE), em dossiê entregue ao MEC, denunciou demissões de 30% dos docentes da Anhanguera, em 2011, dentre os quais foram priorizados os mestres e doutores (70% dos demitidos), bem como a demissão de cerca de 90 professores do Centro Universitário Newton Paiva, em 2012, além da redução de carga-horária de mais de 100 professores (CONTEE, 2013a). Trata-se, assim, do “tiro ao doutor: a mira no professor universitário”, como declarou Alaniz (2007), em artigo publicado na Revista Caros Amigos.

Nas instituições privadas de Campina Grande/PB, era comum doutores das universidades públicas serem contratados nas épocas de autorização e reconhecimento dos cursos. Muitos recebiam como consultoria por possuírem restrições legais em relação ao vínculo público. Porém, com os cursos já reconhecidos, a prioridade passa a ser dada aos mestres e àqueles professores que ofereçam a maior disponibilidade possível à instituição. Muitos dos professores que “prestavam consultorias” foram dispensados, da mesma forma que os demais doutores sem outro vínculo correm o mesmo risco, como demonstram os seguintes depoimentos:

Ou serve ou não serve. “Ah, mas eu sou doutora... e daí? É retide em outra instituição, não serve para cá. Essas pessoas foram convidadas a sair, não me

---

<sup>164</sup> As exigências legais são: 1/3 de mestres e doutores e 1/3 com carga-horária de 40 horas para as universidades, conforme art. 52 da LDB; 1/3 de mestres e doutores e 1/5 com carga-horária de 40 horas para os centros universitários, conforme art. 2º do Decreto n. 4.915/2003. Para as faculdades e institutos, não há exigência (LÉDA, 2009).

interessa, eu quero doutores para a instituição, que trabalhem 20 ou 40 horas para a instituição, porque era um doutor para receber o salário, mas eu não posso botá-lo como professor, não conto com sua produção, porque tem apenas um contrato de prestação de serviço (informação verbal<sup>165</sup>).

A formação acadêmica, em geral, a faculdade privilegiava quem tinha o título de mestre. O título de doutor não era muito privilegiado, porque ficava muito oneroso e o professor ia dar a mesma disciplina, sendo mestre ou doutor. Ficava sempre entre especialista e mestre; de preferência, mestre. (informação verbal<sup>166</sup>).

Sobre isto, afirma um professor egresso: “Quando eu terminei o mestrado, me sentia mais seguro. Aí o cara termina o doutorado, se sente seguro, mas se sente inseguro porque ganha mais, fica mais caro e eles terminam botando para fora (informação verbal<sup>167</sup>)”.

A prática de demissão de professores para que novos sejam contratados por uma hora-aula menor é constante do setor privado. Para Léda (2009), tal conjuntura os expõe a uma situação de fragilidade e dependência em relação ao patrão, realidade evidenciada através do depoimento de um professor que tomou conhecimento de futuras demissões ao ler um anúncio no jornal, em que a faculdade chamava novos professores com valor menor de hora-aula. Procurado a direção para tomar satisfações, a intenção não foi negada e os professores se viram obrigados a negociar redução salarial para manterem os empregos.

A instabilidade no emprego pode ser apontada como uma das principais marcas do trabalho docente em instituições privadas. Trata-se daquilo que mais interfere na subjetividade do professor e que lhe traz sensação de desamparo e falta de perspectiva de futuro. Isto foi ressaltado enfaticamente na fala de 12 entrevistados de instituições privadas de Campina Grande/PB, alguns demonstrando inclusive abalo emocional, como o caso do Entrevistado 5:

Não, não me sinto seguro. Hoje, eu vou te dizer, tenho umas paranoias, questões psiquiátricas mesmo. Eu tenho um medo de perder a voz que nem um cantor de ópera não tem, uma cantora lírica. Todos os anos eu vou para um fono e um otorrino. Só para você ter uma ideia, eu pago a previdência privada, pago um Bbcap, jogo na Mega Sena toda semana, invisto em poupança, guardo o que posso. (E, mencionando a outra atividade que exerce,

---

<sup>165</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>166</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>167</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

acrescenta:) Adoro, mas, se eu pudesse, estava em casa estudando, terminando meu doutorado em paz (informação verbal<sup>168</sup>).

As preocupações desse professor não são maiores pela esposa ser funcionária pública. No entanto, cita casos de colegas que fazem cursos no Sebrae em busca de novas oportunidades por não ter nenhuma garantia em relação ao futuro do emprego. O entrevistado 5 procura manter bom relacionamento com os funcionários, pois acredita serem esses que possuem as informações privilegiadas, como também são os que levam as informações que possam resultar em demissões para a diretoria. Outrossim, podem informá-lo caso esteja em alguma lista de demissão. Outro cuidado que toma é manter-se em algum grupo, sair após o trabalho com colegas, pois “são esses que podem dar toques do que está acontecendo, do que estão falando sobre você” (informação verbal<sup>169</sup>). Ainda contou que faz parte de um grupo nas redes sociais, que os colegas mais próximos formaram para sei manter informados sobre eventuais demissões ou redução de carga horária.

Eu procuro ter uma ótima relação com os funcionários, mesmo funcionários grosseiros, chatos. Final de semestre, no Natal, quando eu posso, compro uma caixa de chocolate, às vezes na Páscoa. Aquele funcionário que tem um poder de mando maior, eu compro um presente melhor... para reconhecer, mas para agradar mesmo, vou reconhecer. São pessoas que têm relação estreita com os diretores, que a direção pergunta: “como tão as coisas?”; “tem algum professor que tem postura inadequada no corredor?”. Isso é muito forte, é muito forte e a gente sabe que acontece. E procuro porque são os funcionários que resolvem os problemas da gente, quebram galhos importantes. São pessoas que merecem um respeito. O professor vaidoso, que acha que os funcionários são detalhes, eles desconsideram a força de um funcionário dentro de uma faculdade privada. Ele tem muito mais força, carrega muitas informações. Faz o papel do leva-e-traz, porque é importante para o bom funcionamento da instituição. Se o chefe pede uma informação, ele dá, porque tem que dar. Ele não vai negar. Ele quer se defender, resguardar o dele. Eu agrado mesmo, tenho o maior cuidado do mundo com os funcionários (informação verbal<sup>170</sup>).

Através de pesquisa junto aos Termos de Rescisão do Contrato de Trabalho homologados no período de 2004 a 2014 no SINTENP, observa-se que os docentes de instituições de ensino superior de Campina Grande/PB permanecem, em média, três anos no emprego, com uma grande quantidade de demissões sem justa causa após um

---

<sup>168</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>169</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>170</sup> Idem.

ou dois anos de empresa. No entanto, também foi encontrada uma minoria de demissões ou pedidos de demissões após 8, 9 e 13 anos de trabalho. Entre os entrevistados, os maiores tempos de permanência declarados foram de 10 e 12 anos. Os dados indicam que, em períodos cíclicos, as empresas educacionais de Campina Grande/PB praticamente renovam seu quadro de professores, seja em função de pedidos de demissão, que ocorrem mediante aprovação em concurso público dos docentes, ou por demissões sem justa causa. Nas instituições que não regularizam o vínculo de emprego, não há como se ter noção desses dados. Porém, pela facilidade de dispensa, acredita-se que o tempo de emprego pode ser ainda mais reduzido.

No contexto das instituições de ensino superior privadas, a instabilidade não reside apenas nas demissões, mas também na oscilação de carga horária entre um semestre e outro. O prazo mais longo que um professor de instituição privada pode vislumbrar é o final do semestre, pois nunca sabe se permanecerá no emprego ao término. Isto transforma os finais de semestre em momentos tensos, não apenas pelo excesso natural de atribuições acadêmicas nessa fase, mas também pelas incertezas vivenciadas pelos professores. Um dos egressos entrevistados comentou que, mesmo após ser aprovado em concurso na universidade pública, aos finais de semestre, sentia-se angustiado, sem entender o que acontecia, até associar seu sentimento àqueles momentos que enfrentou no setor privado. Várias foram as falas nesse sentido:

Fiquei um tempo na Instituição B e hoje estou só na Instituição D, porque foi quando na IES não formou turma e eu fui demitido (informação verbal<sup>171</sup>).

Minha carga horária varia bastante, porque eu trabalho no primeiro período. Por conta disso, eu fico sempre naquela dependência de demanda. Tem semestre que fecha uma turma... à noite, tem uma crise. Por exemplo, na IES diminuiu sensivelmente o número de turmas (informação verbal<sup>172</sup>).

Você sempre tem aquela previsão, se não fechar turma, tal disciplina não é ofertada no próximo semestre. Você sempre fica, de fato, com aquela dúvida. A vinculação com a instituição depende do fechamento de turma ou não. Principalmente, quem trabalha no começo do curso pesa mais que em outros (informação verbal<sup>173</sup>).

---

<sup>171</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>172</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>173</sup> Dados referentes à entrevista 14, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



Quanto à redução de carga-horária, é importante abrir um parêntese para observar a questão sob a ótica do direito do trabalho, segundo o qual uma redução no número de turmas do professor em função da evasão escolar ou qualquer outra conveniência do empregador representa uma forma de repassar o risco do empreendimento econômico para o empregado, o que fere, portanto, o art. 2º da CLT (BRASIL, 1943). Além disso, seria uma alteração unilateral do contrato de trabalho, implicando uma rescisão parcial desse contrato, ato vedado pelo art. 468 da CLT (BRASIL, 1943), que reza sobre o princípio da bilateralidade (BARROS, 2008).

Contudo, pela Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015 do SINTENP/SINEPEC, que rege os contratos de trabalho dos docentes de ensino superior de Campina Grande/PB, é permitida a redução da carga horária do professor e consequente remuneração, duas vezes ao ano, no caso do ensino superior. Nos demais níveis, só pode haver uma redução de carga horária. Essa redução poderá ser no limite de até 80% da carga horária, maior que para o ensino fundamental, cujo limite é de 50%. Numa flagrante derrota da classe trabalhadora, em acordo coletivo, fica garantida aos empregadores a possibilidade de proporcionar sérios prejuízos financeiros ao professor, desrespeitando princípios basilares da legislação trabalhista nacional.

A referida norma, na sua cláusula vigésima primeira, refere-se ao direito de pagamento das indenizações e demais obrigações trabalhistas referentes à redução da carga horária e da remuneração mensal, a qual deverá ser homologada pelo órgão classista. Contudo, ao consultar os arquivos do SINTENP, foi observado que apenas uma instituição homologa as reduções de carga horária no Sindicato. Entretanto, o ato é efetuado mediante procuração que os professores outorgam para o gerente de recursos humanos na instituição.

A Tabela 16 fornece informações quantitativas do número de termos de rescisão de contrato de trabalho por dispensa sem justa causa, das rescisões por pedido de demissão, bem como informações referentes à quantidade de termos de redução de carga-horária homologados pelo SINTENP entre 2004 e 2014. Vale destacar que, entre os documentos apresentados pelo SINTENP, observou-se que apenas uma instituição da cidade segue a Convenção Coletiva de Trabalho e homologa as reduções de carga horária do sindicato. Quanto às demais, não foi encontrada nenhuma ocorrência, o que indica não a inexistência de redução, pois os depoimentos mostram o contrário, mas o descumprimento do acordo coletivo e o não pagamento das verbas devidas ao trabalhador.

TABELA 16  
Quantidade de termos de rescisão de contrato de trabalho homologados no SINTENP –  
Campina Grande – 2004/2014.

<b>Ano</b>	<b>Dispensas sem Justa Causa</b>	<b>Termo de Redução de Carga Horária</b>	<b>Pedido de Demissão</b>
<b>2004</b>	13	9	1
<b>2005</b>	16	41	-
<b>2006</b>	13	26	1
<b>2007</b>	27	22	-
<b>2008</b>	13	80	-
<b>2009</b>	16	68	6
<b>2010</b>	38	66	16
<b>2011</b>	11	96	13
<b>2012</b>	34	92	24
<b>2013</b>	18	110	28
<b>2014</b>	6	-	15

Fonte: SINTENP (2014). Tabela elaborada pela pesquisadora.

Observa-se que os professores campinenses enfrentam uma situação de grande vulnerabilidade na determinação dos seus rendimentos, que variam conforme sua carga horária<sup>174</sup>. Nota-se que os termos de redução de carga horária se avolumaram após 2010, período da chegada de novas instituições da cidade, o que pode ter gerado capacidade ociosa nas instituições locais e uma conseqüente redução de turmas, com suas implicações recaindo diretamente sobre o docente. Quanto aos pedidos de demissão, o volume crescente após 2010 se deve muito à crise que resultou em atraso no pagamento. Não suportando as pressões, muitos professores deixaram seus empregos. Pode-se apontar, ainda, a aprovação em concursos públicos como causa dos pedidos de demissão.

Como efeito, de acordo com os depoimentos, a certeza de permanência no emprego só vem com o fechamento dos horários, pois, muitas vezes, os professores não são informados da demissão a tempo de distribuir currículos, o que os leva a acompanhar os editais de seleção para ver se suas disciplinas se encontram na lista de demanda por novos professores, como afirmaram os ex-coordenadores entrevistados.

<sup>174</sup> As reduções variam entre duas a seis horas aula.

Não, não me sinto segura. Quando sai o edital, a primeira coisa que eu faço é ver se tem vaga para a minha disciplina. É diferente de uma escola pública que você faz o concurso e tá lá dentro, tem aquela segurança e estabilidade no emprego. Eu não tenho... eu não me sinto segura. Estabilidade mesmo eu não tenho de jeito nenhum. É naquela hora, chegou, não quero mais não, vai embora! (informação verbal<sup>175</sup>).

Tem uma pessoa fora os donos que é peça chave, manda e desmanda, inclusive já pediu minha cabeça várias vezes e quem me segurava era o diretor X. Quando estava lá, eu me sentia mais seguro. Mas, depois de um certo tempo, como outros colegas de trabalho, a gente fica na expectativa de receber o horário do próximo semestre, o que significa que eu estou no próximo semestre. Por exemplo, a gente tá terminando o semestre agora, mas eu não sei se eu estarei lá. A minha oratória é que eu estou. Quando encontro com a coordenadora: “olha, se puder manter aquele meu horário?”. Na iminência de que vou ficar, mas eu não tenho certeza (informação verbal<sup>176</sup>). Saí da Instituição B há dois anos atrás, porque tava com problema de formação de turma, minha turma fechou na metade do período, tava só com 8 alunos, não tinha como manter, aí fiquei sem turma e saí da instituição. Pedi para sair. (informação verbal<sup>177</sup>).

Esse último entrevistado fez questão de afirmar que pediu para sair. No entanto, entre as reclamações trabalhistas protocoladas na Justiça do Trabalho de Campina Grande, foi encontrada uma petição encaminhada por ele pedindo as verbas não recebidas no ato da demissão. Os problemas em torno da demissão não são apenas de ordem financeira, mas interferem diretamente na autoestima do professor, na forma como se percebe e como os colegas irão percebê-lo, pois, para aqueles que atuam neste setor, ser demitido é não ser aceito, é não seguir regras, é estar fora do padrão de competência, sendo portanto considerado incapaz, é deixar de fazer parte de um grupo, o que gera sentimento de vergonha e constrangimento nos professores.

Analisando a qualidade de vida de professores do ensino superior privado de Santa Catarina, para Silvério et al. (2010), a instabilidade causada pelos baixos salários e a insegurança no emprego então entre os principais limitadores. A situação se agrava com a concorrência entre os grupos, que tende a comprometer o número de turmas ofertadas. Para muitos docentes, o estresse vivenciado no ambiente de trabalho invade o âmbito familiar e social, comprometendo o tempo de lazer com a família e amigos, por sempre terem trabalho a fazer fora dos horários formalmente contratados. Do mesmo modo, a falta de tempo impede o “cuidado de si”, como fazer uma atividade física,

---

<sup>175</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>176</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>177</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

exames médicos ou, simplesmente, fazer o que gosta. Tal conjuntura, segundo os professores, provoca baixa imunidade, estados gripais, enxaquecas, labirintites, crises hipertensivas e estados depressivos.

Mesmo para aqueles cujo emprego numa faculdade privada não é a principal renda, a possibilidade de demissão gera incômodo. De acordo com um dos entrevistados, o motivo do medo de demissão não é apenas financeiro, mas também tem a ver com a vaidade de alguns docentes, o que ocorre principalmente nos cursos de Direito.

O pessoal de Direito é meio ressabiado e tem uma vaidade excessiva. Aquela coisa de não querer ser demitido. Imagina um juiz ser demitido! Para ser demitido um advogado, um juiz, é uma coisa muito sorrateira. Eu já vi isso em alguns colegas, assim, a preocupação que alguns colegas têm com a demissão, de não serem comentados (informação verbal<sup>178</sup>).

O ex-coordenador entrevistado confirma essa situação:

Não, todo fim de semestre era uma agonia!! Porque não se sabia nem se a gente continuava com as mesmas disciplinas nem no cargo que tava. Você só sabia isso perto do semestre começar. E eu vi muito professor ali irado porque só sabia que não iria ter as mesmas disciplinas ou que tinha sido demitido quando ele não podia mais botar o currículo em outra faculdade. Em cima das aulas começarem, por muitas vezes, no fechamento do horário, algumas disciplinas ficavam em branco, só era decidido perto do início das aulas. Às vezes ficava no impasse, não é? Ficavam para decidir, lhe dizer depois, ia passando o tempo... perguntava, “não, não foi decidido”... vem depois... (informação verbal<sup>179</sup>).

Nesse diapasão, um coordenador de curso entrevistado expõe o contraste entre a condição dos docentes e dos coordenadores no que se refere à segurança no emprego:

Bom, aqui é uma empresa. Eu não digo que sou estável, mas assim, eu estou aqui há sabe quantos anos? Há mais de X anos, eu me sinto seguro. Agora, eu não posso dizer o mesmo quanto ao professor, porque eu mesmo, como coordenador, se o professor não tá funcionando bem, não tem porque segurar. Ele tem segurança, sim, se ele cumpre as diretrizes (informação verbal<sup>180</sup>).

Percebe-se que as demissões não ocorrem apenas em função do corte de gastos com pessoas. Segundo Léda (2009), muitas vezes, a falta de turmas ou a oferta de

<sup>178</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>179</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>180</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

disciplinas são explicações dadas para camuflar os verdadeiros motivos da dispensa. Na verdade, os professores que reivindicam direitos trabalhistas ou melhores condições de trabalho não são bem quistos. De acordo com um dirigente do ANDES/SN entrevistado por Léda (2009), referindo-se particularmente ao caso do Maranhão, mas que reflete um quadro nacional, existe uma “rede” de instituições privadas para a não contratação de docentes questionadores.

As instituições privadas adotam regras de conduta que devem ser seguidas por aqueles que pretendam permanecer no emprego. Caso não siga as normas, o professor pode ser sumariamente demitido, de modo que os demais se sintam coagidos a não adotar postura tida como inadequada pela instituição. É o caso de um professor maranhense, entrevistado por Léda (2008), que relata ter sido demitido no corredor, após o patrão ter escutado suas críticas em relação ao atraso de três meses de salário.

A mesma situação foi revelada em Campina Grande/PB, primeiro por um coordenador de curso, que exaltou a importância da entrevista no momento da contratação do docente para poder avaliar seus traços de personalidade, para ver se segue as diretrizes, se sabe trabalhar em equipe. E uma segunda entrevista, de um docente, que mostra como o fato de ter mestrado e doutorado pouco importa nas faculdades privadas, pesando mais, em contrapartida, a disposição à obediência: “Lá, a regra é seguir regra! (informação verbal<sup>181</sup>)”. E continua:

Mas aí, professores foram demitidos e os coordenadores disseram que foi super difícil fazer aquilo, que nunca tinham feito, que eram professores excelentes, tinha professor que era mestre, professor doutor, mas, uma coisa que é certa lá, o professor tem que seguir regra, se não seguir não fica. Então você vê que é muito mais importante às vezes seguir regra (informação verbal<sup>182</sup>).

Ainda em relação à instabilidade no emprego nas instituições privadas de Campina Grande/PB, merece destaque o depoimento de um professor egresso que demonstrou extrema capacidade de resiliência em relação à adversidade que enfrentava

---

<sup>181</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>182</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

ao se dividir entre duas instituições privadas<sup>183</sup>, o que o levou à busca de aprovação em concurso público.

Cada final de semestre é uma disputa para saber quem fica com a disciplina, quem fica, quem sai, quem busca outra instituição!

O que isso causava em você? Na verdade, causava muito mais vontade de estudar para poder não estar ali. Uma necessidade de melhorar, muito embora acaba criando meio que um preconceito em relação ao trabalho do ensino particular, quando eu vejo e vi por alguns que mantinham família, vivendo bem, ou seja, é um trabalhador que está ofertando sua força de trabalho, que há um mercado que absorve isso, mas é como se em toda hora não existisse, ou não poderá existir amanhã e você fica a mercê disso. Entretanto, dá para perceber que pessoas vivem ofertando sua força de trabalho, seu conhecimento para esse tipo de mercado e não há problema. É porque, na verdade, a gente criou uma mística em relação a isso e, engraçado, acho que a própria instituição se alimenta disso, porque, ao final de cada reunião, mediado pelos coordenadores, a ideia de que: “ah, eu não sei se há disciplina para você!”. E quanto mais você se submete a procurar para saber se há disciplina, mas eles jogam com você (informação verbal<sup>184</sup>).

Esse depoimento ainda mostra uma situação que foi amplamente comentada entre os professores campinenses entrevistados, qual seja: a centralidade das decisões de distribuição de disciplinas e carga horária entre os coordenadores de curso e diretores como fonte de instabilidade dos docentes.

Há medo de perder o emprego, de ficar visado. Possa ser que não perca o emprego de imediato, mas de sofrer alguma represália, de perder carga horária. Porque quem faz a carga horária são os coordenadores. Então, eles têm essa autonomia de dizer “eu não quero esse professor e ficar só com fulano de tal”. Tem professor que tinha uma carga horária de 30 horas, no outro semestre, tava só com 10 horas, por questões pessoais, entendeu? Então, a gente fica receoso de reivindicar sabendo que vai ter represália (informação verbal<sup>185</sup>).

Além deste, outros depoimentos colhidos, portanto, permitem afirmar que a forma de atuação dos coordenadores de cursos é um dos principais fatores de agravamento da sensação de instabilidade dos docentes, não apenas pelo medo de perder o emprego, mas medo de perseguições, de perda de carga horária, de mudança de disciplinas. Tal quadro se agrava à medida que os coordenadores agem de acordo com suas conveniências no fechamento de horários e distribuição de disciplinas, fatores que

<sup>183</sup> Nesse momento, não houve inclusive como conter a emoção. A neutralidade exigida no momento da entrevista foi substituída pelo silêncio do entrevistado e pela comoção da entrevistadora.

<sup>184</sup> Dados referentes à entrevista 28, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>185</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

mais impactam a vida do docente ao longo do semestre, por interferir na sua renda e na sua carga de trabalho. Segundo relatou um docente egresso, professores são constrangidos a aceitar disciplinas para as quais não se sentem preparados<sup>186</sup>, sob pena de sofrer futuras represálias:

O coordenador, na faculdade privada, ele tem um poder muito grande, porque ele define disciplina, carga horária, às vezes você está precisando de dinheiro e quer aumentar sua carga horária. E ele até reduz sua carga horária, então, você tem uma rescisão parcial no seu contrato de trabalho. Eu nunca tive problema direto com nenhum dos meus coordenadores, mas também nunca tive um coordenador amigo, um coordenador que tivesse um canal direto de contato, né? Já houve época de acontecer isso, de me darem disciplinas que eu não queria, a pessoa sofre um certo assédio, por que? Porque... já houve certa situação que o coordenador disse: “você vai pegar essa disciplina!”. “mas, eu não quero”. E o coordenador respondeu: “Se você não pegar essa disciplina, eu não lhe dou as outras que você quer!”. “Eu estou precisando de um professor e a gente não vai contratar um professor só para essa disciplina”. Eu aceitei, passei o semestre dando aula de uma disciplina que eu não tinha afinidade, que eu não queria criar afinidade, porque era algo totalmente na direção contrária daquilo que eu estudava. Então, não deixa de ser um assédio. Não era uma pessoa que eu tinha problema...e aí a pessoa se submete porque claramente o recado foi esse. Como por exemplo, às vezes já houve disciplinas que eu queria, que eu tinha qualificação e o coordenador deu para outra pessoa que não era da área. Mas, tudo bem... é uma instituição privada, claro que eu não gostei, mas, não fiquei organizando nenhum tipo de motim, eu sabia que eram as regras do jogo (informação verbal<sup>187</sup>).

As conveniências dos coordenadores, portanto, geram um jogo de perseguição, deixando os professores à mercê dos gostos e interesses das instâncias superiores.

O cara vai e coloca as disciplinas com as quais você não tem nenhuma afinidade, ele quer te demitir. Ele quer te dar as razões para você se demitir. Ou então, assim... professor que mora em outra cidade, aí o coordenador coloca o horário exatamente no horário que o cara tem algum impedimento (informação verbal<sup>188</sup>).

As relações passam por questões de interesses circunstanciais, muitas vezes até... digamos... de conveniência do gestor, no caso, o coordenador, conveniência dele de organizar horário, de dizer “ah, você não tem disponibilidade de horário, eu vou colocar outro professor aqui”, não interessando, por exemplo, se esse professor - é claro, esse termo não existe! - é um mestre de cátedra nesses assuntos, que ele é um habilitado, é um

---

<sup>186</sup> Em alguns estados do país, como Minas Gerais, não é lícito exigir que o professor passe a lecionar outra disciplina diferente daquela para a qual foi contratado (BARROS, 2008). Na Convenção Coletiva que rege os professores de ensino superior de Campina Grande/PB, veda-se apenas o desvio de função, ou seja, o empregador não pode exigir do empregado exercício de outra função senão daquela para a qual foi contratado (CAMPINA GRANDE, SINTENP, 2014).

<sup>187</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>188</sup> Idem.

competente, não!!!! Não interessa, o que interessa é se ele tem disponibilidade de horário.

Eu diria que, do ponto de vista da relação professor-coordenador, na minha realidade, falta o viés pedagógico e, conseqüentemente, todo o comprometimento da formação, quando você faz esse jogo, que não é nem de xadrez, porque o jogo de xadrez requer experiência, um jogo simplesmente de damas, onde um come o outro, onde um se sobrepõe ao outro (informação verbal<sup>189</sup>).

Além do fato que a gente se sentia extremamente instável porque nós trabalhávamos muito pela vontade do diretor, se ele não tivesse bem com a gente, ele simplesmente demitia (informação verbal<sup>190</sup>).

Perseguições contra uns representa favoritismo em relação a outros, de acordo com vários depoimentos. Percebeu-se o quando não há uma política equânime em relação aos docentes. O tratamento é dado segundo a relação de cada um com as coordenações, seus vínculos anteriores e os interesses da instituição em utilizar pessoas bem conceituadas e cargos para fins mercadológicos. Os professores falam dos coordenadores que não têm afinidades com certos professores e passam a reduzir sua carga horária em favor de outros amigos, por exemplo.

Então, assim, às vezes, tem assédio nesse sentido, assim, tomar sua carga-horária, suas disciplinas para dar a outro professor, que talvez não tenha a mesma experiência sua em sala de aula. Esse tipo de coisa é comum nos ambientes de trabalho e, lógico, muito mais comum nas faculdades privadas. Porque o professor da pública, em regra, é concursado, é efetivo, e mesmo o substituto, ele tem um ano, dois anos... então existem essas questões que fazem parte do mercado de trabalho privado, de “puxadas de tapete”... de assédios, de um coordenador querer colocar lá um amigo, esse tipo de coisa e tal. Às vezes, acontece também o seguinte: se você é amigo de um coordenador, você consegue o horário que quer, as disciplinas que quer, esse tipo de coisa... faz parte (informação verbal<sup>191</sup>).

Nesse jogo, aqueles que têm menos prestígio, os especialistas em geral, sentem-se preteridos em termos de conveniência de horário e escolha de disciplinas, em favor dos mais prestigiados, mestres e doutores, com destaque para os doutores de universidades públicas, quando cumprem a função principal de transmitir credibilidade à instituição. Isto é demonstrado pela seguinte fala:

---

<sup>189</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>190</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>191</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



Por termos um quadro um pouco inflacionado, termina sendo um pouco injusto, porque tem professores que têm titulação maior, trazem um certo renome para a faculdade, por terem mestrado ou doutorado. Essas pessoas têm uma carga horária maior.

Nós vemos lá professor com uma única disciplina, uma única disciplina! Não é nem bem querido pelo alunado, mas está lá. Ele pertence a outra instituição, federal, estadual, e tá na instituição com uma única disciplina, por conta da titulação e o nome que ele traz para a instituição, mas, por conta das visitas do MEC, ele tá lá. Tem outra professora lá, que detém cinco disciplinas, mas tem um doutorado. São essas coisas que geram uma iniquidade na faculdade e eu, como especialista, só tenho duas, embora goze de uma boa reputação junto aos alunos, mas, perante a instituição, por não ter um mestrado, eles não me destinam outras disciplinas.

Nos horários, são levados em consideração a disponibilidade dos professores da federal e da estadual. Eu sempre dou aula na sexta-feira, porque professor tal não pode. Dou aula na sexta-feira nos dois últimos horários. Manda quem pode e obedece quem tem juízo! (informação verbal<sup>192</sup>).

Sobre este aspecto, é interessante destacar que, ao observar os termos de redução de carga horária homologados no SINTENP em Campina Grande/PB, encontraram-se diferenças nos valores da hora acadêmica paga aos professores de uma mesma instituição. Sendo assim, consta nos documentos professores graduados e especialistas recebendo o mesmo valor que doutores (R\$ 43,04), enquanto que um professor mestre recebia uma hora aula de R\$ 40,04, isto no decorrer do mesmo ano letivo. Do mesmo modo, há professores doutores, mas de disciplinas diferentes, recebendo valores distintos de hora aula (R\$ 43,04 e R\$ 30,82).

Analisando as entrevistas, observa-se ainda que não há equidade no que diz respeito aos auxílios para congressos e pós-graduação. Apenas uma instituição oferece algum tipo de auxílio para os professores, porém, sem nenhum critério objetivo e equânime. Há casos, por exemplo, de professor que declarou receber auxílio para fazer pós-graduação no exterior; outro que conseguiu reduzir carga horária sem perda salarial, mas, por outro lado, um doutorando fez várias solicitações à direção e nunca recebeu resposta.

A IES é uma instituição séria, que investe no professor, não é uma instituição que tá brincando. Não é, não é, de jeito nenhum! Investe no professor em tudo, infraestrutura, se precisa de auxílio, de bolsa, eu recebo bolsa para meu doutorado. Tudo que é solicitado, eles prontamente respondem, é uma instituição seríssima! (informação verbal<sup>193</sup>).

<sup>192</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>193</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Em termos opostos:

Recebo auxílio?

Nenhum, nenhum. Fiz algumas tentativas, duas, no máximo, uma diretamente e outra indiretamente, não tive resposta alguma e, mais ainda, além de não ter resposta, se eu faltar, por motivo de estar em orientação no doutorado, meu ponto é cortado. Isso é um problema sério, porque não investe na formação. Mas também, por outro lado, do ponto de vista pessoal, isso me dá autonomia suficiente para, quando terminar meu doutorado, eu não dever nada a ninguém. Por que eu vou me prender a alguma instituição, eu não recebi meu título através deles? (informação verbal<sup>194</sup>).

Foi nos cursos de Direito que os docentes entrevistados se mostraram mais incomodados com a postura que as coordenações têm dispensado aos servidores públicos que seguem carreiras de destaque. Há, entre eles, uma segmentação entre os que chamam de “carregadores de piano” (os professores que se dedicam exclusivamente à docência, com titulação de mestre e/ou doutor) e os “cardeais” (juizes, membros do ministério público, procuradores federais etc.), como explicita a entrevista abaixo:

Aqui em Campina Grande, pelo que eu conheço e vejo, é preferível um juiz de direito como professor e aí é dado um lugar diferenciado se ele é juiz federal, se é do trabalho, se é desembargador, um procurador da República, enfim... ele tem um lugar em destaque, no sentido de ser colocado numa posição acima do professor de carreira, aquele que tem toda a preparação para ser um professor. Aí ele fez uma especialização, um mestrado, um doutorado, eles são preteridos em função do prestígio que tem um fulano de tal, juiz lá.

Eu, inclusive, em reuniões oficiais, onde todos estão, coordenadores, diretores, professores, eu não toco nesse assunto. Por quê? Porque eu posso... eu posso não, COM CERTEZA eu terei um olhar voltado para mim e esse olhar não será um olhar benéfico! (informação verbal<sup>195</sup>).

Os “carregadores de piano” entrevistados se queixam da formação de “panelinhas”, as quais geram bastante frustração entre aqueles que batalham numa carreira docente e se sentem preteridos. Como diz o entrevistado: “se você não faz parte da panelinha, não consegue!” (informação verbal<sup>196</sup>). Outra entrevista fala de “patotas”:

Nós constatamos que, principalmente no meu caso, o professor carregador de piano, que o tratamento é diferenciado. O tratamento que dão a um juiz, um

<sup>194</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>195</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>196</sup> Dados referentes à entrevista 26, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

promotor, um delegado, é um tratamento diferenciado em relação àquele que é mais professor. Até a crítica do alunado. O que dói mais é a crítica do alunado. O juiz pode faltar, a reprovação é mínima, é discreta, conversa de pé de ouvido, sabe? Mas quando o professor que é professor falta, eles crescem. Eles pedem a cabeça da gente, vão para a coordenação, ouvidoria etc.

Formam-se as patotas. É como na Revolução Francesa: primeiro Estado, segundo Estado e terceiro Estado. A nobreza, o clero, burguesia, povão, a coisa acontece dessa forma, realmente. Os cardeais, a gente gosta de chamar assim, os homens fortes, geralmente são aqueles que têm cargos, os procuradores, juízes, promotores, esses nem os coordenadores gostam de mexer com eles, nem os diretores, todo mundo tem um certo receio. E os alunos não entram em rota de colisão com eles, porque sabem, no final do curso, que vão precisar deles lá fora (informação verbal<sup>197</sup>).

A instabilidade dos empregos em faculdades privadas é percebida no relato de um ex-coordenador ao falar sobre suas estratégias para selecionar os professores que “mereciam” permanecer com as turmas (como bônus pelo bom comportamento), os que teriam redução de carga horária (como punição) ou aqueles que entrariam nas listas de demissão. Ao fim de cada semestre, o que chamou de “carômetro” era apresentado à diretoria, que decidia o destino dos professores:

A gente fazia uns carômetrozinhos, eu e o diretor X, carômetro mesmo, botava as carinhas de todo mundo, fulano de tal, isso, isso... recomendação: demissão; recomendação: diminuição de carga horária; recomendação: acréscimo de carga horária. Aí, você diz, “isso é tão estranho, gera nos professores uma insegurança?” Não, quem é bom é bom, poxa! Tá, uma coisa que eu sempre apreciei no diretor X é o profundo senso meritocrata, o diretor X é extremamente meritocrata. Eu dizia: “tenha pena da professora”. E tinha como resposta: “você tenha pena da gente!” (informação verbal<sup>198</sup>).

Esta prática parece ser cultural na instituição, pois outro coordenador, ao comentar os principais problemas que enfrentava com os professores, como faltas, por exemplo, teceu comentários no mesmo sentido:

E aí, uma coisa que repercute, como punição, tem sido redução de carga horária, quando o professor ele não cumpre com suas atividades como esperado. Isso repercute no próximo semestre com redução de carga horária. Vamos supor, o professor tinha duas disciplinas e cinco turmas, próximo semestre pode ser uma disciplina e três turmas, quando ele se adequar, ou seja: sem atraso, não faltar de forma injustificada, cumprir os prazos. Então, novamente ele vai receber aquelas disciplinas como antes. Não é, pelo menos, o tempo que eu estou aqui, um incentivo de demitir professor imediatamente. Só em casos extremos. A ideia é sempre essa: de advertir verbalmente ou por escrito e, aí, isso não é um procedimento da coordenação,

<sup>197</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>198</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 4, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

mas da direção e, aí, se ele reincidir, vem essa medida, redução de carga horária (informação verbal<sup>199</sup>).

Em suma, nas faculdades privadas de Campina Grande, instabilidade não é apenas sinônimo de perda de emprego, mas uma sensação constante de incerteza total de futuro, de exposição a perseguições e de tratamento diferenciado para uma minoria.

No entanto, diante de tanta incerteza, destacam-se os depoimentos entendidos aqui como “dissonantes” em relação ao restante. Um primeiro não vê possibilidade de ser demitido e afirma ter prejuízo financeiro enquanto dá aula, pois, se estivesse na sua principal fonte de renda, ganharia muito mais do que o dia da semana que reserva para as atividades acadêmicas. Segundo o entrevistado, dar aula é uma forma de se manter atualizado, além de ser prazeroso o convívio com os alunos.

Na minha experiência pessoal, não vejo nada de negativo; só vejo tudo absolutamente positivo. Na minha experiência pessoal, né? Agora, existe uma questão negativa, que é o fato do professor não ter uma estabilidade, uma segurança, o fato do professor tá ali... ele tá numa instituição privada, com seu emprego nas mãos do gestor, do dono da instituição. Mas, para mim, isso não é uma questão negativa, não. Porque não vejo a possibilidade de eu ser demitido... e assim, uma possível demissão não influenciaria em nada na minha vida, já que o meu... o meu... ser professor é uma questão pessoal, não é uma questão financeira, meu principal emprego... não é? Muito pelo contrário, no momento que eu estou lá, eu estou tendo um prejuízo financeiro. O prejuízo financeiro é imenso!!! Se nessas horas que eu estou na instituição, estivesse no [...], eu estaria ganhando muito mais. Então, assim, por isso que, na minha experiência pessoal, é só de aspectos positivos (informação verbal<sup>200</sup>).

O segundo depoimento foi evidenciado por ter sido o único dos docentes a afirmar categoricamente estabilidade nos vínculos com a instituição privada: “Segurança no emprego, vamos lá... é... do ponto de vista de estar muito tempo aqui. Você vai encontrar pessoas, com 10, 12 anos aqui e acho que tem gente mais antiga que eu. Eu tenho ex-alunos que já são professores. Existe uma estabilidade” (informação verbal<sup>201</sup>).

Mas, de maneira geral, esses casos são isolados, uma vez que o risco constante de demissão apareceu costumeiramente nos estudos analisados, sendo mencionado

---

<sup>199</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 2, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>200</sup> Dados referentes à entrevista 08, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>201</sup> Dados referentes à entrevista 12, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

como um dos principais fatores que interferem na subjetividade do docente. Com relação aos professores do interior paulista, Santos (2012) conclui da seguinte maneira: “os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia dos seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira” (SANTOS, 2012, p. 236).

Nos mesmos termos, Siqueira (2009) constatou que as variáveis desencantamento e sofrimento são bastante comuns entre os docentes de Brasília, estando a construção de suas identidades permeadas pela angústia em torno da demissão, associada à sensação de fracasso em relação à carreira. Assim, caracteriza o “novo modo de ser ou de estar professor” nas instituições particulares de ensino superior como marcado pela “instabilidade”, “provisoriedade” e “descartabilidade”, que resultam e também alimentam o processo de precarização no exercício da atividade, visto que tais marcas são usadas pelas instituições para fazer aceitar a intensificação e a degradação das condições de trabalho.

O clima de “caça às bruxas” que se instaura nas instituições de ensino superior privadas resulta em relações interpessoais marcadas pela competitividade e extremo individualismo. Astutamente, a vaidade existente entre docentes é utilizada para inibir a formação de interesses coletivos, pois, ao gerar um ambiente de incertezas, induz-se o consentimento e disciplinamento dos docentes, fazendo com que os professores aceitem os possíveis desmandos das coordenações, pois sabem que, caso contrário, há colegas ávidos por ocuparem seus lugares. Um entrevistado tece a seguinte crítica ao comportamento de alguns colegas:

Tem aquele professor que faz cartaz junto à coordenação porque está sempre disponível, o coordenador até sabe que ele não é o melhor professor para a matéria, mas, quando acontece qualquer coisa, é com fulaninho que você pode contar para tapar buraco de outros professores. Então, tem gente que faz esse estilo, não é? (informação verbal<sup>202</sup>).

Logo, a postura criticada pode ser percebida a partir do entendimento de Linhart (2007), que coloca como as situações de desestabilidade desencadeiam reações de autodefesa, fazendo com que os funcionários busquem se tornar indispensáveis e insubstituíveis.

---

<sup>202</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Por conseguinte, de acordo com Ávila et al. (2012), há uma individualização autocontrolada que se aprofunda. Na verdade, o capital se apropria da subjetividade do professor de ensino superior, que se submete à flexibilização, intensificação e precarização do seu trabalho, fazendo com que o professor não mais consiga separar seu tempo de trabalho de seu tempo de descanso e lazer. Nas palavras dos autores: “O que se observa é uma intensa redução salarial, péssimas condições de trabalho e intensificação de jornadas, gerando frustrações e desmotivações” (ÁVILA et al., 2012, p. 176).

#### **4.5 O estímulo à rivalidade como forma de controle: traços do individualismo no ambiente de trabalho docente**

Nesse contexto, de forma velada, as relações interpessoais dos docentes de instituições de ensino superior privadas são embasadas na desconfiança. Praticamente, não há colegas de trabalho, mas alguém que possivelmente pode tomar o seu lugar. Com efeito, em termos de controle hierárquico, a desmedida do capital se agrava à medida que aparece nos depoimentos o jogo de intrigas realizado pelas coordenações e direções, que influenciam diretamente as relações interpessoais dos docentes. Percebem-se, portanto, processos de incentivo ao individualismo e competitividade entre os docentes como forma de controle, à proporção que o clima de desconfiança gerado entre os colegas de trabalho faz com que cada um se entenda apenas “defendendo o seu” e não prejudicando o outro. Tal incentivo à competição, dentre outros, foi demonstrado no depoimento abaixo:

Na Instituição D começou a ter um pouco de disputa, de competição, quem era o colega que tinha sido mais competente. Eles faziam isso, eles usavam os nomes das pessoas... quem era o colega que tinha sido mais competente?! Então, eles usavam muito os nomes e isso ia gerando uma certa competição entre a gente (informação verbal<sup>203</sup>).

Nos termos de Dejours (1992), as dificuldades de controle do trabalho no setor terciário demandou maior criatividade da gerência, no sentido de elaborar novas técnicas de comando a partir do estímulo à rivalidade e discriminação entre colegas,

---

<sup>203</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

alimentas por políticas paternalistas e pelo favoritismo dos chefes, justamente o que se percebeu nas instituições privadas de Campina Grande/PB.

Nesses termos, os coordenadores se utilizam da autoridade para expor os colegas uns aos outros como forma de manter o bom andamento das tarefas. Segundo o entrevistado,

Com relação à gerência em si, é complicado. Eu até entendo, porque eles são cobrados da mantenedora, então eles pegam muito pesado com os coordenadores. Tudo que passa para a gente já é filtrado. Mas, mesmo assim, é muito agressiva a forma como é a relação. Tirando um coordenador específico, que é muito tranquilo, tem pé no chão. Mas, o restante, o tipo de solicitação que eles fazem é de forma muito agressiva, que foi colocado em reunião de professores a forma como eles mandam os e-mails, a exposição que é feita dos professores. Tipo, 20 professores que não estão em dia com alguma coisa. Eles imprimem a planilha para quem fez ou quem não fez. Não interessa eu saber quem fez e quem não fez o quê. Expõe o professor. Na verdade, assim, é meio conturbada essa relação. Geralmente, os professores não se dão muito bem com a gerência, no geral, por conta dessa solicitação agressiva que eles têm. É como se não valorizasse o professor. A gente fala: “se soubesse tratar, se soubesse pedir, a gente vestia a camisa da instituição”, mas chega o momento que ninguém aguenta mais, pela forma como é imposto. Não tem diálogo, só recebe as ordens e tem que cumprir (informação verbal<sup>204</sup>).

O resultado dessa política são relações fragmentadas, pouco contato entre colegas, no máximo, grupos de pessoas que já tinham algum contato vão se formando, inclusive para defender interesses próprios. O regime de trabalho horista é um grande facilitador dessa situação, porquanto os professores permanecem pouco tempo numa mesma instituição. Suas rotinas se resumem a: chegar, assinar o ponto, dar sua aula e, muitas vezes, durante o intervalo, deslocar-se para outro local de trabalho.

Nós somos horistas, não tem essa história de muito contato, né? Não tem muitas relações. Eu não tinha muita relação de amizade. A relação era ali, na sala dos professores. Ia embora, outro dia, tava em outro curso, outro dia, em outra instituição (informação verbal<sup>205</sup>).

Bom, a relação com os colegas de trabalho, em virtude do sistema de trabalho, por a gente não ter dedicação exclusiva, por não ter aquele sistema que permite uma convivência melhor, fica muito pulverizado. Por exemplo, esse semestre, eu só vou dar aula em uma noite. Então, eu não vi ninguém nesse semestre. Mas, outros professores conseguem conviver. Existe essa dificuldade por ser horista (informação verbal<sup>206</sup>).

---

<sup>204</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>205</sup> Dados referentes à entrevista 07, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>206</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Léda (2009) fala sobre as práticas antiaglomeração utilizadas por essas instituições, reduzindo os espaços de convivência dos professores. Realmente, nas instituições visitadas em Campina Grande/PB, não há ambiente para professores. Apenas sala dos professores, com o mínimo de conforto, nada convidativa à permanência prolongada para estudar, preparar uma aula ou redigir um texto. O regime horista constitui-se não apenas numa forma de precarizar e intensificar o trabalho docente a partir do seu próprio consentimento, mas também numa estratégia política de desarticulação da força de trabalho, especialmente por gerar uma disputa por turmas, pois, quanto maior a carga horária, maior o salário.

Tal realidade aparece claramente nesta fala, dita em tom de brincadeira: “Agora, o que acontece muito é o povo fazendo concurso e saindo. Eu acho é bom! Vá com Deus! Porque agora é que eu tenho trabalho mesmo! (informação verbal<sup>207</sup>)”.

Nesta outra, dita em tom de indignação:

Tem aqueles que cumprimentam, que fala com você, que brincam, que chama para almoçar, mas são poucos. Tem aqueles que dão aula e vão embora. E tem aqueles que ficam de olho na tua disciplina, quer saber quantas turmas você pegou. Um absurdo, isso tem muito. Entre os carregadores de piano e os cardeais, que não precisam! É uma coisa horrível! Não é escancarado, é uma coisa velada (informação verbal<sup>208</sup>).

E, em uma outra, a pessoa falou querendo se mostrar superior à situação, como se não fizesse parte do jogo:

Existe a concorrência. É porque eu não presto atenção nessas coisas nem isso me afeta, mas eu sei que tem gente... é um querendo derrubar o outro. Uma questão natural, eu quero pegar mais turmas, quero isso, quero aquilo e tenta derrubar o outro, mas isso não me afeta (informação verbal<sup>209</sup>).

Ainda foi observado na realidade de Campina Grande/PB que a diversidade existente entre os docentes intensifica a fragmentação das suas relações, pois existem aqueles com dedicação exclusiva à docência (“carregadores de piano”), as pessoas de notoriedade que lecionam (“cardeais”), os advogados que orientam os núcleos de prática

<sup>207</sup> Dados referentes à entrevista 03, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>208</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>209</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



jurídica e dão aula de disciplinas processuais, os médicos que acompanham estagiários nas clínicas escolas e em sala de aula, o contador que tem seu escritório ou que é auditor de algum órgão público e dá aula, entre tantos outros com conveniências e necessidades específicas.

Posturas individualistas instauradas pelo clima de medo, angústias e tensões também foram evidenciadas por Léda (2009) entre os professores do Maranhão. Segundo expõe, na corrida contra o desemprego, práticas tais como ser desleal, desqualificar o colega e omitir informações vão sendo sutilmente permitidas. Dessa maneira, a instabilidade vivida termina por afastar as pessoas, que não percebem mais no outro um parceiro, cujos interesses são semelhantes, mas, sim, um concorrente. Na esteira da autora, a mesma realidade pode ser apontada a partir do depoimento de um professor que evidencia como as informações não fluem entre os colegas, principalmente quando se trata de um concurso público.

E a coisa começa por aí, sai um edital e você não avisa, principalmente entre o baixo clero. Isso é muito comum. Tem umas almas sebosas, umas almas ruins, o espírito de porco que não diz: “ah! Saiu um edital no interior”. O cara fica calado. No último dia de inscrição, ou na véspera, sabendo que o cara não vai conseguir levantar toda aquela documentação, diz: “Olha, tem um edital aberto, eu soube agora. Mentira, já fez a inscrição”. Isso é muito comum, eu já fui vítima disso (informação verbal<sup>210</sup>).

As práticas são mais desleais quando professores se aproximam das coordenações e aceitam entrar na “rede de fofocas” para se sobressair, como mostra o docente de outra instituição, na qual afirma ser muito comum esse tipo de postura.

Tem muita conversa de professores que leva conversa da sala dos professores para as coordenações que eram conversas que não deveriam chegar lá. Pessoas específicas que levam. Aconteceu um caso, recentemente, que uma amiga nossa que passou num concurso da IF e foram comentar com a coordenação uma mensagem que ela passou para gente sobre um certificado dela, ninguém sabe quem levou essa conversa para lá. Outra coisa que a gente tava solicitando da instituição, estacionamento para professor, mais segurança, porque se a gente chegar de 18:00 hrs. já tem que deixar o carro de fora. E essa conversa chegou na coordenação como se a gente tivesse fazendo uma revolução. Meio que deturpado! Sabe que tem conversa, mas não sabe quem leva e, assim, atrapalha o ambiente de trabalho, deixa meio pesado! (informação verbal<sup>211</sup>).

<sup>210</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>211</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

A “disciplina do medo” oferece aos coordenadores de curso um extraordinário poder de supervisão, como destaca Dejourns (1992), criando as bases de um verdadeiro “sistema de espionagem”, no qual os empregados terminam por vigiar-se a si mesmos.

Os traços do mundo do trabalho no setor de serviços da atualidade do trabalho não-clássico marcam o trabalho docente em instituições de ensino superior privadas quando é introduzido, enquanto elemento de controle sobre o trabalho, o cliente. Nesse caso específico, o aluno, como evidenciado a seguir.

#### **4.6 A interatividade do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior: o aluno cliente como instrumento de controle**

Conforme trabalhado até então, a reboque do empresariamento do ensino superior, a mão-de-obra docente assume contornos de força de trabalho gerida de modo que sejam ampliados os processos de exploração do trabalho, ao mesmo tempo em que os alunos são considerados consumidores que devem ser atraídos e agradados.

Como em outros ramos do setor de serviços, a exemplo das cadeias de *fast food*, a influência do aluno consumidor se amplia sobre o trabalho docente no ensino privado, o que permite visualizar a dimensão interativa do trabalho não-clássico, caracterizada por incluir a relação direta com o cliente como elemento de controle sobre esse trabalho (TOLEDO, 2009, 2013). Nessa perspectiva, dentre os estudos realizados acerca do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, o aumento de influência do aluno consumidor sobre o trabalho docente foi o traço que apareceu em todas as realidades, fator denominado por Santos (2012) de “submissão ao poder do cliente”. Léda (2009), por sua vez, fala em “despotencialização” da figura do docente.

Como componente chave das políticas de *marketing* das instituições privadas, os professores são envolvidos no jogo competitivo para atrair e manter a clientela (a exemplo do programa de captação de alunos, visto anteriormente como uma forma de flexibilização de tarefa), o que termina por interferir em seu cotidiano de trabalho e em sua prática pedagógica. Para Santos (2012), os professores são conduzidos à situação de “animadores de auditório”, que devem ministrar “aulas-show”, para tornarem seu produto (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e de acordo com as exigências do mercado.

O papel mercadológico que o trabalho docente assume se torna mais relevante diante da oligopolização pela qual o mercado vem passando, conduzindo ao acirramento da concorrência, que leva à disputa brutal das instituições por cada aluno. Na realidade observada em Campina Grande/PB, essa situação ficou mais evidente com a chegada das grandes empresas com maior fôlego para captar os alunos das instituições locais. A preocupação da empresa educacional de não perder o cliente resvala diretamente no trabalho do professor e na qualidade do ensino, à medida que este deve “agradar” ao cliente, pois, como nos demais ramos de negócios: “o cliente sempre tem razão”.

Por mais que não apareça nos discursos, a política de instituições privadas de ensino superior é muito pautada pelas exigências do consumidor, conduzindo a uma inversão das relações de autoridade antes existentes em instituições de ensino: cada vez mais, os padrões de qualidade são pautados pelos anseios dos alunos, ficando os parâmetros acadêmicos relegados a segundo plano.

Na grande maioria trabalhadores diurnos, os alunos de faculdades privadas de Campina Grande/PB, alimentados pela ideologia das competências e empregabilidade, buscam cursos de graduação como forma de aumentar as chances de permanecer ou entrar no mercado de trabalho. Chegam, portanto, totalmente sintonizados com os valores de mercado, visando à formação rápida, pragmática e que não requeira muito esforço. Com base nesses valores, elaboram suas noções do que seja um bom professor, um conteúdo adequado, colocando-se na situação de saber determinar aquilo que “precisam” ou não aprender. Independentemente de qual seja a instituição privada de Campina Grande/PB, o mesmo cenário foi desenhado para todas as instituições observadas: os docentes se veem reféns de noções de qualidade de formação superior e ensino deturpadas pelo mercado.

Então, essa questão do aluno consumidor, ele cobra assiduidade, conteúdo, horário, mas ele cobra o básico. Agora, se o professor puxa demais, ele também se incomoda, vai à coordenação, reclama do professor, pede avaliações mais fáceis. Se o professor dá uma aula rasgada, ele também reclama. Começa a reclamar de tudo. Houve um caso de que os alunos começaram a reclamar. Eu pensei: “o que eu estou fazendo?”. A reclamação era que eu estava puxando muito. O que não era verdade, porque a aula era muito mastigada, eu dava um resumo de cada assunto para eles, mas, na verdade, o nível desse aluno era muito ruim. Eles acharam esse resumo muito complexo (informação verbal<sup>212</sup>).

---

<sup>212</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

A nota e possíveis reprovações se mostraram uma questão central da relação professor/aluno ao longo das entrevistas, porque uma reprovação não consiste apenas em tempo perdido, mas em prejuízo financeiro, posto que o aluno tenha de pagar um adicional de mensalidade pela dependência. Desse modo, as pressões que os professores sofrem por parte dos alunos consumidores gira muito em torno das provas e aprovações.

É, a gente tinha uma coisa, o que particularmente eu não gostava, aquela coisa do aluno buscar a coordenação para resolver questões de nota, porque achava que o professor exigia e, portanto, a nota era ruim e ele ia atrás do coordenador, não do professor. Geralmente, a gente era chamado na coordenação para resolver problemas de nota. A coordenação nunca me chamou para discutir conteúdo, metodologia... a interferência era: “professor, olhe, maneire um pouquinho!”, como se dissesse: “o curso é novo, a faculdade é particular, a gente precisa do aluno, tá certo?”. Porque isso quer dizer dinheiro! (informação verbal<sup>213</sup>).

Eu aprendi, nesses 12 anos, que, para aluno, você é bom quando está respondendo aos desejos e expectativas deles. Amanhã, se ele tirar 3, você é o pior professor do mundo. Se você reprovou o aluno, ele não vai ter a consciência que tava sem tempo, que não estudou, não, é sempre o professor que é ruim, que marcou! E isso gera uma certa animosidade! (informação verbal<sup>214</sup>).

Fato corriqueiro, portanto, são os pedidos de alteração na forma de avaliar ou nas notas dos alunos. Assim, professores são chamados pelas coordenações para refazer provas ou passar trabalhos para somar as notas dos alunos reprovados, como relata o professor egresso:

Na IES, era uma coisa absurda. No final do semestre, eu dava aula e me escondia, aplicava prova e desligava o telefone, desaparecia do mundo. Porque era até o início do outro semestre: “professor me passe!”. Você era chamado na direção para passar aluno, para mudar nota de aluno. Eu acho isso o maior desrespeito, a maior violação da autonomia do professor. Aconteceu também na IES. Aconteceu! Pedem para mudar. “Reconsidere a nota desse aluno!”, “são só 2 pontozinhos!”, “vai reprovar essa criatura assim?” (informação verbal<sup>215</sup>).

Um egresso de outra instituição privada da cidade conta que foi chamado várias vezes pela coordenação porque os alunos estavam reclamando da sua disciplina, dos textos difíceis. Ele mostrou que utiliza livros do ensino médio. Quando não havia mais

---

<sup>213</sup> Dados referentes à entrevista 07, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>214</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>215</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

argumento, foi pedido para que ele mudasse a dinâmica da aula, de modo que o aluno conseguisse acompanhar. Segundo o entrevistado, há sempre a busca por um culpado, que, com certeza, não é o aluno, mas, sim, o professor.

Há interferência direta, seja do gestor de curso ou coordenador. Essa interferência o tempo todo. Como a instituição é privada, ainda tem uma ideia de que é colégio, sabe? Acho que só falta levar os pais dos alunos para reclamar, só faltava uma reunião de pais e mestres como a gente tem no ensino médio. Isso me incomoda! Isso me chateia! O aluno achar que tua disciplina não tem nada a ver, que não tem relação com o curso e o coordenador interferir! Você, que já tinha uma trajetória na disciplina, ficava engessado! (informação verbal<sup>216</sup>).

As queixas dos professores também foram em relação à qualidade dos alunos que ingressam nas faculdades privadas e como os professores devem ter a sensibilidade de se adequarem à situação a fim de garantirem seus empregos.

Na verdade, hoje, com essas faculdades particulares com o FIES 100%, o público mudou bastante, mas assim, BASTANTE. E as instituições não querem perder esses clientes, eles não querem. Então, a gente sabe que é gente que vem com muita dificuldade do ensino médio e a gente, como professor, é que tem que se adaptar. Se não se adaptar, você reprova todo mundo e a faculdade não quer que você reprove todo mundo. Ela não diz isso, ela nunca disse isso a nenhum professor, mas a gente sabe que não quer. Então, eles não querem perder esses clientes e a gente tem que ficar nesse meio termo, para ver o que faz para o aluno entender, para o aluno passar, porque é muita dificuldade, você nota a dificuldade! (informação verbal<sup>217</sup>).

No que tange à relação professor/aluno, percebeu-se como a figura do coordenador mais uma vez aparece como um elemento fundamental de comando nas instituições privadas. Isto porque, ao intermediar uma relação conflituosa que mescla objetivos acadêmicos e valores de mercado, pelo que se observou, os coordenadores tendem a resguardar a clientela, mesmo sob a aparência de garantidor de uma boa formação de nível superior.

Realidade análoga foi apresentada por Léda (2009) no Maranhão, onde, nas instituições privadas, por exemplo, é comum que os coordenadores de curso assumam a função de escutar e acatar reclamações de alunos contra professores, que muitas vezes chegam às instâncias superiores na forma de abaixo-assinado para que professores

---

<sup>216</sup> Dados referentes à entrevista 07, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>217</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

retirem faltas de alunos ou para que refaçam avaliações. Como também é comum o fato de os coordenadores acatarem os pedidos, determinando que avaliações sejam refeitas quando o resultado não foi do agrado dos alunos. A cultura empresarial de satisfação do cliente é notória na fala de uma coordenadora de curso: “Se eu tiver de escolher entre um aluno e um professor, sempre eu vou escolher o aluno. O aluno é o meu cliente e não o professor” (COORDENADORA DE CURSO apud LÉDA, 2009, p. 120).

O embate entre alunos e professores, contudo, não ocorre apenas com o intermédio da coordenação. Há relatos de confrontos diretos de alunos que erguem o dedo em direção ao professor, afirmando em voz alta: “quem paga seu salário sou eu, então, você fica aqui se eu quiser, se a gente quiser” (DOCENTE apud LÉDA, 2009, p. 121). Ainda há casos de danos materiais sofridos, como um professor que teve os pneus de seu carro furados no estacionamento da instituição, bem como há casos de ameaça de alunos, chegando ao ponto de o professor ter de publicar as notas com um segurança na porta da sala para garantir sua integridade. Nessa perspectiva, para Léda (2009), a baixa qualidade acadêmica do aluno ingressante no ensino superior particular é mais um elemento que agrava as condições precárias de trabalho nas instituições privadas de ensino superior.

Situações de confronto direto entre professor e aluno também foram encontradas em Campina Grande/PB, inclusive com ameaça de agressão a uma professora que tinha sido recém-diagnosticada com câncer. Como relata o entrevistado:

Então, professor, tinha determinadas situações constrangedoras, como foi o caso de uma professora, que eu sabia que tava doente. Ela tava recém-diagnosticada de câncer e ela teve um problema com uma aluna que era orientanda de monografia dela, que ela pegou a monografia... o rascunho da monografia era um plágio e ela reprovou a aluna. Então, no dia que ela entregou isso para a aluna, o marido da aluna subiu as escadas e veio para agredir a professora! E eu, sabendo que isso ia acontecer, porque ele tinha passado na minha sala e tinha dito a mim que ia pegar a professora. Ele foi para a coordenação saber onde a professora tava dando aula. Enquanto ele foi saber, eu corri na sala, tirei a professora e me escondi com ela dentro do banheiro e o marido ficou caçando ela pelos corredores. Queria pegá-la, como ele realmente, disse! Até que ele entrou na sala da diretoria, tentaram acalmá-lo e chamaram ele para uma conversa. Foi o tempo que o marido da professora chegou para buscá-la. Eu tava com ela dentro do banheiro e saiu escondida da faculdade (informação verbal<sup>218</sup>).

Quando se perguntou sobre alguma punição para a aluna, respondeu:

---

<sup>218</sup> Dados referentes à entrevista 24, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

NADA foi feito a respeito disso! Simplesmente, acalmaram os ânimos do rapaz e ele foi embora. A moça não teve mais a orientação dessa professora, ela não ficou como reprovada, foi passada para outra orientadora. Mas, ela não ficou como reprovada na disciplina (informação verbal<sup>219</sup>).

Outra situação que merece destaque foi a de um professor que tinha suas aulas gravadas por uma aluna que pretendia conseguir alguma declaração que lhe prejudicasse junto à direção. Isto porque se sentiu incomodada quando o professor declarou em sala de aula que o “movimento feminista tinha imposto uma carga de trabalho exorbitante à mulher” (informação verbal<sup>220</sup>).

Fato elucidativo foi contado com bastante indignação por um entrevistado que reprovou um aluno. Segundo ele, um empresário da cidade que patrocinava eventos da instituição, informação sobre a qual ele não tinha o menor conhecimento. Diante da reprovação, esse aluno chamou o professor de “bigodete”, disse que não aceitava pagar a disciplina com ele. A manobra encontrada pela faculdade foi retirar o professor do turno da noite, para que o aluno se matriculasse na disciplina. No próximo semestre, ele retornou ao turno que habitualmente trabalhava. Toda essa manobra foi feita pela coordenação e direções e o professor só tomou conhecimento disto tempos depois.

É tudo muito de cima para baixo. Eles dizem que a gente tem liberdade, mas é uma liberdade vigiada, depende de quem você vai infringir... aquela autoridade. Eles dizem: “podem reprovar todo mundo!”, mas, dependendo de quem seja, eles dizem: “não tem como passar um trabalho?”. Porque quando chega lá em cima, porque você sabe... lá na faculdade... eu peguei empresários, gente de dinheiro, pessoas que têm empresas e eram chamados pela instituição para patrocinar determinados eventos, para pagar passagens de palestrantes, por exemplo. Esse cara que eu reprovei tinha pago umas passagens de volta para São Paulo, na época e ... disse: “como é que ... tá fazendo isso?”. Eu não sabia e ele era aluno como outro qualquer. Na faculdade tem isso, você fica à mercê porque é tudo lá em cima (informação verbal<sup>221</sup>).

Numa outra instituição, um professor conta que precisou faltar algumas vezes no decorrer do mesmo semestre em função do falecimento do seu pai<sup>222</sup>. Certo dia, ao fazer a chamada, registrou a falta de um aluno que havia chegado atrasado à sala, quando

---

<sup>219</sup> Idem.

<sup>220</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>221</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>222</sup> Vale ressaltar que, segundo o art. 320 da CLT, os professores gozam do direito a gala e luto de nove dias, maior que dos empregados de um modo geral, que é de cinco dias (BRASIL, 1943, art. 473).

soube que a chamada já tinha sido feita, reivindicou sua presença junto ao professor de forma desrespeitosa, como narrado:

Quando ele chegou, reivindicou a presença e disse que eu deveria botar, porque eu tinha faltado às últimas aulas e eu disse que tinha faltado porque meu pai tinha falecido. Ele disse que não queria saber disso, que se eu tinha faltado, ele tinha o direito de faltar também. A relação era como se eu tivesse trabalhando diretamente para ele (informação verbal<sup>223</sup>).

Desde então, a postura inadequada do aluno só foi se agravando, a ponto de jogar uma barata morta na sala onde este professor estava.

As reações das coordenações em relação aos alunos são muito brandas e, por outro lado, severas em relação a algum professor que, não suportando a pressão emocional, termina perdendo o controle em sala de aula. Foi o caso de um entrevistado que, ao não suportar o barulho que havia em sala, teve uma postura grosseira (bateu a mão no quadro ao pedir silêncio), segundo ele. Um aluno, incomodado com a reação do professor, foi à ouvidoria e relatou o fato. O professor, então, foi chamado pela diretoria e, convencido de que tinha extrapolado, retratou-se diante da sala. Acontece que o autor da reclamação não estava presente nesse dia. Mediante uma segunda reclamação por não ter ouvido a retratação, foi solicitado do professor mais uma retratação. E assim foi feito.

Com efeito, a permanência no emprego se vincula à vontade do aluno. Alguns entrevistados mencionaram a expressão: “eles vão pedir tua cabeça na coordenação”, ao se referirem à forma como os alunos fazem das coordenações canais de queixas contra os professores. As falam abaixo ilustram esse fato:

Então, é a questão, como tá seu relacionamento interpessoal? Eu vi o ano passado um professor excelente, mas com um péssimo relacionamento com os alunos e foi uma guerra da turma contra ele e ele acabou saindo. Ele não conversava direito, não respondia, ele era grosseiro, ele sabia muito, mas não era o tipo de professor que pode ter numa faculdade privada. É um público difícil, porque já chegam achando que eu estou pagando e tem que ser como eu quero (informação verbal<sup>224</sup>).

E aí, ninguém nunca chegou para mim e disse: “passe esse aluno”. Mas existe uma certa pressão, porque todo professor que reprova, que todo semestre reprova quatro, cinco alunos, ele é colocado para fora. Então, a questão é

<sup>223</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>224</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



essa. Você tem um nível péssimo, o professor que reprova é colocado para fora, não no primeiro semestre. A pressão é indireta (informação verbal<sup>225</sup>).

Quando acontece um problema com aluno, gera apreensão ou mal-estar entre os outros professores. Fica todo mundo sabendo! Causa um mal-estar e um certo receio. Porque, querendo ou não, a faculdade, por ser privada, quem manda é o cliente e aluno é cliente, é quem paga. Já vi, muitas vezes, professores serem demitidos por uma má avaliação de desempenho ou por uma intriga ou mal-estar em sala de aula. Passarem um semestre e serem colocados para fora (informação verbal<sup>226</sup>).

A inversão de autoridade em função do tratamento de mero consumidor que o aluno passa a ter corresponde, dessa maneira, a mais um fator de instabilidade do professor, o qual, pelos relatos, talvez seja um dos que mais abalam emocionalmente os docentes nos ambientes de trabalho, interferindo em sua autoestima e desmotivando-o. Entre os professores de ensino superior privado de Santa Catarina entrevistados por Silvério et al. (2010), os conflitos entre professores e alunos foram identificados como limitadores de qualidade de vida, por gerarem estresse, ansiedade e perda do sono. Com destaque para as situações decorrentes de dilemas éticos provocados por alunos que envolvem os professores em situações constrangedoras junto à coordenação ou à ouvidoria da universidade, o que chama de “pacto de mediocridade”, ou seja, “as situações em que grupos de alunos se unem para articular meios que os favoreçam em detrimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem” (SILVÉRIO et al., 2010, p. 68).

Após ser questionado acerca de como a relação com o aluno consumidor influencia o seu trabalho, o professor campinense responde enfaticamente:

DESMOTIVA. Na verdade, a única coisa positiva é que o professor que está começando a carreira, que não é meu caso, ele gosta de uma turma fraca. Ele tem dificuldades, então, até se firmar na disciplina, uma turma de alunos medianos e fracos para ele é conveniente. É conveniente! Mas, para o professor que já se firmou na cadeira, estuda, se prepara para dar uma boa aula, desmotiva, ele não consegue. É, assim, uma bola de ferro, uma âncora puxando para o fundo do mar. É complicado! Desmotiva também porque, como cidadão, você tem a sensação de que o país não vai para a frente, não vai caminhar.

Hoje, o professor é refém do aluno, muitos ainda têm aquela coisa de “tô pagando, você é meu empregado, eu sou seu cliente” (informação verbal<sup>227</sup>).

---

<sup>225</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>226</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>227</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Por fim, a fala de um egresso, atualmente professor de universidade pública, transmite o sentimento daqueles que, de certa forma, não compactuam com o acordo tácito de mediocridade (“eu faço de conta que ensino e você faz de conta que aprende”), que se angustiam, mas, talvez, ainda não tenham elaborado dessa forma o sentimento de “descartabilidade”, como demonstraram os depoimentos, muitas vezes repletos de indignação, que foram presenciados.

O desprazer é a gente se tornar mercadoria no sentido mais descartável possível! O desprazer na ideia de que, muitas vezes, a não realização do meu objetivo enquanto educador ou professor, ele não se deve ao pouco esforço que eu tenho. Pelo contrário, está ligado à indisposição, falta de estrutura, cerceamento dessa ideologia que eu posso transpassar para meus alunos, por parte de uma instituição ou de pessoas que estão por trás da instituição que não acreditam nisso. Então, são pessoas que trabalham com educação, são donas de uma educação, de um conhecimento, de uma universidade, mas que não veem a educação como elemento de transformação de uma sociedade, inclusive para elas próprias. E aí acham que é apenas um lugar de dar diplomas, e eu fui instrumento disso!!! Naquilo que não me competia, que eu não gostaria de fazer e acabei fazendo! Não digo a você que não fiz, fiz. Fiz quando modifico uma caderneta, incluo um menino fora do prazo numa caderneta, faço uma revisão de nota quando vejo que não há possibilidade, faço uma quarta, quinta, sexta atividade de complementação de nota... Eu acabo sendo instrumento disso. Esse é o desprazer. (informação verbal<sup>228</sup>).

Os docentes entrevistados por Léda (2009), por sua vez, relataram o quanto sentem a ausência total de reconhecimento do seu trabalho pelos superiores hierárquicos e alunos, não se sentindo, por isso, respeitados enquanto profissionais. Tal circunstância não é apenas sentida, mas vivenciada pelos docentes de uma determinada cidade do Maranhão, cujas demissões são homologadas no sindicato das lavadeiras, como contam os docentes entrevistados pela referida autora.

O poder do aluno consumidor se amplia em função do sistema de avaliação criado pelo órgão regulador, o Sinaes, que terminou por se tornar um mecanismo de controle do professor, agravando sua vulnerabilidade tanto em relação ao aluno quanto ao patrão. Léda (2009) expõe essa situação em poucas linhas, ao registrar a fala de um ex-coordenador de curso quando se referiu aos resultados das avaliações dos professores realizadas pelos alunos: “professor que não está dando certo vai embora” e ainda: “o aluno quando não gosta do professor, detona com ele” (LÉDA, 2009, p. 74).

---

<sup>228</sup> Dados referentes à entrevista 28, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Dentre os entrevistados, a maioria fez alguma crítica ao sistema de avaliação, segundo a qual uma das etapas se refere aos instrumentos de o aluno avaliar o professor. Há críticas quanto ao despreparo do aluno para responder às questões:

Só que tinha algumas perguntas que era complicado. Um dado que tinha lá, para o aluno avaliar o conhecimento do professor, aí ele podia botar ótimo, bom, regular, ruim... Como é que um aluno tem condições de avaliar isso num professor? Ele não tem. Por exemplo, avaliar se a didática do professor é pertinente ao assunto. Como é que pode? Ele pode dizer o que gosta, o que não gosta, o que facilitaria o entendimento dele, mas nesses termos utilizados é complicado (informação verbal<sup>229</sup>).

Houve críticas também quanto ao período para a coleta de dados:

Eu acho horrível! É uma forma de pressionar, eu vejo muito assim. Eu acho que a avaliação deveria ser feita antes de uma prova, porque, você sabe, quando o aluno tira nota ruim, ele lasca o professor! É uma forma de pressão, é! Não me venha dizer que é um mapeamento. Isso é para, quando quiser demitir, usar como alibi: “olhe aqui, professor”. Agora, isso não vale para que ele permaneça, isso só é usado para justificar uma demissão, sabe? Por isso que eu acho erradíssimo essa história. Os alunos avaliam sem compromisso nenhum... se gostar de você, se gostar! Não é pela aula (informação verbal<sup>230</sup>).

Segundo explica um coordenador de curso, muitos professores se sentem prejudicados quando o procedimento ocorre após a publicação de notas.

Até hoje, eu não vi nenhum colega ser demitido por conta de avaliação institucional, mas claro, há uma certa apreensão dos colegas em relação a isso, medo de perder o emprego em função das notas baixas! Aí, o que eu percebo, que alguns colegas não fazem seu trabalho de forma satisfatória em função dessa avaliação. Por exemplo, o medo de ser exigente e receber uma nota baixa... você pode abrir o sistema e ver que numa determinada disciplina os alunos não têm nota baixa. A gente vem trabalhando isso, mas é difícil! (informação verbal<sup>231</sup>).

De maneira geral, a avaliação é percebida pelos professores como um instrumento de pressão por parte da instituição, e instrumento de vingança por parte dos alunos. Sentem-se, com isso, mais vulneráveis por verem nesse mecanismo uma ameaça ao emprego:

---

<sup>229</sup> Dados referentes à entrevista 24, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>230</sup> Dados referentes à entrevista 07, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>231</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 2, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Alguns aguardam isso e alguns ficam com receio que possa provocar demissões. Até porque, na última instituição, tem uma nota. E também tem os comentários. Isso gera uma expectativa imensa. Já vi professores chorando, por conta das frases que foram ditas, os textos que foram produzidos. Porque eles não fazem uma seleção, muita coisa que tem ali, não se passa um filtro, porque alguma coisa que tem ali pode provocar uma reação no professor. Acho que isso é bastante complicado. É um dos pontos que a faculdade tem que rever: a forma de avaliação institucional.

Eu vejo como um parâmetro. Sabe por quê? Muitos colegas de trabalho, quando eles foram demitidos, a única explicação foi a avaliação. Dependendo da instituição, é aquela prestação de serviço. Se não atendeu bem o cliente, vai ter que ser afastado (informação verbal<sup>232</sup>).

Um entrevistado egresso conta como se sentia em relação às avaliações institucionais:

Aquele resultado virava um terror! Porque eles diziam que, com duas avaliações negativas por parte dos alunos, a gente poderia ser demitido. Acontece que a avaliação era aplicada depois da primeira prova. Então, tinha muito a ver com como os alunos estavam em relação à nota. Então, aquilo virava um terror para a gente!! Eu me sentia péssima, apesar de nunca ter tido uma avaliação tão ruim, eu me sentia ameaçada a cada vez, a cada avaliação, eu me sentia ameaçada. Isso dava insegurança, inclusive na forma como a gente ia lidar com os alunos, não é? Gerava uma insegurança porque você ficava muito à mercê e também tinha que ter muito jogo de cintura para não ficar numa situação difícil com os alunos em nada, porque eles iriam, evidentemente, nos avaliar. E a gente sabe que a avaliação de ninguém é totalmente neutra, muito menos de aluno, não é? (informação verbal<sup>233</sup>).

Durante a entrevista, um professor contou que semestralmente faz sua própria avaliação com os alunos, como uma forma de se resguardar e, se necessário, cruzar seus dados com os recebidos pela instituição.

Eu faço minha avaliação todo semestre. Faço um documento e guardo, grampeio, até para me resguardar. Até para cruzar os dados que eu recebi da instituição com os que eles responderam. Peço para eles não se identificarem. Digo que se houver identificação, eu não vou ler. Mas, o medo que existe é de não fazer um bom trabalho, de receber reclamação e, em última instância, de ser demitido. Muitos colegas têm medo de serem demitidos (informação verbal<sup>234</sup>).

---

<sup>232</sup> Dados referentes à entrevista 15, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>233</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>234</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Um coordenador de curso só viu um problema em relação à avaliação: o fato de o resultado só sair no final do semestre, impedindo que problemas com professores sejam resolvidos ainda no decorrer do semestre.

Agora, o que ocorre, às vezes, o ponto negativo que vou dizer sobre a avaliação é que, às vezes, fica muito tarde para a gente tomar a decisão. Porque se, por exemplo, é aplicado logo após o primeiro estágio, não é? E o aluno reclama que o professor chegou tarde, não sei o que lá... que a prova tava difícil etc., quando a gente vai conversar com o professor? O motivo é que os alunos tardam a responder de alguns cursos e o resultado só é publicado quando todos os cursos respondem e por conta de alguns cursos, que demoram a responder, ele é adiado, e chega ao ponto de, na véspera de terminar o semestre, é que chega o resultado. E com isso, a gente já não pode mais tomar decisão nenhuma em relação ao semestre atual. A gente só pode tomar decisão com relação ao próximo semestre. Esse ponto poderia ser melhorado. (informação verbal<sup>235</sup>).

Pelo exposto, então, percebe-se que, a partir das avaliações, o pacto de mediocridade é alimentado, porquanto os professores, visando a evitar problemas e temendo, em última instância, uma demissão, computam suas notas para “satisfazer” o cliente. De maneira bastante lúcida, esse entrevistado mostrou a importância que uma instituição privada atribui à capacidade que o professor deve ter de manter um bom relacionamento com seus alunos. Leia-se: não desagradá-lo com notas baixas, reprovações, faltas ou atrasos, mesmo que justificados. Valores, inclusive que se tornam mais relevantes que a formação acadêmica do profissional.

Você saber se relacionar bem com aluno, principalmente esse aluno que vem entrando hoje, para eles é importantíssimo! Muito mais do que você chegar sabendo demais do assunto e não saber se relacionar e ir contra esses alunos, formar uma guerra dentro da instituição, porque depois a gente sabe que quem sai é o professor. A faculdade não vai querer perder uma turma de 50. Prefere perder o professor (informação verbal<sup>236</sup>).

Nesse sentido, perguntou-se aos coordenadores e ex-coordenadores de curso o que é um bom professor para as instituições de ensino superior privadas. Antes de qualquer coisa, as respostas demonstraram o nível de exigência que os professores enfrentam atualmente para permanecer no mercado de trabalho. Contudo, nas entrelinhas, as respostas terminaram por acompanhar a percepção do professor acima,

---

<sup>235</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>236</sup> Dados referentes à entrevista 02, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

de que habilidade de relacionamento interpessoal e senso de obediência preponderam em relação aos critérios eminentemente acadêmicos.

Aquele professor dinâmico, que está atualizado com o mercado de trabalho, porque a gente tá num curso que tem um dinamismo muito grande. Tem que ser um professor atualizado, ligado no mercado, nas novas tecnologias, que consiga chamar a atenção do aluno, que consiga chamar o aluno para sua aula, basicamente isso. (informação verbal<sup>237</sup>).

Eu acho que o melhor professor é aquele que pega um aluno com potencial, mas sem base, e consegue transformá-lo e motivá-lo para poder aprender. Esse é o professor ideal! (informação verbal<sup>238</sup>).

E ainda:

Então, o bom professor é o que segue as diretrizes da coordenação, não é? A gente tem uma linha, que é a linha da qualidade, a linha de dedicação, de bom relacionamento com alunos. Então, o bom professor é aquele que segue as diretrizes da coordenação. O que a coordenação imprime nas reuniões iniciais, a gente conversa com o professor, a gente apresenta à equipe. A gente tem uma equipe muito legal, muito boa. Aí, ocorre de, aqui e acolá, a gente contratar mal. Isso ocorre. Tem professor que já saiu, aliás, de boa qualidade técnica, mas que não tinha bom relacionamento. Então, isso foge da nossa linha também (informação verbal<sup>239</sup>).

Primeiro, que ele não falte. Segundo, que ele dê uma aula que seja aprovada pelos alunos. Terceiro, que ele demonstre conhecimento e quarto, que ele não entre em conflito com a turma. Isso aí era a regra para um bom professor (informação verbal<sup>240</sup>).

Cumprir com as obrigações administrativas, institucionais. Cumprir com as perspectivas do alunado e passar bem aquilo que se dispõe a passar... Mas, eu não sou apenas um ser que passa, mas que passa respeitando regras, atitudes, assiduidade, cumprimentos de determinados compromissos que pressupõe uma ininterrupta atualização (informação verbal<sup>241</sup>).

A hegemonia do “aluno-cliente” interfere, assim, na forma como o bom professor é conceituado. Segundo Fernandes (2007), entre os docentes de racionalidade instrumental, a visão do que seja um bom professor combina traços inovadores e tradicionais, pois o bom professor é uma mescla de competência técnica e bom relacionamento com o aluno. Isto reflete, portanto, uma estratégia dos docentes para a

<sup>237</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 4, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>238</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador de curso 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>239</sup> Idem.

<sup>240</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>241</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 4, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

manutenção de seus empregos, haja vista os alunos serem vistos pelas instituições como clientes, como consumidores. Assim, explica:

Para os docentes que evidenciam uma ênfase na racionalidade instrumental, o bom professor é aquele que sabe se relacionar com as pessoas, é aberto, sabe ouvir e discutir com os alunos sem ser autoritário, é educado e flexível, gosta do que faz, tem aptidão e disposição para o ensino, sabe transmitir o conhecimento, tem boa formação acadêmica, boa didática, metodologia de ensino e oratória. Também é aquele que está sempre atualizado, que gosta de estudar e preparar aulas, é responsável, pontual e assíduo (FERNANDES, 2007, p. 07).

A postura cuidadosa dos professores para com os alunos ainda se reflete na necessidade que alguns entrevistados por Fernandes (2007) demonstraram em “agradar” os alunos, considerando como bom professor aquele que “deixa marcas no coração dos alunos” ou o “professor show”, que envolve o aluno (cansado) e o incentiva à participação na aula, devendo, para tanto, segundo os próprios professores: “estar sempre animada”, “sem passar a ideia de derrotado ou abatido”, “com boa aparência”, “o aluno tem que olhar ali na frente e ver uma pessoa bem sucedida” (FERNANDES, 2007, p. 07).

Entende-se, assim, que, para os gestores de instituições de ensino superior privadas, o bom professor é aquele que não questiona e, principalmente, faz o jogo do aluno consumidor em conformidade com os alunos da empresa, ou seja, aquele “conformado” com suas condições de trabalho.

Postos os aspectos relativos ao controle, o quadro sobre o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior de Campina Grande/PB continua sendo traçado com as questões relativas à regulamentação do trabalho, resistência e consentimento. Antes, porém, buscaram-se evidenciar as principais formas de desrespeito aos direitos trabalhistas, para, a partir daí, mostrar as possíveis respostas dos docentes.

## CAPÍTULO 05

### ASPECTOS DE REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO, PRÁTICAS ANTI-SINDICAIS, RESISTÊNCIA DOCENTE E GERAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Após ter evidenciado as relações de trabalho dando a devida relevância à fala dos docentes, esta última parte do trabalho se dedica a ressaltar o poder de ação dos docentes. Em outras palavras, partiu-se do descumprimento dos deveres empresariais para buscar as possíveis respostas dos professores junto aos órgãos de regulamentação ou ao sindicato, por exemplo.

No caminho de responder a questão de pesquisa exposta na introdução, após registrar como ocorre o controle da força de trabalho docente, este é o momento de mostrar como vêm ocorrendo as formas de resistência dos docentes de instituições privadas e a geração do consentimento.

#### 5.1 Descumprimento da legislação trabalhista e jornada de trabalho extenuante

Elementos de precarização do trabalho docente foram citados pelos docentes de instituições privadas de ensino superior em Campina Grande/PB, não homogeneamente em todas elas, mas sempre presentes de alguma forma. Por exemplo, há instituições que pagam os salários em dia, que respeitam os direitos trabalhistas, os reajustes estabelecidos pela convenção coletiva; porém, conduzem o professor a exercer atividades não remuneradas (tais como as citadas anteriormente), considerando que o bom professor é aquele que não visa apenas dinheiro, como mostra a fala de um coordenador:

O bom professor, para mim, é aquele que, primeiro, tem domínio do assunto e tem bom relacionamento. Isso é fundamental para você transmitir conhecimento. Um professor que não pense que só tem que ganhar dinheiro... porque tem professor que tem essa característica de “quanto é que tá pagando?”; “Quanto é que tá ganhando?”. E isso tem que existir, mas assim, como uma coisa que não seja a principal. O professor tem que ter dedicação, eles têm que gostar (informação verbal<sup>242</sup>).

Por outro lado, há instituições de menor porte que infringem os direitos trabalhistas das mais variadas formas, como a falta de formalização do vínculo:

---

<sup>242</sup> Dados referentes à entrevista 19, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



Como eu entrei para ser um professor temporário, não havia esse vínculo formal no início e isso acabou perdurando, mesmo quando eu fui efetivado, houve uma certa demora para a regulamentação da contratação (informação verbal<sup>243</sup>).

Já nas outras duas, passei seis meses só. A grande dificuldade era essa: não houve incentivo para assinar a carteira (informação verbal<sup>244</sup>).

Aconteceu, numa determinada instituição da cidade, de professores serem retirados de sala de aula e conduzidos pela saída dos fundos para não serem pegos trabalhando sem carteira assinada pela fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego. No dia seguinte, todos os professores tiveram de apresentar as carteiras de trabalho até às 12h00min para que fossem regularizadas até o final do dia, seguindo a determinação do órgão fiscalizador.

Aconteceu, na época que eu trabalhava na Instituição B, houve uma fiscalização do Ministério do Trabalho, a gente tava dando aula, a coordenação saiu tirando os professores de sala de aula porque eles não tinham carteira assinada. Foi uma situação bem delicada (informação verbal<sup>245</sup>).

Ademais, foram apontados casos de atrasos de salários:

Agora não, mas até pouco tempo, a Instituição B teve um problema com a folha de pagamento, que essas outras instituições não tinham e não têm. Depois, a IES teve um problema seríssimo, que foi essa uma das razões pelas quais eu saí da instituição. Esse foi o estopim da bomba, quando os professores, além de serem tratados de forma incompatível ao que um professor deve ser tratado, ainda teve a questão de trabalhar um mês inteiro e não receber. Isso não foi uma vez (informação verbal<sup>246</sup>).

Cheguei a passar um mês e 20 dias esperando um cheque, de uma disciplina que eu já tinha entregue a caderneta. Eu fazia de conta que entendia as razões da coordenadora, mas não aceitava pessoalmente (informação verbal<sup>247</sup>).

A Instituição B pagava intermediário, não era tão ruim o pagamento, só que, ao meu ver, tinha as piores condições de trabalho, porque a gente não tinha

---

<sup>243</sup> Dados referentes à entrevista 14, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>244</sup> Dados referentes à entrevista 17, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>245</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>246</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>247</sup> Dados referentes à entrevista 28, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

salário certo, ou seja, não tinha data para receber, não pagava no tempo certo e isso gerava uma instabilidade muito grande (informação verbal<sup>248</sup>).

Outrossim, foram apontados atrasos e pagamento indevido (a menor) das verbas rescisórias:

Essa instituição já passou por várias fases. A primeira, de ser mal pagadora. Depois, uma fase boa, só que, na saída dessa instituição, eu precisei ver meus direitos. A instituição passou três meses para me pagar. Quando de uma possível ação trabalhista por parte de um advogado particular e apenas uma ligação em relação a isso com o setor de RH da instituição foi que ela se disponibilizou a resolver meu problema. As duas outras não, uma eu saí sem rever conta nenhuma, recebi um dinheiro e não fui atrás (informação verbal<sup>249</sup>).

Eu trabalhei lá duas vezes, trabalhei como professora. Aí, quando eu pedi para ele ajustar o horário, não ajustou, não me pagou nenhum direito, aliás, nem o salário tinha pago e não me disse nada, simplesmente me tirou a disciplina e passou para outra pessoa. Falou que no semestre seguinte eu teria disciplina. Eu não tive e, no outro semestre, eu botei na Justiça para receber, porque, inclusive, eu não recebia 13º, ele não pagava, não pagava férias, não pagava direito trabalhista praticamente nenhum e como se nós fôssemos prestadores de serviço por um curso que eu estou dando, sem nenhum direito a mais. Aí, eu botei na Justiça, a gente fez um acordo e ele me pagou o que era devido. Depois de um tempo, uma colega tava trabalhando lá e me chamou para coordenar estágio, aí eu fui. Ele começou a pagar direitinho, depois começou a atrasar e quando você vai cobrar ele é extremamente chato e grosseiro. Aí eu saí (informação verbal<sup>250</sup>).

Geralmente, a não formalização do vínculo empregatício e, conseqüentemente, o não pagamento dos direitos daí decorrentes, como férias e 13º salário, são casos mais comuns de serem encontrados. Os atrasos salariais ocorreram em momentos de crise de demanda que as instituições locais enfrentaram quando os novos grupos educacionais começaram a chegar a Campina Grande/PB. Houve casos de atrasos salariais de dois meses, o que fragilizou muito os professores, pois uma grande maioria tinha a faculdade como sua principal fonte de renda.

Emocionalmente você viu professores extremamente destruídos. Professores que eram professores substitutos, acabava o contrato, tem casa... e a IES era a única fonte de renda. Ou fazendo doutorado, mestrado, precisando dos recursos. Todo um efeito financeiro que causa, você recebe atrasado, paga

<sup>248</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>249</sup> Dados referentes à entrevista 28, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>250</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

suas contas com juros... enfim, esse foi o momento mais complexo. Hoje, estabilizou, mas nada voltou como era antes (informação verbal<sup>251</sup>).

No que diz respeito à convenção coletiva de trabalho das instituições de Campina Grande/PB, segundo os docentes entrevistados, apenas uma respeita o reajuste salarial estabelecido, inclusive repassando-o antes da data base<sup>252</sup>. As demais trabalham com o valor da hora aula defasado em relação aos reajustes anuais. “Lá não teve aumento nos últimos cinco anos, não. A gente tá com a mesma hora aula nos últimos cinco anos! Não teve aumento, de jeito nenhum. Sempre tem as paralisações, não é? Das categorias, não é? Mas, eles não deram aumento de jeito nenhum (informação verbal<sup>253</sup>)”.

Além de não remunerar, acontece de as carteiras não serem assinadas com o real valor da hora aula, como explica a seguinte fala:

Teve uma época que eu tinha uma disciplina, eu ganhava R\$ 300,00. Eles não atrasam, eles assinam a carteira, mas, desrespeitando a lei, porque eles assinam a carteira com o valor muito inferior à hora de trabalho que eles pagam de fato, porque, se eles forem pagar o que está na carteira, evidentemente não teriam funcionários, não é? Eles pagam pouco e assinam a carteira com menos ainda. Eles assinam a carteira com menos da metade do que eles pagam de fato! Por isso que eu falo que, na IES, era razoável, comparando a eles. Na época, se não me engano, a hora aula era R\$ 33,00 e lá era coisa de R\$ 19,00 (informação verbal<sup>254</sup>).

Contudo, é no regime de trabalho horista onde se encontra a maior fonte de intensificação e precarização do trabalho docente no setor privado. De acordo com Santos et al. (2013), os docentes enfrentam uma jornada de trabalho exaustiva com uma carga horária total semanal fragmentada entre várias instituições e ampliada. Na pesquisa no grupo Anhanguera, a autora revela que 53% dos docentes entrevistados trabalham mais de 50 horas semanais, com seu tempo dividido em duas, três e até quatro instituições. A mesma situação foi posta por Léda (2009), quanto à rotina de trabalho em várias instituições dos professores do setor privado no Maranhão, como forma de complementar a renda e fugir das inseguranças do seu ambiente de trabalho.

---

<sup>251</sup> Dados referentes à entrevista 20, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>252</sup> Em Campina Grande/PB, as negociações ocorrem entre os meses de março e abril e, segundo a Cláusula Terceira da Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015, a data base da categoria é 1º de maio (CAMPINA GRANDE, SINTENP/SINEPEC, 2014).

<sup>253</sup> Dados referentes à entrevista 20, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>254</sup> Dados referentes à entrevista 27, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Em Brasília, como demonstra Siqueira (2009), os professores se dividem, em geral, em duas instituições e alguns possuem outros rendimentos como profissionais liberais ou funcionários públicos, o que a permitiu dividir os docentes em dois grupos: aqueles que possuem o trabalho na instituição privada como única fonte de renda e aqueles que possuem outra fonte de renda, seja como profissional liberal ou como funcionário público, categoria em que se incluem muitos professores aposentados da Universidade de Brasília (UnB).

A difusão de um comportamento padrão por parte dos grandes grupos empresariais pode ser observada na pesquisa realizada por Carvalho (2009) junto aos cursos de Serviço Social ofertados em instituições privadas na Zona da Mata de Minas Gerais. Seus resultados destacam que o fato de poder acumular mais de um emprego gera nos professores uma sensação de flexibilidade no trabalho. Todavia, o duplo ou triplo vínculo termina por proporcionar uma sobrecarga de trabalho.

Entre os docentes entrevistados em Campina Grande/PB, há uma regra: “Nunca coloque todos os ovos numa cesta só”, como foi mencionado em várias entrevistas. Apenas um dos entrevistados sempre trabalhou em apenas uma instituição. Os demais se dividiram entre mais de uma ao longo do tempo, seja em várias privadas ou em pública e privada. Dois dos professores entrevistados chegaram a trabalhar em cinco instituições para conseguir um salário no mínimo suficiente para sua manutenção, uma vez que as disciplinas que lecionavam não fechavam muitas turmas por semestre. Além disso, há os profissionais liberais que lecionam, como os advogados, contadores, médicos, fisioterapeutas, bem como os juízes, procuradores, auditores federais etc.

A sobrecarga de trabalho é o resultado direto dos vários vínculos, o que se reflete no número de turmas e nas jornadas de trabalho desses docentes. Apenas dois entrevistados, no momento da pesquisa, tinham menos de três turmas. Dentre os demais, um declarou ter nove turmas em três instituições diferentes; outro, 13 turmas em três instituições; outro, 14 turmas numa mesma faculdade. O excesso de turmas é elucidado pelo docente:

Como professor horista, porque nós somos horistas, é aquela coisa, quanto mais carga horária a gente tem, maior é a nossa renda. Quanto menos carga horária, menor é nossa renda. É comum que a gente queira uma renda maior, para poder custear uma vida, do ponto de vista material e financeiro também melhor, principalmente, quando a gente tá começando a vida. Então a gente procura o máximo possível de carga horária. A jornada de trabalho de um professor em faculdade privada, pelo menos em CG, que é a que eu conheço,

é uma jornada de trabalho tripla, você trabalha de manhã, tarde e noite (informação verbal<sup>255</sup>).

Segundo o art. 318 da CLT, num mesmo estabelecimento de ensino, não poderá o professor dar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas. No entanto, o professor se divide em várias instituições, sendo o direito que procura resguardá-lo de um possível excesso de trabalho infringido não diretamente pelo empregador, mas pela condição de instabilidade que é imposta ao docente.

Acontece que, muitas vezes, os professores, para não se deslocarem de uma instituição à outra numa mesma manhã ou noite, procuram organizar seus horários de modo que fiquem cada turno numa instituição. Porém, em certos empregos, não conseguem fechar todo o turno de trabalho, que seriam 4 aulas (de 50 minutos durante o dia ou 45 minutos se for à noite<sup>256</sup>). Legalmente, a norma está sendo seguida pelo padrão, mas o professor, com a carga horária distribuída em vários vínculos, fica à disposição da rotina de trabalho além do que efetivamente recebe.

Os empregadores, por sua vez, descaracterizam as “janelas”<sup>257</sup>, aqueles tempos vagos entre uma aula e outra, alocando os professores que não possuem o turno fechado nos dois primeiros ou nos dois últimos horários. Com isso, livram-se da obrigatoriedade de remunerar os horários vagos.

No entanto, essa situação em Campina Grande/PB vem sendo alterada em função de algumas instituições não aceitarem mais professores que trabalhem nas concorrentes, fato que se deu com o acirramento da concorrência. Esta foi a forma que as instituições encontraram de se defender do programa de captação de alunos. Numa determinada instituição, só aos professores antigos, que já possuíam mais de um vínculo, foi permitida a permanência na instituição. Mesmo assim, eles devem dar prioridade à mesma na disponibilidade de carga horária e organização de horários.

Para os contratados atualmente, não há possibilidade de manter mais de um vínculo, exceto os professores das universidades públicas, que as privadas não entendem como concorrente direto. Restringem-se, assim, as possibilidades de aumento de renda dos docentes horistas que acumulam empregos para conseguir uma renda

---

<sup>255</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>256</sup> Cláusula Décima Oitava, Convenção Coletiva de Trabalho, 2014/2015, SINTENP/SINEPEC; Portaria 522, de 23 de maio de 1952 (BARROS, 2008).

<sup>257</sup> Cláusula Vigésima Segunda, Convenção Coletiva de Trabalho, 2014/2015, SINTENP/SINEPEC.

razoável, o que terminou por aumentar a instabilidade vivida pelos docentes do ensino superior privado, que estão sendo obrigados a escolher em qual emprego permanecer.

A galera questiona muito essa questão da exclusividade. Quem quer exclusividade tem que pagar pela exclusividade. Isso é o que os colegas falam, né? Essa frase não saiu da minha boca, inclusive eu abracei essa frase. É verdade, rapaz, porque se uma faculdade quer exclusividade, tem que pagar. Uma segunda questão: eu, particularmente, tenho muito medo de dar exclusividade. Foi o que eu disse na reunião. Por mais que eu tenha uma boa relação com eles, se eu tiver um problema com um aluno, um mal-estar pontual, que aquilo pode se transformar numa coisa ruim, num problema de relacionamento com a instituição... e aí? Como fica minha situação? (informação verbal<sup>258</sup>).

A sobrecarga de trabalho do professor também pode vir da forma como as grades curriculares dos cursos são organizadas. Assim, quanto menor a carga horária da disciplina, quando são de 20 ou 40 horas, mais turmas o professor de dispõe a assumir, por conta do salário. Porém, a quantidade termina sendo maior em relação àqueles que lecionam disciplinas de 60 ou 80 horas, como relata o professor:

Principalmente, porque eu tenho outra particularidade na minha prática docente de ensino superior, porque eu dou aula numa área que não é a minha. Como eu dou aula de disciplina X, a carga horária dessa disciplina é menor que a de outras disciplinas próprias do curso. Então, significa dizer que eu tenho mais turmas e menos carga horária. Em uma disciplina de 40 horas, eu só tenho um encontro por semana com uma turma de 40/50 alunos. Se a gente fizer uma comparação entre o professor que tem uma disciplina de 40 e outra de 80 horas, o professor de 40 horas trabalha tanto quanto o de 80, do ponto de vista burocrático, preencher caderneta, emitir nota ou conceito... (informação verbal<sup>259</sup>).

O relato de um dos professores entrevistados se sobressai entre os demais pela jornada de trabalho que vivenciou por alguns anos e pela forma como ficou admirado em descrever essa jornada. Ao final, ele se perguntou: “Meu Deus, como eu consegui? (informação verbal<sup>260</sup>)”. Parece que nem ele mesmo tinha se dado conta do nível de sobrecarga de trabalho a que estava submetido. Conforme suas palavras:

---

<sup>258</sup> Dados referentes à entrevista 05, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>259</sup> Dados referentes à entrevista 25, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>260</sup> Dados referentes à entrevista 17, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Quando tinha mais de um vínculo, era uma loucura!!! Antes de ingressar no doutorado, trabalhava em quatro instituições. Era um tempo em que tava me preparando para casar e precisava de uma poupança para isso. Aí, os horários eram fechados, de segunda a sábado, para preparar aula, estudar, tinha as tardes, todas as tardes. Inclusive, dependendo do período, por exemplo, período de prova, tinha o domingo também. Eu passei, acho, dois anos nessa empreitada de trabalhar em quatro instituições. Em termos de reciclagem e de qualidade de vida, não é bom. Tanto é que, se hoje, me viessem... se surgissem essas oportunidades de novo, eu não aceitaria, não. Não que não precise, preciso, mas acho que chega um momento que você precisa procurar qualidade de vida, melhores condições de trabalho, enfim.

Aos sábados, começava 07h00min da manhã, ia até meio-dia, voltava 13h00min e ia até as 17h00min. Eu lembro que eu ficava com problemas na voz no final de semana, exatamente pelo desgaste. Chegou um momento em que eu criava certas estratégias, dava aula expositiva apenas pelas manhãs e criava situações como oficinas, grupo de estudos dirigidos, alguma coisa que pudesse preencher as tardes, porque era muito desgastante dar aula expositiva todo dia. No começo, eu fazia isso, depois... e aí não tem compensação pelo desgaste que você tem, né? É como se dissesse: “tem aí à disposição e se você não quiser tem uma fila de currículos para fazer seleção e preencher sua vaga”. Aí, tinha que aceitar (informação verbal<sup>261</sup>).

Professores das outras regiões observadas também demonstraram desconforto no que se refere à jornada de trabalho. No estudo de Fernandes (2007), os professores declararam gostar e valorizar a profissão. Porém, percebem seu cotidiano de trabalho como cansativo, corrido, apressado e estressante. Na tese de Léda (2009), as principais queixas dos professores foram em função de o trabalho se estender para outros momentos da vida, fato apontado no estudo como motor da perda de qualidade de vida, queda de produtividade no trabalho e adoecimento do professor, à medida que a sobrecarga de trabalho repercute no corpo através das seguintes doenças: estresse, depressão, ansiedade, irritabilidade, lordose, gastrite e hipertensão, além de adoecimento vocal causado pelas condições inadequadas das salas de aula e do excesso do número de alunos por turma.

Trabalhos de profissionais da área de saúde ajudam a evidenciar os impactos da sobrecarga de trabalho no corpo do trabalhador. Nessa perspectiva, Rocha & Sarriera (2006) desenvolveram pesquisa com 161 professores de uma universidade particular (sem declarar o nome e a localidade), cujo objetivo foi investigar como eles percebiam sua saúde. Segundo a escala quantitativa (escala de Goldberg) utilizada para a análise dos dados, o fator que apresentou maior média (3,79) foi a ausência do desejo de morte, indicando que os professores não percebem sua vida inútil ou sem sentido. Contudo, outros fatores aparecem com médias menores, mais próximas, portanto, ao valor de referência que indica piora na saúde (2): distúrbios do sono (3,29); distúrbios

---

<sup>261</sup> Idem.

psicossomáticos (3,09); desconfiança do próprio desempenho (3,06) e estresse psíquico (3,00), fator de menos média, indicando o nível de tensão, irritabilidade e impaciência dos professores.

As autoras ainda chamam a atenção para questões de gênero no trabalho docente, uma vez que constataram que as mulheres apresentam níveis de saúde mais comprometidos que os dos homens. São mais estressadas e com maior incidência de distúrbios psicossomáticos. A explicação não é diferente das demais mulheres trabalhadoras. As professoras também encaram a dupla jornada de trabalho e sacrificam mais sua vida pessoal a fim de conquistar espaço profissional, enfrentando também as pressões do ambiente de trabalho (ROCHA; SARRIERA, 2006).

O estudo sobre a saúde dos professores universitários relacionou o número de horas semanais trabalhadas com os níveis de saúde. Assim, quanto maior a carga-horária semanal trabalhada, menores os níveis de saúde, principalmente no que se refere aos distúrbios do sono. Situação que se agrava entre aqueles com os maiores números de horas em sala de aula e entre os docentes com dedicação exclusiva, que manifestam mais estresse psíquico, muito em função da quantidade de trabalho que realizam fora da universidade, como escrever artigos e preencher formulários para as agências financiadoras (ROCHA; SARRIERA, 2006).

A jornada de trabalho do docente do ensino superior se torna ainda mais exaustiva quando, alimentados pelo sentimento de insegurança, procuraram empregos em cidades circunvizinhas, outra situação muito comum enfrentada pelos docentes de instituições privadas. Carvalho (2009) pontua as viagens, que se constituem num fator de desgaste e exposição, uma vez que ocorrem geralmente após o término das aulas noturnas ou nas primeiras horas do dia, por volta das 04h00min ou 05h00min da manhã. Algumas instituições reembolsam os gastos financeiros com transporte; outras oferecem o próprio transporte para os professores, as famosas “vãs” de professores.

Entre os professores entrevistados de Campina Grande/PB, 11 iniciaram suas carreiras em outras cidades, com destaque para Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco, e Patos, na Paraíba. Todos lembraram as viagens pelo grande desgaste e risco nas estradas. Por esse motivo, na primeira oportunidade, deixaram as instituições.

Santos (2012), por sua vez, acrescenta a essa situação o fato de os docentes ministrarem disciplinas às vezes não compatíveis com a sua formação, como acontece na universidade do interior paulista lócus da sua pesquisa, do mesmo modo que se deslocam de um extremo a outro da cidade num mesmo expediente de trabalho. Para a



autora, como as instituições particulares constituem, para muitos professores, uma alternativa de complementação salarial ou a única fonte de renda para outros, esses trabalhadores se veem obrigados a se vincularem a diferentes instituições como forma de compensar os baixos valores das horas aula, para que, ao final do mês, possam garantir uma renda compatível com suas necessidades pessoais.

Nessa perspectiva, a autora aponta também para a busca de saídas individuais e a difusão do empreendedorismo entre os docentes do setor privado, a partir de consultorias, aulas particulares e do que coloca como “venda de serviços acadêmicos”, modo como demonstra o que considera “posturas inescrupulosas”. Sobre as quais, explica:

Professores de universidades particulares elaboram trabalhos acadêmicos (resenhas, relatórios de estágios, artigos, trabalhos de conclusão de cursos) para venderem aos alunos de outras universidades diferentes daquelas em que trabalham, criando, para isso, um banco de dados com os nomes dos alunos, das universidades e dos professores que solicitam os trabalhos, para que não ocorra a venda de um trabalho para o mesmo professor ou a mesma universidade, já que um trabalho é vendido várias vezes com pequenas alterações (SANTOS, 2012, p. 238).

O regime de contratação horista ainda acarreta aos docentes dificuldades na formação de uma carreira docente. Quanto a isso, enfrentam uma situação paradoxal, pois são forçados a buscar qualificação nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, ao mesmo tempo em que correm o risco de perder seus empregos por se tornarem, enquanto mestres e/ou doutores, força de trabalho mais cara. Além disso, não perdendo o emprego, as dificuldades na formação de uma carreira docente fazem parte do cotidiano do setor privado, visto que, quando empregados, os mestres e doutores terminam tendo seus títulos subutilizados, por desenvolverem atividades concentradas no ensino, sem hábito da prática de pesquisa, participação em eventos acadêmicos, publicação de artigos e/ou capítulos de livros, conforme destacado por Santos et al. (2013), referindo-se aos docentes do grupo Anhanguera.

Léda (2009) destaca a inexistência de planos de cargos e carreiras nas instituições privadas e ainda a falta de incentivo para a qualificação docente. Muitas vezes, sem bolsas de estudo, os professores que se tornam alunos de pós-graduação ainda se veem obrigados a reduzir a carga-horária (o que implica redução de renda) por não conseguirem conciliar a sobrecarga acarretada pelo trabalho somado ao estudo simultâneo. A falta de incentivo para a realização de atividades acadêmicas, porém,

estende-se para além das questões financeiras, como, por exemplo, com o fato de haver instituições que colocam falta no professor caso este queira participar de um congresso ou apresentar um trabalho. Nesses termos, “o professor se torna um aulista, um tarefeiro” (LÉDA, 2009, p. 123).

Do mesmo modo, os docentes em Campina Grande/PB que acumulam muitas turmas com grande quantidade de alunos sentem dificuldades para se dedicar à carreira acadêmica. Por mais que alguns coordenadores e professores tenham falado na prática de pesquisa, é algo muito incipiente nessas instituições, quando não inexistente. Nem o perfil dos alunos nem dos professores favorece essa prática, pois muitos são os alunos que viajam para assistir às aulas à noite em Campina Grande, após terem trabalhado todo o dia em suas cidades. Igualmente, entre os professores, muitos de dedicam a outras atividades e, caso tenham a docência como única atividade, encontram-se sobrecarregados, não sobrando tempo para a pesquisa.

Um professor egresso de instituições privadas de Campina Grande/PB e atual professor de uma universidade pública tece o seguinte comentário:

Em regra, o professor das faculdades privadas aqui na Paraíba recebe por hora aula. Se eles fazem um artigo, ou orientam um aluno para participar de um congresso, se organizam uma revista, isso é por conta deles, por iniciativa própria. Às vezes, recebem uma verba, mas é coisa que tá naquele momento e pronto. Ou seja, em relação à universidade pública, o que nós podemos apontar no ensino privado é o seguinte: o professor tem uma carga horária bem maior. Em regra, ele não tem incentivo para fazer pesquisa e extensão. E o que é que acontece? O professor da universidade pública, ele recebe um salário e ele, por esse salário, ali tá incluso, além de sala de aula, o tempo de pesquisa e o tempo de extensão (informação verbal<sup>262</sup>).

Exemplo do relato acima é o depoimento de um professor que, por conta própria, buscou se inserir em grupos de pesquisa de uma universidade pública, por não ter conseguido espaço para essa atividade em sua instituição.

Na pública, eu consegui pesquisar, algo que a Instituição A me tolhe. Talvez eu tenha ido lá atrás dessa coisa, porque é uma coisa que a Instituição A não me proporciona. Porque, na IES, você fica preso à questão da sala de aula, porque a Instituição A não tem, quer dizer, a não ser por iniciativas próprias, eu sou vinculado a grupos na Federal, mas, pela Instituição A, não. Acaba sendo um lado negativo. Eu tenho vontade, mas não tenho espaço para isso.

---

<sup>262</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Acabo saindo fora, não é? Lá eu acabo ocupando meu tempo basicamente em sala de aula (informação verbal<sup>263</sup>).

A busca por outras atividades fora do ambiente de trabalho e de forma não remunerada só agrava o quadro de perda de direitos do docente do ensino superior privado. Nesse contexto, a precarização do trabalho se manifesta na ausência de planos de cargos e carreiras, que imprime ainda mais no seu cotidiano uma sobrecarga de trabalho e atribuições que interferem negativamente na qualidade de vida e saúde do trabalhador. Tal panorama só tende a se agravar diante das políticas paternalistas e favoritismos dos chefes, bem como em função de discriminações e estímulos à rivalidades entre colegas do trabalho, implantando, nos termos de Dejours (1992), o medo como instrumento de controle.

## **5.2 Práticas antissindiciais em instituições privadas de ensino superior e elementos de resistência docente**

O movimento docente no ensino superior surgiu entre os anos de 1978 e 1980, com a formação de associações docentes (AD's) espalhadas por diversas instituições de todo o país, inclusive nas particulares. Inicialmente, de caráter assistencial-recreativo, essas instituições foram assumindo uma natureza político-sindical, mesmo no seio da Ditadura Militar, passando a atuar na luta contra o achatamento salarial e o controle político-ideológico no interior das universidades (OTRANTO, 2000; NAVARRO, 1999).

O ano de 1979 foi palco das primeiras greves das universidades federais, como também da primeira greve em uma instituição particular, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, em função dos atrasos salariais e das demissões sumárias da diretoria da APROPUC-SP (NAVARRO, 1999). Da necessidade de unificação dessas lutas travadas pelas diferentes AD's, surgiu a ideia de uma articulação nacional. Destarte, em 1981, foi fundada a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), na cidade de Campinas/SP (NAVARRO, 1999). Mais tarde, com a possibilidade de sindicalismo dos servidores públicos aberta pela Constituição Federal, tornou-se, em 1988, o Andes – Sindicato Nacional.

---

<sup>263</sup> Dados referentes à entrevista 26, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Nos termos de Navarro (1999), o movimento docente no ensino superior é materializado, desde então, no Andes. Contudo, a diversidade institucional que marca o sistema universitário brasileiro, prescrita na LDB, e a diversidade entre os docentes não permitem que essa representação seja percebida de maneira homogênea. Na verdade, tal situação vem se refletindo desde o início do movimento sindical, especificamente desde a criação do Andes, que sempre enfrentou dificuldades de relacionamento com os Sindicatos dos Professores da rede particular (os SINPRO's), os quais também representam professores do ensino básico e médio.

Segundo Navarro (1999), a insatisfação dos professores do setor privado, nas primeiras fases do Andes, era no sentido de não haver um conhecimento adequado da realidade das instituições privadas. Por exemplo, estes docentes questionavam o fato de o Andes diferenciar a docência no ensino superior pela produção do conhecimento, o que gerava reivindicações insuficientes para o setor privado, dedicado majoritariamente ao ensino e não à pesquisa. Para Navarro (1999), na verdade, os docentes das particulares assumiram as bandeiras gerais do Andes, sem que houvesse a devida contrapartida dos professores das universidades federais.

Pelos dados expostos por Navarro (1999) e Otranto (2000), nunca deixou de haver intenção do Andes em definir uma categoria única, dissociando o ensino superior dos SINPRO's e agregando o setor das particulares. No entanto, à medida que o Andes se aproximava da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e afirmava sua dimensão sindical como sujeito histórico inserido no novo sindicalismo brasileiro, havia um retrocesso na participação das AD's das universidades privadas, as quais iam paulatinamente se aproximando do SINPRO. O período da Nova República, assim, viu encerrar a unidade do movimento docente, com o Andes se transformando notadamente no sindicato dos professores das universidades federais.

Os SINPRO's, por seu turno, a partir de meados dos anos 1980, preocupados com a perda de receita, buscaram maior aproximação com os professores do nível superior, de início, marginalizados e até mesmo impedidos de sindicalização. A crise das instituições privadas fortaleceu o movimento sindical dos professores, que, articulados ao SINPRO, reivindicavam contra as demissões e a repressão no interior das instituições, tecendo críticas ao *lobby* privatista. Em 1986, houve um movimento grevista nas instituições privadas de São Paulo, Salvador, Alagoas, Goiás e Rio Grande do Sul (NAVARRO, 1999).

O aumento das funções docentes empregadas do setor privado, decorrentes da expansão do ensino superior privado nos anos 1990, contudo, não foi acompanhado de um fortalecimento do movimento sindical, porquanto o setor empresarial se fortaleceu com as políticas neoliberais. Além de criar as condições internas para disciplinar sua força de trabalho com as diversas formas de controle já expostas, o setor encontrou um ambiente externo favorável ao esvaziamento da crítica, marcado pelas transformações do mundo do trabalho, que apresentavam como um dos traços o enfraquecimento do sindicalismo dos trabalhadores. Como afirma Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2008 apud MANCEBO, 2009, p. 13),

envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo, torna-se difícil a produção de um pertencimento coletivo que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança do próprio sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita raízes em práticas e valores individuais, onde a competição é a regra.

Não obstante, não se pode afirmar que a categoria se mostra alheia aos ditames do empresariamento da educação superior. Assim, em busca de possíveis formas de enfrentamento dos professores à situação posta, através de pesquisa junto aos sites dos órgãos representativos de docentes, foram encontradas algumas denúncias da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) contra fusões e aquisições junto ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), principalmente no momento das negociações entre a Kroton e a Anhanguera (CONTEE, 2014a), bem como denúncias via nota pública acerca do descredenciamento da Universidade Gama Filho e da UniverCidade, ambas no Rio de Janeiro (CONTEE, 2014b). Ainda houve, em abril de 2014, em Porto Alegre/RS, um “Encontro de Organizações Sindicais da Educação Superior da América Latina e Caribe”, com o intuito de promover uma troca de experiência, porém, aberto à comunidade universitária. Uma minoria de docentes participou do evento, como observado no material fotográfico exposto no site da CONTEE (CONTEE, 2014c).

Deparou-se, também, com ações do Poder Legislativo contra a fusão dos grupos Kroton e Anhanguera - uma audiência pública na comissão de educação da Câmara Federal, em outubro de 2013, proposta pelos deputados Ivan Valente (Psol/SP), Chico Alencar (Psol/RJ), Jean Wyllys (Psol/RJ) e Celso Jacob (PMDB/RJ). Na ocasião, foi debatida basicamente a formação de oligopólios educacionais e a entrada de capital externo no setor (CONTEE, 2013b).

Junto às publicações do Andes – SN, por sua vez, encontraram-se matérias contra a mercantilização do ensino superior, consideradas pela entidade como um ataque ao setor público. Porém, a representação sindical dos professores das instituições privadas se tornou um desafio, seja pelas dificuldades peculiares do setor, seja pelas investidas dos SINPRO's, que travaram uma luta pela representação dos docentes do setor privado com fundamento no art. 8º, inciso II, da Constituição Federal<sup>264</sup> (BRASIL, 1988). Enfrentando uma briga jurídica pela representação do setor privado, atualmente o Andes mantém 121 seções sindicais, distribuídas entre as universidades federais, estaduais e poucas autarquias municipais.

O setor das instituições particulares (IPES) é composto por 10 seções, dentre as quais quatro estão na Bahia, uma no Ceará, uma em Pernambuco, uma no Piauí e três em São Paulo (ANDES-SN, 2015)<sup>265</sup>. Encontros periódicos são realizados por este grupo para discutir basicamente questões relativas à inexistência de planos de cargos e carreiras, demissões, redução de carga horária, autonomia e assédio moral, conforme os relatórios das reuniões publicados no site da entidade (ANDES, 2015). Em 2011, foi aprovado, durante 30º Congresso do Andes, o *Plano de Lutas do Setor das Particulares*, voltado basicamente para o combate ao veto à representação do setor privado (ANDES, 2011).

No entanto, essas iniciativas ficam muito distantes da base sindical que vivencia cotidianamente o trabalho precarizado do professor de ensino superior privado, cuja atividade sindical é ínfima. O estudo realizado por Santos et al (2013), na Anhanguera, indica certo conformismo e descrédito por parte dos docentes em relação ao sindicato e associações, que, segundo os entrevistados, não cumprem seu papel de defesa da categoria. Para os autores, o atual modelo de governança do Estado brasileiro fortaleceu os grupos privados e enfraqueceu a ação coletiva, à medida que “os docentes entrevistados acham que o sindicato deveria fazer mais pela categoria, no entanto, não percebem que o ponto de virada, também, tem de partir deles” (SANTOS et al., 2013, p. 91). Do mesmo modo, entre os docentes de Minas Gerais, a participação foi posta como praticamente nula. No entanto, Carvalho (2009) identificou certo constrangimento entre os professores de Serviço Social ao afirmarem não participar do sindicato.

---

<sup>264</sup> O Art. 8º da Constituição Federal veda a criação de mais de uma organização sindical por categoria (BRASIL, 1988).

<sup>265</sup> Vale salientar que não foi encontrada nenhuma seção de docentes dos grandes grupos educacionais de capital aberto, demonstração do grau de pressão e instabilidade a que os docentes estão submetidos.

Nesse contexto, os professores do ensino superior privado de Campina Grande/PB são representados pelo Sindicato dos Trabalhadores e Estabelecimentos Privados, Religiosos e Filantrópicos do Agreste da Borborema (SINTENP), que representa diversos níveis e realidades de ensino (ensino infantil, fundamental, médio, professores de línguas, música, artes, entre tantos outros), numa vasta cobertura territorial – todo o Agreste da Borborema.

De modo geral, os docentes campinenses entrevistados não demonstraram qualquer conhecimento em relação à atuação do sindicato. Buscando uma explicação para o fato, foi mencionada a variedade de níveis de ensino que representa, fazendo com que os professores do ensino superior não se entendam como membros dessa coletividade:

Com relação ao sindicato, eu não vejo ele ser atuante. Segundo eles, englobam tanto o ensino privado médio quanto o ensino privado superior. São muitos focos de ensino para ficar fiscalizando todos. Então, eles dizem que a gente tem que fazer denúncia anônima, mas que ninguém faz. A gente recebe o dissídio, mas ninguém vai para a reunião (informação verbal<sup>266</sup>).

Era como se a categoria não fosse representada por um sindicato que era majoritariamente formado por professores das escolas, do ensino fundamental e médio. Como se a nossa categoria ficasse meio deslocada, nem tá junto dos sindicatos que representam tradicionalmente o ensino superior público e nem tá representada no sindicato ao qual estamos vinculados. A própria sensação de representatividade desse sindicato era praticamente nula. Nunca presenciei uma busca ativa do sindicato em buscar formalização dos professores com relação a esse sindicato (informação verbal<sup>267</sup>).

Outro entrevistado manifestou o fato de os professores da rede privada comumente associarem sindicato a “confusão”. Sobre uma possível participação no sindicato, respondeu: “Sindicato? Não sei, me desculpa, não sei. Eu não sei como acontece, como funciona a assembleia dos professores (informação verbal<sup>268</sup>)”.

Quando foi perguntado o porquê do desconhecimento, diz:

Por que não? A questão de falta de conhecimento. Eu não me preocupei, não me interessei, tô na zona de conforto, porque eu sei que tem confusão por lá. Então, preferi não me meter.

---

<sup>266</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>267</sup> Dados referentes à entrevista 14, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>268</sup> Dados referentes à entrevista 10, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Eu não sei nem se tem algum professor lá que é do sindicato. Nunca vi ninguém lá (informação verbal<sup>269</sup>).

No cenário de enfraquecimento do movimento sindical, em Campina Grande/PB, o Sindicato dos professores de Campina Grande/PB, ao tomar para si a representação de uma grande quantidade de docentes, perde representatividade, pois, além do medo de participarem do Sindicato, os professores não se percebem fazendo parte da entidade. O quadro de distanciamento se agrava ainda mais com a disparidade existente entre o piso salarial da categoria, de R\$ 4,78, e o valor da hora aula dos professores de ensino superior, em torno dos R\$ 30,00, fazendo com que o ensino superior seja percebido pelos pares como uma categoria privilegiada. Houve o caso de um docente entrevistado não ver a necessidade nem da existência de um “meio sindical”, por considerar que o sindicato no campo educacional deve tratar de questões pedagógicas e não trabalhistas. Por não fazer isso, para este professor, o Sindicato vem perdendo espaço (ENTREVISTA 23).

Os sentimentos que afloraram quando se tocava no tema sindicato foram o medo e o conformismo. Os professores silenciavam, pensavam, respondiam medindo as palavras. Alguns falaram diretamente sobre o medo que há de perseguições e demissões:

Ninguém vai para as assembleias, ninguém sabe quem esta lá. O único interesse dos professores é saber o percentual do aumento. Na última assembleia, disseram que tinham muitos professores. Foi praticamente a primeira que eu fui. Tinha cerca de 80 professores. Em uma cidade como Campina Grande? A única professora do ensino superior que estava lá era eu (informação verbal<sup>270</sup>).

Um entrevistado, em conjunto com dois colegas, pensou em se organizar para reivindicar que a Convenção Coletiva de Trabalho fosse cumprida. A iniciativa, porém, esbarrou nos empecilhos que a organização das instituições privadas oferece, principalmente na forma de contratação horista, que afasta os colegas de trabalho e impede uma organização densa enquanto categoria.

Nós começamos a fazer um movimento para se organizar e logo perceberam e esse grupo foi... os professores saíram muito, principalmente os da área de

---

<sup>269</sup> Idem.

<sup>270</sup> Dados referentes à entrevista 15, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



Direito, e foi se desestabilizando muito. Foi crescendo o número de professores e a gente não tinha relação. No início, a gente conseguiu porque se encontrava e se conhecia. Depois, não tinha como. Além do fato das pessoas não se interessarem, não queriam mesmo, por medo de sofrerem alguma perseguição, não é? (informação verbal<sup>271</sup>).

Medo que não é apenas de perder o emprego, mas de perder a bolsa de estudos dos filhos, por exemplo. Tal conjuntura leva os professores a se tornarem reféns de uma conquista da categoria.

Eu atribuo a... além das bolsas, a essa política mesmo de atender a um público, né? Aquele que está lá, porque o sindicato patronal é representado lá. Então, muitos têm aquela ideia de que o professor que for visto lá vai ser perseguido. Eu noto muito isso nos corredores. Eu vou ser perseguido! É uma categoria extremamente individualista, até porque hoje é a questão da bolsa dos filhos. Na faculdade, nós estamos vivendo essa realidade. “Não, eu não vou lutar por isso, porque...”. Eles acham que como se a faculdade tivesse dando um benefício. “Eu não posso ajudar você no sentido dessa reivindicação porque meu filho tem uma bolsa”. Há essa fragmentação (informação verbal<sup>272</sup>).

Outros mostraram haver necessidade de um sindicato e solicitavam, por parte dos colegas, a postura que nunca tiveram:

Nunca vi um representante do sindicato na sala dos professores. Não tinha um professor que dissesse: “rapaz, a gente poderia reivindicar isso ou aquilo”. Não tinha essa história, não tinha mesmo, a gente nem pestanejava! A instituição que dizia e, geralmente, o reajuste era em torno da reposição da inflação (informação verbal<sup>273</sup>).

Ao contrário, ao contrário, havia uma avaliação muito ruim sobre a pontualidade do pagamento dos salários. Era algo que eu via dentro da sala dos professores: questionamento, angústia, preocupação e via tudo isso e dizia: “minha gente, e onde tá a categoria? E por que isso não é questionado?”. Inclusive, os professores de Direito do Trabalho. “E por que vão ficar nesse negócio?”. Havia uma reprovação muito forte dos professores com relação a esse aspecto e a gente não via nenhuma organização, ninguém se colocava para liderar isso, nem sindicato. Eu não tinha ideia, por exemplo, nem sabia se havia algum sindicalizado, acho que não. Então, eu notava muito receio, muito cuidado, tipo, se eu reclamar, pode ser que volte para mim. E via muita demanda trabalhista depois que a pessoas saía. Se ela era dispensada, aí não, agora eu vou atrás dos meus direitos! (informação verbal<sup>274</sup>).

---

<sup>271</sup> Dados referentes à entrevista 04, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>272</sup> Dados referentes à entrevista 15, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>273</sup> Dados referentes à entrevista 07, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>274</sup> Dados referentes à entrevista 21, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Pelo observado, os professores do ensino privado se encontram num espaço indefinido de representação. Não se identificam com os SINPRO's ou o SINTENP, no caso de Campina Grande/PB, por associá-los à docência do nível básico, como também associam o Andes-SN aos professores das universidades federais, que não conhecem sua realidade de trabalho. Este fator, associado às represálias sofridas no ambiente de trabalho, afastam-nos ainda mais da atividade sindical.

É interessante acompanhar o depoimento de um docente que demonstrou desconhecimento completo de qualquer informação referente à prática sindical, mostrando-se confuso quanto aos papéis dos patrões e empregados na luta em defesa dos direitos trabalhistas.

Nunca fui chamado para reivindicação, nem nunca fui comunicado de nada. Às vezes, vi o pessoal de Direito falando do aumento, só. Não tenho noção de nada! Só sei que quando recebo meu contracheque, vejo que aumentou tanto! Nunca recebi uma convocação nem um comunicado dos recursos humanos, nunca!

A Instituição A não vê necessidade disso, porque ela cuida bem de nós junto aos recursos humanos. Cuida muito bem dos nossos direitos e reivindica isso junto ao sindicato. Outra, acho que, fico pensando, faz que a gente pense que ela toma conta dos nossos direitos porque é melhor para ela. Eu me confesso que me dou por satisfeito (informação verbal<sup>275</sup>).

Além dos próprios professores e da sua forma de pensar capturada pelo mercado, o sindicalismo dos professores do setor privado ainda enfrenta como obstáculo as práticas antissindicais orquestradas pelas mantenedoras de instituições privadas, especialmente quando ações reivindicatórias se manifestam. Segundo Léda (2009), nas instituições privadas, verificam-se denúncias de docentes submetidos aos mais diferentes tipos de constrangimento e ameaças, instrumento que se mostra eficaz na produção do sentimento de conformismo e obediência entre os docentes.

Em 2006, práticas antissindicais que vinham ocorrendo em diversas instituições privadas motivaram uma representação do Andes-SN junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT), com intenção de informar a omissão do governo brasileiro à postura dos mantenedores. No documento encaminhado à OIT, foi relatada a interferência patronal na organização sindical por meio de proibições explícitas, ameaças veladas e, na grande maioria dos casos, mediante a demissão dos dirigentes, como aconteceu na Universidade Católica de Brasília, em 2005, na Faculdade do Vale do Ipojuca, em

---

<sup>275</sup> Dados referentes à entrevista 09, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Caruaru, no ano de 2004, e na Faculdade de Caldas Novas, Goiás, também em 2004. Todos os casos foram acompanhados pelo Andes-SN, que concedeu total apoio de assessoria jurídica, como também financeira aos dirigentes (ANDES-SN, 2006).

Mediante a reclamação da entidade sindical, a OIT pediu justificativa ao governo brasileiro. A resposta veio por parte do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), alegando, de acordo com a legislação em vigor, sua falta de competência para adotar medidas de caráter punitivo às empresas acusadas de atos antissindicais, o que caberia ao Poder Judiciário (OIT, 2006). Como fruto da reclamação, ainda houve audiência pública na Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal, em 2007, proposta pelo Senador Paulo Paim do PT/RS, da qual participaram representantes do Andes-SN, professores demitidos e representantes do Ministério Público Federal. Na ocasião, foram apresentados os casos e o Ministério Público Federal colocou a necessidade de uma legislação mais dura de combate aos atos antissindicais, considerando-os como ataques à democracia e alegando não ter se manifestado pela total falta de conhecimento das demissões.

Mesmo diante de todas as dificuldades, em Campina Grande/PB, encontraram-se iniciativas docentes contra as condições de trabalho, no entanto, com a contrapartida de práticas antissindicais mais amenas implementadas pelos empregadores, pois a disciplina do medo, muito bem executada, não suscita a necessidade de atuações mais diretas dos mantenedores da região, à medida que os professores se tornaram fiscais de si mesmos, corroborando, em geral, o que se espera de um professor da rede privada.

A gente sabe que tem pessoal do DP que participa para ver quem vai e quem não vai. Eles sabem quais são os professores que estão participando das reuniões. Teve uma época que eu peguei a convenção, para ver como era e eu vi que o salário da gente era errado. Eu comentei com um amigo meu, que era coordenador, ele disse que era do DP, fui falar com o DP, eles disseram: “Olhe, professor, isso não é função sua, não”. Eu disse, “mas eu sou professor”. E eles responderam: “mas, é assim!”. Quer dizer, a gente tem os direitos, mas não sabe reivindicar (informação verbal<sup>276</sup>).

Em termos cronológicos, um entrevistado conta uma situação ocorrida há mais de oito anos, quando um professor de uma determinada instituição da cidade organizou uma reunião com representantes do Sindicato para reivindicar plano de cargos e

---

<sup>276</sup> Dados referentes à entrevista 06, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

carreiras, pagamento de reuniões e pagamento de hora extra noturna. No dia seguinte à reunião, o professor foi demitido e nunca houve mais nada semelhante na instituição.

Presenciei uma única tentativa de organização, decisiva, e depois do que aconteceu com essa reivindicação, nunca mais houve outra e foi logo que eu entrei!! Um professor decidiu organizar uma reunião de sindicato e foi num sindicato que fica no centro da cidade, eu não lembro qual. E alguns professores foram para essa reunião à noite. No outro dia, esse professor estava demitido e todos os outros professores que compareceram a essa reunião já era sabido que participaram pela diretoria. Que eu acho que foi mandado um olheiro para lá, a diretoria já sabia quem tinha participado e o que tinha sido discutido.

Quais eram as demandas?

Planos de cargos e salários, a questão do pagamento de reuniões, os horários que, a princípio, o horário noturno passava das 10 da noite, em termos de aula. Aí, depois desse zum, zum, zum... ficou resolvido... passou a se começar mais cedo para se terminar dentro das 10 horas, para não se pagar adicional noturno. Depois dessa, não teve mais nenhuma (informação verbal<sup>277</sup>).

Em entrevista com o presidente do SINTENP, descobriu-se que, logo em seguida ao acontecimento acima relatado, a instituição, por iniciativa própria, convocou seus funcionários e professores para uma assembleia com o objetivo de apresentar as cláusulas de um acordo coletivo de trabalho (sem nenhuma participação do sindicato). Após a reunião, chamada de assembleia, um termo de acordo coletivo de trabalho foi encaminhado para que o sindicato assinasse, o que não foi feito.

No momento de crise de outra instituição<sup>278</sup>, os professores se organizaram, reivindicaram junto às coordenações e, não obtendo resultado, efetuaram denúncia junto ao SINTENP, pelos motivos abaixo elencados:

- 1) Atraso no pagamento dos salários;
- 2) Regularização dos repasses do FGTS e da contribuição previdenciária junto ao INSS;
- 3) Falta de pagamento das bancas de monografia e integralização desse valor aos salários, visto que tal verba é paga à parte, não incidindo nas contribuições sociais (SINTENP, 2013).

Diante das denúncias, o representante sindical realizou reunião com os professores e procurou a direção da instituição. Na ocasião, estabeleceu-se um cronograma para que o pagamento dos salários fosse paulatinamente regularizado.

<sup>277</sup> Dados referentes à entrevista 24, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>278</sup> Acirramento da concorrência e má administração foram os fatores apontados, pelos docentes, como os principais motivos desencadeadores dessa crise.

Funcionários foram postos “atrás das portas” para listar os professores que entravam na sala de reuniões e os que estavam se pronunciando. Segundo o presidente do SINTENP, o acordo foi cumprido pela instituição.

Esse momento de crise aguda resultou em várias demissões. Entre janeiro de 2012 e abril de 2013, 107 empregados foram demitidos, entre professores e auxiliares administrativos (MTE, 2013). Praticamente todo o corpo docente da instituição foi renovado, pois os que não foram demitidos não suportaram a pressão e saíram. Para o grupo recém-contratado, formas mais severas de controle foram adotadas, como entendido a partir de entrevista concedida por um coordenador de curso e pelos professores.

Ainda se pode apresentar enquanto forma de resistência dos docentes de instituições de ensino superior privadas de Campina Grande/PB a busca pelos órgãos de regulamentação do trabalho mediante o veículo de denúncias ao Ministério Público do Trabalho e impetração de reclamações trabalhistas junto à Justiça do Trabalho.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região, em Campina Grande/PB, consta o registro de 51 procedimentos envolvendo instituições privadas de ensino superior, dentre as quais duas se destacam pela quantidade de denúncias e de direitos trabalhistas infringidos. O Quadro 9 sintetiza os principais objetos de denúncias contra as instituições privadas de Campina Grande/PB junto ao MPT.

Numa primeira instituição, a mesma crise que fez os professores buscarem auxílio no Sindicato gerou denúncias no MPT (via abaixo-assinado, do qual participaram 21 professores), o que fez com que a Procuradoria solicitasse fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Segundo relatório do MTE enviado à Procuradoria do Trabalho, os auditores do trabalho realizaram exames nos registros dos empregados, na folha de pagamento, nos recibos de férias, nas rescisões contratuais, no cadastro geral de empregados e desempregados, além de consultar os Sistemas de Informações Sociais do MTE (RAIS) e o Sistema do FGTS, no período de setembro de 2004 a março de 2013.

QUADRO 9 – Principais denúncias contra Instituições de Ensino Superior Privadas de Campina Grande junto à Procuradoria Regional do Trabalho 13ª Região.

Objeto
Ausência de registro da Carteira de Trabalho de Previdência Social
Atraso e não pagamento de verbas rescisórias <sup>279</sup>
Assédio Moral
Desvio de função (professores obrigados a realizar matrículas, atender telefones etc.)
Falta de recolhimento do FGTS e da contribuição previdenciária junto ao INSS
Atraso e não ocorrência de pagamento de salários
Irregularidades do pagamento de 13º salário e férias
Jornada extraordinária em desacordo com a lei
Igualdade de oportunidade e discriminação nas relações de trabalho
Desvirtuamento de estágio
Descanso e intervalo interjornadas
Estado civil ou situação familiar (professores que foram demitidos por se casar)
Assinatura de documento em branco
Coação sobre trabalhadores
Descumprimento de convenção coletiva de trabalho

Fonte: MPT, Procuradoria do Trabalho da 13ª Região, 2014. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Diante da fiscalização, foram encontradas as seguintes irregularidades: pagamento de férias e 13º salário fora do prazo; falta de pagamento das verbas rescisórias de 40 funcionários; pagamento de verbas rescisórias fora do prazo e sem a multa equivalente ao salário do funcionário; falta de recolhimento total ou parcial do FGTS de 353 empregados e do FGTS rescisório, incluída a multa de 40% de 133 empregados; falta de pagamento da contribuição previdenciária; atraso salarial de 157 empregados e omissão de vínculos na Relação Anual de Informação Social (RAIS) dos anos de 2008 a 2012. No relatório da auditoria, foi contabilizado débito de R\$ 477.625,76 junto ao FGTS, mais R\$ 66.419,17 do FGTS com a multa, além do débito de R\$ 14.560,29 junto ao INSS, valor que a empresa desconta dos salários e não repassa

<sup>279</sup> Segundo Termos de Rescisão de Contratos de Trabalho homologados no SINTENP, encontraram-se indenizações entre R\$ 2.407,29 e até R\$ 9.416,00 (SINTENP, 2014).

para o INSS. A fiscalização resultou em 20 autos de infração lavrados pelo órgão regulador do trabalho (BRASIL, MTE, 2013)<sup>280</sup>.

A Procuradoria do Trabalho moveu uma ação civil pública contra a instituição, pedindo a regularização das verbas, indenização por dano moral coletivo e multa pela empresa ter se negado a apresentar documentos para a fiscalização. A empresa foi condenada a pagar multa de R\$ 300.000,00, a ser destinada ao Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, mais multa de R\$ 2.000,00 por cada rescisão não quitada dentro do prazo (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 13ª REGIÃO, 2013a).

Nos documentos do MPT, foram encontrados seis Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) assinados pelas empresas educacionais, dentre os quais quatro foram celebrados por uma mesma instituição. No TAC n. 066/2008, a referida instituição comprometeu-se a regularizar os registros na CTPS (BRASIL, MPT, 2008); no TAC n. 67/2009, comprometeu-se a pagar os salários dos funcionários até o 5º dia útil de cada mês; fazer constar nos recibos de salários a assinatura do empregado e a data correta do pagamento e pagar o 13º salário dos funcionários até do dia 20 de dezembro (BRASIL, MPT, 2009). Num terceiro documento, o TAC n. 079/2011, assumiu como obrigação abster-se de praticar, não tolerar nem permitir que se pratique assédio moral, por qualquer forma discriminatória, constrangedora, vexatória ou intimidatória contra os trabalhadores, como também não promover, praticar ou tolerar qualquer ato discriminatório, de retaliações ou represálias aos trabalhadores que para a mesma laborem, seja em razão de terem recorrido à intervenção do MPT, à Justiça do Trabalho ou ao Sindicato da categoria (BRASIL, MPT, 2011). Por fim, pelo TAC n. 036/2012, a empresa se comprometeu a efetuar, até o dia 07 de cada mês, em conta vinculada, o FGTS dos empregados (BRASIL, MPT, 2012).

Os outros dois TAC's (TAC n. 24/2006; TAC n. 257/2006), firmados por outras faculdades privadas, foram motivados devido às empresas estarem utilizando estágios extracurriculares como forma de fraudar a lei trabalhista, mascarando, com isso, a relação de emprego (BRASIL, MPT, 2006a, 2006b).

A Justiça do Trabalho também é um veículo através do qual os professores podem demonstrar suas insatisfações com seu vínculo de emprego. Em Campina

---

<sup>280</sup> É importante deixar registrado que os dados da referida fiscalização são do Ministério do Trabalho e Emprego, mas fornecidos pelo MPT. Em visita ao MTE, solicitaram-se dados acerca das empresas educacionais de Campina Grande/PB. Porém, os dados foram negados. Segundo palavras da auditora do trabalho: “Nós temos, mas não sei se posso fornecer”, mesmo dizendo depois que tinha conhecimento da Lei de Acesso à Informação.

Grande/PB, os registros da 13ª região da Justiça do Trabalho indicam que esse meio vem sendo cada vez mais procurado pelos docentes que sentem seus direitos infringidos. De acordo com o Quadro 10, as reclamações trabalhistas se intensificaram em momentos da crise de uma determinada instituição que gerou atraso salarial e, após reivindicação dos professores, demissões. O acréscimo das demandas trabalhistas contra instituições privadas foi substancial entre os anos de 2012 e 2013, com destaque para os pedidos de recebimento de salários retidos, pagamento de verbas rescisórias fora do prazo e anotação na Carteira de Trabalho de Previdência Social (CTPS) (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 13ª REGIÃO).

As crises enfrentadas pelas instituições locais de menor porte se intensificaram com a entrada do grupo regional, em função da intensa evasão de alunos, que passaram a sofrer. Contribuiu para este fenômeno a capacidade que o grupo detém de manter mensalidades menores, o que gerou intensa evasão de alunos. Como consequência, houve perda de receita, refletindo diretamente nas condições de trabalho. As ações, portanto, são majoritariamente de professores das instituições já existentes na cidade que passaram a sofrer os impactos da concorrência.

Observa-se, pelos dados obtidos nos autos da Justiça do Trabalho, que os funcionários se sentem mais à vontade para reivindicarem seus direitos, talvez por se perceberem menos ameaçados que os professores, visto que, entre os docentes, há a crença de que, uma vez “colocando uma faculdade na Justiça, não consegue mais emprego em outra”. No entanto, quando sua existência material é ameaçada, eles se veem obrigados a reivindicar seus direitos.

Quadro 10  
Reclamações trabalhistas propostas contra Instituições de Ensino Superior Privadas –  
Campina Grande/PB – 2002 a 2014.

Ano	Reclamações de funcionários e/ou professores	Reclamações de professores
2002	1	-
2003	2	-
2004	1	-
2005	3	-
2006	9	2
2007	8	1
2008	25	3
2009	10	2



2010	19	1
2011	13	4
2012	38	13
2013	77	45
2014	11	4
TOTAL	217	75

Fonte: Justiça do Trabalho, 13ª Região. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Contudo, outras demandas foram encontradas nos processos disponibilizados pela Justiça do Trabalho, expostas do Quadro 11, as quais ajudam a visualizar mais claramente as condições de trabalho dos docentes das instituições de ensino superior privadas em Campina Grande/PB, notadamente por, nessas demandas, ter surgido um aspecto pouco mencionado nas entrevistas enquanto tal: a prática de assédio moral contra os docentes.

Os pedidos de assédio moral foram pelos mais variados motivos. No geral, ameaças contra professores, dentre os quais o caso de uma professora que sofreu perseguição por ter sido considerada autora de denúncia no MPT, a ponto de receber cheque sem fundos como pagamento do salário durante sua licença maternidade (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2012a). Houve o caso de outra professora que teve sua carga horária reduzida, segundo a direção, em resposta à solicitação dos alunos, além de ter sido acusada de vender monografias para alunos da instituição, sem a devida apuração dos fatos (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2012b).

Ainda foi encontrado o relato de uma professora que requereu indenização de dano moral por ter tido seus cheques devolvidos em função do atraso salarial (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2009). Outro caso foi o de uma professora que caiu na malha fina da Receita Federal porque a instituição não repassava para a Receita os mesmos valores descontados no contracheque (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2013c). Por fim, destaca-se o caso de uma professora que propôs reclamação trabalhista por se sentir assediada pela conduta discriminatória, insultos (“descompensada”, “falsa”, “louca”) e desqualificação profissional que sofreu por parte da coordenação de curso. Segundo relata na petição inicial, teve sua carga horária reduzida paulatinamente sob alegação de choque de horário após ter feito uma festa de aniversário e não ter convidado uma pessoa do convívio familiar da coordenação, que se sentiu magoada. Ao reagir à conduta da coordenação, a professora passou a ser desprezada pelos colegas, chegando a ser puxada pelo braço por uma colega para sair da

sala da coordenação. Em função da discriminação sofrida, a professora desenvolveu quadro de depressão e ansiedade (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2012c).

Quadro 11  
Motivos de reclamações trabalhistas contra Instituições de Ensino Superior Privadas de Campina Grande/PB – 2002 a 2014.

Dos Pedidos Finais nas Reclamações Trabalhistas
1- Reconhecimento de rescisão indireta – pagamento das verbas rescisórias;
2- Anotação na CTPS;
3- Relação de emprego mascarada como prestação de serviço;
4- Salários retidos;
5- Cumulação de funções (professor que fazia serviço de secretaria acadêmica e coordenadora de curso);
6- Inexistência de possibilidade de ruptura do contrato de trabalho por justa causa;
7- Demissão após informar à empresa de gravidez;
8- Falta de pagamento de gratificação por coordenação;
9- Jornada de trabalho excedente às 40 horas;
10- Indenização por redução de carga horária;
11- Coação para assinar recibo de recebimento de salário com data retroativa;
12- Assédio moral;
13- Reintegração de dirigente sindical.

Fonte: Justiça do Trabalho, 13ª Região. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Dentre os autos da Justiça do Trabalho, foi encontrada evidência de conduta antissindical de uma instituição que demitiu o professor após este ter sido eleito para a diretoria do SINTENP, sob alegação de que não poderia ficar na empresa amparado pela imunidade sindical quando a avaliação dos alunos comprovava seu baixo desempenho acadêmico. Antes disso, o professor vinha sofrendo assédio por se negar a alterar a nota de um aluno reprovado, tendo sua senha de acesso ao sistema acadêmico cancelada pela coordenação de curso (BRASIL, JUSTIÇA DO TRABALHO, 2011).

Mediante o exposto, conclui-se que a mercantilização da educação não passa despercebida, muito menos as condições de trabalho precárias e a instabilidade no trabalho que enfrentam os professores do ensino superior privado. Todavia, quem deveria compor uma base sindical não faz parte das discussões. A grande maioria dos professores demonstra total desconhecimento de qualquer passo tomado na esfera

sindical. Diante da iminência constante de perda do emprego, esta se tornou um “tabu” relacionado àquilo que traz “problema”, “confusão”.

Isto, porém, não significa que a totalidade dos docentes consentem as práticas empresariais. Além dos seus próprios corpos responderem ao nível de estresse e incerteza que vivem no trabalho, pode-se, sim, identificar manifestações de resistência à cooptação por parte daqueles professores que não aceitam “entrar no jogo”, conforme observado por Léda (2009) entre os professores do Maranhão. Por sinal, esta é única pesquisa analisada a tratar do assunto. Nos termos da autora, nem sempre as pressões condizem com o comportamento de submissão. Cita o caso de professores que declararam pedir trabalho extra para complementar a nota de alunos que consideram carentes e sem condições de pagar pelas provas de segunda chamada caso não alcancem a média. Ademais, traz à baila o caso de um coordenador que se negava a fazer o que chamava de “trabalho sujo”, como seguir a determinação hierárquica de tirar o aluno inadimplente de sala de aula.

Nas entrelinhas das reclamações dos coordenadores e ex-coordenadores entrevistados em Campina Grande/PB, bem como na fala dos professores, ao demonstrarem algumas estratégias de que se utilizam para diminuir o cansaço, algumas práticas dos docentes podem ser percebidas como microrresistências à sobrecarga de trabalho que são obrigados a cumprir. No entanto, são condutas que terminam comprometendo sua credibilidade profissional, inclusive, muitas vezes, por, ao praticá-las, exporem-se diante dos alunos, que encontram brechas para desqualificá-los.

O ex-coordenador 4, por exemplo, afirmou como “os caras enrolam! (informação verbal<sup>281</sup>)”. Quando se perguntou como seria essa “enrolação”, listou os motivos pelos quais os alunos iam à coordenação reclamar por se sentirem ludibriados: há professores que não dão aula. Aplicam trabalhos e ficam nas redes sociais; outros que passam trabalhos valendo nota e nunca os corrige, inclusive sobre conteúdos programáticos não trabalhados em sala de aula; há ainda aqueles que dividem todo o conteúdo programático para ser aplicado na forma de seminários apresentados pelos alunos, sem ministrar aula.

No final do semestre, a fadiga do professor fica visível pelo aspecto cansado e, muitas vezes, o “mal humor” com que chega a seu ambiente de trabalho. Para as coordenações, isso é um sério problema a ser enfrentado, pois é quando se intensificam

---

<sup>281</sup> Dados referentes à entrevista do ex-coordenador 4, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

os atrasos, as faltas e os conflitos com os alunos. Nessa fase, é comum os professores dividirem as avaliações em dois dias, pois encurtam o semestre, do mesmo modo que dificultam para os alunos fazerem reposição, não contando algum ponto extra para aqueles que porventura não puderam fazer a prova na data certa, como também antecipam as datas das provas, mesmo desrespeitando o calendário acadêmico, na busca de ganhar tempo para a correção.

Segundo Alves (2011), a resistência se deslocou para uma dimensão invisível do cotidiano de trabalho, expressada em microrresistências e simulações ocultas do trabalhador contra a exploração. No caso aqui em questão, pequenos gestos sutilmente podem ser percebidos como uma resistência ao desgaste físico e mental ao longo do semestre, mas que, além de comprometer o professor diante dos alunos e da instituição, podem alimentar o pacto de mediocridade que impera nas instituições de ensino superior privadas, desvirtuando o papel do educador e desrespeitando sonhos e projetos de muitos discentes que ali estão por obter verdadeiramente uma oportunidade de conhecimento. Logo, mesmo funcionando como forma de algum alívio, tais iniciativas, ao serem realizadas individualmente, terminam por parecer transgressão às regras. Portanto, o professor exausto ou que não absorve os valores institucionais é desqualificado como improdutivo, descomprometido, displicente, como “aquele com quem não se pode contar” ou que só pensa em fazer tudo por salário, enfim, aquele que a empresa não tem interesse em manter no seu quadro.

Entre os docentes de Campina Grande/PB, a pesquisa revelou que a esfera da resistência existe. Porém, no atual contexto de mundo do trabalho, pela forma como as relações nesse setor se configuraram, o controle prevalece à resistência. A geração do consentimento aparece como um resultado não apenas das políticas de gestão, mas de todo o aparato cultural, político e ideológico que difunde os valores individualistas e competitivos do mercado. Nos termos de Gramsci (2008), a hegemonia nasce, sim, na fábrica, nesse caso, na faculdade, mas se expande a ponto de gerar um novo tipo de trabalhador e de homem que consente as imposições do padrão de acumulação predominante.

### 5.3 Homogeneização de comportamentos: a conquista dos corações e mentes

Diante das circunstâncias de trabalho precário dos professores de ensino superior privado de Campina Grande/PB, observa-se que a passividade e o conformismo<sup>282</sup> são sentimentos predominantes entre os entrevistados. Até mesmo entre aqueles que se mostraram mais críticos e angustiados com suas condições de trabalho, pois reclamam, sentem-se prejudicados, mas, ao final, dizem: “mas, é assim, funciona dessa forma”, “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, “acaba que a gente termina se acostumando”, “a regra é seguir regra e a gente tem que aguentar porque precisa”. Nas instituições privadas, dessa forma, prevalece a disciplina da fome: as pessoas se submetem ao controle e pressões porque não possuem outra fonte de renda ou porque aquela renda complementa seu orçamento pessoal.

Aliado à disciplina do medo, percebe-se o quanto os professores absorvem os princípios postos pela gerência moderna, exatamente aqueles defendidos pelos consultores de recursos humanos que semestralmente ministram palestras nos encontros pedagógicos oferecidos pelas diversas instituições. Tais encontros são responsáveis pela captura dos corações e mentes da força de trabalho docente, no caso específico, responsáveis por naturalizar entre os professores a condição de “refêns dos alunos-clientes”. Prevalecem, nesse contexto, os valores de mercado, principalmente quando os professores elaboraram algum tipo de comparação entre os setores público e privado, citando as “mazelas” do setor público e se mostrando a favor da ordem, do controle do setor privado, o que entendem como capacidade de organização.

Nesse sentido, dois depoimentos se destacaram entre os demais, justamente por serem aqueles que mais demonstraram afinidade com os preceitos de mercado, que teceram críticas mais severas a respeito do setor público e que praticamente não identificaram aspectos negativos no seu ambiente de trabalho. Apenas um desses entrevistados se colocou incomodado com o comportamento dos alunos.

O primeiro desses professores foi entrevistado na sede de uma consultoria da qual faz parte, sem identificação do ramo do negócio na fachada nem no interior do estabelecimento, o que gerou um sentimento de estranheza (a curiosidade foi contida e não se perguntou de que se tratava o negócio). O cenário foi composto nos mínimos detalhes para criar uma imagem de prosperidade: revestimentos nobres, ambiente

---

<sup>282</sup> Nos termos gramscianos, o conformismo social consiste numa tarefa educativa e formativa do Estado com o fim de criar novos tipos de civilizações e adequar a moralidade das massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção (GRAMSCI, 2011).

extremamente equipado, funcionários bem treinados, sala de espera com água, cafezinho, música ambiente, TV a cabo, escritório amplo, birôs ostensivos e alguns livros de capa dura numa estante mais ostensiva ainda. O professor, por sua vez, mostrou-se irônico em relação às questões que lhes foram feitas, exaltando, ao máximo, suas qualidades, sua experiência e a instituição onde trabalha (refere-se a “nós” ao mencionar a IES). Por outro lado, criticou o funcionamento da universidade pública, na qual foi professor substituto por vários anos. Demonstrando uma visão controvertida sobre a situação atual de trabalho dos docentes das universidades públicas, sua primeira fala foi quanto à estabilidade do servidor público:

Sem dúvida, duas situações, o que eu vou te dizer já me chamaram de louco, mas não tem nenhum problema. Eu sou contra, por exemplo, a estabilidade do setor público. Eu sou contra. Eu acho que, quando você faz um concurso para o setor público, que urge a fuga de muita gente, então, você passa o estágio probatório, então, você passa três anos produzindo meio que fordismo, produz, produz... para garantir a passagem do estágio probatório, depois você... como diria Nelson Rodrigues, coloca o uniforme na cadeira e deixa de produzir. Não vou dizer que são todos, mas, se nós olharmos para o universo acadêmico, em termos universitários, no Brasil, é essa a realidade. Por quê? Porque a pessoa não pode ser demitida, ela tá dando aula! E a produção dela não é critério de avaliação. Se nós olharmos para os congressos que ocorrem, seja na área de Psicologia, de Direito, de Ciências Sociais, de História, hoje, a maioria dos participantes são de onde? De quais instituições? Privadas! Por quê? Porque um dos critérios de avaliação é produção. E eu não vejo nada demais nisso... se eu estou querendo que meu aluno produza, eu também tenho que produzir. Eu não vejo problema nesse sentido. Eu acho que a estabilidade ela não é um vínculo pele e corpo, é um vínculo de produção (informação verbal)<sup>283</sup>.

O professor continua mostrando como suas condições de trabalho são satisfatórias e como, nas instituições privadas, há maior possibilidade de carreira que na universidade pública, embora confundindo carreira acadêmica com promoção:

E aí eu vejo o setor público perdendo muitas vezes bons profissionais para a área privada, por quê? Porque ela te dá melhores condições de trabalho, dá condições até de plano de carreiras. A Instituição D tem plano de carreira. Você ingressa na instituição através de seleção! Eu fiz seleção, todos que trabalham comigo fizeram. Então, você pode fazer uma seleção interna, para ser um coordenador, uma seleção, com edital aberto a todos os núcleos da instituição. Não tem problema, todos estão passíveis a concorrer em pé de igualdade contigo. Ali, você pode deixar de ser um coordenador para ser um coordenador acadêmico. Houve uma mudança de coordenação aqui em Campina Grande, a pessoa foi promovida para João Pessoa. Então, depois que eu cheguei na Instituição D e já conheço três casos de promoções dentro do grupo...

<sup>283</sup> Dados referentes à entrevista 23, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

Isso te dá vontade de produzir mais e obviamente tentar ousar, né? (informação verbal<sup>284</sup>).

E, por fim, fala do único aspecto negativo do ensino superior privado, qual seja: a falta de reconhecimento da sociedade:

No ensino privado, o aspecto negativo que ainda há é uma certa resistência da sociedade em olhar para o ensino privado, porque, por exemplo, quando nós olhamos para o ensino privado, nós não conseguimos entender que, naquela faculdade, leciona o mesmo professor que leciona na UFPB, UFCG e UEPB, desde que não tenham dedicação exclusiva nessas instituições, porque são instituições públicas. A sociedade ainda não conseguiu perceber que ela tem profissionais de alto gabarito ali. Então, esse é o lado negativo. É como se fosse uma montanha, eu não consigo ultrapassar esse monte ainda. Acho que isso é o lado negativo, mas não do ensino privado, mas da sociedade em relação ao ensino privado. Aí, quando você ingressa nele, o quê que acontece? Eu não consigo ver lado negativo. A barreira é externa, é muito discriminador. Por mais que as instituições estejam lotadas - e isso é um fato! - a sociedade ainda olha com uma certa resistência (informação verbal<sup>285</sup>).

A grande vantagem, por outro lado, seria a capacidade de adequação ao mercado:

O lado positivo do ensino acadêmico na universidade privada é que eu tenho e eu vejo como salutar, eu posso acompanhar as modificações que o mercado compete. Eu não tenho tanta dificuldade em adequar, respondendo a todas as instâncias que a instituição tenha, a minha grade curricular, ou seja, se eu precisar de uma disciplina aqui, eu tenho facilidade de fazer isso mais que uma instituição pública, que precisa referenciar-se num reitorado e, às vezes, por uma vontade política, um reitor não faz (informação verbal<sup>286</sup>).

O segundo entrevistado que se destaca a refletir sobre a absorção dos valores institucionais (e do mercado) prontamente aceitou o convite para a entrevista, mas fez questão de ser entrevistado na própria instituição. Professor de duas universidades públicas e uma privada, sua jornada de trabalho se destaca dentre as mais exaustivas, levando-se ainda em consideração que trabalha, cada turno, numa cidade diferente.

Seus sentimentos são de extrema admiração pelo setor privado, seu funcionamento, o relacionamento entre colegas de trabalho, a forma como são tratados pelos patrões. De modo oposto, demonstra total desgosto em relação aos seus vínculos públicos.

---

<sup>284</sup> Idem.

<sup>285</sup> Dados referentes à entrevista 23, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>286</sup> Idem.

Quanto às condições físicas de trabalho e o nível do ensino nas instituições privadas, relata:

Eu sempre comparo as condições de trabalho, vamos dizer assim. Aqui, a gente tem essa joia que é essa biblioteca, enquanto na pública, nós vamos encontrar uma biblioteca carente. Aqui, nós temos estruturas, salas com acesso à internet; lá, o quê que acontece? Eu tenho que rodar minhas provas. Tem dia que tem papel, mas não tem tinta para a impressora... ou a impressora não funciona. Aqui, não!! Se eu quiser as caixas de som, quando chegar, vai tá tudo lá direitinho. Aqui, todo semestre a bibliotecária pergunta quais os livros que queremos para comprar para a minha matéria. Um semestre eu fui questionado por não ter pedido nada. Eu respondi: “o que existe no mercado de novidade, para ser comprado, já foi”. Outra coisa: lá fora, eu tenho que comprar meu pincel. Aqui, eu digo quantos preciso e recebo (informação verbal<sup>287</sup>).

Olhe, nunca apareceu ninguém dizendo “esse aluno deve ser aprovado ou reprovado”. Digo com toda sinceridade, nunca sofri interferência no meu trabalho. Muito pelo contrário, a orientação que tenho é que é para nivelar por cima. De vez em quando, eu noto um professor dizendo: “vai ter uma grande quantidade de reprovados na minha sala”. A coordenação diz: “cumpra seu papel!” (informação verbal<sup>288</sup>).

Pode-se observar ainda o fato de o entrevistado 12 ser um professor totalmente enquadrado nos padrões desejados pela instituição. É extremamente agradecido pelo modo como os professores são bem tratados, o que talvez tenha levado a instituição a investir na sua pós-graduação (pois, como visto, os critérios de auxílio financeiro não são objetivos) e por um dos seus filhos ter recebido bolsa de estudo na graduação (não entende isso como uma conquista da categoria estabelecida na convenção coletiva, mas como uma “boa obra” da instituição)<sup>289</sup>.

No aniversário do professor, era cesta de café da manhã, depois uma caixa de chocolate, festas de confraternização, eventos sociais, o mesmo whisky que é servido para o diretor é servido para os funcionários de serviços gerais. Eu passei nove meses afastado; eu recebia uma bolsa de R\$ 1.500,00. Minha filha se formou com bolsa integral. A filha de uma faxineira daqui é formada também. Eu tenho o maior orgulho de dizer que trabalho aqui. É a única instituição que eu chamo pelo nome. Enquanto quiserem ficar comigo, eu estou muito satisfeito! (informação verbal<sup>290</sup>).

<sup>287</sup> Dados referentes à entrevista 12, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>288</sup> Idem.

<sup>289</sup> Segundo Cláusula Décima Segunda da Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015, firmada entre o SINTENP e o SINEPEC, o empregador garantirá aos filhos e/ou dependentes legais do trabalhador vagas no estabelecimento de ensino onde o mesmo trabalha e o abatimento integral da anuidade escolar, quer seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior. Não sendo um valor de caráter salarial e não integrando a remuneração do empregado (CAMPINA GRANDE, SINTENP/SINEPEC, 2014).

<sup>290</sup> Dados referentes à entrevista 12, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.



Em contrapartida, a relação professor/aluno foi o único ponto que considerou negativo em relação à universidade pública, onde também leciona:

Tem uma coisa que me incomoda. É o aluno chegar aqui e achar que, por estar numa instituição privada, achar que está num consórcio para conseguir um diploma em 60 suaves prestações mensais. Ele acha que tem o direito de passar. Eu já enfrentei problema nesse sentido, porque o aluno disse: “eu fui reprovado?”. Foi. “mas, eu estou lhe pagando”. Eu disse: “Não, senhor, quem me paga é a instituição, ou melhor, são seus pais”. Porque era uma pessoa jovem. Nesse ponto, eu vejo o aluno da instituição pública mais responsável. Ele não tá pagando nada, mas trabalha com maior gosto, com mais eficiência (informação verbal<sup>291</sup>).

Dentre os entrevistados, os coordenadores de curso em exercício foram os que mais evidenciaram o controle via interiorização, tendo absorvido os valores de mercado e sentimentos de pertencimento à empresa (LINHART, 2007). Apenas um se mostrou bastante cauteloso, mas os demais, em contrapartida, externaram grande “paixão” pelo trabalho e pela instituição. Quando se questionou a um coordenador sobre seu ambiente de trabalho, ele respondeu: “Perfeito! Perfeito! Graças a Deus, posso agradecer todos os dias pelo meu local de trabalho, pelo meu trabalho, porque eu trabalho com o que amo! E numa instituição perfeita! (informação verbal<sup>292</sup>)”.

Ao longo de toda a entrevista, o coordenador se referiu a “nós” quando mencionava a instituição. Seus sentimentos se confundem tanto com os da empresa que suas respostas chegam a margear uma campanha publicitária. Muitas vezes, perguntou-se uma coisa e a resposta dada foi sempre no sentido de exaltar as qualidades institucionais. Em alguns instantes, chegou-se a questionar se as perguntas estavam sendo entendidas realmente, até o momento em que a entrevista foi interrompida por um aluno, cuja reclamação dizia respeito à entrega de um trabalho. Após ouvir as reclamações, orientou como o aluno deveria se comportar diante do professor: “Seja superior e entregue mesmo assim. Mostre que você poderia ter feito o trabalho! (informação verbal<sup>293</sup>)”. Destarte, ficou claro o porquê do seu comportamento durante a entrevista.

De modo análogo, um ex-coordenador, após relatar todos os percalços da sua experiência como coordenador, os conflitos de vaidade que teve de enfrentar, a falta de autonomia em relação à direção, o excesso de trabalho e até a crise depressiva que o fez

---

<sup>291</sup> Idem.

<sup>292</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 4, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>293</sup> Fala dirigida pelo coordenador 4 a um aluno da instituição, tendo sido gravada em áudio pela pesquisadora e incluída em sua análise.

passar dois meses afastado do trabalho, concluiu mostrando extrema gratidão por não ter sido demitido e por ter seu lugar de volta após a recuperação, dizendo: “Tu sabe que eu sou apaixonado pela IES!” (informação verbal<sup>294</sup>). Então, prosseguiu contando que, quando entrou em crise, o psiquiatra o afastou do emprego por um mês. Quando foi passar pela perícia do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), diante da gravidade do seu estado depressivo, o médico perito ampliou sua licença para dois meses e quis declarar acidente de trabalho. No entanto, ele pediu que não fizesse isso para não implicar a empresa, que não merecia. Entende-se esse comportamento como uma demonstração do quanto o professor não atribui ao seu ambiente de trabalho seu adoecimento e talvez se cobre por não ter sustentado toda a pressão.

Outro coordenador se pronunciou extremamente crítico em relação à forma como os professores das universidades públicas trabalham, dizendo que seus professores estavam se conscientizando de que trabalhavam numa empresa privada:

Eles são muito conscientes do papel deles, são muito mais cobrados que antigamente. A empresa é privada e não pode funcionar como uma pública. Não dizendo que não tem pública top, com administração de privada. Pelo menos as públicas que eu conheço aqui, UEPB e UFCG, são públicas como públicas e a gente não queria isso para cá. Antes, a gente tinha uma privada com perfil de pública. Hoje, tá se transformando, é uma privada com cara de privada. Os professores estão adquirindo essa consciência (informação verbal<sup>295</sup>).

O coordenador externa, desta feita, o “diferencial” da empresa de ensino superior privada:

Esse é nosso diferencial: forma profissionais cada vez mais capacitados para o mercado. Se a gente não oferecer um produto, um serviço educacional diferenciado da concorrência, eu não tenho como explorar o mercado. As políticas públicas confluíram para isso. Pessoas que antes não tinham condições de estudar, hoje têm. E eles têm o conhecimento empírico deles. Não, mas muitos dizem: “essa responsabilidade foi jogada para a gente, para as privadas, que o governo e as instituições públicas não assumiram isso”. E eu digo: “que bom, que bom que o governo não assumiu isso!”. Realizar esse aluno. É um poder de transformação, é o que mais move a instituição (informação verbal<sup>296</sup>).

Ainda declarou se sentir em casa na instituição, sendo tratado como “filho” pelos padrões: “Eu escolhi a Instituição B em relação ao clima organizacional, em relação à

<sup>294</sup> Dados referentes à entrevista 26, concedida pelo professor colaborador a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>295</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 1, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

<sup>296</sup> Idem.

boa relação com os dirigentes, da gente se sentir em casa, como se ... e ... fossem nossos pais, porque boa parte das nossas vidas passamos na instituição (informação verbal<sup>297</sup>)”.

Dentre os coordenadores entrevistados, destacam-se as opiniões de um profissional completamente formado em instituições públicas desde os primeiros níveis de ensino, graduado por uma universidade pública, onde também fez mestrado e doutorado e atuou como docente até sua aposentadoria. Porém, totalmente encantado com sua nova experiência numa instituição privada, pela rapidez com a qual resolve problemas cotidianos, pela forma como pode escolher melhor seus professores sem correr os riscos da má contratação em que se incorre com os concursos públicos, bem como por não ter que enfrentar os problemas, segundo ele, decorrentes da estabilidade do serviço público.

Ora, a universidade pública tem a mazela de ser serviço público. E qual é o problema do serviço público no Brasil? Primeiro, por conta da estabilidade, alguns se abrigam na estabilidade para serem relapsos, não é? Então, a gente não pode tomar nenhuma atitude contra um funcionário relapso porque tá ali estável por lei. E como tem estabilidade no setor público... pronto.... a desgraça tá feita, como diz a história, quando a gente contrata mal.

E aqui, não. Aqui, o fato de não ter estabilidade, isso é uma boa. Porque a gente conversa com o professor, tem uma primeira conversa, segunda, terceira, se não der certo, a gente já avisa antes: “olhe, não dá certo continuar”. Aqui, pelo fato de não ter estabilidade, a gente consegue um corpo docente comprometido com as diretrizes e tudo. Isso é uma coisa boa, que eu acho (informação verbal<sup>298</sup>).

Segundo esse professor, o único aspecto em que a universidade pública ainda se sobressai em relação às privadas é a qualidade dos alunos. No entanto, para ele, isso está acabando, pois a tendência do ensino superior é acontecer o mesmo do ensino médio, ou seja, antigamente, o ensino médio público era melhor e quem buscava uma educação de qualidade em Campina Grande/PB estudava no Colégio Estadual da Prata. Hoje, porém, quem desejar boa educação para seus filhos leva-os para as escolas particulares. Então, segundo ele, o mesmo tenderia a acontecer com o ensino superior.

Conforme Santos (2013), muitos docentes não têm consciência que a dinâmica mercantilista afeta suas condições de trabalho, autonomia e qualidade de vida. Nesses termos,

---

<sup>297</sup> Ibidem.

<sup>298</sup> Dados referentes à entrevista do coordenador 3, concedida a Nadine Agra em caráter de pesquisa.

a visão desses docentes é totalmente mercantil e está de acordo com a ideologia das companhias educacionais, onde a educação só é mais um setor que deve se submeter às regras de mercado. A lei da mais-valia instalou-se dentro do ambiente educacional, corrompendo seu significado, processos, objetivos e relações. Constata-se que grande parte dos professores são favoráveis às negociações no setor (fusões e aquisições institucionais), à inserção do capital estrangeiro na educação e à abertura de capital. Eles não percebem que, diante dessa nova realidade, estão ficando cada vez mais sem espaço e acabam sendo forçados a aceitar as diretrizes impostas pela instituição. Caso contrário, assumiriam a posição de desempregados (SANTOS, 2013, p. 90).

No entanto, diante do quadro observado entre os professores do ensino superior privado de Campina Grande/PB, entende-se que eles expressam na figura dos alunos um desconforto em relação às condições de trabalho. Estando envoltos pelas nuances que as ideologias do mercado estabelecem nas mentes humanas, os professores captam o que aparece diretamente no seu entorno: as boas condições de trabalho, um contracheque razoável após muitas horas aulas mensais de trabalho, acesso fácil ao ensino superior. Mas também conseguem se indignar com aquelas situações que lhes confrontam: excesso de trabalho, instabilidade, perda de autonomia, porém, sem se perceberem fazendo parte de um contexto no qual o mercado invade esferas sociais, transforma direitos em mercadoria, conquista corações e mentes para naturalizar a exploração e a produção de maiores parcelas de lucro.

A este respeito, professores que demonstraram um discurso extremamente crítico em relação ao ambiente de trabalho, quando o assunto em tela foi o aluno consumidor, seus discursos foram uníssonos. Mesmo os professores menos críticos teceram severos comentários ao comportamento dos alunos, o que leva a crer que, de algum modo, mesmo que sutil e intuitivamente, percebem a invasão do mercado em suas vidas e em seu cotidiano de trabalho.

Analisando as percepções dos docentes sobre o ponto de vista dos grupos que foram criados entre os professores entrevistados, pode-se constatar que, entre os docentes de carreira em exercício, há maior desconforto em relação às práticas de favorecimento e o excesso de trabalho, pois se sentem perseguidos e prejudicados por tais práticas. No entanto, entre eles, a disciplina do medo e o conformismo se mostram mais evidentes, pelo fato de não possuírem alternativa de sobrevivência.

Os aposentados e funcionários públicos e profissionais liberais que lecionam possuem comportamentos semelhantes. Estão ali como forma de complementar a renda ou porque ainda se sentem produtivos. Mas, o fato de serem menos dependentes dessa

renda não faz com que se comportem de maneira diversa dos demais. Pelo contrário, admiram o funcionamento do setor privado e acham que as coisas “são do jeito que são” e que “estão ali até quando der”. No caso dos professores que dividem seu tempo entre instituições privadas e públicas, apareceram dois sentimentos: descompromisso ou encantamento.

Logo, foi entre os coordenadores em exercício que o consentimento se mostrou mais presente. Ao contrário dos professores, eles veem uma perspectiva de carreira na empresa, investem nisso e acreditam possuir uma preocupação com a qualidade do ensino, quando, na verdade, são meros executores de atividades meio.

O tom só muda entre os egressos. Os que foram demitidos demonstraram uma mescla de mágoa e culpa. Mágoa pela falta de reconhecimento por toda a dedicação e culpa por buscar falhas suas que justifiquem a demissão. Por outro lado, entre os professores que trabalharam em instituições privadas enquanto faziam doutorado e/ou estudavam para concurso em universidades públicas, o sentimento é de total indignação com a experiência que tiveram. Estes tiveram os olhares mais críticos sobre o setor privado. Não valorizam o setor enquanto formador de mão-de-obra e demonstram, inclusive, certo preconceito em relação aos colegas que ali atuam. Nas entrevistas, o descontentamento aparecia nos detalhes, acompanhado do sentimento de “alívio”.

Na verdade, de maneira geral, passividade e conformismo predominam no ambiente de trabalho das instituições de ensino superior privadas. A densidade manipulatória dos novos métodos de gestão do trabalho que vêm sendo implementados se mostra eficaz na mobilização do corpo, dos valores, crenças e personalidades, enfim, do corpo e da mente dos professores do ensino privado (ALVES, 2011). O discurso dos entrevistados demonstra, das mais variadas formas, o processo recente de captura ou modernização da subjetividade como atual forma de estranhamento da força de trabalho material e imaterial, que induz os trabalhadores a se tornarem “espiões” de si mesmos, gerando, pelo medo, sujeitos conformados e inautênticos, como colocam os autores da sociologia do trabalho tomados como referência no capítulo 1 (DEJOURS, 1992; LINHART, 2007; AMORIM, 2009; ANTUNES, 2009, 2011; ALVES, 2011).

Como consequência, nesse contexto, os movimentos coletivos se enfraquecem e as possibilidades de resistência nas instituições privadas de ensino são restritas, à proporção que os docentes passam a percebê-las como risco, pois suas prioridades são manutenção dos empregos como fonte de renda. Isto faz com que a capacidade dos empresários de reprimir qualquer iniciativa esteja fortalecida em relação à dos

professores de se organizarem. O que não significa que a esfera da resistência se esvaziou por completo, mas que passa por um momento crítico.

Considera-se, portanto, as práticas empresariais de resgate da subjetividade não apenas como adequação das formas de extração da mais-valia, mas também como um modo de pressão educativa sobre cada indivíduo para a obtenção de um consenso na atual fase do capitalismo. Segundo concepção gramsciana, a legitimidade do Estado capitalista não reside na coerção direta, mas se mantém através da construção de consenso e consentimento, processos pelos quais se constroem formas subordinadas de consciência sem recurso explícito e direto à violência, de maneira que se obtenha o monopólio intelectual em torno das ideias e valores do grupo dominante (GRAMSCI, 2011).

Dessa maneira, a formação de consenso faz parte da busca e manutenção da hegemonia cultural pela classe dominante, na verdade, da busca de liderança ideológica, cultural e moral de concepção de mundo, por uma classe sobre outra, sem coerção direta. Com efeito, como um processo político, a conquista hegemônica pressupõe lutas e deslocamentos, consentimento e resistência, indicando que a dinâmica de acumulação do capital não configura um quadro consumado e total, mas hegemônico, em luta. Envoltos nesse processo, os docentes de instituições privadas não respondem apenas com as demonstrações de sofrimento no corpo, como indicam os estudos da área de saúde, mas também com iniciativas de contestação, compondo uma dinâmica de resistência e consentimento, institucionalizada ou não, conforme indicado a seguir.

#### **5.4 Da natureza do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior**

A educação superior entrou no reino da valorização do capital, perdeu o *status* de direito e assumiu o caráter de mercadoria fetichizada. Compõe parte do setor de serviços, que se expande com os processos de privatização e mercantilização dos antigos bens públicos, responsáveis pela conformação de ramos de atividades lucrativas, a exemplo do mercado financeiro de modo geral, saúde, segurança e educação em todos os seus níveis. No contexto da acumulação flexível, a proporção que o setor de serviços assumiu no total da economia não constitui mais uma magnitude insignificante, como sugeriu Marx (1978), ao estudar as fases iniciais do capitalismo. Destarte, não cabe mais considerá-lo como uma forma de transição e fazer caso omissis dessa atividade, posto

que, na produção imaterial o capitalismo venha encontrando suas principais oportunidades de ampliação da lucratividade.

Nessa perspectiva, o trabalho do docente em instituições de ensino superior privadas assume o caráter de trabalho produtivo, que produz excedente acumulado por parte da nova burguesia de serviços, os empresários do ensino superior privado. Na concepção de Marx (1978, p. 76), “um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento, é trabalhador produtivo”.

O trabalho docente é comprado para que seja consumido como valor de uso, em que consiste a atividade de serviço. Não se materializa num produto. No entanto, seu processo de trabalho é consumo produtivo da sua força de trabalho. É um processo de valorização do capital do mantenedor e, em contrapartida, apenas reproduz o valor da sua força de trabalho. Para Carvalho (2009), o professor do ensino superior privado é um trabalhador produtivo em relação ao empresário da educação, o que faz da instituição de ensino superior privada um importante campo de investigação das relações capitalistas. Outrossim, para Santos (2013), as redes de ensino extraem mais-valia do trabalho docente por meio da exploração subjetiva, direcionando as atividades docentes ao ajustamento da nova ordem econômica.

Segundo Marx (1987), o trabalho em serviços, para ser produtivo, depende das circunstâncias em que foi realizado. Não se vincula a uma forma, um resultado, mas apenas ao serviço prestado, o que significa o trabalho realizado. Dessa forma, pouco importa que se goste da música tocada pelo músico, que o médico cure ou que o advogado ganhe uma causa. O que importa, para o capital, é o trabalho realizado, mesmo sem deixar resultado palpável. Sendo assim, no interior das instituições privadas, prevalecem as relações de trabalho eminentemente capitalistas. Os proprietários da faculdade recebem a concessão do Estado para vender a mercadoria ensino superior ao aluno cliente e, para isso, contrata a força de trabalho docente como instrumento elementar para a produção da sua mercadoria. Como explica Marx (1987, p. 13),

se compro serviço de um professor para desenvolver minhas habilidades, para adquirir aptidões que me possibilitem ganhar dinheiro – ou se outros compram para mim esse professor – e se de fato aprendo alguma coisa (e isso, em si, em nada depende do pagamento dos serviços), esse custo de educação, como os do meu sustento, pertencem ao custo de produção da minha força de trabalho. Mas, a utilidade particular desse serviço em nada

altera a relação econômica; não se trata aí de relação em que transformo dinheiro em capital ou por meio da qual o supridor de serviço, o professor, me converte em seu capitalista, seu patrão.

O trabalho docente, como trabalho abstrato, desvanece o conteúdo da mercadoria ensino superior. Como trabalho abstrato e, portanto, produtivo, o trabalho dos professores de instituições privadas se afasta da área de privilégios (até então atribuída ao trabalho do docente de nível superior) e, por outro lado, assume as feições do trabalho de chão de fábrica, embora com características específicas... [trabalho não-clássico]. Contudo, mescla traços tayloristas e toyotistas, por ser um trabalho não apenas assalariado, mas proletarizado, padronizado, precarizado, mas também flexibilizado e controlado pelas vias da interiorização dos valores da empresa pelo trabalhador.

A pesquisa empírica realizada em Campina Grande/PB permitiu observar o quanto o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, estando imerso nas relações capitalistas, encontra-se sujeito às formas (ou tipos) da precarização social do trabalho apontadas por Druck (2011) para o caso brasileiro, quais sejam: 1) demonstra vulnerabilidade do vínculo empregatício; 2) está submetido à intensificação mediante novas formas de gestão, gestão do medo e assédio moral; 3) apresenta traços da psicopatologia da precarização, gerada pela imposição da busca de excelência humana, ignorando os limites do trabalhador com novas exigências de polivalência de indivíduos voláteis, sem laços e flexíveis; 4) convive num ambiente competitivo que gera adoecimento; 5) já se forma como categoria de trabalhadores sob o signo da perda de identidades individuais e coletivas, em função do medo da perda do emprego como estratégia de dominação, o que resulta no isolamento e enfraquecimento de vínculos; 6) sofre com o descarte das leis trabalhistas, vistas como custos e empecilhos ao pleno desenvolvimento empresarial e, por fim, 7) há fragilidade na organização coletiva dos trabalhadores, decorrente da violenta concorrência entre docentes e da sua heterogeneidade. Logo, as formas de resistência aparecem do tipo dispersa, fragmentada e adaptada (DRUCK, 2011).

Tomando as ideias de Enguita (1991), citadas por Oliveira (2004), o trabalho docente não está num processo de profissionalização nem de proletarização. As condições já estão postas, havendo, portanto, um processo de precarização e flexibilização: “assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido



relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego” (ENGUIA, 1991 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1.140).

O trabalho docente no setor privado do ensino superior ainda apresenta as dimensões do trabalho não-clássico, por ser simbólico, interativo e se sobrepõe a outros espaços da vida do professor, permitindo inseri-lo na noção de classe trabalhadora ampliada de Toledo (2009, 2013) para, então, caracterizá-lo como um trabalho não-clássico produtivo<sup>299</sup> (imaterial) e precário, como tal, subsumido de forma real ao capital.

Logicamente, o trabalho docente respeita as peculiaridades que a extração da mais-valia do trabalho não-clássico requer, ou seja, dificuldades de padronização, por ainda haver um maior poder de manobra do professor que em outras categorias profissionais, porém, submetido às inovações da gerência toyotista, que expande o mais-trabalho controlando a subjetividade do docente através do que Dejours (1992) considera como neutralização prévia da mente. De acordo com Santos (2012), no caso do trabalho docente, o processo de depreciação laboral não ocorre com a mesma intensidade e não é tão devastador quanto o processo de desqualificação do operário fabril, uma vez que a perda de autonomia do trabalho docente não se objetiva na mesma proporção que outros trabalhos, pois o professor tem possibilidade de optar por metodologia, selecionar conteúdos, escolher atividades pedagógicas e, principalmente, de dificultar a atuação do Estado na tentativa de controle do seu trabalho.

Com efeito, o trabalho docente até aqui analisado não se fixa num produto que se opõe ao trabalhador como um ser estranho (objetivação). Todavia, considerando a relação do trabalhador com a própria atividade (a autoalienação), a utilização do valor de uso do seu trabalho pelo patrão faz da prestação do serviço em si uma alienação ativa. Nos termos de Marx (2002), pode-se afirmar que, no trabalho, o professor sofre a perda de si mesmo, em vista do produto do seu trabalho pertencer a outro.

O trabalho é, então, algo exterior ao docente, não pertence às suas características. Por conseguinte, suas energias físicas e mentais não são livremente desenvolvidas, levando-o ao esgotamento físico e à ruína do espírito. Seu trabalho, atividade vital do homem, constitui-se em meio de manter a existência física, aparecendo como meio de satisfação de necessidades. Por conseguinte, a vida produtiva

---

<sup>299</sup> Para Navarro (1999), ao dimensionar o trabalho docente segundo a concepção de trabalho produtivo e improdutivo, no universo fragmentado do mundo do trabalho, o trabalho docente se situa como um trabalho intelectual e produtivo, inclusive aquele realizado na rede pública, por contribuir para a valorização do capital.

passa a ser a vida genérica, processo que “aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana” (MARX, 2002, p. 118). Enfim, enquanto trabalho não-clássico produtivo e precário, o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior mantém os aspectos da alienação em sua essência, como evidenciados no Primeiro Manuscrito Filosófico de Karl Marx (MARX, 2002).

Como examinado por Gramsci em *Americanismo e Fordismo* (GRAMSCI, 2008), o capitalismo, em sua essência, conforma novos tipos de homens de acordo com a necessidade de cada contexto histórico, ampliando o mero controle do processo de trabalho para o controle das esferas mais íntimas da vida do trabalhador. No atual padrão de acumulação, o capital se espalha por todas as atividades econômicas, do mesmo modo que intensifica seu controle, agora, sobre a subjetividade da classe trabalhadora, processo que invade o setor educacional. Nessa perspectiva, os docentes do ensino superior privado mercantilizado se submetem ao processo que Tumolo (2000) considera como a subsunção real da vida social ao capital. Trata-se de uma ampliação da subsunção real do trabalho e da subsunção formal da vida dos trabalhadores ao capital, pois o controle do processo de trabalho passa a se subordinar ao controle da vida social pelo capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital renova sua capacidade de criar um mundo e homens adequados para servir à dinâmica de acumulação. Espalha-se pelos continentes, absorve novos setores e atividades econômicas, cria modos de viver, agir e pensar que melhor o assistam. Nessa busca incessante por renovação, a partir de meados dos anos 1970, precisou se desfazer das amarras que o modelo keynesiano/fordista representava e, diante da crise de acumulação, um novo modo de regulamentação foi criado, a partir do qual o Estado e os direitos sociais foram frontalmente atacados. Passados 40 anos do processo que muitos ainda consideram como “novo”, resta uma massa de mercadorias mais densa e compacta que aquela conhecida nos primórdios do capitalismo. Não apenas produtos manufaturados e a força de trabalho que os produzem, mas também assume esse caráter os produtos intangíveis, imateriais, que se investem de valor-de-uso e valor-de-troca, negociados nos novos mercados como mercadorias.

No contexto de reformas do capitalismo mundial, o conhecimento, transmitido pelos processos educativos, assume um papel preponderante. É mercadoria-chave por oferecer suporte na busca de inovações tecnológicas e formar força de trabalho passiva e é mercadoria-chave por si mesma, à medida que perde seu caráter de bem público e passa a ser uma fonte de lucro para o capital que se desloca do setor produtivo. O ensino superior, no qual se concentra a pesquisa e a formação de mão-de-obra, é delegado pelo Estado à iniciativa privada. Deve ser diferenciado, com as formas de financiamento diversificadas, seguindo fielmente as condicionalidades cruzadas dos organismos internacionais, responsáveis pela difusão do modelo educacional necessário ao desenvolvimento recente do capitalismo, para os quais a educação é considerada direito humano e instrumento de alívio à pobreza. Portanto, cabe ao Estado a responsabilização apenas pelos níveis mais baixos de ensino.

O processo de atrelamento do modelo de ensino superior a projetos de dominação econômica e política é intrínseco à realidade brasileira, porquanto já tenha sido instalado sob o signo da dependência colonial, na forma de faculdades isoladas para a formação da elite local. Esse processo foi considerado por Fernandes (2004) como absorção do modelo empobrecido da obsoleta universidade portuguesa, fruto da dependência estendida para o âmbito cultural. No período republicano, as primeiras instituições de caráter universitário foram privadas, iniciativa das elites locais para fugir do controle central. Na fase do crescimento e consolidação da indústria nacional, coube

ao ensino superior formar mão-de-obra urbano-industrial, até entrar nos marcos da Reforma do Estado dos anos 1990, quando o modelo universitário foi abandonado e o ensino superior sofreu forte pressão privatizante, associada a um movimento de massificação. Assim, sob a retórica de democratização e modernização, assumiu definitivamente o caráter de mercadoria, para, na fase mais recente, ser oligopolizado e internacionalizado.

Enquanto ativo intangível, como considerado pelos seus gestores (MASTELLA; REIS, 2008), o ensino superior é fonte de riqueza, fruto do trabalho humano abstrato. Desse modo, na esteira da consolidação do ensino superior enquanto mercadoria, o trabalho docente perde qualquer aura de privilégio, sacerdócio ou trabalho autônomo. Assume o caráter de trabalho abstrato gerador de mercadoria – de fonte de lucro para o capital, portanto, com natureza de trabalho proletarizado e produtivo, como atividade econômica despossuída dos atributos românticos que lhe eram atribuídos. No contexto que permite uma ampliação da noção de classe trabalhadora, converte-se em um trabalho não-clássico, por ser simbólico, não-objetivado, interativo e se sobrepõe a outros espaços da vida, sujeitos às mazelas do atual mundo do trabalho (TOLEDO, 2009).

Tida pelas consultorias especializadas como uma categoria profissional de postura tradicional, resistente às mudanças e pouco comprometida com a empresa (FERREIRA et al., 2011), os docentes do ensino superior privado são submetidos às estratégias da gerência moderna de recursos humanos. As instituições privadas aderiram ao processo de modernização da subjetividade (LINHART, 2007), que visa a diminuir as margens de manobra dos trabalhadores, de modo que se iniba qualquer processo de identificação coletiva não controlada pela gerência, homogeneizando seus comportamentos.

Nas instituições privadas de Campina Grande/PB, portanto, os princípios da gerência moderna não se impõem totalmente, mas passam a conviver com práticas tradicionais. Ademais, tais princípios não ocorrem de maneira linear entre as instituições concorrentes. Assim, são mais claros no grupo empresarial de capital aberto. A padronização de trabalho aparece de forma mais intensa que nas demais. Nas instituições de origem local, os professores sentem um maior grau de autonomia. Porém, a prática de favoritismos e perseguições foi mais evidenciada nestas instituições, em que as relações são mais de caráter personalizado e as decisões concentradas na pessoa dos donos, que participam das principais decisões da empresa. No entanto,

aspectos relativos à intensificação, flexibilização e instabilidade no trabalho apareceram na pesquisa como uma marca do setor, independentemente da instituição.

Os dados estatísticos trabalhados ao longo do texto permitem afirmar que, em termos relacionais, o empresariamento do ensino superior em Campina Grande/PB demonstra aspecto próprio, por acompanhar a tendência nacional quantitativamente, mas não qualitativamente. Em outras palavras, as instituições privadas são numericamente mais representativas, mas as funções docentes estão empregadas, em sua maioria, na universidade pública, quadro que não impede, portanto, que os docentes do setor privado vivenciem as mesmas condições e relações de trabalho impostas no restante do país.

Ao longo da pesquisa realizada com os docentes de instituições privadas de Campina Grande/PB, percebeu-se que as angústias, fruto de uma experiência que originou esse trabalho, são vivenciadas por outros docentes. Eles se inserem entre os profissionais de remuneração mais alta do país, porém, à custa de um sistema de contratação instável que os submete a se tornarem exploradores de si mesmos, à medida que buscam mais e mais trabalho para angariar uma renda decente. Esse mesmo motivo os leva a consentir desrespeito aos direitos trabalhistas, perda de autonomia e imposição de uma jornada de trabalho exaustiva, algumas vezes com flexibilização de tarefas sem remuneração.

As instituições privadas de ensino superior se tornaram uma oportunidade de emprego única para muitos jovens professores recém-saídos das pós-graduações, ou mesmo para aqueles cuja área de atuação é de difícil inserção no mercado de trabalho. Além disso, trata-se de uma oportunidade de complementação de renda para servidores públicos. Não obstante, esses fatores favorecem a instalação da “disciplina do medo” como instrumento de controle e alavanca da produtividade (DEJOURS, 1992) nas faculdades privadas, principalmente através dos coordenadores de curso, responsáveis pelo “trabalho sujo” (induzido pela direção, que pouco aparece). Este alimenta a instabilidade no emprego e gera um ambiente no qual as pessoas se tornam individualistas e competitivas como requisito de sobrevivência, demonstrando toda a eficácia das práticas modernas da administração que invadem o setor educacional. As práticas didático-pedagógicas, assim, perdem o seu papel de atividade fim, ao passo que a atividade meio (administração) ocupa seu espaço.

A partir do que foi observado na pesquisa, o resultado direto desse processo é a formação de conformismo e consentimento entre os docentes do ensino superior privado

de Campina Grande/PB, que se mostraram em conformidade com a racionalidade das empresas. Ao contrário da percepção dos consultores da região Sudeste, entre os docentes locais, não se perceberam posturas avessas à mudança nem pouco comprometimento com a empresa. Mesmo os mais críticos e desgostosos com seu ambiente de trabalho de alguma forma têm aderido ao discurso que o mercado impõe como modernização do ensino superior. De forma análoga, não foi raro o encantamento com toda a infraestrutura oferecida pelas faculdades privadas. Nas questões relacionais, entre a maioria dos professores em exercício, sempre o ensino público foi apontado como sucateado, demonstrando total absorção do discurso de desqualificação do público implementado pela ideologia neoliberal.

Contudo, sendo a dinâmica do capital hegemônica e não totalizante, a investigação permitiu perceber formas de resistência. Os problemas do ambiente de trabalho docente não são despercebidos. A confederação de docentes, o sindicato nacional, o Poder Legislativo, todos participam do debate contra o empresariamento da educação. Entretanto, notadamente, os docentes alvo da pesquisa não demonstraram acompanhar nenhuma discussão maior sobre o contexto de acumulação no qual se insere o ensino superior privado. Além disso, não participam do sindicato local, não se sentem representados nem buscam aproximação, o que só aconteceu, em 15 anos, por ocasião de uma crise financeira aguda que resultou em atraso salarial.

No entanto, respostas às condições de trabalho foram encontradas pela via da regulamentação do trabalho, através das denúncias coletivas junto ao MPT ou das reclamações individuais interpostas na Justiça do Trabalho. Saindo da esfera institucionalizada, ainda se observaram algumas práticas dos docentes que podem ser interpretadas como microrresistências realizadas no ambiente de trabalho, que aliviam a sobrecarga do docente, mas interferem na sua credibilidade como profissional e no seu comprometimento com a qualidade do ensino que oferece. Tais estratégias terminam por, em geral, ratificar o “pacto de mediocridade” no ensino superior privado massificado.

Os docentes do ensino superior privado de Campina Grande/PB perdem paulatinamente sua margem de manobra e, no setor, prevalece o consenso em torno dos valores de mercado, resultado do processo de controle dos corações e mentes adotado pelas instituições de ensino superior privadas. A crítica só se torna hegemônica quando o alvo é o aluno cliente. Talvez seja neste aspecto que o mercado mais agride os docentes, embora eles não percebam dessa forma. Apenas respondem ao que lhes

incomoda diretamente como pessoa e como profissional que se sente afrontado e desrespeitado.

Enfim, o trabalho docente no ensino superior como um todo sofre um processo gradativo de adequação à acumulação flexível, visto que a gestão capitalista da força de trabalho se instala não apenas no setor privado, mas nas universidades públicas. Isto se verifica mediante a crescente cobrança do produtivismo acadêmico e a adoção de formas precarizadas de trabalho temporário. Todavia, o professor universitário historicamente se constituiu, no Brasil, como um sujeito de resistências em defesa do ensino público de qualidade, o que cria certa barreira à invasão do mercado. Por outro lado, o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior se constituiu como trabalho não-clássico, assalariado, proletarizado. Em outras palavras, produtivo e precarizado, enquanto tal, alienado pela moderna captura da subjetividade. Nesse panorama, o professor não apenas tem o seu trabalho, mas toda a vida imersa no processo de subsunção real da vida social ao capital.

## REFERÊNCIAS

ALANIZ, Anna Gicelle Garcia. Tiro ao Doutor: a mira no professor universitário. In: **Revista Caros Amigos**, n. 120, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial**: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo/SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.esp 01, p. 121-131, 2011. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes. Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 14, 2012, Campinas/SP. **Anais...** Campinas/SP, Junqueira & Martins Editores, 2012, p. 1393-1403. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br>>. Acesso em: 17 out. 2014.

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de; LÉDA, Bessa; VALE, Andréa Araújo. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEDO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.



BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiência. 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

BARBOSA, José Luciano Albino. **Cultura de engenho de cana-de-açúcar na Paraíba:** em torno de uma sociologia da cachaça. 2010. 140f. Tese (Doutorado em Sociologia) - UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2010.

BARROS, Alice Monteiro de. **Contratos e regulamentações especiais de trabalho:** peculiaridades, aspectos controvertidos e tendências. São Paulo: LTr, 2008.

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos:** reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 09-38.

BM&FBOVESPA. **Empresas listadas.** Disponível em: <<http://bmfbovespa.com.br>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

BOITO JÚNIOR, Armando. A burguesia no governo Lula. In: **Crítica Marxista**, p. 52-76, nov. 2005.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 101, p.1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL. **Classificação Nacional de Atividades Econômicas adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 151**, de 5 de julho de 2012. Relação de salários referente a outubro de 2012 do Tribunal de Justiça da Paraíba. Disponível em: <<http://www.tjpb.jus.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Consolidação das Leis Trabalhistas. **Decreto-lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis Trabalhistas. São Paulo: Rideel, 2004 (Coleção de leis Rideel).

BRASIL. Decreto-lei n. 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 01 de abril de 1985. Seção I, p. 5651. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Decreto-lei n. 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 de abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Decreto-lei n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 20 de agosto de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Decreto-lei n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 10 de julho de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 21 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

BRASIL. Decreto-lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Regulamenta a Gratificação de Desempenho de Atividades Especializadas e Técnicas de Informações e Avaliações Educacionais - GDIAE e a Gratificação de Desempenho de Atividades de Estudos, Pesquisas e Avaliações Educacionais - GDINEP de que trata o art. 62 da Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 28 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Edital n. 101, de 15 de dezembro de 2014. Torna público que estão abertas inscrições para concurso público de provas e títulos para provimento de cargos do Magistério Superior na Universidade Federal de Pernambuco. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.pciccurso.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativa populacional IBGE. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. **Censo da educação superior 2010: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. **Censo da educação superior 2011: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional. Ministério da Educação. **Estatísticas dos professores no Brasil**: outubro 2003. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de reclamação trabalhista**, de 23 de agosto de 2011, 2011.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de reclamação trabalhista**, de 15 de março de 2012, 2012a.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de reclamação trabalhista**, de 10 de setembro de 2012, 2012b.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de reclamação trabalhista**, de 14 de fevereiro de 2012, 2012c.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de ação civil pública de autoria do Ministério Público do Trabalho**, de 9 de julho de 2013, 2013a.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Petição inicial de reclamação trabalhista**, de 16 de maio de 2013, 2013c.

BRASIL. Justiça do Trabalho, 13ª Região. **Sentença**. Processo n. 1025.2008.023.13.00-9, de 2 de fevereiro de 2009, 2009.

BRASIL. Justiça do Trabalho 13ª Região. **Termo de audiência**. Processo n. 00991-2013-007-13-00-7, de 25 de junho de 2013, 2013b.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 27 de dezembro de 1961. p.11.431. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 de novembro de 1968. Seção I. Parte I. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 de novembro de 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 13 de julho de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 15 de abril de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social

no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 14 de janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Procedimentos listados no Sistema MPT Digital**, fornecido em 20 de outubro de 2014. 2014a.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Procedimentos listados no Sistema MPT Digital**, fornecido em 20 de outubro de 2014. 2014b.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Procedimentos listados no Sistema MPT Digital**, fornecido em 20 de outubro de 2014. 2014c.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Procedimentos listados no Sistema MPT Digital**, fornecido em 20 de outubro de 2014. 2014d.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Termo de Ajustamento de Conduta n. 024/2006**. 2006a.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Termo de Ajustamento de Conduta n. 029/2006**. 2006b.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Termo de Ajustamento de Conduta n. 066/2008**. 2008.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª Região. **Termo de Ajustamento de Conduta nº 079/2011**. 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Gerência Regional do Trabalho em Campina Grande. **Relatório de fiscalização**. Campina Grande, 9 de maio de 2013.

BRASIL. **Portaria n. 100**, de 6 de fevereiro de 1986. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior Brasileira – GERES. Disponível em: <<http://prolei.inep.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Poder Judiciário/Supremo Tribunal de Justiça/Conselho de Justiça Federal. **Portaria n. 3**, de 7 de janeiro de 2014. Dispõe sobre os valores dos subsídios dos magistrados e da remuneração dos servidores da Justiça Federal de primeiro e segundo grau. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.lex.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Sisprouni. **Quadro de bolsas ofertadas por unidade da federação**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

BRASIL. **Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-sic)**. Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1987.

BUARQUE, Cristovam. A universidade na encruzilhada. In: **A universidade na encruzilhada**. Seminário universidade: por que e como reformar?, Brasília, 6-7 de agosto de 2003, p.23-65. Disponível em: <<http://www.unescodoc.unesco.org/imag>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

BURAWOY, Michael. **El consentimiento em la produccion: los cambios del proceso productivo em el capitalismo monopolista**. Madri: Ministerio del trabajo y seguridad social, 1989.

CARVALHO, Clarice Costa. **Serviço Social e privatização do ensino: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata mineira**. 2009. 202f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - UFJF/Faculdade de Serviço Social/Programa de Pós-graduação, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgservicosocial>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96. Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2013.

CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, César de M.; BITTENCOURT, Hélio Radke, GARIBOTTI, Vicente. Inteligência estratégica em instituições de ensino superior. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v.15, n.2, p.183-197, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download>>. Acesso em: 17 out. 2013.

CASTRO, Nadya Araújo; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 6, n. 17, p. 44-52, out. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

\_\_\_\_\_. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 13, n.002. Universidade de Minho. Braga, Portugal, p. 29-52, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

\_\_\_\_\_. A universidade na sociedade. In: CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão e privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31.n.111, p.481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

COCCO, Giuseppe. Introdução à 2ª edição. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p.7-31.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Carta ao deputado Cândido Vaccarezza**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Acesso em: 17 out. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Educação na bolsa de valores: mercantilização versus a educação pública.** Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Out. 2013b. Acesso em: 17 out. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Ananguera e Kroton: juntas vão formar o maior grupo de ensino superior do mundo com valor de mercado de cerca de R\$ 20 bilhões.** Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Mar. 2014a. Acesso em: 13 mai. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Caso Gama Filho: UniCidade expõe limites da mercantilização da educação superior.** Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Jan. 2014b. Acesso em: 13 mai. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **Contee participa da VI Reunião dos Sindicatos de Educação Superior da América Latina.** Disponível em: <<http://www.contee.org.br>>. Abr. 2014c. Acesso em: 13 mai. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteiras em movimento?. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPEs, 1999a.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPEs, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.



DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter “Antropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DONATONI, Alaíde Rita. O movimento docente do ensino superior na Nova República. **Educação & Filosofia**, v.16, n.31, jan./jun.2002, p.135-163. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/educacaofilosofia/article>>. Acesso em: 22 out. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil dos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controles. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae>>. Acesso em: 21 out. 2013.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistência: novos e velhos desafios?. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n. esp. 01, p. 35-55, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DUHRAM, Eunice. **Educação Superior, pública e privada**. Documento de Trabalho 3/2003. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior/Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_; SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil**. Documento de Trabalho 3/1995. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior/Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

ESTANQUE, Elisio. Recomposição do mundo laboral e desafios para ação sindical. **Revista Ariús**, v. 13, n. 1. Centro de Humanidades Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, jan./jul. 2007.

FERNANDES, Florestan. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, Octavio (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. **Didática**, n. 4 [online], 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FERREIRA, Heron Conrado do Carmo; UENO, Edson Makoto; KOVALESKI, João Luiz; FRANCISCO, Antonio Carlos de. Planejamento estratégico, ferramenta indispensável para gestão de instituições de ensino superior IES privadas. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET), 3, 2011. **Anais...** São Paulo, AEDB, 2011. Disponível em: <<http://www.aedb.br>>. Acesso em: 17 out. 2013.

FRANCO, Tânia. Alienação do trabalho: despertecimento social e desrenraizamento em relação à natureza. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. esp. 01, p. 171-191, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GASPAR, Ronaldo Fabiano; FERNANDES, Tânia Costa. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu-realidade>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

GENTILI, Pablo. A universidade na penumbra: o círculo vicioso de precariedade e a privatização do espaço público. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: EMIR, Sader. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GONÇALVES, Reinaldo et. al. **A nova economia internacional: uma perspectiva brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. 2 Quaderni Del Carcere. São Paulo: Hedra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUILHERME, Paulo; GLENIA, Fabiola. Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, estima estudo. In: **PORTAL G1**. Publicado em 28 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/pb>>. Acesso em: 17 out. 2013.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ISTO É DINHEIRO. **O bilionário das letras: conheça a trajetória do empresário José Janguê Diniz, o ex-engraxate que fez de tudo um pouco até se tornar o principal acionista de Ser Educacional**. Publicado em 4 de julho de 2014. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

KOBS, Fábio Fernando; REIS, Dálcio Roberto dos. Gestão nas instituições de ensino superior privado. **Gestão: revista científica de administração**, v.10, n.10, p. 7 -18, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.faculdadeexpoente.edu.br>>. Acesso em: 17 out. 2013.

KON, Anita. **Relatório de pesquisa n. 29**. EAESP/FGV/Núcleo de pesquisa e publicações. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

KROTON. **Relação com investidores**. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p. 49-63.

LAZZARATO, Maurizio. O ciclo da produção imaterial. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013a. p. 64-73.

\_\_\_\_\_. Trabalho autônomo, produção por meio de linguagem e general intellect. In: \_\_\_\_\_; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial:** formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013b. p.107-121.

LÉDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior:** análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do Estado do Maranhão. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Psicologia) - UERJ/Centro de Educação e Humanidades/Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2009.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidade na penumbra:** neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma Universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.iq.unesp.br/home/pet/texto13.doc>>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, José dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008. p. 73-96.

LEITE, Márcia de Paula. Trabalho e sociedade em transformação. **Revista Sociologias, Porto Alegre**, ano 2, n. 4, jul./dez. 2000, p. 66-87. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cadernos CRH**, Salvador, v.24, n. esp. 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIMA, Katia Regina de Souza Lima. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVA, Paula Alves P. da; RODRIGUES, Viviane de Souza; GREGÓRIO, José Renato de. Política de expansão nas federais: o trabalho docente em tempos de Reuni. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Uduerj, 2012.

\_\_\_\_\_. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Rômulo de Araújo. **A luz que não se apaga: a Escola Técnica da Paraíba e a formação de um campo científico-tecnológico**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2010.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007 (Mundo do trabalho).

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras**. Documento de trabalho 5/03. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior NUPES/USP, 2003. Disponível em: <<http://www.nupps.usp.br>>. Acesso em: 17 de outubro de 2013.

MAIA, Jayme de Mariz. **Economia internacional e comércio exterior**. São Paulo: Atlas, 2006.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: novos processos de trabalho e resistência coletiva, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtualipet.blogspot.com.br>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicações e prazer. **Psicologia e Crítica**, v. 20, p. 74-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e opção teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

MARTINS, Débora Cristina Lopes; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de; MARTINS, Sandro José. A importância do marketing de relacionamento na gestão das instituições de ensino superior privadas. **Cadernos UniFOA**, ano 2, n. 4, p. 35-40, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.unifoa.edu.br/cadernos/edicoes>>. Acesso em: 17 out. 2013.

MASTELLA, Alexandra Silveira; REIS, Edson Andrade. O gestor de instituição de ensino superior e o desenvolvimento de competências gerenciais. In: **Repositório de conteúdo digital**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

MARX, Karl. **O capital – capítulo, livro I, capítulo VI inédito**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Teorias da mais-valia**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. p. 384-406 (v.1). Disponível em: <<http://www.marxists.org>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. Primeiro manuscrito: o trabalho alienado. In: **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MEIO NORTE. **FAP e Aliança anunciam fusão com o grupo Ser Educacional: a chegada do grupo vai abrir as possibilidades de ascensão profissional dos estudantes através da educação**. Publicado em 18 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.meionorte.com.br/noticias>>. Acesso em: 17 out. 2013.

MEIRELLES, Dimária Silva e. O conceito de serviço. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 1, p. 119-136, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a07v26n1.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MELO, Josemir Camilo de. **Williams de Sousa Arruda: política e educação na criação da FURNE**. Campina Grande/PB: ADUFCEG, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 968**, de 17 de dezembro de 1998. Retificação do Parecer CES 672/98, tratando de Cursos Sequenciais no Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 19 out. 2013.

MIRANDA, Kênia. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 95-114, 2001. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

NAVARRO, Ignez Pinto. **Intelectuais e sindicalismo no Brasil – história e memória: um resgate da trajetória da ANDES-SN, com ênfase na política educacional (1981-1994)**. 1999, 475f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 1999.

NETTO, João Paulo dos Santos. Gestão profissional de instituições de ensino superior: no mundo da iniciativa privada. **Sumaré: revista acadêmica eletrônica**, edição 1, 1º semestre, 2009. Disponível em: <<http://www.sumare.edu/arquivos>>. Acesso em: 16 out. 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, André Magalhães. **Educação superior na Assembleia Nacional Constituinte**. Documento de Trabalho nº 85. Observatório Universitário. Set. 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriouniverstario.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2013.

OFFE, Claus. O crescimento do setor de serviços. In: **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1989a. p. 131-165.

\_\_\_\_\_. Trabalho: categoria sociológica chave?. In: **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1989b. p. 167-198.

OLIVEIRA, Chico. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. In: **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 19-48 (Parte I).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Informe n. 346**: informe em el que el Comité pide que se le mantenga informado de la evolución de la situación do caso núm. 2523 (Brasil). 2007. Disponível em: <<http://www.ilo.org>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCIBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas/SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. Movimento sindical docente: história e crise. **Revista Universidade Rural**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/secretarias>>. Acesso em 3 dez. 2014.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 5, nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaeletronica.pucrs.br>>. Acesso em: 26 dez. 2012.



PINTO, Marina. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Revista Outubro**, n. 17, p. 17-24, 1999. Disponível em: <<http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

PORTAL G1. **Empresário paraibano é o novo bilionário da lista da Forbes: Janguê Diniz possui fortuna estimada em US\$ 1,1 bilhão. O ex-engraxate fundou o grupo Ser Educacional, no Nordeste.** Publicado em 28 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/pb>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

PORTAL G1. **Kroton e Anhanguera Educacional fazem acordo de associação.** Publicado em 22 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/pb>>. Acesso em: 17 out. 2013.

RAMALHO, José Ricardo. Controle, conflito e consentimento na Teoria do Processo de Trabalho: um balanço do debate. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 32, 2º semestre, 1991, p. 31-48. Disponível em: <<http://www.portal.anpocs.org>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

ROCHA, Daniela. **Universidades corporativas ganham força no Brasil.** Disponível em: <<http://www.economia.estadao.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ROCHA, Kátia; SARRIERA, Jorge Castella. Saúde percebida em professores universitários: gênero, região e condições de trabalho. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

ROSENBURG, Cynthia. Nota alta: a educação já movimentará 90 bilhões de reais por ano e deve ser o setor que mais crescerá no mundo nas próximas duas décadas. Na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensões inimagináveis. **Revista Exame**, 3 de abril de 2002.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **Evolução do ensino superior no Brasil: 1808-1990.** Documento de Trabalho 8/1991. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino

Superior/Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SANTOS, Aline Veiga; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 75-97, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn/educacaoemquestao>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

SANTOS, Aline Veiga; GUIMARÃES, Ranilce. **Fusões institucionais no ensino superior brasileiro:** implicações no trabalho docente. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

SCHUTZ, Fernanda; MIOTO, Regina Célia Tamasso. O trabalho em serviços: contribuições para o debate do serviço social. **Revista Em pauta**, v.10, n. 30, p. 83-101. Rio de Janeiro: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, jun./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acesso em: 26 ago. 2014. ISSN 2238-3786.

SCHWARTZMAN, Simon. **Brasil:** oportunidade e crise no ensino superior. 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/oportun.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico.** 2002. Disponível em: <<http://www.researchgate.net>>. Acesso em: 25 mai. 2010.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. In: **BNDES Setorial** 30, p. 103-156, 2009. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes, LEAL, Rodrigo Mendes, MENEZES, Natália Maria Lopes. O apoio do BNDES a instituições de ensino superior (IES): uma análise do primeiro

Programa IES (1997-2007). In: **BNDES Setorial** 31, p. 227-252, 2009. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

SER EDUCACIONAL. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.sereducacional.com>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?. In: ANPED, 23, 2000, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SILVA, Andréia Ferreira. Conselho nacional de educação: de aparelho de Estado a agência de empresariamento do ensino superior. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo, 22 de junho de 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008b.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista/SP, 2001.

\_\_\_\_\_. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVÉRIO, Maria Regina; PATRÍCIO, Zuleica Maria; BRODBECK, Ingrid May; GROSSEMAN, Suely. O ensino na área de saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. **Revista Brasileira Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 65-73, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DE ESTABELECIMENTOS PRIVADOS BENEFICENTES FILANTRÓPICOS DE ENSINO DO AGRESTE DA BORBOREMA. Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2015.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Reclamação ao Comitê de Liberdade Sindical da Organização Internacional do Trabalho**. 2006. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. Luta política e jurídica é foco do Plano de Lutas das Particulares. In: **InformANDES**, Brasília, informativo especial sobre 30º Congresso, mar. 2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Seções sindicais**. 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. Precarização das condições de trabalho I: cargos, vagas e Reuni – os efeitos da expansão quantitativa da educação federal. **Revista Andes Especial**, abr. 2013.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

SMITH, Adam. **Uma investigação sobre a natureza e a causas da riqueza das nações**. São Paulo: Hemus Livraria, Distribuidora e Editora, 2003.

TERCEIRO GRAU: o informativo do gestor universitário. **Corpo docente:** o DNA das IES, ano 2, n. 5, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.institutolobo.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil:** análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

TEIXEIRA, Francisco. **Marx no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

TOLEDO, Enrique de La Garza, et al. Para um conceito ampliado de trabalho, de controle, de regulação e de construção social da ocupação: os “outros trabalhos”. In: LEITE, Márcia; ARAÚJO, Ângela (Orgs.). **O trabalho reconfigurado:** ensaios sobre Brasil e México. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009a. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade).

\_\_\_\_\_. Trabajo no clásico y flexibilidad. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 315-330, maio/agosto. 2013b. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

TORRES, José Valmir Oliveira. **Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como Polo Tecnológico (1952-1973).** 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em História) - UFCG/CH/ Programa de Pós-graduação em História, 2010.

TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis/RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIDEPEs, 1999.

\_\_\_\_\_. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidade na penumbra:** neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A política para o ensino superior do Governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos de Pedagogia**, ano I, v. 2, n. 2, ago./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cadernospedagogia.ufscar.br>>. Acesso em: 2 out. 2013.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo. In:

REUNIÃO ANUAL ANPED, 24, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2000.  
Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VELHO, Gilberto C. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Avaliação**, v. 8, n. 1, p. 81-97, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br>>. Acesso em: 30 mai. 2013.