

Unesp – Universidade Estadual Paulista – FFC – Faculdade de Filosofia e  
Ciência – Campus Marília

## SILÊNCIO: A PRIVATIZAÇÃO DO SOFRIMENTO

Texto apresentado ao programa de  
pós-graduação em ciências sociais  
da FFC-Marília, para qualificação  
do doutorado, pelo discente Araré  
de Carvalho Júnior, sob orientação  
do Prof. Dr. Giovanni Alves

MARÍLIA, AGOSTO DE 2018

**ARARÉ DE CARVALHO JÚNIOR**

**SILÊNCIO: A PRIVATIZAÇÃO DO  
SOFRIMENTO**

Texto apresentado ao programa de pós-graduação em ciências sociais da FFC-Marília, para qualificação do doutorado, pelo discente Araré de Carvalho Júnior, sob orientação do Prof. Dr. Giovanni Alves

**MARÍLIA, AGOSTO DE 2018**

C331s                      Carvalho Júnior, Araré  
                                Silêncio: : a privatização do sofrimento / Araré  
Carvalho Júnior. -- Marília, 2019  
                                212 p. : il., tabs.

                                Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
                                Orientador: Giovanni Alves

                                1. Trabalho Docente. 2. Privatização e Mercantilização  
do Ensino. 3. Sofrimento e Silêncio. 4. IES Privada. 5.  
Privatização do sofrimento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Unesp – Universidade Estadual Paulista – FFC – Faculdade de Filosofia e  
Ciência – Campus de Marília

## Banca de Defesa

---

Prof. Dr. Giovanni Alves (orientador)

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Navarro

---

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

---

Prof. Dr. Jair Pinheiro

---

Prof. Dr. Agnaldo dos Santos

## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador Giovanni Alves pelas orientações, conversas, oportunidades e pela amizade. Agradeço também à Professora Dra. Vera Navarro, ao Professor João dos Reis, ao Professor Dr. Jair Pinheiro e ao Professor Dr. Agnaldo dos Santos que se dispuseram a ler meu trabalho e participarem da minha banca.

Agradeço aos professores e professoras que superaram seus medos e se dispuseram a participar desse trabalho, seja respondendo o questionário quantitativo, seja dando entrevista para a composição da pesquisa qualitativa.

Por fim agradeço a minha esposa Luciane, minha mãe Marlize, e Minha irmã Návia, e aos meus sogros Elizabeth e Antônio Matos.

## **Dedicatória**

À Luciane Matos, pela paciência e companheirismo. À minha Mãe Marlize por uma vida de incentivos e testemunhos. À minha Irmã Návia, por ter vindo primeiro e me inspirado a traçar o caminho da educação. Aos meus sobrinhos, Rafael, Maria Luiza e Maria Fernanda que coloreem minha vida. Aos meus sogros Elizabeth e Antônio Matos pelo apoio e almoços de domingo. À Lola, por alegrar nossas vidas e ser um alívio nos dias de exaustão.

Ao meu filho Benício Carvalho de Matos que chegou juntamente com a finalização dessa etapa, dando início e sentido a um novo período de nossas vidas.

## **Resumo**

A reestruturação que o ensino superior privado vem experimentado nos últimos anos impactou nas instituições criadas pós 1968 e 1996. Os paradigmas da gestão flexível foram introduzidos no mercado educacional “graças” a entrada do capital especulativo, representado pelos grandes conglomerados do setor. As instituições “locais” e as fundações, tiveram que promover uma reengenharia nas instituições para concorrer nesse mercado. Essas mudanças afetaram sobre maneira o trabalho do docente, que viu seus ganhos minorados, e suas condições de trabalhos precarizadas, além é claro de conviverem com o medo constante da demissão, fruto da instabilidade do negócio da educação. O adoecimento, que seria resultado esperado do aviltamento das condições de trabalho, no entanto, não são expressos no número de absenteísmo no setor. Isso em razão da privatização do sofrimento, etos requerido do docente pelo ramo da educação privada. Essa privatização do sofrimento é a forma de permanecer em atividade num setor que valoriza o discurso gerencialista da proatividade e resiliência. A privatização do sofrimento é expressa através do silenciamento dos docentes, que mesmo em face de precarização e rebaixamento do trabalho e das condições de vida, se resignam as condições laborativas apresentadas.

**Palavras-Chaves:** *Docente, Trabalho, Precarização, Privatização e Silêncio.*

## **Abstract**

The restructuring that private higher education has undergone in recent years has impacted the institutions created after 1968 and 1996. The paradigms of flexible management were introduced into the educational market "thanks" to the entry of speculative capital, represented by the great conglomerates of the sector. The "local" institutions and the foundations had to promote a re-engineering in the institutions to compete in that market. These changes affected in a way the work of the teacher, who saw his gains reduced, and his conditions of precarious work, besides of course of living with the constant fear of dismissal, fruit of the instability of the education business. Illness, which would be expected from the degradation of working conditions, however, are not expressed in the number of absenteeism in the sector. This is due to the privatization of the suffering, required by the teacher in private education. This privatization of suffering is the way to remain active in a sector that values the managerialist discourse of proactivity and resilience. The privatization of suffering is expressed through the silencing of teachers, who, even in the face of precariousness and relegation of work and living conditions, resign themselves to the working conditions presented.

**Keywords:** *Teacher, Work, Precarization, Privatization and Silence.*

*“Repara bem no que não digo.”* - Paulo Leminski

## Sumário

Lista de Tabelas, Gráficos e Mapas	p. 05
Lista de Siglas	p.06
Apresentação	p. 08
Introdução: As Condições Econômicas e Políticas para a Emergência das Políticas Neoliberais no Mundo e no Brasil.	p. 12
O Neoliberalismo no Mundo	p. 12
1980 e as Condições para o Desenvolvimento do Neoliberalismo no Brasil	p. 18
A Década de 1990 e as Políticas Econômicas Neoliberais.	p. 24
Capítulo - I – Privatização e Mercantilização do Ensino Superior no Brasil	p. 29
I.I. A Educação Superior no Contexto dos Governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010), Dilma (2011-2015): Privatização e Mercantilização	p. 29
I.II. - Os anos FHC (1994-2002): Educação: de Bem público e Direito Social à Mercadoria e Negócio.	p. 33
I.III. Os Anos Lula (2003-2010): A Intensificação do Financiamento Público do Ensino Superior Privado	p. 43
I.IV. Governo Dilma (2011-2016): Crise e a Queda do Financiamento Público. (em construção)	p. 53
Capítulo II. O Impacto das Políticas para a Educação Superior no Trabalho do Docente de IES Privadas.	p. 54
II.I. Preliminares Epistemológicas	p. 54
II.II. O Ensino Superior na Região de São José do Rio Preto, o “Universo” da Pesquisa.	p. 55
II.III: O Trabalho Docente de IES Privadas	p. 64
II.II.I: O Exército Educacional de Reserva	p. 70
II.II.III. – Regime de Trabalho, Salários a Formação de um Precariado de Novo Tipo.	p. 75
II.III. Precariedade Subjetiva, Ética e a Privatização do Sofrimento	p. 109
Capítulo III: (Em construção)	p. 134
Referências	p. 135
Anexos	p. 144

## Lista de Gráficos, Mapas e Tabelas

Gráfico – I: Os Impactos das Mudanças Legais e Adoção de Políticas Educacionais na Evolução de Matrículas no Ensino Superior	p. 33
Gráfico – II: Diversificação Institucional - 2015	p. 39
Gráfico – III: Gastos com o FIES - 2016	p. 41
Gráfico - IV: Matrículas em Cursos Presenciais no Brasil	p. 44
Mapa - I: Número de Matrículas e de Instituições de Educação Superior Privadas – Brasil e Regiões Geográficas – 2015.	p. 46
Gráfico – V: Divisão de Instituições no Brasil - 2016	p. 47
Gráfico – VI: Isenção Para Custeio do PROUNI	p. 50
Gráfico – VII: Matrículas em EAD	p. 52
Gráfico – VIII: Evolução das matrículas no Brasil de 1940 a 2015	p. 53
Mapa II – Região Administrativa de São José do Rio Preto	p. 57
Tabela I: Instituições por Cidade – Região S. José do Rio Preto	p. 58
Gráfico IX: Distribuição das Matrículas em Cursos Presenciais por Município	p. 59
Tabela II: Diferenciação de IES privadas por Gerações.	p. 61
Gráfico X: Distribuição de Docentes por Grau e Situação	p. 74
Mapa III: Distribuição de Discentes de Pós-graduação no Brasil - 2017	p. 75
Gráfico XI: Distribuição de Docentes por Áreas do Conhecimento	p. 76
Gráfico XII: Regime de Trabalho Docente IES Privada – Brasil 2015	p. 78
Gráfico XIII: Regime de Trabalho dos Docentes – Rio Preto 2018	p. 78
Gráfico XIV: Valor da Hora/Aula – Região de Rio Preto -2018	p.84
Gráfico XV: IES Privadas por Número de Matrículas – 2014-2016	p. 85
Tabela III: Salário Docente por Faixa de Contrato – Região de Rio Preto 2016	p. 87
Gráfico XVI: Rendimento Individual	p. 88
Gráfico XVII: Quantas Horas/aulas Ministra por Semana	p. 89
Gráfico XVIII: Titulação Docente	p. 89
Gráfico XIX: Desenvolve Pesquisa ou Extensão?	p. 90
Gráfico XX: Exerce Outra Atividade?	p. 90
Gráfico XXI: Tempo Utilizado para o Exercício da Docência	p. 100
Gráfico XXII: Atividades Extras	p. 101
Gráfico XXIII: Exigências Contraditórias	p. 105
Gráfico XXIV: Trabalha com Pequenas Enfermidades?	p. 112
Gráfico XXV: Com que Frequência Não quer Ir Trabalhar	p. 114

## Lista de Siglas

ANDES	Sindicado Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CEBAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAAP	Faculdades Armando Álvares Penteado
FEPESP	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
FGV	Faculdade Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IED	Investimento Externo Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Ensino Superior em Negócios, Direito e Engenharia
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMESP	Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO	Sindicato dos Professores
SUNAB	Superintendência Nacional de Abastecimento
U.R.S.S.	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **Apresentação**

Por que se faz uma tese? Para além da titulação e as vantagens (ou desvantagens no caso do ensino superior privado) que ela traz, fazer uma tese implica pensar na diferença que ela vai produzir para a sociedade ou para o meio social pesquisado. Num momento em que o obscurantismo emerge como solução, e a ciência é acharcada por teorias da conspiração e pseudociência, estudar e pesquisar parece como meio de resistência e de combate ao lusco-fusco que toma o debate nacional, ela tem o dever de alertar quanto aos perigos e ajudar na construção de alternativas.

Muito tem se estudado sobre os impactos do processo de flexibilização e a precarização advinda dele nos setores industriais, e no setor de serviços, notadamente em trabalhos de atendimento (tipo call-center). Sendo o setor de serviços o que mais emprega na atualidade, nada mais coerente do que migrar parte das atenções para os reflexos da precarização nesse tipo de trabalho. As pesquisas que analisam os efeitos nos trabalhos do terceiro setor, ou setor de serviços, geralmente se atêm a atividades consideradas menos elaboradas, ou “desqualificadas” do ponto de vista da formação. Analisar os impactos da precarização do trabalho docente de ensino superior privado, trabalho considerado super-qualificado, é fundamental para compreendermos as inserções dos paradigmas da flexibilidade da produção e do trabalho em categorias que em tese deveriam ter maior resistência a esse tipo de precarização. Primeiro pelo nível de “consciência” desse trabalhador, segundo, pela função vital para a formação de cidadãos.

Se 80% das matrículas no ensino superior se encontram no setor privado, o modo como é organizado o trabalho desse profissional, e como ele executa e sobre quais condições, em última instância, impactam diretamente na construção do projeto de nação que se pretende.

A metástase mundial da precarização vai encontrar suas variáveis de acordo com as diferentes características locais, como, por exemplo um estado de bem-estar social, mais, menos ou nada consolidado. Além da variação mundial, há a variação dentro do contexto nacional, e é claro, profissional. Se inicialmente incidiu sobre trabalhos menos qualificados, que exigiam menor escolaridade, e sobre o trabalho de mulheres, imigrantes

e negros, agora, torna-se organicamente imperativo em quase todas as atividades que geram valor de uso.

Para entendermos os impactos dessas alterações no trabalho do professor, procedemos como “um” Linhart (Robert) as vezes. Depois de 12 anos no ensino superior privado, voltei a estudar justamente para entender o meio em que trabalho e tentar captar as mudanças que eu sinto no dia-a-dia. Se Robert Linhart vai trabalhar na fábrica para entender a organização dos trabalhadores, eu fiz o caminho contrário, sai da “fábrica” para elaborar todos os processos que vivia e sentia, mas não tinha arcaibouço necessário para decifrar.

O estudo ora apresentado é resultado de uma observação participante de 16 anos que foi cotejada pela teoria necessária, nesses 04 anos de doutorado, para jogar luz sobre um grupo pouco estudado: o de professores do ensino superior privado. Pouco estudado, pois, o ensino superior privado é pouco ou nada afeito a estudos, ou melhor, não abre seus dados para análises. Segundo porque essa categoria é sub-representada sindicalmente, tendo poucos dados produzidos por seus representantes de classe, e terceiro e último, porque a dinâmica do capital na sua fase neoliberal impingiu aos docentes um etos profissional onde a resignação e o silêncio derivado do medo e do cansaço, são a norma.

Nessa caminhada para entender o trabalho docente exigido pelo modelo de organização flexível, tivemos que primeiro entender a ascensão do neoliberalismo no mundo e no Brasil. A condições da sua implantação e as consequências advindas desse novo paradigma. Fizemos essa retomada histórica, que serve como “pano de fundo” do nosso trabalho. Remontamos a origem das primeiras propostas neoliberais e as condições históricas de sua escalada global.

No plano nacional, remetemos a acontecimentos anteriores a década de 1990 como forma de apresentar o cenário que gestou a adoção das medidas neoliberais por aqui. Assim, quando nossa análise entra na década de 1990, fazemos um misto de análise da política internacional, nacional e seus reflexos nas políticas educacionais, fundamentais para entender o avanço do setor privado na educação superior.

O capítulo I, ainda que remeta as condições estruturais que conceberam a privatização e comercialização do ensino em seu nível superior, foi por nós considerado um primeiro capítulo pois, ele já é fruto de pesquisa, e sintetização de dados de várias plataformas. Tal síntese não se encontra em nenhum trabalho lançado nacionalmente, e

foi fruto de intenso levantamento de dados, análises, tabulação e construção de tabelas que geraram os gráficos apresentados. Para tanto, foi analisado os anos de governo de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio da Silva, pois entendemos que esses 16 anos foram fundamentais para a regulamentação e financiamento do setor privado. Demos destaques as leis e decretos que deram a forma que o ensino superior privado tem hoje no Brasil. Para confirmar nossa hipótese, apresentamos os dados do crescimento do setor privado e da entrada do capital especulativo no ramo educacional.

Depois de entendidas as condicionantes que estruturam atualmente o cenário do ensino superior no país, passamos a análise do trabalho do professor inserido nesse contexto. No entanto, para clarificar nosso entendimento, categorizamos as IES (Instituições de Ensino Superior) privadas de modo a entender sua formatação e características. Essa categorização ajuda na visualização da estrutura das IES e como elas veem se reestruturando mediante os ditames de empresa flexível adequada as exigências neoliberais. Em seguida, apresentamos o universo da pesquisa e suas características. A metodologia usada aparece por todo o segundo capítulo e em partes do terceiro. A pesquisa foi quantitativa e qualitativa. Usamos de um questionário virtual para angariar os dados necessários para nosso trabalho e ao mesmo tempo, começamos, através de entrevistas, a complementar as lacunas necessárias para o entendimento do objeto estudado.

Após analisar as condições onde o trabalho do docente de IES privada é exercido, passamos a entender a própria condição do trabalho e que tipo de trabalho é exigido desse profissional. As condições salariais e de contrato precárias são os indicadores objetivos da situação instável da realização do trabalho docente. Para além disso, chegamos a consideração que a transformação do trabalho intelectual docente, em trabalho estranhado e alienado não seja um efeito colateral do processo de precarização objetiva, mas sim, a forma necessária requerida do trabalho docente em tempos flexíveis. Tempos em que a educação se torna um produto que deve gerar altas taxas de mais-valia a seus investidores. O trabalhador desfetivado, alienado, privado de sentido de realidade, é mais facilmente captado no plano subjetivo pela ascense gerencialista.

Por fim, começamos a apontar para um quadro de esgotamento por parte dos professores. As alterações no ensino superior privado, tem levado os docentes a desenvolverem novos afazeres ao mesmo tempo que não podem “fiar” seu trabalho nos conhecimentos adquiridos, já que a marca da gestão flexível é a “atualização constante

de saberes”. Para além disso a reestruturação implicou numa quebra do corpo docente que trabalha, gerando ainda mais competitividade entre os docentes, e divisões, quer seja por titulação, quer seja por salários.

O resultado desse processo, apontado por nosso trabalho, foi para uma deformação do docente. Um misto de “corrosão do caráter”, “precariedade subjetiva” e “precariedade ética”, gerou, nesse profissional que deveria ter como base da sua atuação o pensamento crítico, uma resignação diante das “coisas como estão”. Essa resignação se converte no silêncio, como estratégia para sobreviver a “guerra do mercado de ensino superior privado”.

Porque se faz uma tese? Se faz uma tese para entender o que muda, porque muda e como algo muda na sociedade e dar visibilidade a debates relegados a segundo plano dentro da lógica mercantilista e ajudar a sua própria classe se enxergar dentro desse emaranhado de precariedades existenciais e que impedem que possamos construir resistências a tudo que nos tenta assujeitar e aviltar.

## **Introdução: As Condições Econômicas e Políticas para a Emergência das Políticas Neoliberais no Mundo e no Brasil.**

A análise do cenário político e econômico da década de 1990 é fundamental para entender o ponto de inflexão da política educacional para o ensino superior no Brasil. Se faz mister entender as forças sociais, econômicas e políticas, nacionais e internacionais, que influenciaram de forma ampla e complexa as políticas educacionais adotadas no país durante a referida década. Para tanto, se faz necessário remontar ao final dos anos de 1970 e compreendermos as mudanças que ocorreram no mundo com a ascensão de Thatcher (1979) ao poder na Inglaterra, e de Reagan (1980) nos Estados Unidos, e como a resposta desses governos a “Crise de Acumulação” reverberou no Brasil a partir da eleição de Fernando Collor (1989) e se intensificou nos anos do governo FHC (1995 -2002), e lançou as bases do que seria conhecido como neoliberalismo, e que no Brasil através da adoção de políticas educacionais possibilitou a expansão do ensino superior privado. As alterações desse setor vão impactar no trabalho do docente do ensino, nas suas práticas e subjetividade.

### **O Neoliberalismo no Mundo**

As primícias do que chamamos de neoliberalismo foram lançadas com a publicação do livro “Capitalismo e Liberdade” de Milton Friedman, em 1976. Após um hiato que se inicia com a Crise de 1929 e durou até a Crise do Petróleo de 1973, o liberalismo voltava a ser apontado como solução para as “crises” do capitalismo.

Após a destruição do Capital Fictício<sup>1</sup> com a crise de 1929, há uma reestruturação na relação capital-trabalho, principalmente nos Estados Unidos. A necessidade de

---

<sup>1</sup> Segundo Chesnais (1996) durante a fase de acumulação capitalista, uma parte do capital produtivo se separa do conjunto do capital e se valoriza como capital financeiro. O capital financeiro, constituído a partir do desvio do capital produtivo, acumula-se, torna-se autônomo e transforma-se em capital fictício. O mercado de ações e as Bolsas permitem que os títulos emitidos por este capital vivam de maneira autônoma, independente do nível de atividades do capital produtivo que lhe deu origem. Assim, o mercado financeiro adquiriu duplo caráter, pois transformou a natureza que o formou (capital produtivo) e tornou-se um movimento autônomo (capital financeiro), capaz de se valorizar através de mecanismos próprios.

restabelecer as bases da acumulação capitalista novamente sobre o capital produtivo e as fortes mobilizações da classe trabalhadora, deu origem a política do New Deal.

A Grande Depressão significou um gigantesco baque para a economia americana. Nos dois primeiros anos foram mais de 9.000 bancos fechados, o produto nacional se contraiu mais de 30%. A produção industrial diminuiu pela metade e os investimentos reduziram 90%. Os salários baixaram 56% e a paralisia industrial criou um exército de quinze milhões de trabalhadores desempregados. As mobilizações de desempregados em comitês e as greves por parte dos trabalhadores marcaram particularmente o ano de 1932, um ano antes da eleição de Roosevelt e do lançamento do New Deal (MAZZUCHELLI, 2009).

Roosevelt (1933-1945) assume em 1933 estabelecendo um “novo acordo”, onde tenta socorrer a economia da quebra dos grandes monopólios, por um lado, e lidar com uma convulsão dos trabalhadores por outro. O New Deal fortalece os mecanismos de conciliação capital trabalho, cedendo, em partes, a reivindicações da classe operária, como por exemplo, a efetivação dos direitos trabalhistas.

Concomitantemente no plano mundial, Roosevelt e Churchill, tentam estabelecer acordos e ajustes políticos com Stálin a fim de barrar qualquer possibilidade de guerra interimperialista. Além disso o acordo de Bretton Woods, estabelece a fixação dos câmbios, o que permitiu uma relativa independência e soberania entre as nações, pois inibiu grandes especulações financeiras. Dessa forma, o pós-guerra, pelo menos, nos 30 anos que seguiram ao final da 2ª Guerra Mundial, vai marcar novamente a expansão capitalista, nominada posteriormente de Idade ou Era de Ouro do capitalismo.

O estabelecimento da Guerra Fria (1947), a Guerra da Coreia (1950) e do Vietnã (1955), e a retomada da “economia de guerra”, foi responsável pela injeção de dinheiro público nas economias e um dos importantes fatores na recuperação pós 1945. Não obstante, o excesso de recursos empenhados na política armamentista gerou um gigantesco déficit público nos Estados Unidos. Essa conjuntura abriu espaço para o restabelecimento dos mercados financeiros e, por conseguinte do capital fictício. Esse cenário, segundo Chesnais (1996) gerou uma “nova crise de superprodução”, que aliada a “falta de rentabilidade do capital e a não realização da mais-valia”, faziam com que o ciclo do capital não se cumprisse.

[...] a crise do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 não foi uma crise de superprodução, e sim, uma crise de sublucratividade. A queda da taxa de lucro, consequência, em parte, dos acordos capital-trabalho conquistados após a Segunda Grande Guerra, e a intensificação dos movimentos sociais (protestos de estudantes e atividades contraculturais) levaram a uma diminuição da

produtividade do capital e a um processo de autonomização do capital financeiro em relação ao produtivo (Lipietz, 1990, p. 97-121). Assim, a erosão da estabilidade do fordismo foi também – mas não só, [...] a expressão de uma “crise estrutural do capital”. (Antunes, 1999, p. 31) com uma considerável perda de eficácia do modelo. Parece-nos que esse paradigma começava a não mais corresponder às demandas daquele determinado momento do capitalismo em termos de regulação: a cobrança de algumas formas de administração participativa por parte dos trabalhadores – 1968 foi um marco – e o consumo, seletivo e diversificado, eram demandas difíceis de ser satisfeitas por um sistema rígido e hierarquizado. Ademais, nos Estados Unidos, boa parte dos recursos que normalmente eram dirigidos à manutenção do Welfare State estava sendo canalizado para o oneroso conflito da Guerra do Vietnã, no sudeste asiático, e para o papel de política global daquele país. Assim, um dos pilares da equação fordista – o Estado de Previdência – se vê enfraquecido, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, gerando os primeiros sinais de que a base socioeconômica que propiciou o nascimento do fordismo estava abalada. (Heloani, 2003, p. 81 e 82)

Altos salários, estado de bem-estar social e marcos regulatórios são apontados como responsáveis pela crise, e a revisão dessas condições são necessárias uma vez que o Estado atravessa, novamente, uma crise de arrecadação. O receituário neoliberal aparece como forma de superar esses “problemas” e valendo-se da crise do Petróleo de 1973-1975 (choque do petróleo) e da crise de 1979-1981 (segundo choque do petróleo), disciplinar salário (leia-se reduzir) e rever direitos conquistados durante esse período de prosperidade do capital.

A crise de 1970 é marcada por uma forte crise do sistema de produção capitalista. Ela nasce após um período (1950, 1960) de elevado desenvolvimento do modelo produtivo fordista-keynesianismo, fase marcada por uma grande acumulação de capitais.

A crise capitalista de 1973-1975, a primeira recessão global após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), representou o marco histórico significativo da nova dinâmica do capital no século XX, que aprofundou a luta de classes, constituiu o complexo de reestruturação capitalista, e impulsionou a transição para a nova temporalidade histórica do capitalismo global. Ela foi o salto qualitativamente novo do processo de acumulação de contradições do capitalismo mundial constituído após a Segunda Guerra Mundial (Alves, 2018, p. 31).

O filósofo István Mészáros (2002), identifica nessa crise a manifestação da “crise estrutural do capital”, que havia começado no final de 1960. Essa crise se dá por uma acentuada queda das taxas de lucro, expondo as fraturas estruturais do sistema sociometabólico do capital e ampliando as desigualdades e contradições do sistema.

Segundo Mészáros (2002, p. 796):

A novidade histórica da crise de hoje (estrutural) torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Essa crise faz subordinar o valor de uso ao valor de troca, tomando força aquilo que Mészáros nomeia de “*taxa decrescente do valor de uso das mercadorias*”, que tem como fim diminuir o tempo de vida útil dos produtos como forma de expansão e acumulação de lucros. Há um distanciamento maior entre a produção para satisfação das necessidades humanas e para a autorreprodução do capital.

Diante desse cenário o capital coloca em prática uma série de medidas cuja a finalidade é a reforma completa do Estado, a fim de que este tome a forma necessária para favorecer o capital nesse novo cenário de crise estrutural.

Taiichhi Ohno, o engenheiro que se definiu como criador do sistema de produção Toyota, insiste repetidas vezes que em 1973, o ano do primeiro choque do petróleo, deve ser tomado como o marco a partir do qual o seu sistema se impôs ao mundo, dado que naquele momento ficou explícito que o sistema de produção em massa não mais se adequava a um mundo com baixo crescimento econômico e com restrições de demanda. (Rosso, 2008, p. 63)

A reestruturação, produtiva, ideológica e política do sistema capitalista, deu origem ao neoliberalismo, que emerge tendo como linhas gerais: a participação mínima do Estado na economia e no mercado de trabalho, privatizações das empresas estatais, livre circulação do capital internacional, desburocratização do Estado (desregulamentação dos direitos trabalhistas entre outros), diminuição da máquina estatal e reengenharia das empresas.

Em 1979, com a entrada de Paul Volker na reserva federal dos EUA e de Margaret Thatcher no governo da Inglaterra, ocorre um verdadeiro golpe político com a introdução de profundas mudanças na economia internacional. Wall Street e a City de Londres, introduzem uma política de liberalização das regulamentações do mercado financeiro, elevando as taxas de juros a longo prazo. Foi dentro do próprio Estado que se gerou uma revolução conservadora, que produziu meios para que houvesse um maior domínio sobre outras economias nacionais. [...] Testemunhamos um regime de acumulação diferente do que se constituiu no final da 2ª Guerra Mundial. A primeira diferença consiste na reconstituição e no crescimento rápido do mercado financeiro como forma dominante de organização do capital e no crescimento das sociedades de caráter especulativo. A segunda mudança [...] Os EUA deixaram de ser um país que estimula a acumulação capitalista. [...] A escalada da produtividade da economia especulativa tem como consequência uma maior flexibilização do mercado de trabalho. O atual regime de acumulação financeira procura inverter a relação capital-trabalho, através da crescente precariedade dos contratos trabalhistas, queda contínua de salários reais, perda da estabilidade e dos benefícios. A rentabilidade da acumulação capitalista atual pressupõe o crescimento qualitativo da super-exploração da força de trabalho, em cuja base se alimentam os mercados financeiros. (Chesnais, 1998, p. 12-13).

O Estado fazendo parte da base material do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defende-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um “obstáculo do tamanho de uma montanha” que não pode ser ignorado ao tentar a transformação positiva tão necessária de nossas condições de existência (Mészáros, 2015, p. 28).

Ao contrário do senso comum, não foi governo de Thatcher que primeiro adotou os princípios do neoliberalismo. No Chile em 1973, o general Pinochet, que havia através de um golpe, tirado do poder Salvador Allende, coloca em cargos importantes do seu governo ex-alunos de Friedman, que haviam tido aulas com ele na Universidade de Chicago.

No entanto foi com a chegada de Thatcher (1979) ao cargo de primeira ministra da Grã-Bretanha que o neoliberalismo começa a tomar maiores contornos e ser apresentado como solução para a crise capitalista. Conforme Anderson (1998) O modelo neoliberal inglês foi o mais puro. “O governo Thatcher contraiu a emissão monetária, elevou a taxa de juros, baixou os impostos, aboliu os controles sobre fluxos financeiros e cortou gastos sociais, dentre outras realizações. ”

O avanço do neoliberalismo no plano mundial só pode ser interpretado se analisarmos as transformações políticas que ocorreram durante a década de 1980. A

principal delas é sem dúvida o fim da Guerra Fria, o que contribuiu para a hegemonia do modelo americano e neoliberal, em contraponto as opções à esquerda, que não conseguiram se rearranjar e viabilizar uma proposta com a queda da U.R.S.S. (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), que apesar de oficialmente ter sido dissolvida em 1991, começa a sua dissolução com a chegada de Mikhail Gorbachev ao poder em 1985.

Com os programas de reformas e aberturas tanto no campo política (*Glasnost*), como na economia (*Perestroika*), Gorbachev, levava ao fim a Guerra Fria e a impunha ao Partido Comunista um forte golpe, com a diminuição do seu poder e influência. No plano mundial, o Pacto de Varsóvia, a queda do Muro de Berlim, e o fim da União Soviética, geraram um campo fértil para o avanço do neoliberalismo e da política hegemônica americana, que agora não contava mais com o seu antípoda político e econômico.

Sob a promessa de que a livre concorrência promovida pelo neoliberalismo geraria queda de preços, diminuiria a inflação e deixaria a economia mais competitiva promovendo maior desenvolvimento econômico e social, Thatcher em 1979 na Inglaterra, depois Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos e por último Helmut Kohl, na Alemanha em 1982, foram os primeiros governos democráticos a adotarem o neoliberalismo como cartilha econômica de seus mandatos.

A política neoliberal adotada a partir de 1980 [...] visou desmontar efetivamente o compromisso fordista-keynesiano instaurado no bojo do território do Estado-nação e instaurar um novo compromisso neoconservador baseado no aprofundamento da mundialização produtiva e principalmente, da mundialização financeira. Ao aplicarem a política neoliberal (desregulação financeira, liberalização comercial e precarização do mercado de trabalho pelo aumento do desemprego visando destruir o poder sindical, que enrijecia o valor do capital variável), a oligarquia política, financeira e industrial objetivou, primeiro, resgatar a lucratividade dos oligopólios industriais (o que ocorreu, de certo modo, na última metade da década de 1980); e, *pari passu*, dar todo poder à nova dinâmica capitalista comandada pelo capital financeiro cuja obsessão persistente é equilibrar as finanças do Estado em detrimento do gasto público com as necessidades sociais. A resposta do capital em crise em seu “núcleo orgânico” levou a constituição do Estado neoliberal como forma do Estado político do capital na etapa histórica da crise crônica de lucratividade. (Alves, 2018, p. 48).

Câmbio flutuante, privatizações, flexibilização de leis trabalhistas, desregulamentação do mercado, diminuição do Estado e transferência de atividades pertencentes ao Estado para o mercado, são as bases desse “novo” modelo. Levantando-se a bandeira da necessidade da modernização, o neoliberalismo, nesses países, promoveu

a privatização de empresas públicas, com a demissão de funcionários, a mecanização (substituição de trabalho vivo por trabalho morto) e o corte de empregos para aumento dos lucros, diminuindo os postos de trabalho e, por conseguinte, gerando maior desemprego o que resultou num maior exército industrial de reserva e no achatamento de salários e aumento das desigualdades sociais.

## **1980 e as Condições para o Desenvolvimento do Neoliberalismo no Brasil**

No Brasil, o receituário neoliberal aparecerá como “solução” para superar a crise econômica vivenciada nos anos de 1980, a chamada “década perdida”. É nessa década que a crise da dívida se reproduz no Brasil e em outros países em vias de industrialização. Essa dívida tem sua origem na elevação dos juros reais a longo prazo, descritas anteriormente. Ao final da década de 80, após uma série de planos econômicos que fracassaram, o modelo neoliberal aparece como solução possível no projeto de governo do então candidato à presidência, Fernando Collor de Melo, mas vai tomar reais contornos no Governo FHC.

Para compreendermos as mudanças da década de 1990, é imprescindível compreendermos, ainda que rapidamente, algumas características da década de 1980 no Brasil. Para o entendimento daquele momento vivido pelo país, tomaremos a classificação do século XX, elaborada por Eric Hobsbawm (1995), que divide o século passado em três grandes períodos. O primeiro chamado pelo historiador como “*Era da Catástrofe*” que durou de 1914 até 1945, recebendo esse nome por conta das duas guerras mundiais que aconteceram nesse ínterim. O período seguinte, recebe o nome de “*Era de Ouro*”, e compreende o período entre 1945 e 1973, período de constituição do Estado de Bem-estar Social; e por último, a “*Era da Estagnação*” que vai de 1973 até 1989.

É nesse último período, descrito por Hobsbawm (1995), que começamos a entender as mudanças no Brasil e como elas influenciaram na entrada das políticas neoliberais no país a partir do final dessa década.

As décadas de 1980 e 1990 não foram fáceis para os países da América Latina, de acordo com Maddison apud in Jannuzzi (2001), esse cenário ruim tinha origem em alguns fatores, como:

1. Pesada dívida externa. Amortização de pagamentos deixa de ser feita, mas os pagamentos de interesse ao governo têm um grande peso no orçamento do governo. A perspectiva ruim aqui é que a maior parte do capital migra para fora do país e o cumprimento das obrigações financeiras doméstica e internacionais do governo ficam indeterminadas.
2. Crise fiscal. Fica muito difícil ao governo manter receitas e pedir empréstimos.
3. Hiperinflação e a exaustão do conjunto das regras heterodoxas de como lidar com essa situação.
4. Distorções na alocação de recursos devido, inicialmente, ao excessivo intervencionismo e protecionismo por parte do governo, o qual foi adicionalmente complicado pela hiperinflação.

Para melhor caracterizar esse período no Brasil é necessário lembrar que no começo da década de 80 o Brasil estava no processo de reabertura política. Isso porque o país vivia, desde 1964 sobre a égide da ditadura civil-militar. O general Geisel (1974-1979) iniciou e seu sucessor João Figueiredo (1979-1985), deu prosseguimento ao processo de reabertura política, que desaguaria na devolução do governo a sociedade civil, no entanto esse processo deveria ser lento e gradual. Em 1979, a “Nova Lei Orgânica dos Partidos políticos”, põe fim ao bipartidarismo, acabando com a polarização MDB e Arena. Não obstante, as eleições, para prefeitos e vereadores que estavam previstas para 1980, não aconteceram, sob justificativa da falta de estrutura partidária, permanecendo no poder uma maioria no legislativo e executivo municipal que apoiavam a ditadura.

Já no contexto de decadência do “milagre econômico”, em 1974, assume a presidência Ernesto Geisel [...] Somente a crise econômica poderá explicar a “abertura lenta, gradual e segura” que este mandato implementa, apesar dos protestos dos setores “linha-dura”: com o descenso dos índices de crescimento econômico, esvai-se o principal pilar de sustentação do regime, que já não poderia calar setores decisivos como a classe média. Na medida em que se deterioram as conquistas materiais advindas com esse crescimento, esses setores passam à oposição, que começa a dar sinais de rearticulação em 1973. [...] A política econômica do governo Geisel pretendeu enfrentar a crise do “milagre” com maiores investimentos públicos que pudessem substituir item de importação e tornassem a economia menos dependente [...] Entretanto, o esgotamento da capacidade instalada no nosso parque industrial [...] forçava a alternativa dos empréstimos que tinham, nesse momento, taxas de juros flexíveis, oscilando com as condições do mercado. Decorre disto o aumento substantivo da crise no balanço de pagamentos que vai se agravar, sobremaneira, no governo Figueiredo. (Santos, 2012, p. 89-90).

O processo de reabertura política no Brasil se deu, em partes, devido a eleição do democrata Jimmy Carter em 1976, e as mudanças na estratégia do governo americano

que após a derrota no Vietnã, o escândalo de Watergate e a derrota dos republicanos, assumem um discurso alinhado aos direitos humanos e contra regimes autoritários, esgotando assim, a estratégia americana de apoiar regimes ditatoriais. E no Brasil havia uma linha de militares encabeçadas por Geisel que defendiam a reabertura (projeto Geisel/Golbery), como já dita, lenta e gradual. Além disso, havia uma pressão grande dos membros do MDB, tendo à frente Tancredo Neves e Ulysses Guimarães, para a retomada da democracia no país.

Por último e não menos importante, é relevante salientar que a crise econômica iniciada na segunda metade da década de 1970 colaborou sobre maneira para a queda do apoio ao regime militar. Durante o período de crescimento econômico (índices que chegaram próximo aos 11% ao ano) a lua-de-mel entre burguesia nacional e militares manteve-se. O cenário de apoio ao regime autoritário esvai-se na medida que a inflação começa a atingir níveis estratosféricos e os lucros diminuem.

O último governo militar sob o comando do general Figueiredo (1979-1985) foi marcado por grandes problemas, para além dos econômicos. Entre eles destaca-se os ataques terroristas promovidos pela extrema-direita, que tentava, através desses ataques justificar a manutenção do regime militar.

O fim do governo militar não significou o retorno imediato da democracia. Isso não aconteceu porque a emenda Dante de Oliveira, então deputado federal pelo PMDB-MT, não foi aprovada. A PEC 05/83, propunha eleições diretas. Com a derrota da emenda e do movimento “Diretas Já”, coube colégio eleitoral de forma indireta, escolher o presidente civil que governaria pelos próximos 05 anos. De um lado estava a chapa Tancredo/Sarney concorrendo pela aliança democrática (PMDB/PFL), e do outro, pelo PSD, antiga ARENA, Paulo Maluf/Flávio Marcílino.

A chapa aliança democrática vence em 15 de janeiro de 1985, mas Tancredo que encabeçava a chapa não chega a assumir. Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assume o comando do país. Sarney que foi um apoiador ativo do regime militar e votou contra a emenda Dante de Oliveira.

Apesar desses vínculos com os militares, Sarney autoriza eleições diretas para prefeito naquele ano, e tenta colocar em prática o projeto apresentado por Tancredo Neves.

De certa forma a entrada de Sarney acaba por efetivar o que Golbery desejava. Percebendo a extenuação do regime militar, os militares defendiam uma transição lenta, sem, no entanto, perder o controle do governo, o medo era ceder o controle ao “povo organizado”.

No tocante a economia, seu governo foi marcado por uma sequência de planos econômicos, todos eles não obtiveram sucesso em frear a hiperinflação que adveio com o fim do “Milagre Brasileiro”<sup>2</sup>. Se ao final do período militar a inflação batia na casa dos 251% ao ano, nos anos Sarney chegou a casa dos 4.800% nos últimos doze meses de seu governo.

Em 1986, o novo governo lança o primeiro “Plano Cruzado”. Sob a batuta de Dilson Funaro, o plano estabelecia uma nova moeda, o Cruzado no lugar do Cruzeiro, além de promover o congelamento de salários (esses só seriam reajustados quando a inflação atingisse 20%), fim da correção monetária e a medida mais controversa de todas, o congelamento (tabelamento) de preços de produtos. Para isso foi criada a SUNAB (Superintendência Nacional de Abastecimento), que tinha como função regular preços e conduzir políticas de abastecimento. A SUNAB lança uma tabela de produtos e valores que deveriam ser observada por comerciantes, e o seu cumprimento fiscalizada pelos consumidores, conclamados pelo governo a serem “fiscais do Sarney”.

Com aprovação popular nas primeiras semanas, o apoio ao presidente perdurou o exato período dos produtos nas prateleiras dos mercados. Insatisfeitos com o tabelamento de preços, empresários começaram a boicotar o plano, não atendendo a demanda por mercadorias. Com isso os produtos sumiram das prateleiras, a carne, por exemplo, era comprada no “mercado negro”, e somada ao grande aumento nos preços dos aluguéis, a inflação retornou com mais força ainda.

O boicote de parte do empresariado ao Plano Cruzado, fez com que o governo em novembro do mesmo ano lança-se o Plano Cruzado II, tendo ainda a frente da Fazenda Dilson Funaro e do Planejamento João Sayad. Esse plano, por sua vez, previa a livre negociação de preços de aluguéis entre as partes. Além disso a ideia era aumentar

---

<sup>2</sup> De 1969 a 1973 através da implementação do PED (Plano Estratégico de Desenvolvimento) ampliou o crédito fartamente, as empresas e governo investiam, o que possibilitou que as camadas médias consumissem em larga escala. O governo criou programas de investimentos na infraestrutura e a economia nacional crescia a taxas comparadas as que a China cresce atualmente. Esse ciclo se encerra com a Crise do Petróleo de 1973, quando os juros mundiais disparam e a dívida externa que o Brasil contraiu nos anos da ditadura saltam de 04 bilhões, para 100 bilhões de dólares.

impostos de produtos consumidos pela elite, afetando produtos como combustíveis, automóveis, e tarifas de serviços como energia elétrica e telefonia.

No primeiro semestre do ano seguinte (1987) foi lançado mais um plano, que ficou conhecido pelo primeiro nome do ministro da Fazenda da época, Plano Bresser. Capitaneado por Luís Carlos Bresser Pereira, o novo plano repetia algumas medidas de planos anteriores, como o congelamento de preços, mas dessa vez só por 90 dias, com previsão descongelamento progressivo. Também foi proposto o uso de um novo indexador a URP (Unidade de Referência de Preço), que serviria de referência para ajustes de salários e preços das mercadorias.

Pretendia-se conter o aumento da demanda, como ocorrerá no plano Cruzado, e para isso além da redução dos valores reais dos salários, investiu-se na alta dos juros. Aliás, esse entendimento vem desde a ditadura militar. Acreditava-se que os processos inflacionários que ocorriam, derivava fundamentalmente de aumento da massa salarial, que se dava em descompasso com o incremento da atividade industrial. O diagnóstico era que o Brasil sofria de uma inflação gerada pela demanda. A solução passava, e essa será também a proposta dos planos vindouros, por redução de compra dos trabalhadores, reajustando os salários a níveis inferiores ao custo de vida.

Muito embora os planos anteriores apontassem para a necessidade da resolução do problema fiscal, questões políticas, como a manutenção de Sarney no poder (ele desejava permanecer 05 anos, e não 04, como a recém constituição determinava), e a própria implementação da nova constituição agravava essa situação, pois indicava novos gastos por parte do governo sem, no entanto, prover fontes de receitas. Dessa maneira, o governo gastava bastante nesse momento, inviabilizando a austeridade fiscal pretendida. Ao final daquele ano, ainda que pese o acordo celebrado entre, empresários, governo e trabalhadores para refrear valores de mercadorias e salários a inflação atingia o patamar de 28% ao mês.

Com o fracasso do Plano Bresser, um novo ministro da fazenda, lançando mão de um novo plano, foi apresentado em janeiro de 1989, ano eleitoral, e último do governo Sarney. Com dificuldade em trazer nomes de expressão do cenário econômico, Sarney nomeia um funcionário de carreira como ministro da fazenda. Mailson da Nobrega, juntamente com sua equipe que contava, entre outros com Dorothea Werneck, concebeu as bases do Plano Verão.

Lançando mão de medidas anti-inflacionárias (como os anteriores), o Plano Verão, tentava se diferenciar na medida que buscava não diminuir a inflação que batia na casa dos 14% em janeiro de 1989, mas sim mantê-la dentro do teto de 20% ao mês. Para isso Mailson disse que suas ações seriam prudentes, fazendo o “arroz com feijão” e promovendo uma fusão de ações ortodoxas e outras nem tanto. A questão principal para nova equipe não se situava no combate à inflação inercial<sup>3</sup>, mas sim ao déficit público. O fiasco dos planos anteriores mostrava que o problema econômico ia muito além do fim da indexação da econômica, mas passava antes de tudo pela resolução do problema do déficit público nacional.

Cria-se uma nova moeda, o Cruzado Novo, promove-se cortes nas correções das cadernetas de poupança (passagem do índice do IPC (Índice de Preços ao Consumido) para o FLT (Letras Financeiras do Tesouro)) e novamente reedita a tática dos congelamentos de salários. Operou-se a desvalorização do câmbio, aumento das tarifas públicas.

Esse plano teve seu relativo sucesso mantido por um menor tempo em relação aos anteriores. O cenário de incertezas políticas em função das eleições, associado a alta do dólar (ágio de 200% do mercado paralelo), greves (greve geral dos trabalhadores em 14 e 15 de março, reivindicando reposição salarial) e reajustes salariais concedidos, ainda que de maneira parcelada, fizeram com que a inflação, no período de congelamento, batesse na casa dos 7,5% ao mês.

Em maio do mesmo ano, o governo admite que é insustentável manter as bases do plano Verão, e o problema da inflação ficaria a cabo do próximo presidente a ser eleito, o primeiro desde Jânio Quadros.

Os anos 80 caracterizaram-se por uma forte redução do ritmo de crescimento do PIB real da economia brasileira [...] A perda do dinamismo econômico, na década de 1980, fez com que a literatura especializada batizasse tal década

---

<sup>3</sup> A inflação inercial acontece na ocasião em que os preços de uma economia resistem às políticas de estabilização, é a chamada memória inflacionária. O problema aqui é justamente os mecanismos de indexação, pois as parcelas de dívidas são reajustadas pela inflação do período anterior. E mesmo que não haja razão do aumento de preços, o valor aumenta baseado nessa “memória inflacionária”. Os mecanismos de indexação podem ser formais, quando se baseiam em regras legais de aumento, como aluguéis e mensalidades escolares ou informais, quando os agentes são seguidores do preço, ou seja, aumenta o preço, pois os outros também o fizeram. No Brasil, na época da inflação elevada, nos anos 70 e 80, os diversos tipos de contrato, como aluguéis, tinham cláusulas de correção que eram autoaplicáveis, ou seja, poderiam ser mudadas de acordo com a inflação. Isso gerou na população um comportamento de antecipação: transferia-se para o mês seguinte a taxa de inflação do mês passado, mesmo que não houvesse pressões de demanda ou de custo.

como a “década perdida”, dados as suas baixas taxas médias de crescimento econômico – especialmente comparadas com as das décadas anteriores. Mal sabiam os analistas e economistas que viveram os anos 80 que a década seguinte seria ainda pior, em termos de crescimento do PIB real [...] dados do IBGE revelam que, enquanto o PIB per capita, nos anos 70, chegou a crescer pouco mais de 6% ao ano (média anual), nos anos 80 variou apenas cerca de 0,9% (ao ano, em média) e, nos anos 90, ficou em apenas cerca de 0,1% ao ano! [...] nos anos 90, a economia brasileira cresceu ainda menos do que crescera na chamada década perdida. (Jannuzzi, 2001, p.114)

O final dos anos 1980 trouxeram transformações relevantes que teriam desdobramentos para os anos vindouros. A Constituição Cidadã de 1988, é sem dúvida um marco nessa retomada democrática da nação. Com um viés humanista e promovendo, ainda legalmente e não de fato, o Estado de Bem-estar social, ela marcará uma quinada legal nosso país. A outra mudança foi trazida pelas eleições presidenciais disputadas no ano de 1989, a primeira que previa segundo turno no caso de um dos candidatos não alcançarem 50% mais 01 (um) dos votos válidos.

Um total de 22 candidatos a presidente e seus respectivos vices, se candidataram ao posto máximo da república. Entre os nomes mais conhecidos estavam, Leonel Brizola (PDT), Paulo Maluf (PDS), Ulysses Guimarães (PMDB), Afif Domingues (PL), Roberto Freire (PC do B), Lula (PT), Aureliano Chaves (PFL), Ronaldo Caiado (PSD), Fernando Gabeira (PV), Mario Covas (PSDB) e o até então desconhecido Fernando Collor (PRN).

O segundo turno polarizou a sociedade em torno dos nomes de Lula do PT e Collor do PRN. Fazendo uso dos meios de comunicação para se vender como o moderno, jovem, caçador de corruptos, Collor, reforça, novamente com a ajuda de parte da imprensa nacional, a narrativa que mostra Lula como candidato da esquerda radical e comunista, defendendo que sua eleição representaria uma ameaça a propriedade privada dos cidadãos de bem.

Ao final do segundo turno, Lula figurava a frente de Collor nas pesquisas de opinião pública, quando no último programa de TV, Collor apresenta uma ex-esposa de Lula que denuncia que o então candidato, quando seu companheiro, havia pedido que ela aborta-se a filha que esperava dele. Nesse clima de divisão do eleitorado, e de uma campanha que conta com a ação direta da imprensa e do uso do fantasma do comunismo, Collor se elege com 42,7% dos votos válidos. Lula ficaria com 37,8% dos votos válidos, e apesar de não ter ganho, essa votação expressiva colocava seu nome como candidato de oposição nas eleições seguintes.

## **A Década de 1990 e as Políticas Econômicas Neoliberais.**

A chegada ao poder em março de 1990 de Fernando Collor (1990-1992) marcou um ensaio liberalizante que seria interrompido por um processo de impeachment. Sua chegada ao planalto foi seguida do anúncio do plano econômico do seu governo, o Plano Collor. Liderado por sua prima, Zélia Cardoso de Melo, a pedra fundamental do projeto era o confisco dos investimentos e das cadernetas de poupança. Além dos confiscos dos depósitos bancários e aplicações, mais uma vez apelou-se a congelamentos de salários e preços. A ideia era diminuir a liquidez de mercado, diminuindo o consumo e por consequência a inflação.

Para fins de marco didático, podemos apontar o governo Collor (1990-1992) como o primeiro a apontar na direção de adoção de medidas neoliberais<sup>4</sup>. O governo defendia a abertura da economia como instrumento da modernização da indústria nacional através do incentivo a competitividade, e propugnava a necessidade da redução da “máquina pública” através do processo de privatizações.

O ideário neoliberal, aparece como alternativa para superar a crise econômica e, por conseguinte a crise institucional política que se instalou no final do regime militar. Um projeto da escala apresentada pelo neoliberalismo, adotado na Inglaterra e EUA, poderia congrega em seu entorno, as frações de classe da burguesia, alinhando setores diferentes num mesmo projeto. No entanto a crise econômica e o impeachment de Collor, vai demonstrar que isso não seria tão simples.

As propostas neoliberais de abertura para mercadorias estrangeiras e a privatizações de estatais se chocaram com o interesse de duas frações da burguesia nacional, a saber: a industrial, que temia a concorrência de produtos importados e a burguesia estatal, aquela vinculada a empresas públicas. Funcionários de alto-escalão e com grande renda temiam por seus postos com as privatizações.

---

<sup>4</sup> O Novo Liberalismo, descende do Liberalismo do século XVIII, nascido na obra do economista escocês Adam Smith (1723-1790). O neoliberalismo tem como base teórica os mesmos princípios, que a intervenção mínima do Estado na economia (Estado Mínimo), devendo se restringir a atividades de extrema importância, ou, as que talvez não despertem a atração da iniciativa privada. O chamado “Consenso de Washington” em novembro de 1989, vai traçar as linhas que balizaram esse “Estado Mínimo”. Essas linhas se norteiam pelo corte de despesas públicas para abater o déficit público, privatização, desregulamentação do setor financeiro, flexibilização das leis trabalhistas, abertura das economias nacionais, entre outras medidas.

Com efeito, apesar do governo de Collor lançar as bases do neoliberalismo, o projeto não conseguiu a coesão da burguesia nacional, que acabou por não abraçar o projeto, terminando por apoiar o impeachment de quem não atendia mais aos seus anseios de classe.

Na verdade, o Plano Collor I anunciou a aurora da era neoliberal como aspecto inicial de um ambicioso processo de redefinição do padrão de acumulação capitalista e de ofensiva contra os direitos sociais e trabalhistas. Esta ofensiva tornava-se crucial para os interesses do grande capital monopolista, seja em função da perspectiva de aumento da taxa de mais-valia como forma de reversão da tendência de queda na taxa de lucro motivada pela recessão econômica, seja pela imperiosa necessidade de desencadear o processo de reestruturação produtiva, com a incorporação de novas tecnologias e novas formas de gerenciamento do processo produtivo, baseadas na desregulamentação do mercado de trabalho. A perspectiva acirrava ainda mais a pressão pela reestruturação produtiva, diante da possibilidade de ampliação da concorrência externa (Tumolo, 2002).

A estratégia de bloqueio das poupanças e diminuição da liquidez no mercado se mostrou eficaz só nos primeiros meses, derrubando bruscamente a inflação, de 81% em março de 1990, para 11,3% no mês de abril do mesmo ano. No entanto, a partir de julho daquele ano a tendência de alta foi retomada, e em janeiro de 1991, a inflação estava na casa dos 21% ao mês. O baixo PIB (-4,4%) daquele ano (1990), aliado ao desemprego, e a diminuição da renda do trabalhador, sinalizaram o fracasso do Plano Collor I. Ao mesmo tempo que a economia não dava sinais de melhora, o governo inicia o processo de privatizações.

O Plano Collor II entra em cena um ano após a posse do então presidente. Com a troca da equipe econômica, adota-se medidas mais ortodoxas, como corte de gastos públicos, restrição de créditos e alta de juros. Marcílio Marques Moreira, ministro da Fazenda, estabelece medidas visando a entrada do capital estrangeiro no país. Ainda assim as medidas não surtem efeito, e o ano de 1992 termina com a escalada da inflação, aumento de preços e após um crescimento discreto em 1991(1,1%) o PIB volta a cair em 1992 (-0,9%).

No ano de 1992, já sofrendo com um baixo índice de aprovação junto a população, Collor é denunciado por ser beneficiário de um esquema de corrupção, que contava com a participação de assessores diretos. Essa crise política desaguou no processo de impedimento do ex-presidente, que em 29 de dezembro de 1992, entregou a carta de renúncia ao congresso, tentando safar seus direitos políticos. No entanto, o processo de

impeachment teve continuidade. Assumiu a presidência para completar o mandato o vice de Collor, Itamar Franco.

Itamar Franco (1992-1994), é aclamado presidente, no mesmo dia 29 de dezembro. A chegada de Itamar ao poder coloca o projeto neoliberal em modo de espera, uma vez que seu governo tem um recorte mais nacionalista. O presidente do então PMDB assume o país com uma inflação de 1.100% no ano de 1992, e que atingiria 2.785%, ao final de 1993. Após uma sucessão de nomes que ocuparam o ministério da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, assume a cadeira em maio de 1993. E é justamente sob a supervisão de FHC que se dá início a mais um plano econômico que visava, assim como os outros, o controle da inflação e a estabilidade da economia nacional.

Novamente a equipe formada por Pêrsio Arida, Gustavo Franco, André Lara Resende e Pedro Malan, adotou medidas que visavam cortar gastos públicos, privatização de empresas estatais, redução do consumo através da elevação da taxa de juros. No entanto não lançaram mão do congelamento de preços e salários. Levando a cabo o receituário neoliberal, baixaram o preço dos produtos abrindo a economia para que produtos internacionais competissem com os nacionais. O plano não foi implantado do dia para noite, teve etapas claras e graduais (ajuste das contas do governo (cortes de gastos), implantação da URV (unidade de referência de valor) e implantação do Real) o que ajudou no seu estabelecimento.

De imediato o plano resultou na queda da inflação e no aumento do poder de compra da população. Essa popularidade conferiu capital político para a candidatura de Fernando Henrique a presidência, no ano de 1994. Surfando no sucesso do plano, FHC (PSDB), é eleito presidente no primeiro turno, derrotando Lula (PT), em 03 de outubro de 1994.

Fernando Henrique, vai em partes, retomar a agenda que Collor não conseguiu estabelecer. Os inúmeros fracassos dos planos anteriores de estabilização, havia mergulhado o país na estagnação econômica e o país beirava a hiperinflação. Nesse cenário, o pensamento neoliberal encontrou campo fértil para se desenvolver no país. Com a demonização do intervencionismo estatal, as propostas de desregulamentação da economia, das leis trabalhistas, a abertura para o capital internacional, o estabelecimento de um Estado mínimo e as privatizações, ganham força.

Escreve Malan (1999), “é uma nostalgia dos anos 50 a ideia que é o Estado que vai prover o desenvolvimento, através de gastos públicos”; reforça Franco, apud in Malan (1999), “[...] o setor público não terá muita capacidade de originar investimentos como teve nos anos anteriores a 1983. A responsabilidade pelo crescimento nos anos a seguir deverá recair predominantemente sobre o setor privado”.

Como reverberação dessas ideias, o governo FHC se notabilizou pela privatização de empresas públicas nacionais, privatização de serviços, como de estradas, telefonia, saúde e educação. Reafirmando em seus discursos a “não possibilidade” do Estado em oferecer as condições mínimas para o estado de bem-estar, o governo brasileiro abre a possibilidade de empresas privadas oferecerem serviços, antes, público.

É justamente nos anos FHC que teremos um “boom” nos planos de saúde privados, privatizações de bancos, de mineradoras, de empresas do setor elétrico e de comunicação, e o ponto de inflexão, de grande crescimento, das instituições de ensino superior no país.

No campo das reformas das políticas educacionais a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9.394) promulgada em 1996, impulsionou o ensino superior privado no país. A regulamentação permitia a expansão das IES (Instituições de Ensino Superior) privadas, para atender uma demanda, que o Estado não poderia oferecer, e para atender as “recomendações” de organismos internacionais como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), e do FMI (Fundo Monetário Internacional), esse último, credor do Brasil, durante os governos FHC. A nova LDB é marcada pela liberalização da oferta de ensino, expansão do setor privado e a tomada de noção do ensino como mercadoria.

O ponto de virada responsável pelo aumento substancial das instituições de ensino superior no Brasil foi justamente a nova LDB de 1996, que nasce no bojo de um governo de princípios neoliberais, que seguindo as orientações de organismos internacionais abre esse nicho para o setor privado explorar, com a justificativa da incapacidade do Estado em prover o número de vagas suficientes.

## **Capítulo - I – Privatização e Mercantilização do Ensino Superior no Brasil**

### **I.I. A Educação Superior no Contexto dos Governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010), Dilma (2011-2015): Privatização e Mercantilização**

As transformações no campo das políticas educacionais e que vão refletir fortemente na reestruturação do ensino superior, devem ser entendidas tendo como pano de fundo as circunstâncias históricas e econômicas que guiaram a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e que tem consequências até os dias atuais. Essa reforma que começa com Collor (1990), mas que toma força no governo FHC (1995), vai determinar o papel do ensino superior dentro da *modernização conservadora*, que segundo Sguissard (2006), marca as políticas neoliberais para a educação superior. Buscaremos compreender as transformações na educação superior à luz das transformações nas políticas públicas orientadas por organismos mundiais.

Assim como aconteceu no plano mundial, no Brasil a situação “demandava” o fim do Estado intervencionista, e assim liberando mais espaço para que as empresas pudessem investir em novos produtos e com gestão mais “adequada” aos ditames do capitalismo internacional. No discurso dos defensores desse novo modelo, o Estado passa a ser analisado somente da perspectiva econômica, e nessa perspectiva ele é visto e vendido como “caro, inoperante e ultrapassado”. A propalada “redução do Estado” começa pela privatização de uma série de serviços públicos, e com a diminuição das atribuições estatais. No discurso oficial, os serviços prestados também pela iniciativa privada seriam mais eficientes e baratos.

Retomando o conceito de “Crise Estrutural” apontada por Mészáros (2002), a expansão do capital se baseia na dinâmica de destruição maciça das forças produtivas. Para tanto o capital põe em curso inúmeras medidas, de ordens diversas, cujo objetivo é reformar o Estado de modo que este atenda os mecanismos de exploração do capital. Nessa perspectiva a educação, e em especial, a educação superior teria um papel fundamental no atendimento das demandas dessa “nova ordem mundial” necessária a reprodução do capital.

[...] a Constituição Federal do Brasil de 1988 proclama que a educação é direito de todos e um dever do Estado. Porém, sendo o sistema educacional administrado por um Estado burguês, o processo educativo pende para o cumprimento das determinações do capital, favorecendo a classe dominante, em detrimento dos trabalhadores. Nesse movimento, o Estado procura eximir-se da responsabilidade para com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, deixando-a a cargo de iniciativas privatizantes (público-privadas), orientadas e monitoradas pelos organismos internacionais. [...] (esta educação privatizada), inclui formas de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço. O Banco Mundial, interessado na inserção dos países pobres na almejada globalização e no desenvolvimento sustentável, argumenta que os preceitos de gestão devem ser implantados [...] recomendando-se o aligeiramento, a privatização, o empresariamento e o neopragmatismo. (NEMERIANO, 2017, p. 27 e 28).

Como veremos com mais detalhes, ao longo desse trabalho, no fim do século XX e nas primeiras décadas do XXI, a educação, no discurso dos organismos internacionais, governos e empresários, aparece como a panaceia capaz de solucionar problemas decorrentes das desigualdades econômicas, em especial dos países periféricos. Mas é claro que não é qualquer educação. Essa educação deve ser centrada numa formação para o trabalho, que capacite o indivíduo a se inserir no “mundo globalizado”.

Assim, o ensino superior privado que já estava estabelecido há mais de 100 anos no Brasil e que hoje responde por 82% das matrículas nesse nível de ensino, vai experimentar uma grande expansão a partir da década de 1990, com a permissão da entrada de instituições privadas de fim lucrativo. Aqui se justifica a retomada histórica da nossa introdução, pois, para nós o ponto fundamental para o entendimento do avanço do ensino superior privado no Brasil encontra-se na crise de acumulação do capital ocorrida internacionalmente no início da década de 1970.

O capitalismo tardio, transitando para um regime de acumulação ‘flexível’, reestrutura radicalmente o mercado de trabalho, seja alterando a relação incluídos/excluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (‘mais flexíveis’, do tipo ‘emprego precário’), seja novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia). (Netto, 1996, p. 92).

É tendo como “pano de fundo” a crise estrutural do capital, que a educação é evocada como meio de resolver a crise causada pela queda tendencial das taxas de lucro e pela destruição das forças produtivas que geraram as mazelas do capitalismo.

[...] a educação é chamada a dar conta de problemas muito além de seu escopo, os quais se enraízam nas próprias contradições do capital em crise. A lógica é totalmente invertida pelo capital, que atribui à educação, mediante a construção de novos paradigmas pedagógicos, elementos de competências à

classe trabalhadora, capaz de alcançar êxito no mercado de trabalho, quando, na verdade, estes vêm sendo materialmente reduzidos de modo drástico [...] (SANTOS, 2009, p.03)

Essa reengenharia nas políticas educacionais, reorientadas por agências internacionais (Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura)) seria a medida necessária para conter a crise. Essa educação deveria criar um trabalhador minimamente capacitado, proativo e acrítico, de modo a garantir a reprodução do capital.

Após os anos de ditadura militar, de um conturbado processo de redemocratização, e o impedimento do primeiro presidente eleito pós-ditadura, assume a Presidência da República o vice de Collor, Itamar Franco. Juntamente com uma equipe econômica capitaneada pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, implantam o Plano Real e conseguem barrar os processos inflacionários das décadas anteriores.

Capitalizando o “sucesso” do Plano Real, Fernando Henrique é eleito presidente do Brasil. Será o primeiro presidente a governar o país por 08 anos (conseguiu se reeleger em 1998). FHC provoca uma reforma administrativa alinhada às políticas mundiais prescritas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Esses por sua vez, recomendavam a adoção dos ajustes fiscais, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, e principalmente privatização de empresas e serviços públicos, além de incentivar autonomização da sociedade civil e o desenvolvimento do terceiro setor.

De uma crise estrutural da acumulação capitalista tenta-se encobrir como uma crise causada pelo aumento dos gastos sociais o Estado. Inclusive culpabilizando os sindicatos por promoverem lutas por aumentos salariais e por outros direitos trabalhistas. (NISHIMURA, 2014, p. 50).

No campo da educação superior, a adoção de políticas neoliberais, promoveram o aumento de 110.8% no número de IES privadas em oito anos. O governo, como solução para a falta de oferta de vagas no ensino superior, elege o setor privado como responsável pela ampliação de vagas, institucionalizando o mercado universitário.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para o suceder a Fernando Henrique na Presidência da República em 2002, marca a ascensão ao poder do primeiro presidente de

esquerda do Brasil. Cercado de expectativas, o governo do ex-operário era visto como antípoda das políticas neoliberais promovidas por seu antecessor.

Na seara da educação superior Lula, em seu primeiro mandato, concebeu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), elaborou, também, o Programa<sup>5</sup> Universidade para Todos (PROUNI), promoveu a inclusão de mais estudantes com baixa renda no sistema de ensino superior brasileiro privado, por meio de uma política que oferecia bolsas de estudos parciais e integrais nas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas em troca, do pagamento de impostos (isenção tributária) e com a transferência do valor da mensalidade diretamente as instituições (FIES).

Na campanha de 2002 e também em seus planos de Governo, a candidatura de Lula deu destaque crítico, ao que entendia como políticas neoliberais do seu antecessor. A expansão do ensino superior privado foi atacada ferozmente, destacando-se o fato do Brasil situar-se entre os “países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior” (Partido dos Trabalhadores, 2002, p. 26).

O então candidato, apontou para a retomada do setor público em detrimento da centralidade conquistada pelo setor privado nos anos FHC. No entanto, ainda que tenha criado o REUNI, e possibilitado a expansão da rede federal de ensino superior, o crescimento vertiginoso do ensino superior privado teve sequência, potencializado pelo PROUNI e o novo FIES, que tinha agora, o próprio governo como fiador.

O Governo Dilma vai manter, em linhas gerais, o caminho apontado no governo de seu antecessor, dando destaque a criação do PRONATEC. A crise internacional reverberará no preço das commodities gerando uma crise de arrecadação, essa crise rebaterá na diminuição do financiamento público de vagas no setor privado, o que vai impactar na redução de bolsas do PROUNI e financiamentos via FIES.

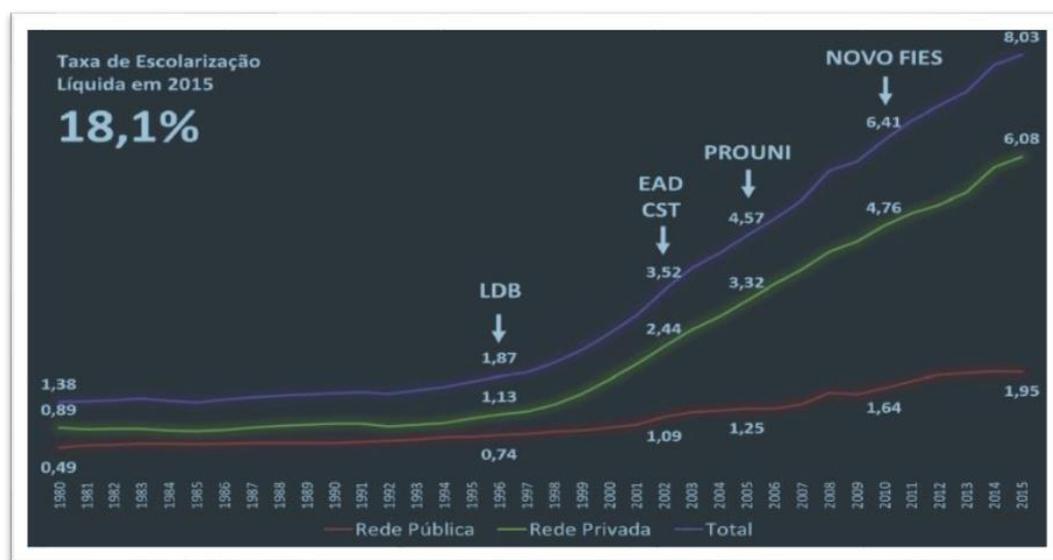
No segundo governo Dilma teremos cortes nos programas como FIES e PROUNI, e o aumento dos financiamentos privados como saída para a crise que começa a atingir o setor. O governo de Michel Temer trará cortes ainda mais profundos com novas regras

---

<sup>5</sup> Vale aqui a menção a um autor que está na origem do neoliberalismo. Hayek (1990), nos lembra que dentro do Estado neoliberal, tem impacto menos danoso a sociedade a adoção de programas pontuais e efêmeros ao invés políticas públicas permanentes. Segundo o autor austríaco, os programas são focais e de caráter emergencial, não incidindo no tamanho da máquina pública. Além do fato de poderem ser reduzidos ou extintos quando necessário. É claro que a diminuição do Estado no financiamento de políticas públicas para a educação superior pública, sobeja mais dinheiro para o pagamento dos juros da dívida pública.

para o FIES e PROUNI. Esse terceiro tempo do neoliberalismo, ou a retomada de um neoliberalismo mais puro, impactará no financiamento público da educação superior privada. Esse trabalho tentou capturar justamente as consequências dessa desaceleração do mercado, e os impactos que as soluções baseadas na gestão flexível teve na condição de vida e trabalho do docente das IES privadas

**Gráfico – I: Os Impactos das Mudanças Legais e Adoção de Políticas Educacionais na Evolução de Matrículas no Ensino Superior – Brasil (em milhões).**



Fonte: MEC/INEP: 2015 - Elaborado por: Araré Carvalho

**I.II. - Os anos FHC (1994-2002): Educação: de Bem público e Direito Social à Mercadoria e Negócio.**

A crise que o país passava desde o final dos anos de 1970, vai ter seus efeitos mais fortemente sentidos no Brasil na década de 1990. Nesse período há uma considerável diminuição do poder de barganha das organizações sindicais, que pôde-se entender em grande parte pelo aumento do exército industrial de reserva, mas também devido ao avanço da tese do *'fim da história'*, reforçado pela queda do muro de Berlim e o fracasso das experiências socialistas. Dentro desse cenário as entidades de classe passam a adotar

uma perspectiva de sindicalismo de participação, ou segundo Alves (2000) sindicalismo de “concertação social”<sup>6</sup>.

Na década de 80 e início da década de 90, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre-guerras, que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e luxo abundante, em meio a rendas cada vez mais limitadas e despesas ilimitadas do Estado. (Hobsbawm, 1995, p. 19)

Os reflexos da adoção da política neoliberal, adotada já no governo Collor (1990-1992), como o aumento das desigualdades, foram tomados como resultado de uma ‘crise fiscal do Estado’ e para superar essa crise se fazia necessário a diminuição desse Estado intervencionista, e o remédio prescrito era o aviltamento ou o desmonte de políticas sociais.

O Governo Fernando Henrique assume o país tendo esse receituário em perspectiva. A privatização de bens e serviços é vista como a superação de uma “visão do passado” e a necessária transposição de um Estado assistencialista e paternalista. A produção de bens e serviços deveria ser relegada à sociedade e à iniciativa privada. A mercantilização de serviços públicos e de conquistas sociais, transformam direitos em bens, condicionando o seu uso ao poder de compra do cidadão.

Não fugindo a esse processo de metamorfose do Estado e da produção, a educação também começa a passar por mudanças profundas. As instituições como o Banco Mundial, FMI e o próprio governo brasileiro começam a enfatizar a necessidade de se tomar a educação, também, como bem privado. Essa visão ganha mais força especialmente no tocante à educação superior, ampliando a subordinação dessa aos interesses do mercado.

Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é, adotar

---

<sup>6</sup> Segundo Alves, (2000, p. 112) “Brasil é, como salientaram vários autores (Iram Jacome Rodrigues, Francisco de Oliveira e Armando Boito (1999), de uma passagem, no plano da estratégia sindical, da “confrontação à cooperação conflitiva” (RODRIGUES, I., 1995), ou ainda, da luta de classes na produção para uma “convergência antagonica” (OLIVEIRA, 1993), ou um sindicalismo de “concertação social”, que é, nada mais, nada menos, que um defensivismo de novo tipo, de caráter neocorporativo. Diríamos que tende a prevalecer cada vez mais, na prática sindical, principalmente hegemônica no interior da CUT, um neocorporativismo operário, que tende a debilitar a perspectiva de classe que caracterizou a luta política e sindical nos anos 80”.

práticas de gestão empresarial, aos mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (Siqueira, p. 50, 2004)

Nesse cenário o investimento governamental no ensino superior foi considerado de menor importância por organismos econômicos internacionais, soma-se a isso a incapacidade do Estado em ofertar a quantidade necessária de vagas no ensino superior. Estava instalada as condições para a impor, ou melhor, para fortalecimento da lógica empresarial no ensino superior. Essa política ganha mais força com, com a recorrente difusão da tese da ineficiência dos serviços públicos, como apontamos.

As reformas implementadas nas décadas de 1990 e 2000, seguiram as diretrizes de organismos internacionais, esses por sua vez, propagavam a máxima que o sistema de ensino superior deveria ser mais diversificado, flexível, de modo que se expandisse sem, no entanto, haver aumento dos gastos públicos. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), foram agentes influenciadores da nova agenda do Estado brasileiro.

O Banco Mundial, se apresenta como apoiador do processo de reestruturação e abertura das economias, indicando novos marcos do capitalismo internacional. Seu papel na América Latina e Brasil é fundamental no debate educacional. É o Banco Mundial em seus documentos que vai indicar uma nova orientação para a educação superior, esses novos rumos sustentam-se no binômio privatização e mercantilização da educação nesse nível.

De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (Soares, 1996, p.21)

#### O Banco Mundial propõe para Educação:

[...] a defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação de recursos públicos para educação básica; na ênfase na avaliação e eficiência. (Corragio, 1996, p. 103)

Centrando atenção do Estado na educação básica, e focando na aprendizagem de habilidades elementares, a proposta do Banco Mundial aponta para a centralidade dos dogmas neoliberais, aviltando a educação a uma condição puramente instrumental: treinar

para o trabalho. A educação superior por sua vez, é redirecionada para um modelo cada mais privatista.

Em *La Enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), o Banco Mundial aponta as diretrizes a serem adotadas pelos países em relação ao ensino superior. Lê-se no documento:

Se documenta la profundidad de la crisis que afecta a los sistemas del nivel terciario en todo el mundo en desarrollo, a pesar de las variaciones en la magnitud, diversidad, división entre entidades públicas y privadas y niveles de financiamiento que caracterizan al subsector en los diferentes países. El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Banco Mundial, 1995, p. 04)

Em suma, nesse documento, o Banco Mundial recomenda a privatização do ensino superior, principalmente para países que não obtiveram êxito em estabelecer uma política de expansão de oportunidades educacionais. Sugere ainda a diversificação das formas de regulação das instituições de ensino superior públicas, visando a busca de novas fontes de receitas junto a iniciativa privada. Também recomenda a injeção de recursos públicos nas instituições privadas, além de propor o corte de gastos com políticas compensatórias como moradia e alimentação. Por último aponta para a diversificação do ensino superior, com a expansão de instituições não-universitárias.

O governo Fernando Henrique Cardoso balizará suas ações, principalmente no campo legal, nas orientações dadas pelo Banco Mundial. Nesse sentido, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), são fundamentais para nortear das mudanças no ensino superior que estavam por vir.

De forma que para entender todas as mudanças que houveram no ensino superior a partir de 1995, se faz necessário cotejar as transformações advindas com o processo de reforma, então em curso, do Estado brasileiro, pois existe uma relação orgânica entre os dois.

No processo de reorientação das políticas públicas, tracionadas pela reforma do Estado brasileiro, as políticas educacionais sofreram alterações no que tange a regulamentação e ao financiamento. *Pari passu* com as orientações dos organismos multilaterais, o governo Fernando Henrique estabelece o marco legal para privatização do ensino no país na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDB introduziu os cursos sequenciais por campo de saber (redação dada pela Lei 11.632/2007) e delegou o ensino superior às instituições públicas ou privadas, com diferentes graus de abrangência ou especialização. Tais cursos foram pensados como uma forma de combater a rigidez do modelo tradicional de graduação, extremamente amarrados aos currículos mínimos, que, segundo se criticava, não atendiam mais às exigências do mercado de trabalho. O modelo universitário com base no tripé “ensino, pesquisa e extensão” e na universalidade de campo do saber foi atacado na sua essência, abrindo espaço para flexibilização de conteúdos e de modelos institucionais do ensino superior.

A diversificação curricular será uma outra maneira de ampliar as oportunidades educacionais nesse nível de ensino. Seja pela criação de novos cursos, visando cobrir lacunas da formação tradicional ou atender novas demandas do mercado de trabalho, seja pela revisão e reformulação de currículos tradicionais, será possível atrair segmentos da clientela potencial que hoje não encontram motivação para estudos de nível superior. (Souza, 1999, p.30)

Em seu artigo nº 20, a LDB estabelece três tipos de instituições de ensino privado: as particulares (empresariais), as comunitárias; as confessionais, as comunitárias e confessionais podem ter ainda caráter filantrópico. No entanto uma redação pouco clara deixa margem para que empresas educacionais se enquadrem como comunitárias e/ou confessionais e desfrutarem de subsídios públicos, como CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social), entre outros subsídios.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

#### IV – filantrópicas, na forma da lei<sup>7</sup>. (LDB, 2017)

A nova divisão do setor privado, agora fragmentado em não-lucrativas e lucrativas, possibilita um interdito entre defensores do ensino público e privado. As instituições ditas comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, buscam se aproximar do setor público, pleiteando o acesso a verbas públicas, ou como já apontamos, isenções de impostos, mas tendo uma gestão privada, possuem uma maioria de professores contratados por hora/aula, evitam contratar doutores e não praticando pesquisa e extensão.

Sobre o fato da mudança do tripé ensino pesquisa e extensão, para instituições voltadas apenas para o ensino é importante entender os decretos que seguiram a LDB de 1996.

[...] em grande medida, a expansão da educação superior no Brasil aconteceu em ambiente de mercado dominado por empresas de serviços educacionais com finalidade de lucro e, para complexificar ainda mais o panorama, em momento em que a Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995, passa a ter um papel importante na liberalização comercial, reforçando teses privatizantes da educação do Banco Mundial (1994), e em que empresas transnacionais e fundos de investimentos lançam-se no mercado de educação superior no Brasil. (AZEVEDO, 2015, p. 06)

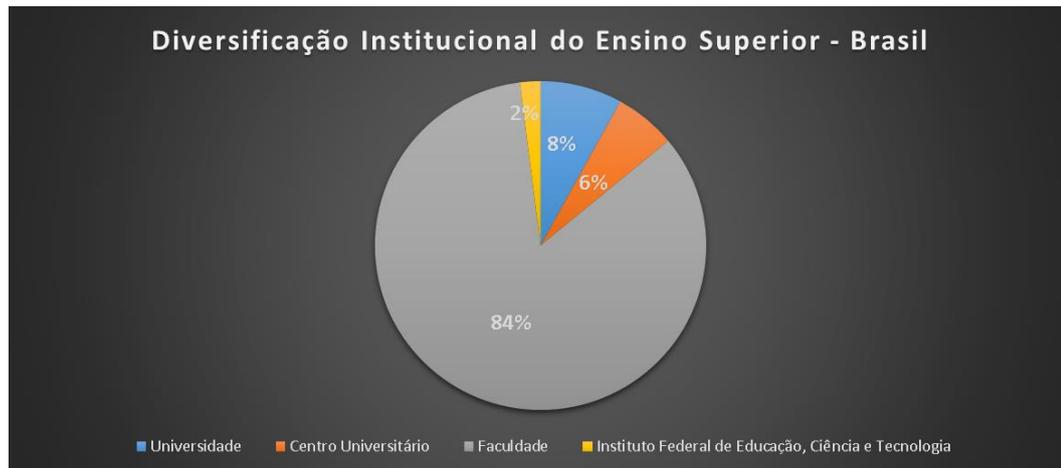
Na década que se seguiu, a LDB foi ganhando aditivos (leis, decretos, portarias e etc.) exigidos pelo mercado para que ela se adaptasse mais claramente aos desígnios da matriz econômica neoliberal. Nesse sentido o decreto nº 2.306/97, padroniza as funções das instituições com fins lucrativos, determinando a diversificação das instituições de ensino superior em cinco categorias: I – Universidades; II – Centros Universitários; III – Faculdades Integradas; IV – Faculdades<sup>8</sup> e V – Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

---

<sup>7</sup> Sobre entidades filantrópicas a lei Nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, diz que essas se caracterizam como entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação, e que atendam ao disposto nesta Lei.

<sup>8</sup> O senso da educação superior 2015 nos dá conta que 60% das instituições de ensino superior privadas do Brasil possuem até 1.000 alunos matriculados. Mostrando como a flexibilização possibilitou o crescimento das faculdades isoladas em pequenos e médios centros urbanos.

## Gráfico – II: Diversificação Institucional - 2015



Fonte: MEC/INEP: 2015 - Elaborada por: Araré Carvalho

Como forma de tentar moldar e não perder total controle sobre o ensino superior, agora flexibilizado e descentralizado, faz-se necessário estabelecer um sistema nacional de avaliação. Dessa forma o Conselho Nacional de Educação institui avaliações periódicas das instituições e cursos superiores. Para isso edita a Portaria n° 249/96 do MEC que cria o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão).

Merece destaque nesse processo de transformação da educação superior o PNE (Plano Nacional de Educação) apresentado pelo governo federal. Nele a União apresenta metas para a década (1996-2006) no campo do ensino superior. Elaborado pelo MEC conjuntamente com o Instituto Nacional de Estudos Educacionais (INEP), aponta as seguintes diretrizes para a educação superior na década que seguia: diversificação do ensino superior por meio de políticas de expansão, a não ampliação de recursos federais destinados ao ensino superior, avaliação da qualidade dos cursos mediante sistema de avaliação, tudo em consonância com o documento do Banco Mundial.

O PNE preconizava a ampliação do crédito educativo e dá evidência ao papel da educação a distância. Como o documento não cita as fontes de receitas, abre-se para interpretação que essas metas serão atingidas com o incremento da privatização desse nível de ensino. O PNE vai consubstanciar um modelo que favorece a crescente privatização da educação superior atrelado a um sistema de avaliação central.

[...] processos avaliativos, vincula-se às mudanças econômicas e políticas mais amplas, indicando horizontes e perspectivas sociais, ideológicas e gestonárias desses processos. Na contramão de um processo avaliativo emancipatório,

indutor de desenvolvimento institucional, as políticas de avaliação da educação superior no Brasil buscam a padronização e a mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino. (Dias Sobrinho, 2002, p. 243)

Em relação a ampliação dos créditos educativos, é editado em 12 de julho de 2001, a Lei Nº 10.260, que instituía o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

Art. 1º Fica instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Parágrafo único. A participação da União no financiamento ao estudante de ensino superior não gratuito dar-se-á, exclusivamente, mediante contribuições ao Fundo instituído por esta Lei, ressalvado o disposto no art. 16. (Brasil, 2001)

**Gráfico – III: Gastos com o FIES - 2016**



Fonte: Demonstrativo dos Gastos Tributários: 2016 - Elaborado por: Araré Carvalho

A possibilidade de contar com farto recursos públicos, por si só não foi suficiente para atrair os investidores. Se fez necessário uma flexibilização na estrutura legal de ensino, de modo que o investimento fosse seguro e demande poucas obrigações. Então, juntamente com o processo de privatização, avaliação e ampliação do crédito, são editados os decretos número 2.306/97 e 3.860/2001, que flexibilizam a estrutura do

ensino superior no país. Na prática, não há mais a necessidade da associação entre ensino, pesquisa e extensão como premissa da educação superior. Esses decretos acabam por formalizar algo que já estava claro na edição da LDB e do PNE, a expansão e diversificação do ensino superior acaba por circunscrever a educação superior, deixando sobre sua incumbência apenas o ensino.

Para melhor entendermos os efeitos, essas alterações na legislação, na prática altera o princípio explicitado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 que aponta a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Enquanto o citado artigo da CF prega “*pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão*”, a redação do Decreto nº 3.860/2001 diz “As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. A supressão do termo “indissociabilidade” abre espaço para que se ofereça instituições de ensino superior baseadas unicamente no ensino. Além disso, o Decreto estipula que somente universidades deverão ou poderão desenvolver as atividades de ensino atreladas ao ensino e extensão. Já as outras modalidades de instituições não são citadas. Como visto no gráfico II, as universidades respondem por apenas 8% das instituições de ensino superior no país, o restante é relegado a outros formatos de instituição, com grande relevo para as faculdades (60%), essas, autorizadas, agora, a trabalhar baseada no “monopé” ensino.

Todas essas reformas refletiram no cenário do ensino superior brasileiro. Para níveis de comparação da intensificação da mercantilização e privatização, ressaltam-se os dados a seguir.

Até a década de 80 havia uma divisão equânime entre a oferta de vagas em instituições públicas e privadas, 50% para cada lado. Já na década de 1990, as matrículas efetuadas em instituições privadas (confessionais e fundações) correspondiam a 65% de alunos matriculados no ensino superior em todo território nacional. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2011, do total de matrículas 73,6% estão no setor privado, contra 26,3% no público (INEP, 2011).

Já os dados de 2015 (mais recente senso do ensino superior), nos dão conta que havia cerca de 8,03 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Destes, 6,64 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,39 milhão em cursos EAD (17%), sendo que 76% das matrículas estavam concentradas na rede privada (6,08 milhões). No período de 2014 a 2015, o setor cresceu cerca de 2,5%. Nos cursos presenciais, 4,8 milhões de alunos

estavam matriculados em instituições privadas (73%) e 1,8 milhão de alunos nas IES da rede pública (27%), totalizando 6,6 milhões de matrículas. Em 2014 esse total era de 6,5 milhões de matrículas, das quais 1,8 milhão na rede pública e 4,7 milhões em IES privadas. Esses números representam um crescimento total de 2,2% (0,1% na rede pública e 3% na rede privada), com destaque para o Estado de São Paulo com mais de 1,7 milhão de alunos matriculados (26% do total).

A privatização e a mercantilização do ensino superior inferiram a necessidade da mudança das identidades e funções das instituições de ensino superior. Agora designada como uma prestação de serviço, se adequa ao mercado tornando-se muito mais um negócio, trazendo consigo todas as características inerentes a ele.

A inserção do ensino superior no paradigma neoliberal fez com que ele adota-se conceitos de qualidade total (neotecnicismo), flexibilização estrutural, legal e contratual, aplicado ao ensino superior todo um receituário de empresa flexível.

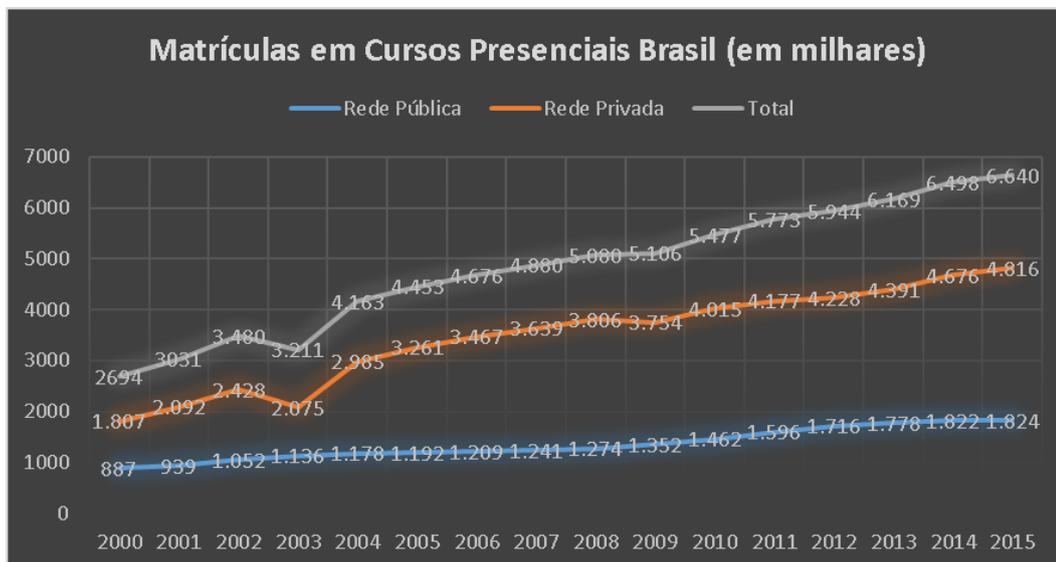
Agregam-se novos valores para que a empresa possa corresponder aos desafios do mundo atual. Nessa perspectiva, o estudante é visto como consumidor, o professor como operário e a educação, mercadoria.

O neoliberalismo vincula, ideologicamente, os interesses do mercado à ausência do Estado, ao mesmo tempo em que demanda do aparelho estatal incentivos e garantias para a entrada/ampliação do mercado, em setores que antes eram responsabilidade do Estado. De fato, há uma investida para reverter o controle e financiamento pelo Estado sobre setores, agora viáveis à iniciativa privada. (GOULART, p. 16, 2012)

Como visto, o ensino privado tem uma grande expansão nos anos de governo FHC (1994-2001). Nas gestões subsequentes de Lula e Dilma (2003-2016) houve uma ampliação de vagas em novas faculdades federais. No entanto, esses governos, com a implementação de programas como o PROUNI (Programa Universidade para Todos), PROIES (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior) e ampliação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) possibilitaram uma grande transferência de recursos públicos para empresas privadas de educação, dando ainda mais fôlego para esse setor. Ainda que com alguma expansão do setor público, veremos a intensificação das parcerias com as empresas do setor educacional, com injeção de dinheiro público no mercado educacional de ensino superior. Para tanto, o governo se apoiará na tese da necessária ampliação do acesso à educação

superior como mediação para a inserção do Brasil no paradigma mundial do capitalismo moderno.

**Gráfico - IV: Matrículas em Cursos Presenciais no Brasil**



Fonte: INEP:2015 – Elaborado por: Araré Carvalho

### I.III. Os Anos Lula (2003-2010): A Intensificação do Financiamento Público do Ensino Superior Privado

Para termos a dimensão do crescimento do ensino superior no período FHC-Lula, observemos o número de matrículas que era pouco mais de um milhão no ano de 1995, chegou a casa dos seis milhões no ano de 2010. O governo petista colaborou para o crescimento do número de matrículas, principalmente no setor privado. Isso se deu porque o governo Lula gerou uma demanda originária do crescimento econômico represado nos anos de neoliberalismo, e também pelo fortalecimento de reivindicações pela dirimção das desigualdades raciais e de gênero (cotas).

Desse modo, a inserção do Brasil nessa corrente de expansão e privatização teve que se adequar a realidade nacional. Atender uma demanda crescente de novos alunos, que adentram no ensino superior (muitos o primeiro da família a estudar nesse nível de ensino), contemplar demandas sociais (cotas) e atender a sanha do mercado.

Algumas questões teriam que ser enfrentadas pelo governo petista. Primeiro a predominância do setor privado em detrimento do público. O governo Lula aponta, ainda durante a campanha para a necessidade de inversão de proporção de ensino superior oferecido pela esfera público em relação a privada. Outro ponto a ser combatido é o fato de as instituições oferecerem uma gama tradicional de carreiras, além de estarem presentes maciçamente nos grandes centros, sendo pouco interiorizada.

Como resposta ao segundo problema, o governo deveria incentivar a variedade de ofertas de cursos de ensino superior, se possível com formação mais rápidas para o trabalho (tecnólogos), visto que o crescimento econômico demandava mão de obra mais qualificada no país. E incentivar a melhor distribuição das instituições pelo território nacional ajudaria nessa qualificação de forma mais equilibrada.

Ressaltamos a tendência deste ser o ensino superior para um projeto de instituição educacional voltada para a chamada educação profissional e tecnológica. Esta realidade está associada a um projeto ainda maior para o ensino superior no país, onde se inclui a privatização e a diversificação de tipos de instituições e de cursos, utilizando-se como estratégia instituições e cursos formalmente caracterizados como educação profissional – uma das bases de construção e sustentação da hegemonia da classe dominante. (Brandão, 2009, p. 189)

### Mapa - I: Número de Matrículas e de Instituições de Educação Superior Privadas – Brasil e Regiões Geográficas – 2015.



Fonte: INEP-2015 – Elaborado por: Araré Carvalho

As políticas educacionais do Governo Lula vão navegar entre atender interesses do capital privado, e contemplar parte dos brasileiros que ansiavam adentrar em cursos de graduação, por enxergarem na educação superior uma oportunidade de melhora de vida. O PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Financiamento Estudantil) contemplam, em partes, o problema da inclusão no ensino superior da parcela carente da sociedade. Ao mesmo tempo que esses programas transferem volumosas quantias de dinheiro público para o setor privado da educação. Se a priori, o governo petista defendia a inversão da predominância do setor privado sobre o público, na prática o que se viu, pelo menos no campo privado, foi um fortalecimento das políticas adotadas no governo de seu antecessor.

Sobre a ruptura ou não entre FHC e Lula, Silva Júnior (2017, p. 185,186), diz:

Matias Spektor, em estudo de 2014, mostra, em seu livro 18 dias – quando Lula e FHC se uniram para conquistar o apoio de Bush, como Lula se envolve num processo que lhe impõe, com sua aceitação, a continuidade de muitas diretrizes institucionalizadas durante as administrações de Cardoso. Houve um esforço conjunto de toda esfera diplomática do governo de FHC e todos que iriam compor esta mesma área no governo Lula para buscar credibilidade do país diante da desconfiança demonstrada pelo risco-país que, de 800 pontos, alcançara 2.400, logo após a vitória de Lula em 2002. Segundo o autor, em Wall Street ninguém sabia ao certo se Lula honraria os compromissos que vinha assumido com os bancos. [...] O resultado do esforço conjunto de FHC e Lula consistiu em reunião realizada na Casa Branca entre George W. Bush, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. De pronto Lula obteve apoio de Bush. Contudo, comprometeu-se a continuar com o modelo econômico produzido e institucionalizado durante os oito anos de governo de FHC, que se encerravam. [...] Ao assumir a presidência, disse um claro sim à ordem estabelecida e bem traduzida por Fernando Henrique Cardoso, segundo a cultura e a história do país. Pressionado pelo compromisso com Bush, como mostrado por Spektor, Lula acaba por produzir, com muito pragmatismo e carisma, o lulismo. Essa forma específica de hegemonia às avessas – de fato, uma estratégia de conciliação de classes dos governos do Partido dos Trabalhadores – mantém o país como plataforma de produção real de valor (PAULANI, 2008), para a materialidade do capital financeiro, que entrava no país, especialmente vindo dos Estados Unidos. Por outro lado, buscou tratar o social por meio de políticas compensatórias e de distribuição de renda, trazendo grande parcela da sociedade para a cena política por meio do acesso a bens privados e públicos [...].

**Gráfico – V: Divisão de Instituições no Brasil - 2016**



Fonte: INEP-2016 - Elaborado por: Araré Carvalho

É importante e necessário distinguir entre dois fenômenos que tomam corpo no cenário do ensino superior no Brasil, a saber: a Privatização e a Mercantilização do ensino superior. Por Privatização estamos nos referindo ao avanço da participação do setor privado no total de matrículas e instituições de ensino superior. Por sua vez, Mercantilização faz alusão ao aumento das instituições com fins lucrativos, que inserem no cenário como novos provedores da educação, que buscam através de transações, incorporações, e novas tecnologias, a ampliação na participação no negócio da educação.

Tendo como fim último o lucro, o ensino superior mercantil encontra um fértil terreno na incapacidade do Estado de ofertar vagas públicas em quantidades suficientes. Assim, as instituições privadas, que deveriam apenas complementar esse cenário da educação superior, acabam tendo domínio e criando grupos que determinam as regras de seu interesse e assim desregulam o setor, como veremos mais adiante.

Numa perspectiva histórica maior podemos enxergar mais claramente os impactos das políticas adotadas de 1996 para cá, e a mudança no panorama nacional no tocante ao número de matrículas no ensino superior. A entrada maciça de instituições e ensino privado aumentou substancialmente o aumento dos estudantes que acessaram o ensino superior no Brasil.

No entanto, o governo Lula, que inicialmente buscava se diferenciar do governo anterior acabou por aumentar os processos de privatização/mercantilização do ensino superior. Ainda que do ponto de vista do acesso ao ensino superior o PROUNI tenha permitido avanços específicos, e isso, num país carente e tardio, não deve ser totalmente desconsiderado.

Logo que assume, no ano de 2003, visando dar uma resposta à crise que as universidades públicas vivenciavam devido ao corte de 50% da verba imposta pelo governo anterior, a Casa Civil propôs um plano chamado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais*. Esse documento levantava vários pontos que mereciam atenção por parte da união, entre eles a reforma universitária (que nunca foi aprovada), e estabelecia a meta dobrar a oferta de vagas em universidades públicas no período de 2003 a 2007, ou seja, o país deveria ofertar 1 milhão e 200 mil vagas no ensino superior público, o dobro das então 600 mil vagas ofertadas.<sup>9</sup>

No texto do relatório afirmava-se:

[...] as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incide sobre seus recursos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do Ensino Superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora, ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (Brasil, 2003).

Diante desse diagnóstico, o governo, já na gestão Tarso Genro/Haddad (que substituíram Cristovam Buarque no ministério da Educação em janeiro de 2004), entende que é fundamental processos regulatórios para o desenvolvimento do ensino superior, e aumentar as fontes de financiamento do ensino privado

Assim, estabelecer uma política mais estável para o segmento privado, substituindo a “bagunça legal” que havia se formado nos últimos anos, era condição necessária para normatizar esse setor. Foi apresentado ao congresso um projeto de Reforma Universitária (parado no congresso até hoje) e um novo modelo de avaliação do ensino superior que viria a substituir o Provão, o SINAES (Sistema Nacional de

---

<sup>9</sup> Dados do Censo do Ensino Superior de 2010, último do governo Lula, trazia o número de 930.000, alunos matriculados em instituições públicas de ensino superior. As 14 novas IFES e os 124 novos campi universitários, não foram suficientes para atingir a meta proposta em 2003.

Avaliação da Educação Superior), esse oficializado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A respeito do pouco interesse em aprovar a Reforma Universitária, Sguissardi (2005, p. 1047) aponta falhas na sua última redação, ignorando, as salvaguardas que apareciam nas primeiras versões, como o percentual do PIB que seria destinado às IFES. Critica ainda a “incipiente política de avaliação da qualidade nas instituições privadas e a igual validade de diplomas concedidos por universidades e faculdades, apesar das exigências díspares entre umas e outras”.<sup>10</sup>

Mas como os dados nos mostram, a falta de uma regulação não inibiu em nada a expansão do setor público, e muito menos o agigantamento do setor privado. Um ponto não normatizado, teria forte impacto sobre o ensino privado era a exigência de que 70% do capital das mantenedoras estivessem nas mãos de brasileiros, essa regulamentação teria tido forte reverberação na participação de fundos de investimentos estrangeiros no setor, no entanto essa lei não foi aprovada.

No tocante aos instrumentos legais o governo do PT deu continuidade ao “DNA” privatista sugerido na LDB de 1996. Entre as leis e decretos aprovados pelo Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva em sua gestão e que possibilitaram, ainda mais, a expansão da privatização e mercantilização do ensino superior, merecem destaque o Decreto Presidencial nº 5.225/04 que eleva os centros de tecnologia (CEFETs) à condição de instituição de ensino superior. Outro Decreto, talvez o de maior impacto para o crescimento da mercantilização do ensino superior, foi o de nº 5.245/04 (depois transformado na Lei nº 11.906/05) que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

LEI Nº 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 no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por

---

<sup>10</sup> A respeito da crítica de Sguissardi, alguns atores apontam que esse dualismo no ensino superior estava gerando profissionais de segunda e terceira categorias. Visto que a formação dada numa universidade pública se diferiria muito dada por uma faculdade isolada com poucas condições estruturais e de material humano, e se diferencia mais ainda da dada por cursos à distância de qualidade duvidosa, que em tese, conferem ao estudante os mesmos direitos e possibilidades daqueles que estudaram em condições mais adequadas.

cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1o A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2o As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação [...] (Brasil, 2005).

**Gráfico – VI: Isenção Para Custeio do PROUNI**



Fonte: Demonstrativos dos Gastos Tributários (Brasil;MF;RFB, 2016) – Elaborado por: Araré Carvalho

Em 2015, as isenções tributárias no âmbito do PROUNI bateram a casa de 1 bilhão de reais, um valor alto. No entanto, para efeitos de fomento do programa (que vai sofrer cortes no segundo mandato de Dilma e se intensificará no primeiro ano de Temer). Defensores do aumento de investimento no programa, ressaltam a diferença de custo da manutenção de um aluno, via PROUNI, numa faculdade privada, e o custo por aluno, numa instituição pública. Segundo dados do INEP de 2015, um aluno mantido via PROUNI, numa instituição privada custava em média R\$ 1.861,62, já o valor para manter um aluno numa instituição pública sobe para 20.690,00. O debate sobre a qualidade do ensino, e o desenvolvimento de pesquisa e extensão passam a margem dessa conta.

Para o país, também era bom negócio (o FIES), até porque os 10 mil reais anuais pagos em média por aluno – explicou-me, logo que assumi, Luiz Cláudio Costa, secretário-executivo do ministério (da educação) - , na grande maioria dos cursos (à exceção do de medicina), saíam mais em conta do que os gastos por aluno numa universidade federal. Evitávamos dizer isso em voz alta porque, como a maioria da população erradamente acredita que o objetivo das universidades, mesmo boas, é só diplomar alunos, ignorando a pesquisa científica e tecnológica e seu impacto social, esse dado seria manipulado pelos que querem liquidar o setor público do ensino superior. E o dado precisaria ser cruzado com a qualidade obtida na formação desses alunos. O dinheiro mede o custo, mas não o seu valor. O ensino superior público é mais caro não por ineficiência, embora esta possa existir, mas porque inclui pesquisas e pós-graduação, além de hospitais universitários, indispensáveis para o bom ensino nas carreiras de saúde. Poucos sabem que as instituições privadas – geralmente as sem fins lucrativos – que têm mestrado, doutorado e pesquisa perdem dinheiro com essas atividades. (Ribeiro, 2018, p. 257)

A transferência de recursos para o ensino privado proporcionada pelo PROUNI acontece em oposição a expansão das instituições públicas de ensino superior. Além disso, alguns sustentam que se trata de uma política assistencialista que promove o acesso, mas não a permanência no ensino superior, muitas vezes em instituições de ensino de qualidade questionável.

O Decreto Presidencial nº 5.622/05 também é de suma importância no processo de expansão e mercantilização, visto que regulamenta a Educação à Distância (EaD) no país e alicerça a abertura do mercado educacional nacional ao capital estrangeiro.

#### DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

#### CAPÍTULO I

#### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

[...]

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: [...]

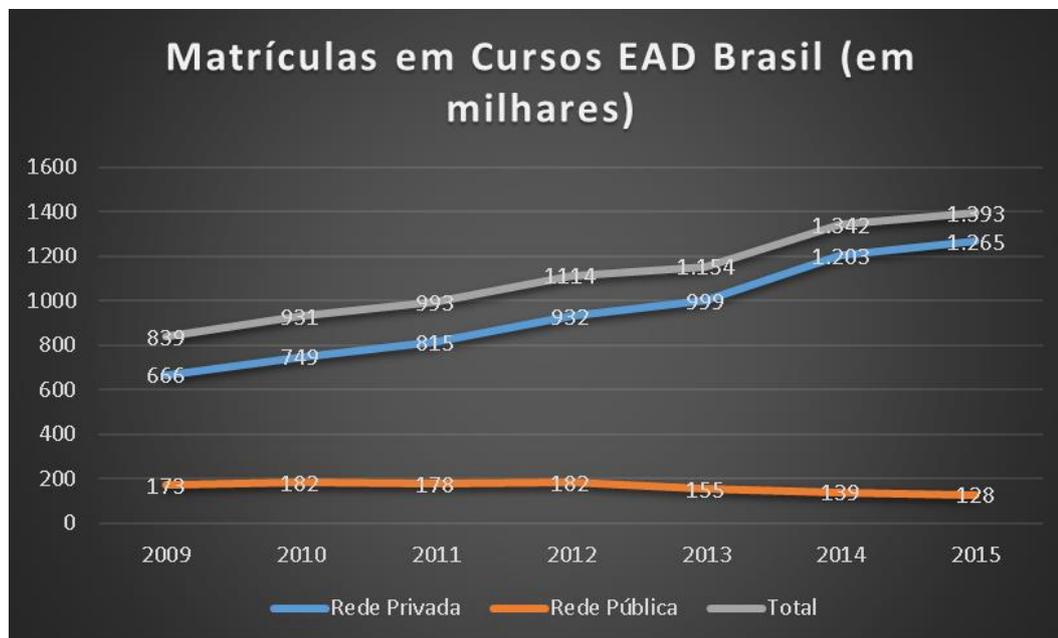
b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) sequenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado. [...]

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas [...] (Brasil, 2005)

### Gráfico – VII: Matrículas em EAD

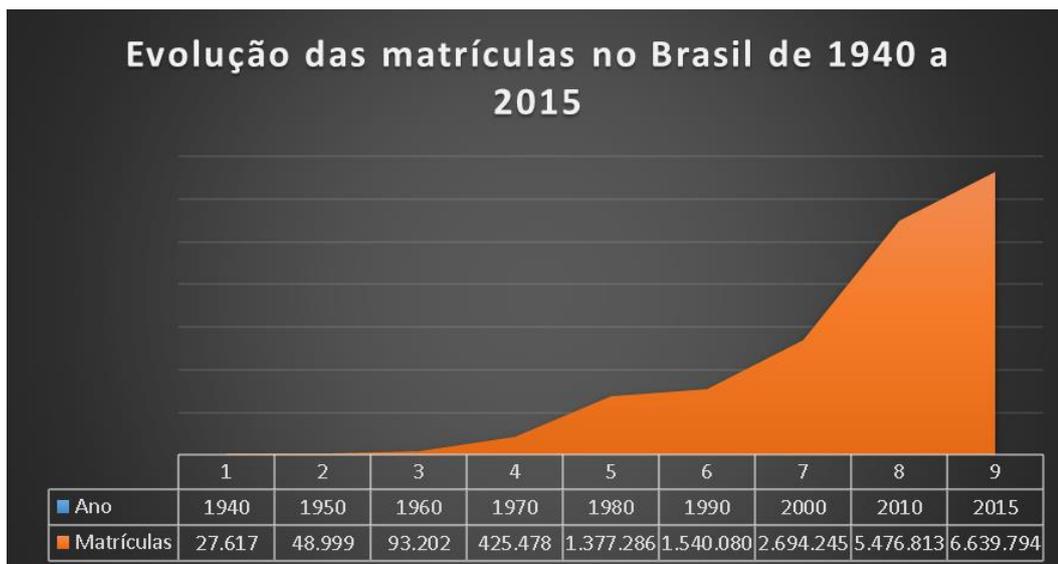


Fonte: INEP-2015 – Elaborado por: Araré Carvalho

As políticas de diversificação institucional, liberalização da criação de institutos isolados e entrada do capital estrangeiro vão refletir no crescimento do número de matrículas pós LDB, de 1996 até o ano de 2015. As medidas tomadas durante o governo Luiz Ignácio Lula da Silva, não só mantém, como fortalece a política de expansão do ensino superior sobre a égide da privatização e diversificação. Ou seja, segue-se as orientações já expressas no documento que o Banco Mundial divulgou com orientações no campo educacional para América Latina.

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo. (Banco Mundial, 1995, p. 31)

**Gráfico – VIII: Evolução das matrículas no Brasil de 1940 a 2015**



Fonte: Senso INEP-2015 – Elaborado por: Araré Carvalho

#### **I.IV - Governo Dilma (2011-2016): Crise e a Queda do Financiamento Público.**

O governo de Dilma Rousseff vai, em linhas gerais, reafirmar a tendência dos governos anteriores, quanto a política para o ensino superior. Reafirma e dá continuidade aos programas instituídos no governo Lula, e como podemos verificar nos gráficos anteriores, destina maiores verbas a programas como o FIES e o PROUNI. A tendência de aumento das matrículas no ensino superior mantém sua trajetória, assim como a participação da iniciativa privada.

O governo Dilma anuncia em seu programa de governo a intenção de “construção de novos campi e 04 novas universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita per capita. [...] potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das inequidades. (BRASIL, 2011).

Em seu governo Dilma, manteve as políticas público-privadas e o alívio fiscal para as instituições privadas, tendo em vista a meta de ampliar o PROUNI. O Programa Universidade para Todos, uma das bandeiras dos governos petistas, na área da Educação Superior, teve seu pico no governo de Dilma Rousseff, em 2014, quando ofertou mais de 205 mil bolsas integrais e mais de 100 mil bolsas parciais.

Os números do PROUNI mostravam que havia uma mudança em curso na composição do programa. Ainda que entre os anos 2014-15 registrasse um aumento do número de bolsas concedidas (de 269.376 para 329.117), ao final de 2016, já com Temer no governo, o número de bolsas sofre uma grande queda. A relação entre bolsas parciais e integrais se inverte em favor das primeiras. Para efeitos de comparação, no ano de 2014, 70% das bolsas do PROUNI eram integrais, já em 2015, 62,1% eram integrais. Já no ano de 2016, apenas 50,6% eram bolsas integrais. Esses anos foram acompanhados de uma queda no número total de estudantes que receberam bolsas integrais do PROUNI, reduzindo de 205.237, em 2014, para 204.587, em 2015, e, finalmente, para 166.603 estudantes contemplados com bolsas integrais em 2016.

Em 2015, foram estabelecidas novas regras para o FIES. Houve um aumento da taxa de juros, de 3,4% para 6,5% ao ano. No discurso oficial, tal medida visava ajudar na manutenção do programa, contribuindo para sua continuidade enquanto política de inclusão e democratização do ensino superior. Ainda no ano de 2014 os repasses de valores referentes aos FIES começaram a atrasar, o que criou incertezas quanto à permanência dessa política.

Entre as novas regras do novo FIES, estava prevista um limite nos reajustes das mensalidades para que as Instituições de Ensino Superior (IES) pudessem participar do programa de financiamento estudantil. Entretanto, na briga com os grandes monopólios do ensino, o governo “jogou a toalha” e garantiu maiores taxas de lucro aos empresários do ensino às custas de um endividamento ainda maior dos estudantes que utilizam o programa. Apesar da queda no número de novos contratos, ainda há cerca de 2,3 milhões de estudantes com o financiamento estudantil.

Com a queda no número de novos contratos e as mudanças propostas no financiamento estudantil, o conflito em torno do FIES irrompeu entre os estudantes. O ano de 2015 conheceu manifestações motivadas por cancelamentos, mudanças e incertezas quanto ao financiamento estudantil em diversas IES privadas no país.

Se tomarmos por base o ano de 2014, vemos claramente a forma de acesso ao Ensino Superior promovido pelos governos Lula e Dilma: 347 mil ingressantes na Rede Federal, 204 mil estudantes com bolsa integral pelo PROUNI (mais 101 mil com bolsas parciais) e 732 mil estudantes se endividando com o financiamento estudantil. Em 2015,

dos 2,5 milhões de ingressantes no Ensino Superior, 2,1 milhões foram em instituições privadas.

A importância que o PROUNI e o FIES assumiram frente à expansão das matrículas no Ensino Superior privado fez com que as mudanças nesses programas cobrassem um preço imediato. Assim, entre 2014 e 2015, houve uma queda no número de ingressantes no Ensino Superior no país, acentuadamente em instituições privadas, que teve uma queda de 6,9% no número de novas matrículas. As instituições públicas tiveram uma redução de 2,6%.

Interessa-nos agora analisar o rebatimento da política para a educação superior, notadamente tracionada pela LDB de 1996, no trabalho docente. As alterações legais acumuladas de 1996 para cá, associadas as flutuações do mercado e a precarização salarial dos docentes de IES privadas, nos remete à construção dessa pesquisa. A função civilizatória da educação transformada em mercadoria, e a carreira docente esvaziada, sendo vista apenas como fonte de renda para viabilizar o sustento dos seus, transforma o professor num vendedor/empreendedor, ideal ao pragmatismo do modelo de educação economicista e instrumental.

## **Capítulo II. O Impacto das Políticas para a Educação Superior no Trabalho do Docente de IES Privadas.**

### **II.I. Preliminares Epistemológicas:**

Após expor os antecedentes estruturais que condicionaram a atual conjuntura do ensino superior, nos interessa a partir de agora, entender o impacto das transformações neoliberais na produção e reprodução dos indivíduos, em especial o impacto numa categoria pouquíssima estudada, a saber: os docentes do ensino superior privado.

É certo que a função professor/docente e as suas condições de vida e trabalho tem sido alvo de uma centena de trabalhos. Via de regra, esses estudos estão associados as condições precárias de professores estaduais e municipais, do ensino básico ou ensino médio, no esgotamento (*burnout*) advindo das exaustivas jornadas de trabalho, quando não, tem seu foco nas condições do trabalho docente de IES públicas após reestruturação do ensino superior público e o produtivismo acadêmico decorrente dela. Além é claro de reflexões sobre a posição ocupada pelos professores na sociedade e suas relações sociais.

O processo de construção deste trabalho nos permitiu entender a motivação da pouca produção a respeito da docência no setor privado. A baixa quantidade de pesquisa nesse campo, se dá, em partes, pela “caixa-preta” que se tornou esse segmento. Os sindicatos (SINPRO, FEPESP), com baixíssima representatividade não dispõe de muitos dados sobre os trabalhadores desse setor. A ANDES, sindicato mais combativo e que inicialmente também representava os docentes do setor privado, teve a atuação nesse segmento atrofiada. O pouco dos dados sintetizados que encontramos foram juntos a órgãos patronais e/ou empresas de consultoria educacional e junto a bases de dados governamentais: INEP e RAIS.

Essa categoria profissional não possui um piso salarial, muito menos um plano de carreira em nível nacional. Os donos, mantenedores e executivos dessas instituições são pouco afeitos a estudos desse tipo, não abrindo dados e documentos. Os e-mails endereçados a eles foram sumariamente ignorados. Tudo que levantamos foi num árduo garimpo em bases governamentais e com a constituição dos nossos dados captados por nossas pesquisas quantitativa e qualitativa. A dificuldade de levantar esses dados figura como outro inibidor ou impeditivo de maiores estudos dessa categoria.

O último e mais grave barreira para realização dessa pesquisa, e pista inicial da nossa tese, ora exposta, foi o silêncio derivado do medo, desses atores (professores universitários de IES privadas). As dificuldades encontradas para conseguir respondentes do questionário quantitativo (anônima), e a ainda maior dificuldade para recolher depoimentos para a pesquisa qualitativa (sigilosa), deram a dimensão do aviltamento dos docentes pesquisados. Aviltamento esse que começa no esvaziamento de suas práticas e que vão reverberar na própria criticidade em relação as suas condições de trabalho e vida.

Para a construção da pesquisa sobre o trabalho docente de IES privadas, partimos do teórico para o empírico. Para tentarmos captar a totalidade do fenômeno partimos para o entendimento das partes que o compõe. Para tanto lançamos mão de vários recursos metodológico. Levantamento teórico sobre as relações de trabalho e as suas condicionantes na atual conjuntura do capital, análise de vasta gama documental sobre o objeto ora estudado, além de acompanhar reuniões docentes, reuniões sindicais, e por último aplicamos um questionário quantitativo e usamos do recurso do questionário semiestruturado para aprofundar nosso entendimento do fenômeno e fundamentar nossa tese.

Elencamos os professores de IES privadas da macrorregião de São José do Rio Preto como universo da nossa pesquisa. Como todo recorte, esse possui algumas características que devem ser expostas.

## **II.II. Metodologia**

Inicialmente usamos como técnica de coleta de dados a análise documental em geral, visando obter informações e questionamentos sobre o sujeito-objeto a ser investigado. Acessamos dados estatísticos e documentos sobre a educação superior nas bases do governo, sindicatos e ONGs. Num segundo momento produzimos nossos dados com a aplicação de questionários para o levantamento dos dados quantitativos que nos deram a indicação do nosso problema inicial, ou seja, a estratégia do silêncio como forma de sobrevivência do docente do ensino superior privado.

Por fim entrevistamos docentes usando de um questionário semiestruturado e grupos focais afim de aprofundar a indicação que aparecia na pesquisa quantitativa.

A inserção de questionários em pesquisas data do século XIX na Europa. No entanto, sua aplicação foi aperfeiçoada nos Estados Unidos da América na década de 1930 do século XX. Mas foi na década de 1960 que se tornou uma técnica de pesquisa popular no mundo todo. Técnicas são dispositivos por meio dos quais se buscam informações, pois sabe-se que são processos com limitações, as quais precisam ser controladas. A principal dessas limitações refere-se exatamente à questão da influência que aquele que realiza sua pesquisa tem sobre a mesma, ou simplesmente a questão de que a objetividade dos procedimentos executados será sempre relativa.

Essa problemática apontada já começa a ter implicações desde o início das definições que serão utilizadas. A própria nomeação da observação como “observação” carrega em si, um princípio passível de controvérsia: propõe Thiollent (1982) que no lugar de “observação”, utiliza-se o termo “questionamento”. Isso porque, diante de uma pesquisa nunca se deve ser neutro, mas sim ter questões em choque com a realidade. Quando há mais conceituais, a oposição que se coloca é explícita em relação aos conceitos mais positivistas da sociologia, por meio dos quais os pesquisadores supõem imbuídos do espírito isento em suas investigações. Do contrário, entendendo o investigador como integrante do mundo o qual ele pesquisa, ele caminhar na construção de uma sociologia não-positivista ou sociologia crítica, onde, segundo Thiollent (1982), haverá “um modelo de pesquisa que consiste na investigação da realidade social por meio de um conjunto de perguntas e respostas que circulam dentro da rede comunicacional que envolve o relacionamento entre o pólo investigador e o pólo investigado” (THIOLLENT, 1982: 36). Dessa forma, tem-se a noção de que sempre o investigador encontra-se imerso no mesmo terreno que o seu objeto pesquisado, que nessa condição deixa de ser meramente “objeto”, passando, deste modo, à condição daquilo que se observa, inseridos ambos no mesmo contexto.

Foram utilizados no processo de enquete sociológica, questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, tanto com docentes e coordenadores do setor privado do ensino superior; quanto com lideranças associativas e sindicais das categorias como SinPro, ANDES entre outras. Também foram consultados documentos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), MEC (Ministério da Educação), sindicatos e associações de professores, capazes de fornecer informações e questionamentos sobre o mundo do trabalho nas instituições privadas de ensino superior.

O objetivo do processo metodológico foi obter dados sobre as condições de trabalho e os impactos vida dos docentes do complexo vivo do setor privado de ensino superior. O objetivo foi resgatar não apenas os elementos da precarização do trabalho no sentido das condições salariais, mas da precarização do homem-que-trabalha no sentido da degradação da qualidade de vida dos docentes.

### O questionário

O questionário (anexo 1), instrumento de coleta de dados utilizado na primeira etapa da pesquisa, foi composto de sessenta e oito (68) questões. O questionário foi editado no Google Form, e disponibilizado online no endereço <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVn6KnX6WZdqSwBGmA0HXK4ZAE9TqKvrY31Llg79j8OvgDKA/viewform>.

Através do primeiro grupo de questões buscamos traçar um mapeamento socioeconômico dos participantes da pesquisa. O segundo grupo de questões nos possibilitou mapear as condições de trabalho da amostra (salário, quantidade de aulas, locais de trabalho). A terceira leva de questões objetivou aferir quão democráticas são as instituições de ensino superior privada, identificar os espaços de fala do docente, a coerção imposta pelas avaliações (internas e externas) e as demandas contraditórias às quais o docente está exposto. Por último, tentou-se fazer uma relação entre essas condições rebaixadas de trabalho e o adoecimento do docente. Nessa primeira etapa da pesquisa (quantitativa) tivemos a participação de 203 docentes.

### **Forma de Análise dos Resultados**

A reflexão crítica sobre o objeto de investigação – o complexo vivo do trabalho docente em instituições privadas de ensino superior - ocorre na perspectiva da crítica às transformações que ocorrem no mundo do Brasil no Brasil e no mundo capitalista (ALVES, 2000; ANTUNES, 1997, 1999, 2011). Uma análise crítica dos dados empíricos coletados por meio de um acervo categorial que apreende as novas dimensões da precarização do trabalho dessa categoria.

Assim, entende-se o conceito de "precarização do trabalho" não apenas como corrosão das condições salariais, mas também como precarização do homem-que-trabalha, no plano da subjetividade de trabalhadores e trabalhadoras. Com isso, adotou-se adotamos um conceito amplo de "precarização do trabalho" que implica não apenas o

aspecto salarial, em termos de vínculo contratual e condições de trabalho, mas também o aspecto da qualidade de vida e saúde dos homens e mulheres que trabalham (MARX, 2003; ALVES, 2010).

A pesquisa sociológica busca articular no recorte empírico elementos do eixo “trabalho-vida cotidiana” por meio do qual visa apreender, no sentido totalizante, a objetividade-subjetividade do trabalhador assalariado e seu processo sociometabólico (ALVES, VIZZACCARO-AMARAL E MOTA, 2011).

A perspectiva do metabolismo social do trabalho significa expor os impactos das mutações laborais na vida cotidiana das individualidades pessoais de classe e nas relações sociais e humanas do trabalhador assalariado, tratando, desse modo, da dimensão da saúde do homem-que-trabalha. A dimensão do metabolismo social do trabalho permite apreender novas dimensões da precarização do trabalho ocultas nas abordagens da macroeconomia do trabalho e da morfologia social do trabalho.

### **II.III. O Ensino Superior na Região de São José do Rio Preto, o “Universo” da Pesquisa.**

A Região Administrativa de São José do Rio Preto é formada por 96 municípios<sup>11</sup>. Compreende uma população de 1,4 milhões de habitantes e conta com aproximadamente 39.440 (Censo INEP-2015) alunos no ensino superior, dos quais 81% estão matriculados no setor privado e 19% no público, segundo dados do SEMESP

---

<sup>11</sup> Os municípios que compõem a região são: Adolfo, Álvares Florence, Américo de Campos, Aparecida d'Oeste, Ariranha, Aspásia, Bady Bassitt, Bálsamo, Cardoso, Catanduva, Catiguá, Cedral, Cosmorama, Dirce Reis, Dolcinópolis, Elisiário, Estrela d'Oeste, Fernandópolis, Floreal, Guapiaçu, Guarani d'Oeste, Ibirá, Icém, Indiaporã, Ipiguá, Irapuã, Itajobi, Jaci, Jales, José Bonifácio, Macaubal, Macedônia, Magda, Marapoama, Marinópolis, Mendonça, Meridiano, Mesópolis, Mira Estrela, Mirassol, Mirassolândia, Monções, Monte Aprazível, Neves Paulista, Nhandeara, Nipoã, Nova Aliança, Nova Canaã Paulista, Nova Granada, Novais, Novo Horizonte, Onda Verde, Orindiúva, Ouroeste, Palestina, Palmares Paulista, Palmeira d'Oeste, Paraíso, Paranapuã, Parisi, Paulo de Faria, Pedranópolis, Pindorama, Planalto, Poloni, Pontalinda, Pontes Gestal, Populina, Potirendaba, Riolândia, Rubinéia, Sales, Santa Adélia, Santa Albertina, Santa Clara d'Oeste, Santa Fé do Sul, Santana da Ponte Pensa, Santa Rita d'Oeste, Santa Salete, São Francisco, São João das Duas Pontes, São José do Rio Preto, Sebastianópolis do Sul, Tabapuã, Tanabi, Três Fronteiras, Turmalina, Ubarana, Uchoa, União Paulista, Urânia, Urupês, Valentim Gentil, Vitória Brasil. Votuporanga, Zacarias.



privado<sup>13</sup> no Brasil, pelo número de alunos matriculados na macrorregião estudada. A região de Rio Preto contava, segundo o último Censo do Ensino Superior produzido pela INEP em 2015, com 39.440 alunos matriculados na rede privada de ensino superior.

As 19 IES privadas que compõe a macrorregião de Rio Preto e que abriga os docentes pesquisados estão divididas da seguinte maneira:

**Tabela I: Instituições por Cidade – Região S. José do Rio Preto**

Cidades	Particulares	Comunitárias	Confessionais	Total
Catanduva	0	1	1	2
Fernandópolis	1	1	0	2
Jales	1	0	0	1
José Bonifácio	1	0	0	1
Mirassol	1	0	0	1
Mte. Aprazível	1	0	0	1
Novo Horizonte	1	0	0	1
Rio Preto	7	0	0	7
Sta. Fé	1	1	0	2
Votuporanga	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>19</b>

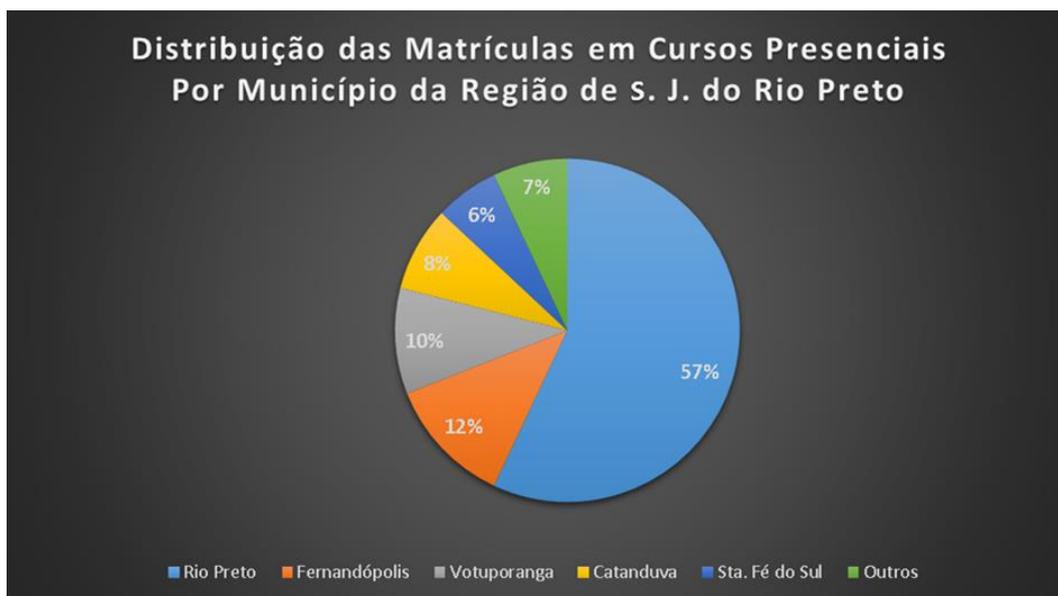
Fontes: Levantamento dessa Pesquisa. Elaborada por Araré Carvalho

Dessas instituições, apenas a confessional, da cidade de Catanduva é também filantrópica, ou seja, usufrui dos benefícios do CEBAS<sup>14</sup> (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência). As outras três fundações comunitárias têm gestão privada, mas não tem fins lucrativos, e as demais instituições, são privadas no estrito termo da palavra, possuem donos e visam lucro.

<sup>13</sup> A média aluno/professor cai para 12 alunos por professor quando se trata do ensino superior público. (Semesp, 2016).

<sup>14</sup> Segundo o Portal do MEC, A Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social na área da Educação tornou-se competência do Ministério da Educação a partir da publicação da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dentro do atual cenário das políticas de educação, a concessão do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS é uma ação que contribui de maneira efetiva para o processo de inclusão social no país por meio da garantia de oferta de bolsas de estudo, integrais ou parciais, constituindo-se em uma política pública de acesso à Educação Básica e Superior. As entidades detentoras do CEBAS, em contrapartida às bolsas de estudo concedidas, podem desfrutar de isenção do pagamento das contribuições sociais incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados e trabalhadores avulsos, como também receber transferências de recursos governamentais a título de subvenções sociais, nos termos do art. 30 da Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011 (Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO). O CEBAS é um dos documentos exigidos pela Receita Federal para que as entidades privadas gozem da isenção da cota patronal das contribuições.

### Gráfico IX: Distribuição das Matrículas Cursos Presenciais por Município



Fonte: INEP- 2015. Elaborado por: Araré Carvalho

As instituições da região possuem algumas características importantes de serem pontuadas, pois vão refletir o momento e o movimento que esse trabalho de doutoramento tenta captar. As IES da região de Rio Preto são relativamente “velhas”, ou seja, estão estabelecidas antes do crescimento exponencial que ocorreu na educação Brasileira nos anos 90 do século passado. É certo que após a LDB de 1996 cresceram e muito em tamanho. Grande parte delas deixaram de ser faculdades e/ou faculdades integradas para se tornarem centros universitários.

Das 19 instituições privadas da região, temos algumas que se encaixam nessa situação. São elas: UNIFUNEC (Centro Universitário de Santa Fé do Sul), fundada em 1976, UNIFIPA (Centro Universitário Padre Albino) de Catanduva fundada em 1969, também de Catanduva a IMES-FAFICA (Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva), fundado em 1966, FAECA (Faculdade Dom Bosco) de Monte Aprazível, fundada em 1972, UNIFEF (Centro Universitário da Fundação Educacional de Fernandópolis) fundado em 1978, UNIFEV (Centro Universitário da Fundação Educacional de Votuporanga), fundado em 1970, UNIRP (Centro Universitário de Rio Preto), fundado em 1966, UNORP (Centro Universitário do Norte Paulista), fundado em 1972. É importante ressaltar que todos nasceram como faculdades isoladas, passando a condição de faculdades integradas e após o ano 2000 a maioria se converteu em Centro Universitário. A passagem da condição de faculdades integradas para a de centro

universitário facilitaria a expansão de cursos e vagas, daria mais autonomia a gestão, tornando o negócio maior e mais dinâmico.

Outras tantas, vão aparecer no cenário do ensino superior como resultado da política de mercantilização do ensino superior impulsionada no governo FHC. São os casos da UNILAGO (Centro Universitário dos Grandes Lagos) e FACERES (Faculdades Ceres) de Rio Preto, UNIJALES de Jales e FJB (Faculdades de José Bonifácio). E existem também as IES que surgiram mais recentemente, fruto da vinda de empresas que contam com capital especulativo nacional e internacional para a região. Essas novas instituições como Universidade Brasil (que comprou a antiga São Camilo, na cidade de Fernandópolis e a FJB de José Bonifácio), UNIESP (que comprou a antiga FAIMI – Faculdades Integradas de Mirassol), chegaram no final da década passada. Nos últimos dois anos se juntaram a elas a Estácio de Sá, na cidade de Rio Preto, juntamente com outros grandes oligopólios do ensino superior privado no Brasil, como a Anhanguera também em Rio Preto (somente EAD, com previsão para cursos presenciais a partir de 2019) e a UNOPAR, a maior rede de ensino à distância do Brasil que foi comprada pela Kroton Educacional por R\$ 1,3 Bilhões no ano de 2011.

Esse cenário heterogêneo encontrado na região de Rio Preto é, um microcosmo da transformação que passa o ensino superior privado no País. Para efeitos didáticos, chamarei a primeira leva de instituições, que surgem mediante a reforma a Reforma Universitária de 1968<sup>15</sup> de *IES Privada de Primeira Geração*, o segundo agrupamento, surgido pós LDB de 1996, chamaremos de *IES Privada de Segunda Geração*, e por último, as instituições filiais dos oligopólios educacionais de *IES Privada de Terceira Geração*.

---

<sup>15</sup> Segundo, Antunes (2011), a reforma de 1968, que foi resultado do regime militar. A reforma teve dois princípios norteadores, o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. As transformações na organização das universidades do Brasil, com a Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada [...].

**Tabela II: Diferenciação de IES privadas por Gerações.**

	<b>IES de 1ª GERAÇÃO</b>	<b>IES de 2ª GERAÇÃO</b>	<b>IES de 3ª GERAÇÃO</b>
<b>Natureza</b>	Fundações (confessional, comunitária, podendo ou não ser beneficente).	Privada. Proprietário(s) locais ou regionais.	Privada. Capital aberto, com investidores nacionais e internacionais (fundos de investimento).
<b>Origem</b>	Reforma Universitária de 1968	LDB de 1996	Decreto 2.306, de agosto de 1997 (marco legal), Inicia-se ano de 2005 de fato <sup>16</sup> .
<b>Organização</b>	Similar as instituições públicas	Gestão familiar	Gestão flexível
<b>Quanto ao Trabalho Docente</b>	Total autonomia sobre o plano de ensino, conteúdo, textos e avaliação.	Relativa autonomia.	Sem autonomia. Planos de ensino, conteúdos, avaliações e textos padronizados pela organização
<b>Pesquisa e Extensão</b>	Prestação de serviços comunitários e desenvolvimento parco de pesquisas.	Extensão comunitária mínima e sem pesquisas.	Ações de divulgação. Não desenvolve pesquisa nem extensão.
<b>Condições Salariais e Plano de Carreira</b>	Plano de carreira com progressão salarial e bonificações. Contratos integrais.	Salários médios, contratos parciais, ausência de plano de carreira.	Salários baixos, sem plano de carreira e contrato por hora/aula.
<b>Estrutura Pedagógica</b>	Sala de aula, professor e materiais didáticos.	Sala de aula, professor e materiais didáticos	Novas metodologias (ativa, mapa conceitual, <i>class out</i> ) e o uso de 20% das aulas via EaD.

<sup>16</sup> Ainda que os dispositivos legais já estivessem presentes em 1997, somente a entrada do PROUNI, e a flexibilização da estrutura acadêmica vai “seduzir” o capital financeiro a investir no mercado do ensino superior. A entrada de capital especulativo no setor privado tem como marco a compra da Anhembimorumbi pelo grupo Laureate International Universities que adquiriu 51% da instituição. Essa primeira grande fusão de capitais vai desembocar na criação do grupo Kroton.

Essa categorização se faz necessária pois as transformações do ensino superior privado nos últimos anos vão incidir conseqüentemente nas metamorfoses do trabalho docente das IES privadas. Senão, vejamos.

As instituições nascidas junto com a reforma de 1968 (de *Primeira Geração*), se inspiram em funcionamento e organização nas instituições públicas. Essas se estruturam espelhando a organização das universidades federais e estaduais. Haviam departamentos, coordenadores e vices, conselho de curso, conselho superior de cursos e conselho universitário (quando o caso). A atuação docente também era inspirada nos docentes de IES públicas. O professor tinha controle absoluto sobre seu trabalho. Era ele que construía o plano de ensino, escolhia a bibliografia e as metodologias de ensino e de avaliação. Dispunha de contratos mais estáveis e com horas dedicadas a atividades para além classe. Quanto a propriedade, essas, em sua maioria, possuíam a figura de autarquias municipais, ou de fundações geridas por um conselho curador ou ainda por uma mantenedora. Aqui a figura do proprietário/dono não existe, o que facilitava a organização similar as públicas.

As instituições de *Segunda Geração*, (surgidas pós LDB de 1996) ou *IES de Transição*, vão marcar o começo da entrada das IES privadas nos paradigmas neoliberais de gestão. Inicia-se com o enxugamento do quadro de funcionários, atribuição de atividades de secretaria (lançamento de falta, conteúdo e notas) aos professores. Retirada da figura do vice coordenador e predomínio da contratação de professores por tempo parcial. O professor ainda dispõe de certa autonomia sobre seu trabalho, ainda que muitas ementas e planos de ensino já venham prontos, ele pode escolher a bibliografia e ainda tem total autonomia sobre os processos avaliativos, e o ritmo do curso. Quanto a propriedade, aqui temos uma gestão familiar, de sócios ou dono único. Famílias e/ou indivíduos aplicam parte do seu capital na constituição de uma IES privada. Geralmente há alguma relação com a educação, por exemplo familiar, o dono foi professor ou um antepassado. A gestão é como negócio, mas ainda um tanto quanto amadora.

Por fim, as IES privadas de *Terceira Geração* já surgem totalmente moldadas dentro da perspectiva neotecnicista e neoliberal. Professor é tratado como colaborador, ou facilitador. Precisa apresentar abnegação, resiliência, proatividade, para encarar o acirrado “mercado do ensino superior”. Há um maior enxugamento no quadro de

docentes, uma vez que elas implementam 20% da grade curricular via EAD<sup>17</sup> além de fazer junções de turmas. As instâncias de decisão, como conselhos, são substituídas por NDE<sup>18</sup>s. O coordenador permanece sem vice, e ainda por cima, não coordena apenas um curso, mas sim uma área (vários cursos ao mesmo tempo). Intensifica-se os contratos por hora/aula. O professor perde total autonomia em relação ao conteúdo ministrado, a bibliografia e até mesmo em relação a avaliação (essa não é mais elaborada por ele, mas sim pela matriz da empresa).

Aliás, as avaliações que vem da pronta da Instituição tem como função forçar o cumprimento do conteúdo e vigiar se ele está sendo dado pelo professor. Nas datas estipuladas para prova, a empresa estima, mediante aos dias letivos, até onde o professor deveria ter caminhado com o conteúdo previsto no plano de ensino. Em cima dessa previsão é montada a avaliação, de modo que se o aluno for mal na prova, ou uma questão tiver um índice muito grande de erro, será investigado se o professor tinha conseguido trabalhar o tema proposto.

Quanto a propriedade temos o surgimento de empresas de capital aberto S/As da educação, que colocam títulos à venda no mercado de ações (ativos bursáteis). Esses títulos buscam produzir uma rentabilidade a curto prazo para satisfazer os acionistas. Um ponto interessante a ser observado é que ações da empresa são oferecidas aos funcionários, podendo ser abatida do salário. A ideia de vestir “a camisa da empresa” como se fosse sua, enfim se “concretiza”.

[...] a internacionalização do capital produtivo, o que é possível entender como consequência de que os tempos econômicos serão ditados pelo capital financeiro, ao que deverá responder o capital produtivo, isto é o ciclo de produção real de valor. [...] Isso implica dizer que a necessidade de aumentar

---

<sup>17</sup> De acordo com a Portaria nº 1.134 (alterando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005), de 10 de outubro de 2016. Fica estabelecido: Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

<sup>18</sup> NDE (Núcleo Docente Estruturante), regulado pela Resolução 022/2012 é constituído por um grupo de docentes, com caráter consultivo para acompanhamento do curso de graduação, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (PPC) visando a continua promoção de sua qualidade. O núcleo possui as seguintes atribuições: 1- Acompanhar a consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); 2- Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; 3- Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo e zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação; e 4- Indicar formas de articulação entre o ensino de graduação, a extensão, a pesquisa e a pós-graduação.

a produtividade do processo de trabalho torna-se ponto nevrálgico deste regime de acumulação. Novas legislações sobre o trabalho são exigidas, mais espaço privado é necessário para a produção real de valor e um fantástico avanço das condições gerais de produção. Por esta razão, como já chamava a atenção Svcenko, a ciência, a tecnologia e a educação tornam-se áreas estratégicas e são, neste regime, radicalmente transformadas como se pode analisar nos casos brasileiros e no americano. Os investimentos vêm para ficar por tempos indefinidos nos países onde ocorreu o investimento, o que implica o receituário neoliberal consistente nesses países e rígido controle sobre a gestão monetária da praça destino. Esta dimensão temporal possibilita a repatriação de lucros [...] Sguissardi (2014) analisa a ação desses fundos na educação superior privada no Brasil, lembrando que no país, mais de 70% das vagas da educação, encontra-se neste setor. Os fundos educacionais configuram-se em um tipo de rental servisse, posto que o Estado brasileiro, de partida, deixou o maior espaço da educação superior ao setor privado, chegando à proporcionalidade acima referida. (Silva Júnior, 2017, p. 159).

O cenário de nossa pesquisa, portanto, aloja em si momentos diferentes e combinados pelos quais passam as instituições privadas de ensino superior. Podemos afirmar que as de primeira geração e segunda geração se encontram num processo de reestruturação para acessar o paradigma das empresas gestadas pelos oligopólios educacionais e estabelecer uma organicidade de instituição de terceira geração<sup>19</sup>.

Os noticiários da imprensa corporativa ou comercial têm cada vez mais chamado a atenção para um fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial: a presença de grandes fundos de investimento [capital portador de juros] no chamado mercado educacional do país, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. Na edição 101 da revista Ensino Superior, do Semesp, 09 de fevereiro de 2007, anunciava-se em manchete “A consolidação do mercado”. Completava-se: “Até 2010, 60% das instituições de ensino superior brasileiras com menos de 500 alunos devem ser extintas, diz especialista” (Gorgulho, 2007). O número de matrículas dobraria nesse período, chegando-se a 8 milhões, mas com grandes mudanças. Das 1.100 IES com menos de 500 alunos, cerca de 60% fechariam suas portas e seus alunos migrariam para outras instituições. As demais, cerca de 40%, seriam absorvidas por outras mantenedoras ou por outros proprietários ou fundos de investimento. O setor vai se consolidar em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecerão ensino superior barato, com uma qualidade razoável, prevê o consultor financeiro Renato de Souza Neto [...] (SGUISSARDI, 2008, p. 1003).

A categorização por nós criada aos moldes da construção do “tipo ideal<sup>20</sup>” weberiano não é estanque e nem pretende abarcar todas as características das IES

---

<sup>19</sup> Sinal dessa tendência é a proliferação de empresas de assessoria educacional. Essas empresas oferecem serviços, procedimentos e métodos para a “modernização” e “aumentar a competitividade” das IES, de primeira e segunda gerações. Em suma, apresentam o receituário neoliberal aplicado ao campo educacional, como pode ser conferido nos portfólios em anexos (?). Juntamente com assessorias educacionais, organizações de classe como a SEMESP e a ABMESP, oferecem cursos de gestão aos seus associados (também em anexo).

<sup>20</sup> A categoria criada por Max Weber, não remete ao ideal desejado, sonhado ou idealizado, mas sim às características que se sobressaem, que são mais comuns a determinado objeto.

privadas, já que temos IES que possuem características dos três estágios por nós categorizados. A construção dessa tipologia atende muito mais a necessidade da criação de referenciais para podermos dialogar, num processo dialético entre “tipo ideal” e realidade processual. E acima de tudo dar o pano de fundo onde o trabalho do docente de IES privada é realizado.

E nesse cenário, as condições de trabalho docente apresenta-se em um processo de esvaziamento total de sentido, com fortes impactos na sua subjetividade. A caminhada das instituições para os paradigmas apontados nas IES de Terceira Geração tende a transmutar o trabalho do professor numa atividade esvaziada de sentido, sem dialética, convertendo-se enfim em força de trabalho, ou trabalho alienado.

#### **II.IV: O Trabalho Docente de IES Privadas**

Para entendermos as especificidades do trabalho do docente das IES privadas, retomaremos os fundamentos ontológicos do trabalho, enquanto fundamentos da sociabilidade humana. O trabalho que como primeira subjetivação dá origem a todas as outras categorias, inclusive onde é construída a categoria Educação, lugar que se reinsere o trabalho docente, que acreditamos possuir algumas especificidades, ao menos do ponto de vista ideal.

O trabalho se dá numa relação dialógica e dialética entre homem e natureza. E nessa relação o homem, através da sua ação vai mediar, controlar e regular seu metabolismo (MARX, 1996, p. 297). Nesse processo de transformar a natureza, o homem acaba por transformar a sua própria.

Dessa maneira, o trabalho figura como condição *sine qua non*, na constituição do ser social. Como afirma Tonet (2009) seja qual for a sua forma concreta; o trabalho, como produtor de valores de uso, será uma necessidade inescapável para a humanidade enquanto existir.

Não obstante, a importância da categoria trabalho não reside somente na produção, na transformação da natureza, mas sobretudo na transformação do indivíduo ator do trabalho. E a relação dialógica entre transformação da natureza e do homem, que possibilita, a constante construção de novas relações sociais, novos conhecimentos e condições históricas, num processo de acumulação constante.

Ao optarmos pelo esteio teórico marxista, onde o trabalho figura como condição fundante do ser social, coadunamos com Lukács, quando este identifica que o trabalho é a primeira forma do ser social, mas não a última, sendo necessário para a humanidade a construção de outros complexos sociais que estabelecerão uma relação de autonomia relativa em relação a ele.

Sobre a ontologia do trabalho, Infranca (2014, p. 69) nos diz:

O trabalho humano, assim, além de ter a prerrogativa de transformar concretamente a potência em ato, nasce no centro da luta pela existência, permanecendo substancialmente ligado a esse seu nascimento, mesmo quando assume formas nas quais a troca orgânica já está mediada. A mediação social tem o poder de afastar o trabalho de sua gênese, tornando-o sempre mais diferente, do ponto de vista formal. O caráter dialético do trabalho manifesta-se na mediação transformadora voltada não apenas para o objeto, mas também para o sujeito. [...] Se é verdade que não existe outra espécie animal que possa repetir o que o trabalho humano é capaz de fazer, é também correto afirmar que o tipo humano que pela primeira vez pôs em prática o processo laboral foi apagado por esse mesmo processo, pois modificou-se profundamente

É por meio do trabalho que as demais categorias e complexos sociais vão se desenvolver. A educação tem destaque pela função de acumulação e transmissão de conhecimento entre gerações. E o trabalho do professor é portador desse processo de criação e transmissão de conhecimento e por isso carregado de especificidades.

Por trabalhar no processo de criação, transmissão do conhecimento e na formação do estudante, a atividade docente se afasta dos trabalhadores manuais e se aproxima daquelas que executam funções intelectuais (trabalho intelectual).

Ao trabalhar com o conhecimento diferencia-se das demais atividades no processo capitalista de produção e, no entanto, atende aos interesses do capital, uma vez que o conhecimento permeia todo o funcionamento da sociedade moderna e de suas relações de classe. O trabalho do professor afasta-se, portanto, daquele considerado manual, ou seja, executado nas fábricas, o que traz consequências para a forma como o docente se vê e é visto socialmente. Setton (1989) observa que esse profissional se sente diferenciado por trabalhar com a cultura, sendo, no entanto, mal remunerado. Possui, portanto, distinções simbólicas com relação à classe trabalhadora, que vão para além de “ter” melhores condições econômicas que ela, concentrando-se no “ser” específico da ação docente. Assim, o professor por exercer trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual, sente-se diferenciado e ao mesmo tempo injustiçado, uma vez que se considera desvalorizado e mal remunerado, não possuindo prestígio social. Mesmo mal remunerado, no entanto, torna-se detentor de certo prestígio, justamente por se tratar de trabalho intelectual em contraposição ao trabalho manual. Com relação à posição ocupada socialmente por aqueles que se dedicam à docência, Pereira (2001) considera o professor situado na posição mais desprestigiada de um universo prestigioso, o do trabalho intelectual. (PENNA, 2011, p. 45).

Na apresentação dos nossos resultados, dialogaremos mais com essa definição de trabalho docente, principalmente no tocante ao seu distanciamento do trabalhador braçal das fábricas.

No que concerne ao classe e representação de classe (a diferença da classe à qual se pertence, e a classe à qual se imagina pertencer), ou “Classe em Si e Classe para Si” Penna (2011), citando Costa (1995) diz que o professor “apresenta-se mais disposto a pender para a burguesia, para qual almeja” socialmente ascender, e com a qual se identifica em decorrência das distinções culturais às quais a docência diz respeito, apoiando-se no “mito do que sabe mais sobre o que sabe menos”.

Exercer determinada função, para aqueles que não são detentores de bens econômicos, implica o pertencimento a uma classe social. Nesse sentido, exercer a docência diz respeito ao pertencimento à classe média assalariada. Ao discutir a estruturação da sociedade em classes sociais, Bourdieu (2003b) aponta o conceito de classe como recorte do espaço social e relacionado a categorias derivadas desse espaço. Aponta ainda a existência de frações de classe, que dizem respeito às diferentes trajetórias (de ascensão ou declínio) e às disposições dos agentes nelas agrupados. Para Bourdieu (1988), o pertencimento a determinada classe social diz respeito à rede de relações e conjunto de fatores, em que para além da renda recebida, importa também a profissão exercida, o nível de instrução, o prestígio social, a trajetória do grupo de pertença, configurando-se em um conjunto de fatores ou características secundárias que compõem uma rede de significados. (Penna, 2011, p. 46).

Além de intelectual, o trabalho docente é também imaterial, e como serviço prestado, ele é consumido no momento de sua realização, pelo menos no caso de ensino presencial. Mas entender o trabalho docente no ensino superior privado, se faz necessário inseri-lo no cenário antes exposto. A educação superior, está configurada como um setor que rende lucros aos investidores. O capital internacional não migra para investir nesse setor no Brasil por conta de nossa organização, nem por conta da nossa capacidade técnica. Mas sim porque o ramo educação superior, no Brasil, permite que ele extrai mais-valia. Nesse sentido, ressalta-se que além de atrair capital estrangeiro, o setor conta com grande volume de investimentos de capital nacional.

Como trabalho assalariado realizado sobre a égide do capitalismo, para o dono do capital, o trabalho do professor figura como trabalho abstrato. Ou seja, suas especificidades são indiferentes ao rentista/investidor.

[...] um mestre escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (Marx, 1988, p. 102 apud Santos, 2013, p. 86)

Assim sendo, esse setor figura como um setor atrativo ao investimento como uma forma de recompor as taxas de lucro perdidas graças a *queda tendencial da taxa de lucro*. Para equalizar a perda de lucros, o capital se movimenta, passando de uma esfera com baixa taxa de lucro para investir em outra que possibilite a realização de lucros mais elevados.

O capital, enquanto valor que se autovaloriza, migra de uma esfera produtiva para outra em busca de maiores taxas de lucro. Mediante essa contínua emigração e imigração, numa palavra, mediante sua distribuição entre as diversas esferas, conforme suba ou desça a taxa de lucro, ele ocasiona tal relação entre oferta e procura, que o lucro médio nas diversas esferas da produção se torna o mesmo e, por isso, os valores se transformam em preços de produção. (MARX, 1985, p. 143)

Ainda que reconhecida, no campo discursivo, pelo seu valor de uso, a educação é vendida pelo seu valor de troca e fonte de lucro. E o professor, condutor do processo educativo, assim como um operário qualquer, se vê alienado do fruto do seu trabalho, uma vez, que vê seu trabalho convertido em mero trabalho abstrato, onde somente o tempo gasto é usado de medida para pagamento.

[...] o trabalho em sentido econômico é o criador da forma específica, histórica e social da riqueza. Do ponto de vista da economia, o trabalho se manifesta como regulador e como estrutura ativa das relações sociais na produção. O trabalho como categoria econômica é a atividade produtiva social, que cria a forma específica da riqueza social. O trabalho em geral é o pressuposto do trabalho em sentido econômico, mas não coincide com este. O trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral; é um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza, e apenas nesta forma pertence à economia" (Kosik, 1989, p. 191).

Consubstanciando com Kosik (1989), o trabalho docente tem suas especificidades, se do ponto de vista do valor de uso tem como fim a formação humana, e um valor civilizatório intrínseco, na sua dimensão de valor de troca, inserida num contexto de mercantilização do ensino, o docente se vê como mais um trabalhador que empenha sua força de trabalho com um fim determinado: valorizar o capital.

Desta feita, é imaterial e produtivo, uma vez que trabalha para enriquecer o proprietário ou proprietários do negócio. Assim, não faz diferença se o negócio é educação ou indústria de móveis, o trabalhador aqui, é um instrumento direto de mais valia.

Ainda que a educação figure no imaginário e discursos como condição necessária ao desenvolvimento social, e nesse sentido as empresas educacionais usam esse “mote” em campanhas publicitárias (é certo que no ensino superior o apelo é para uma suposta empregabilidade derivada da graduação), as coisas precisam ser colocadas em ordem de prioridade e nomeadas.

Enquanto empresa educacional, o capital investido na educação superior tem como objetivo primordial a geração de valor de troca (ou a produção de um valor de uso que contenha um valor de troca), que deve gerar mais-valia (lucro), de modo que o dinheiro empregado seja repostado em valor maior. Para isso é necessário que o valor da mercadoria “educação” seja maior que o valor gasto na sua produção (meios de produção e mão de obra).

Como trabalho que visa a realização do lucro, o trabalho docente está vinculado da realidade mais ampla que o cerca. As dimensões do mundo do trabalho, das relações de classe e de dominação, estão presentes, conscientemente ou não, na sua prática profissional. Se o valor de uso da educação é a formação de outro ser humano, que tipo de docência é requerida pelo capital no contexto neoliberal? Quais conteúdos e competências o docente deve desenvolver no processo educativo?

Os professores de IES privadas não precisam sofrer nenhum acharque para gerarem uma educação para formar o trabalhador exigido pelo mercado de trabalho. Como uma garça branca que bota um ovo branco de onde sai uma “garcinha” branca, o professor de IES privada, tem no seu “etos” a formação empreendedora. Principalmente quando falamos de docentes de formados em cursos como administração, direito, ciências contábeis, engenharias, marketing.

O discurso “empreendedor”, voltado para uma formação “criativa”, polivalente, capacitada para descobrir maneiras de superar o desemprego estrutural é a tônica desses docentes. A proatividade, a resiliência e abnegação são características necessárias para enfrentar o “duro e competitivo mercado da educação superior”. Essas características exigidas do docente de IES privada, é incubadora do discurso que será retransmitido aos alunos.

*“O mercado ‘tá’ aí, quem é bom se estabelece, quem é ruim cai fora. Isso vale ‘pro’ aluno e ‘pro’ professor. Professor que para no tempo, não se dinamiza, ‘cai do cavalo’. Tem que fazer mais do que é pedido. Se te pede*

*dez , você tem que entregar quinze. Não tem que esperar pedir também, tem professor que é ‘morto’, dá a mesma aula. Você vê, professor bom você nem precisa pedir, ele já se antecipa”.*

Segundo Alves, (2010) p. 11:

[...] a ofensiva do capital significou a vigência da ideologia do individualismo na vida social. Desvalorizam-se práticas coletivistas e os ideais de solidarismo coletivo na qual se baseavam os sindicatos e os partidos do trabalho e disseminam-se na cultura cotidiana. Influenciada pela mídia, publicidade e consumo, os ideais de bem-estar individual, interesse pelo corpo e os valores individualistas do sucesso pessoal e do dinheiro. É nesse mesmo contexto histórico-cultural que ocorre a degradação da política, no sentido clássico, e a corrosão dos espaços públicos enquanto campo de formação da consciência de classe contingente e necessária, e, portanto, do em si e para si da classe social como sujeito histórico.

É claro que essa adesão ao discurso empreendedor não se dá de maneira passiva. Docentes de cursos como serviço social, pedagogia, história, e alguns do curso de direito e educação física, por exemplo, apresentam uma visão mais crítica a respeito dessa captação da subjetividade<sup>21</sup>.

*“[...] meu filho, esse (sic) ‘povo da administração’ você ouvindo, digo, quando ouvem eles falarem dá impressão que são todos ‘Roberto Justus’, no entanto se matam por conta de duas aulas. Tira duas aulinhas deles ‘pra’ você ver? Querem fazer parecer que não precisam (das aulas) mas olha na prática, a briga que é.”*

É importante destacar que, ao dizermos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático (e virtual) da operação de “captura”, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo “olhar”, mas nas instâncias sócio-reprodutivas, com a pleora de valores-fetiches e emulação pelo medo que

---

<sup>21</sup> De acordo com Alves (2010): A “captura” da subjetividade é a “captura” da intersubjetividade e das relações sociais constitutivas do ser genérico do homem. É ela que explica o movimento de dissolução de coletivos de trabalho e reconstrução de novos coletivos/equipes ditas “colaborativas” com as ideias da empresa. Ao desconstruir/reconstituir “coletivos de trabalho”, o capital opera um movimento de “captura” da subjetividade. Neste movimento, reencontramos o homem social, o trabalhador coletivo como criação do capital. ”

mobiliza as instâncias da préconsciência/inconsciência do psiquismo humano (Alves, 2010, p.12)

### **II.II.I: O Exército Educacional de Reserva**

A adoção do conjunto de medidas do receituário neoliberal, tem promovido um ataque aos direitos sociais dos trabalhadores brasileiros, para atender a necessidade do capital internacional. Esse ataque resultou numa profunda reestruturação do ambiente de trabalho do docente de instituições privadas, como apontado anteriormente, e essas condições vão gerar, segundo os dados levantados por essa pesquisa (análise documental, levantamentos quantitativos e qualitativos) a precariedade das condições de trabalho. Precariedade material, objetivas, e também a precariedade subjetiva e ética.

Nesse sentido, nossa utilização do termo precariado/precariedade se aproxima mais do conceito cunhado por Alves (2013) do que o estabelecido por Ruy Braga (2012) e por Guy Standing (2013). Alves (2013) entende por precariado “a camada média do proletariado urbano constituída por jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social”.

A pesquisa, ora exposta” aconteceu num momento de diminuição acentuada dos números de matrículas no ensino superior privado<sup>22</sup>. Essa diminuição se dá pelos cortes promovidos pelo governo Dilma e intensificados no de Michel Temer, no financiamento público do ensino superior privado. O “terceiro tempo” do neoliberalismo no Brasil, como anteriormente exposto, trouxe cortes substanciais na verba destinada ao FIES e ao PROUNI. Com a redução do farto dinheiro estatal que bancou a expansão do ensino superior privado, temos o começo da adoção de medidas de reestruturação para adequar o trabalho de modo a manter as mesmas margens de lucro.

Com menos matrículas e ingresso de alunos, universidades privadas buscam reinvenção. Principais instituições particulares [...] anunciaram mudanças estruturais e a implantação de novos modelos de ensino. Responsáveis pelo ingresso de três em cada quatro alunos de graduação no país, as instituições privadas de Ensino Superior encontram-se em um labirinto. Pela primeira vez desde 1991, os dados aprofundados sobre faculdades, centros universitários e universidades brasileiras divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram que o número total de matrículas nos cursos presenciais diminuiu.

---

<sup>22</sup> A despeito do baixo número de matrículas, o mercado de educação superior tem um terreno grande a ocupar no Brasil. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) o Brasil possui uma taxa de escolarização líquida de apenas 18,1% no ensino superior. Ou seja, entre os indivíduos com idade prevista (18 a 24 anos) para estar cursando esse nível de ensino, somente 18,1% estão ocupando os bancos das IES. Em relação ao Estado de São Paulo a taxa sobe para 21,5%.

Nas particulares, a queda, no país, foi de 2,5% em 2016. Em todo o Brasil, o número de matrículas na educação superior havia tido média anual de 4% de crescimento nos 10 anos anteriores, entre 2006 e 2015. Com menos matrículas, as universidades privadas reagem: estão oferecendo mais vagas – que, porém, têm tido índice de ocupação menor – em mais cursos. O ingresso de alunos em queda acaba surtindo efeitos, fazendo com que as instituições posterguem investimentos, deixem de concentrar esforços em áreas como a pesquisa, limitem sua expansão e reformulem parte de seu quadro docente. Atribuindo, em grande parte, o indesejado índice de queda nas matrículas à crise econômica, associações que representam as *instituições particulares não veem mais como parceiro confiável o governo federal*, que em anos anteriores fomentou o acesso à graduação investindo bastante em financiamentos estudantis. O cenário, ao menos no futuro imediato, não é vislumbrado com otimismo. “Os últimos anos têm sido ruins para o Ensino Superior, e, agora, a crise realmente chegou ao setor privado” – avalia Bruno Eizerik, presidente do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe-RS). Diante do desafio, as maiores instituições de Ensino Superior têm promovido mudanças curriculares e têm procurado inovar no modelo de ensino. Apesar de admitirem que a crise tem impacto no planejamento de uma instituição de Ensino Superior, nenhuma dessas universidades atribui as modificações à recente queda no número de matrículas: todas veem as novidades como um processo natural de adaptação e inovação de modelos de ensino. Os números do governo ainda não contemplam o cenário do ano passado – que, segundo o presidente do Sinepe, também foi ruim para o Ensino Superior privado. O próximo censo, com os dados do impacto sentido em 2017, só deve ser divulgado no final deste ano. Consultor em educação, Carlos Monteiro prevê uma queda drástica nos números em 2018. Ele chama atenção para o fato de que este será o ano em que boa parte dos 733 mil estudantes que ingressaram no Ensino Superior em 2014 com financiamento do governo, através do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), deve se formar – assim, estima-se que o número total de matrículas, que foi impulsionado pelo ingresso desses estudantes, volte a cair. “ Quando sair o resultado do censo (da Educação Superior), vamos ver que 2017 foi mais um ano com matrículas em queda e evasão em alta, o que é uma dupla explosiva. Mas é em 2018 que vamos verificar a consequência do gigantesco número de estudantes com Fies concluindo seus cursos. A perspectiva é de uma queda ainda mais acentuada” acredita o sociólogo. (Jornal Zero Hora, 09/02/2018)

Esta conjuntura deve refletir nos dados captados pelo próximo Censo do Ensino Superior promovido pelo INEP/MEC. Essa baixa no número de matrículas é reflexo do momento de crise econômica que dura desde 2015 e da instabilidade política, num processo que se retroalimenta. Acrescenta-se a esse cenário o corte feito nos programas como FIES (reestruturado passando a ser chamado de “NOVO FIES”) e PROUNI em 2015 no governo Dilma (corte de 50% no número de bolsas) e acentuada no governo Temer. Assessorias como a Hoper Educacional em sua “Análise setorial da educação privada 2018” aponta que do ano de 2015 para o 2016, houve uma queda de 2,6% no número de matrículas em cursos presenciais de instituições privadas. E indica como

tendência queda no número de matrículas também para 2017, 2018 e 2019 (dados não consolidados)<sup>23</sup>.

A crise do setor tende a arrochar ainda mais as condições salariais e de trabalho do docente foco desse estudo. Primeiramente porque aumenta o já inflado “Exército Educacional de Reserva”, fartamente abastecido pelo incremento das pós-graduações por todo o país. Uma das condições pensadas para a ampliação, diversificação e mercantilização do ensino privado, ainda no governo FHC, foi o necessário aumento no fornecimento de mão-de-obra, minimamente qualificada, para assumir esses postos de trabalho. Função cumprida pelo alargamento dos programas de pós-graduação por todo o país<sup>24</sup>.

Para efeitos de comparação, segundo dados do MEC (2016) em 1996, ano da promulgação da nova LDB, existiam 67.820 alunos da pós-graduação no país (45.622 de mestrado e 22.198 de doutorado). No ano 2003, primeiro ano do governo Lula, contabilizavam, nos programas de pós-graduação, o número de 112.237 estudantes (66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado).

No mapa a seguir, retirado do CapesGeo<sup>25</sup>, podemos verificar o atual<sup>26</sup> número de alunos de pós-graduação no Brasil, distribuído por Grau e Situação:

---

<sup>23</sup> Ainda segundo a análise setorial 2018 da Hoper, o seguimento de Educação à Distância continua crescendo. Entre 2015 e 2016, enquanto o ensino presencial aponta uma queda tendencial, o EaD apontou crescimento de 8,4%.

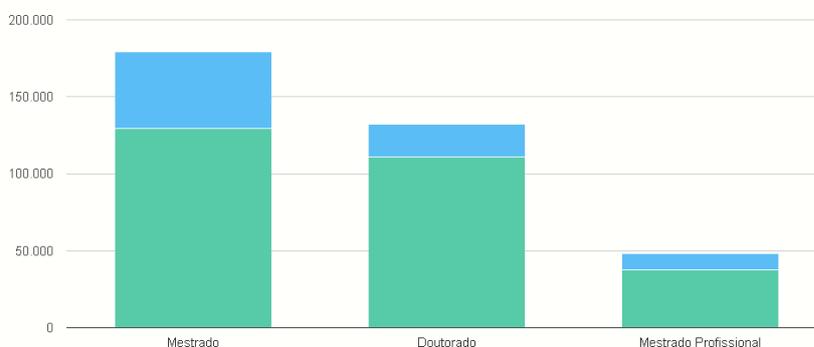
<sup>24</sup> Não podemos deixar de apontar que a LDB (n° 9.394) de 1996, determina a contratação de um terço de mestres e doutores para realização de pesquisa em tempo integral. Ainda que esse preceito só seja seguido pelas públicas, é certo que isso contribuiu para alavancar o número de programas de pós-graduação no país.

<sup>25</sup> O Geocapes é um aplicativo gráfico, que exhibe mapas com informações quantitativas referentes aos programas de pós-graduação de todo país. Por meio do site (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>) é possível ter acesso e informações de uma ampla base de dados sobre discentes, programas e docentes de pós do Brasil.

<sup>26</sup> Dados de atualizado em 04/07/2018.

## Gráfico X: Distribuição de Docentes por Grau e Situação

Distribuição de Discentes por Grau e Situação



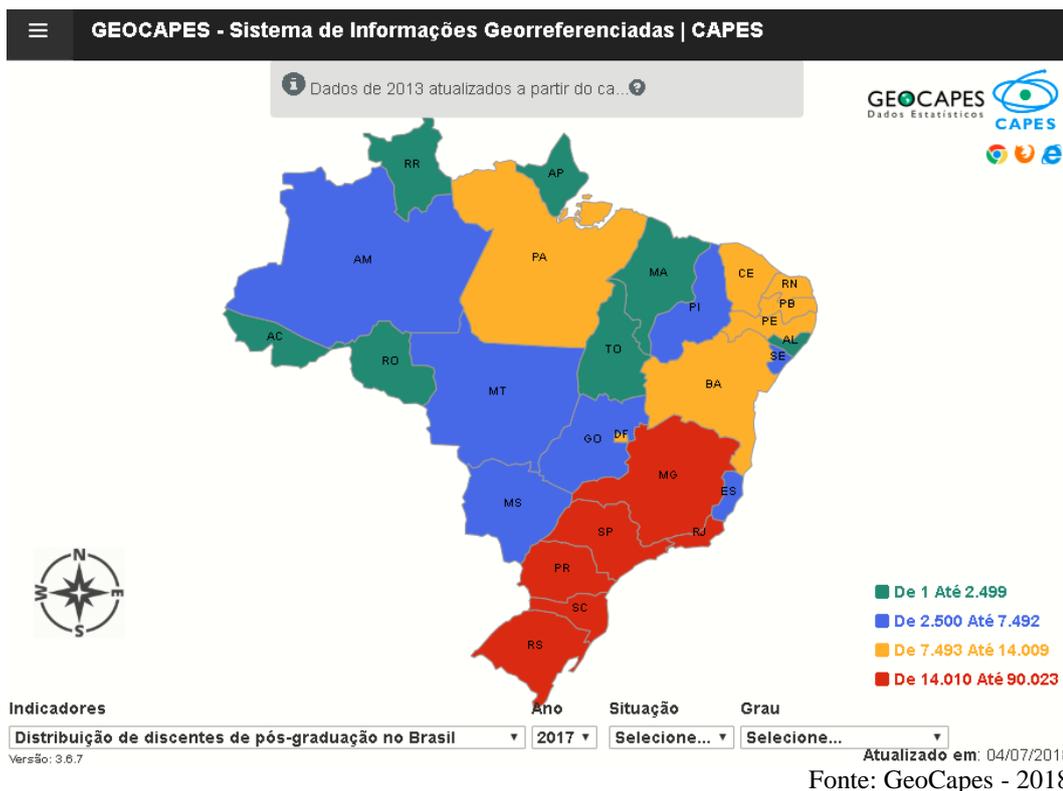
Fonte: GeoCapes - 2018

Estes dados mais recentes de levantamento feito pela CAPES nos revelam os seguintes números: são 129.220 alunos matriculados em programas de mestrado acadêmico, e 50.306 titulados. São 111.045 discentes matriculados em programas de doutorado, e 21.393 titulados. E por último, são 37.568 estudantes cursando mestrado profissional e 10.841 titulados.

Em 2004, a Capes instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do IV Plano Nacional de Pós-graduação – 2005-2010 (posto que o documento que seria o IV PNPG não se tornou um documento oficial) que adotou, como fase inicial dos trabalhos, uma ampla consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Neste plano, evidencia-se o investimento do Estado na consolidação dos mestrados profissionalizantes. O IV PNPG elegeu como seus objetivos para os anos seguintes: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para os mercados não acadêmicos [...] Neste plano, de forma intencional ou não, o conhecimento matéria-prima já se torna proposta do Estado. (Silva Júnior, 2017, p. 200).

Ainda segundo dados do MEC (2016), nos últimos oito anos, o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido em média 9% ao ano. Isso fez com que número de mestres e doutores formados no Brasil aumentasse mais de cinco vezes (401%) desde 1996. A distribuição dos discentes por unidade federativa pode ser conferido no mapa abaixo, retirados da GeoCapes:

### Mapa III: Distribuição de Discentes de Pós-graduação no Brasil - 2017



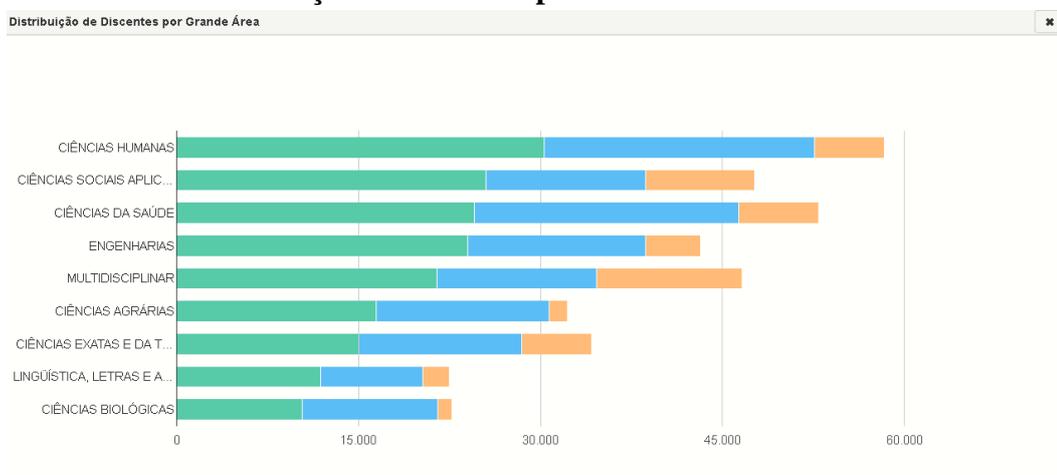
A região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Já a região Norte é a que possui o menor número de estudantes de pós-graduação, são 228 doutorandos e 1.507 mestrandos.

Esse crescimento apontado pelos dados apresentados acima e a concentração de doutores e mestres no Estado de São Paulo, forneceu e vem fornecendo mão de obra abundante para o setor privado de ensino superior.

### II.II.III. – Regime de Trabalho, Salários a Formação de um Precariado de Novo Tipo.

Essa mão de obra, fartamente fornecida pelos programas de pós-graduação, vão se direcionar, em grande parte para a docência (ainda que não de forma exclusiva). A modesta expansão do setor público não é suficiente para absorver os novos mestres e doutores. Dessa forma o “anabolizado” setor privado aparece como caminho mais viável para os egressos dos programas de pós-graduação.

#### Gráfico XI: Distribuição de Docentes por Áreas do Conhecimento

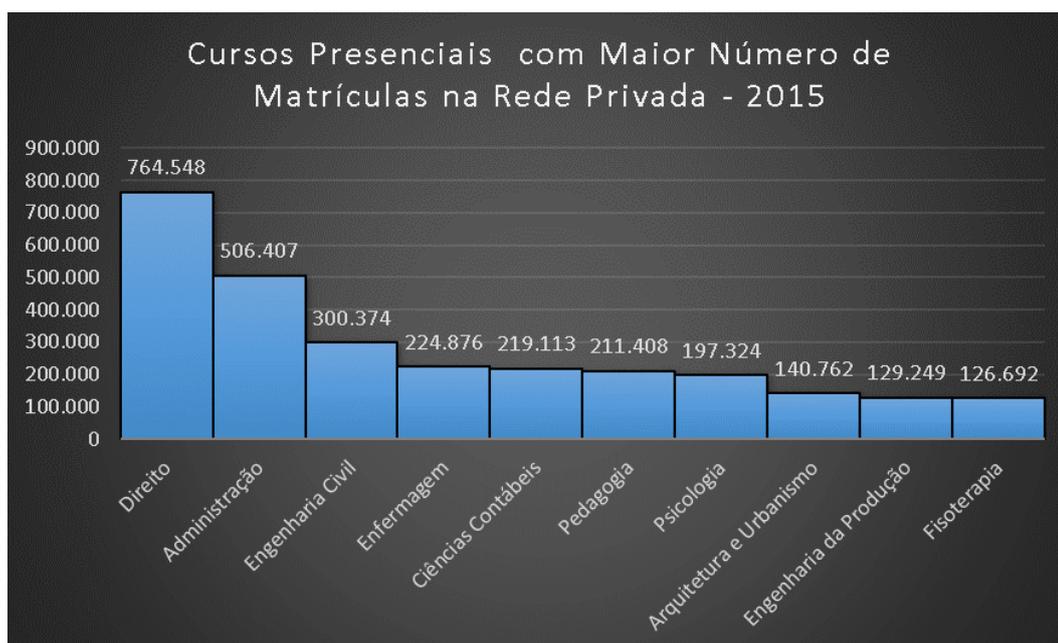


Fonte: GeoCapes – 2018

Ao analisarmos o gráfico retirado do GeoCapes, ressalta-se que a maior parte dos profissionais advindos desses programas se concentram nas áreas de ciências humanas (filosofia, sociologia, educação, psicologia, história, geografia entre outras); ciências da saúde (medicina, odontologia, enfermagem, farmácia, educação física entre outras); ciências sociais aplicadas (Administração, Direito, Ciências Contábeis, Economia, Comunicação, Serviço Social e etc.).

Ao cruzarmos essas informações com os dados apresentados pelo censo da educação superior produzido pelo INEP no ano de 2015, veremos que os egressos dos programas de pós-graduação, em sua maioria, encaixam-se nas grades curriculares dos dez (10) curso de graduação com maior número de matrículas na rede privada brasileira.

**Gráfico XII: Cursos Presenciais com Maior Número de Matrículas**



Fonte: INEP – 2016 – Elaborado por : Araré Carvalho

No entanto essa absorção dessa mão-de-obra não se dá da mesma maneira que ocorre no setor público. A ausência de regulamentação desse setor, a falta de um piso nacional, a remuneração dada por hora/aula trabalhada, o baixo valor pago por hora/aula e a manutenção da atividade docente atrelada a formação de novas turmas (contratos precários e instáveis), e a fraquíssima representação sindical, aproximam a atividade do docente de IES privadas a caracterização do precariado feita por Alves (2013).

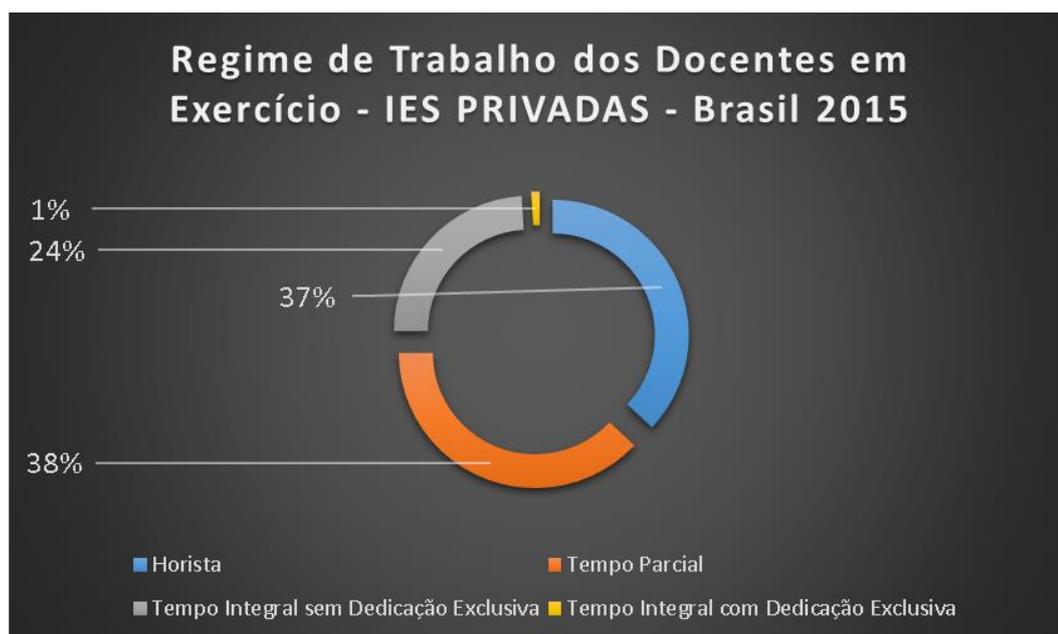
Aos moldes da expansão do capitalismo no Brasil, onde a indústria fordista usou fartamente a mão de obra precarizada, o trabalho docente flerta com a precariedade como forma de ampliar o mercado educacional globalizado e oligopolizado. O precariado como parte do proletariado, é o proletário precarizado. Jovens oriundos da classe trabalhadora e saídos dos programas de pós-graduação e que estão entrando pela primeira vez no mercado de trabalho tem encontrado no ensino superior privado uma situação, como descrita anteriormente, de contratos precários e instáveis, baixa remuneração e baixa ou nenhuma representação sindical efetiva.

O desenvolvimento do setor da educação superior privada e a realização de mais-valia e a produção de juros do capital fictício, estão sendo produzidos sobre a expansão e exploração do docente precarizado, como fez a indústria fordista, no Brasil, que usou da

mão-de-obra de imigrantes e dos trabalhadores nordestinos, para alimentar os setores industriais/urbanos em expansão.

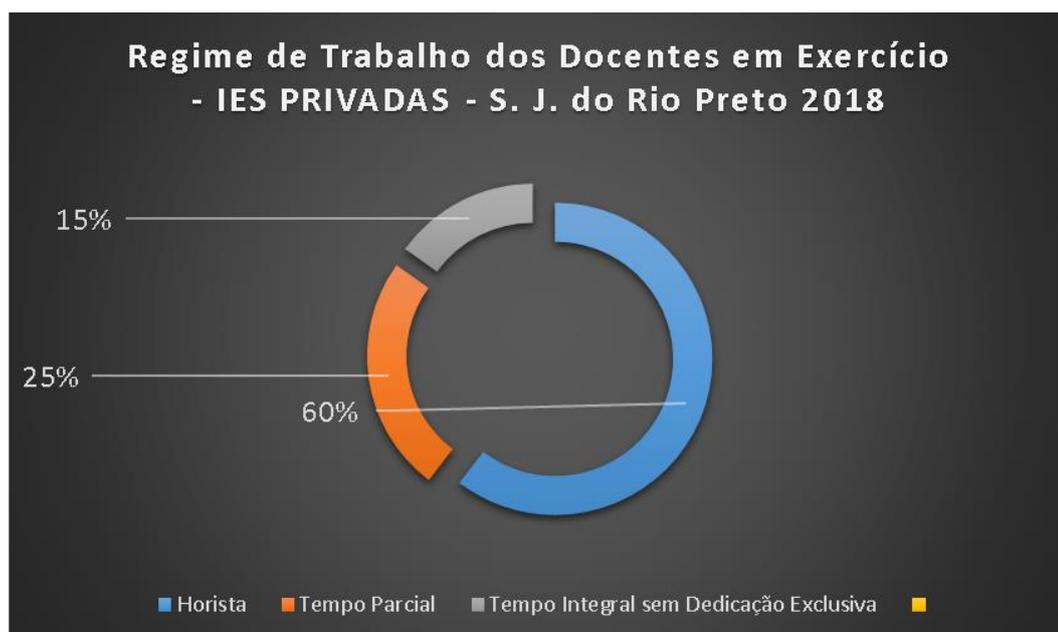
Sobre o tipo de contrato, observemos os quadros abaixo produzidos por nós a partir da pesquisa na base do Inep-2015 e do gráfico gerado tendo como base os levantamentos quantitativos feitos por nosso trabalho.

**Gráfico XII: Regime de Trabalho Docente IES Privada – Brasil 2015**



Fonte: Inep-2015 – Elaborado por: Araré Carvalho

**Gráfico XIII: Regime de Trabalho dos Docentes – Rio Preto 2018**



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

O primeiro grande traço da precariedade do trabalho docente de IES privada é o regime de trabalho<sup>27</sup>. Verificamos que nacionalmente a soma dos trabalhadores contratados a tempo parcial e por hora somam 75%. Entre os respondentes da nossa pesquisa<sup>28</sup> quantitativa, a soma de trabalhos parciais e pagos por hora é de 85%, com destaque para o elevado número de contratos por hora/aula (60%).

O maior número de contratos por hora/aula, detectados pela nossa pesquisa em relação aos dados do INEP, pode ser explicado pelo fato do nosso levantamento já captar o movimento descendente do número de matrículas do ensino superior privado, enquanto os dados do INEP são ainda de 2015. A diminuição do número de salas e por consequência de posições docentes, mais o elevado número de mão-de-obra (exército educacional de reserva) a disposição, produz uma elevação nos contratos mais precários, ou seja, os contratos pagos com base nas horas trabalhadas em sala de aula. Como fiel da balança, recorreremos aos dados da RAIS, 2016 (em anexo), que apresenta a seguinte distribuição de contratos por faixa de contrato na cidade de São José do Rio Preto: 77% dos docentes de IES privada ministram até 12 horas/aula por semana, 13% ministram de 13 a 15 h/a por semana, 12% de 16 a 20 h/a por semana, 5% de 21 a 30 h/a por semana, e somente 1% de 31 a 40 h/a semanais.

Cotejando os dados com os debates apresentados na introdução desse trabalho, fica cada vez mais evidente que estamos inseridos numa temporalidade do capital que implica em sérios desdobramentos para todas as dimensões da vida social, principalmente para o trabalho.

---

<sup>27</sup> Para uniformização de entendimento sobre os regimes de contrato, adotamos, nesse trabalho, a definição usada pelo INEP. Por professor HORISTA: serão todos os docentes que cumpram jornada semanal inferior a 12 (doze) horas de trabalho ou que, mesmo cumprindo jornada superior, não tenham reservado o percentual mínimo de 25% (vinte e cinco) por cento para as atividades extraclasse. PARCIAL: é caracterizado pela prestação de, no mínimo, 12 (doze) horas de trabalho semanal, das quais, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dedicadas às atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. E por último, INTEGRAL: para que o docente seja considerado como inserido no regime de tempo integral, é necessário que cumpra jornada semanal de 40 (quarenta) horas, das quais, pelo menos, 20 (vinte) horas destinadas à realização de atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

<sup>28</sup> Até o momento da qualificação, 130 docentes (cerca de 13% dos docentes estimados do nosso universo de pesquisa), haviam respondido o questionário online (anônimo), que foi enviado aos docentes pelo SINPRO-Rio Preto, e pelo pesquisador, através de sua rede de contatos profissionais. O questionário encontra-se anexo e online no endereço: <https://goo.gl/forms/sb6vbVH4PnrLd5EW2>.

Na fase da internacionalização, mundialização ou globalização do capital, os oligopólios educacionais centralizam enorme capitais financeiros, oriundos de fundos mútuos ou de pensão, estes por sua vez, estão sempre atrás de maior rentabilidade e liquidez. Uma das formas de tentar recompor as perdas causadas pela taxa decrescente de lucro, é espremer, extrair mais mais-valia do sujeito que trabalho, nos países periféricos, e que adotaram o receituário do Banco Mundial para a educação superior.

Keynes já observava que “os particulares (ou as instituições) que fazem as aplicações raramente têm a iniciativa de investimento novo, mas [...] para empreendedores que têm essa iniciativa é financeiramente vantajoso, e muitas vezes obrigatório, adaptar-se às ideias do mercado financeiro, mesmo se pessoalmente forem mais esclarecidos”. É nesse contexto que devem ser compreendidas as mudanças nas estratégias de investimento dos grandes grupos industriais. (CHESNAIS, 1996, p.16)

Os oligopólios educacionais que começam a tomar o mercado nacional, ainda que não representem a maioria das instituições privadas, no entanto, forçadamente, fazem com que as Instituições de Primeira e Segunda Gerações se adequem a lógica imposta por eles, sobre pena de desaparecerem. Se não promoverem o enxugamento de quadros, reduzir valor de hora aula e estabelecer contratos precários, essas não terão um valor de mensalidade capaz de competir com os oligopólios. Então ainda que não represente a maioria do mercado do ensino superior privado, o *modus operandi* das Instituições Privadas de Terceira Geração tende a ser o modo dominante.

Em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro, do Advent International, um dos maiores grupos de investimentos privados (private equity) do mundo, que opera valores de ativos em carteira num montante superior à US\$ 31 bilhões. Desses dois processos de captação de capitais – no mercado aberto, incluindo capitais internacionais, através da BM&F Bovespa, e mediante participação dos private equities – o ritmo das fusões e aquisições na Kroton foi intenso. Ele foi acompanhado pelo mesmo movimento nas suas concorrentes, acelerando o nível e o ritmo de fusões e aquisições em todo o setor. Em 2010, a Kroton realizou a maior aquisição de uma empresa educacional do ensino superior até então, pela compra da IUNI Educacional S.A., por R\$ 422 milhões. Na prática tratou-se de uma fusão, com a incorporação das unidades da IUNI Educacional, conferindo presença da Kroton no centro-oeste do país. Redundou dessa fusão, a incorporação de Rodrigo Galindo, filho do fundador da IUNI, Altamiro Galindo, como presidente do Grupo Kroton, a partir de 2011. Sob a direção Galindo passou a ocupar uma cadeira do conselho administrativo da Kroton, ao lado dos seus fundadores, Walfrido dos Mares Guia, Evando Neiva e Julio Cabizuca. Galindo, o Grupo passou a realizar aquisições de gigantescas instituições educacionais particulares: em dezembro de 2011, adquiriu a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), tornando-se a maior fornecedora de educação à distância no Brasil; em maio de 2012, comprou a catarinense Associação Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), à época a sua principal concorrente em educação à distância (EaD); em 2013, realizou a fusão com a Anhanguera, formando a maior empresa de educação do mundo. (KROTON

EDUCACIONAL, 2017). Além das fusões e aquisições realizadas pelo grupo Laureate e Kroton, outras empresas atuantes na educação superior seguiram o mesmo caminho. Na BM&F Bovespa há três outros grandes grupos de educação superior: Estácio de Sá Participações, GAEC Educação e SER Educacional; juntos esses grupos possuem R\$ 23.095 bilhões em ativos totais. A educação superior brasileira ganhou novo matiz a partir da intensificação de concentração desses capitais, na forma de empresas educacionais, nas quais as fusões e aquisições se tornaram a norma operacional. (Séki, 2017, p.04)

Esse modelo exalta o duplo caráter desses grupos que visam, valorizar o capital produtivo e ao mesmo tempo valorizar seus “papéis” na bolsa de valores. O objetivo é valorizar “seus ativos industriais pelos mesmos critérios que seus ativos financeiros como um todo” Chesnais (1996, 293). Para tanto o rebaixamento de salários e a precariedade nos contratos de trabalho assume grande importância. Ao que parece, esses oligopólios que ditam a reengenharia do ensino superior privado e por desdobramento a própria atividade docente, buscam somente o máximo de rentabilidade, sem preocupação com os reflexos sobre o nível e qualidade dos empregos e serviços ofertados.

Como nos diz Petrella (1994) em seu artigo “As armadilhas da economia de mercado para a formação no futuro”:

[...] a mundialização da economia de mercado, privatiza, desregulamentada e liberalizada, está ‘liberando’ o capitalismo das regras, procedimentos e instituições que haviam permitido, à escala nacional, construir o ‘contrato social’ – o estado previdenciário ou WelfareState.

Segundo Chesnais (1996) a ilusão de que esses aportes financeiros internacionais (investimento externo direto (IED)) colaborem para o desenvolvimento do setor e do país, não passa de ilusão, pois segundo ele não é criando novas capacidades produtivas. Os grandes grupos buscam ganhar “parcelas de mercado”, adquirindo ou fundindo com outros grupos e/ou instituições menores, que sucumbem aos novos modelos de mercado por não conseguirem competir com os concorrentes internacionais.

O processo em andamento, identificado por nosso trabalho, corrobora com a tese de Chesnais. A tendência é que as instituições de Primeira e Segunda Gerações sucumbam diante da investida dos oligopólios internacionais do setor educacional. Chesnais nos diz que a escolha dos setores de atuação desses investidores não é aleatória. Eles buscam alocar seus recursos em setores que permita o aumento da sua capacidade de “proporcionar economias de escala e de envergadura”.

O desdobramento disso é o aumento do desemprego estrutural, além de afetar o consumo doméstico, uma vez que a entrada desse capital mundializado afeta nos rendimentos do trabalhador assalariado, o que incide diretamente nas receitas governamentais, diminuindo a arrecadação e a capacidade do Estado arcar com as despesas públicas. O que num processo dialético afeta o investimento em educação pública de nível superior, abrindo ainda mais espaço para a atuação do capital internacional nesse ramo.

A influência da mundialização do capital sobre o consumo das famílias dá-se mediante dois caminhos principais. O primeiro é aquele da diminuição da renda do trabalho assalariado. A quantidade nitidamente maior das destruições de empregos em relação à criação, associada às fortes pressões exercidas sobre os empregos conservados ou criados (sendo que o aumento sensível do leque dos salários num número crescente de países não compensa a tendência geral), exerce uma influência depressiva marcada sobre a conjuntura. Essa influência acentua-se por um aumento da tendência em poupar da população de renda média (e até de baixa renda) em face das incertezas perante o futuro. Os países onde o nível de desemprego é alto e onde a “cultura” do trabalho “informal” ainda é pouco desenvolvida são os primeiros a ser afetados pela queda do consumo das famílias. A influência depressiva difunde-se depois em nível internacional, afetando a conjuntura mundial em si. O segundo caminho é aquele da redistribuição da renda nacional em proveito dos rendimentos rentistas, que se desenvolveu, dependendo dos países, a partir do início ou do meio dos anos 80. Essa redistribuição resulta do advento dos mercados financeiros e das aplicações. Leva a uma polarização da oferta nas altas rendas, que molda aos poucos os contornos e orienta parte das despesas de P&D industriais para objetivos estéreis do ponto de vista social. Hoje, também se observam com muito mais nitidez os efeitos, já analisados por Keynes, de enfraquecimento de propensão marginal a consumir à medida que a renda aumenta. (Chesnais, 1995, p. 24 e 25)

Como afirmamos anteriormente, a migração desses capitais internacionais do centro para a periferia do capitalismo busca amenizar os efeitos da *queda tendencial da taxa de lucro*. Assim, a busca pelos mercados periféricos mostra que ao contrário do que os termos, “globalização”, “mundialização” do capital nos faz acreditar, o capital financeiro está atrás de mercados que apresentem baixa barreira de entrada, concorrentes fracos e grande rentabilidade.

Segundo Rosso (2008) o movimento do capital do setor secundário (industrial), para o setor terciário (de serviços) é verificada desde 1960, “quando começou-se a observar a redução de empregos no setor industrial e a expansão do setor de serviços. Ainda segundo Rosso (2008) essa mudança de direção do capital se dá devido a inserção de tecnologia na indústria, ocorrendo um processo de substituição “veloz de trabalho por máquinas e ultimamente por robôs inteligentes”. Esse desenvolvimento do capitalismo

global “sugere que em décadas, o setor industrial estará tão reduzido em sua capacidade de empregar mão-de-obra, quanto hoje o setor primário (agricultura, mineração e pecuária), transformando sociedade industriais em sociedades predominantemente “sociedades de serviços.”. (Rosso, 2018, p. 37)

Quando Davyd Harvey (2005) cunhou a expressão “acumulação flexível”, estava justamente tratando da saída encontrada pelo capitalismo para “solucionar”, a curto prazo, a crise estrutural e alcançar maiores taxas de lucro. Essa reestruturação demandava corte de custos dos fatores de produção, isto é, reduzir a aplicação do capital constante e do capital variável.

Diz Harvey, (2005, p. 140) sobre a acumulação flexível:

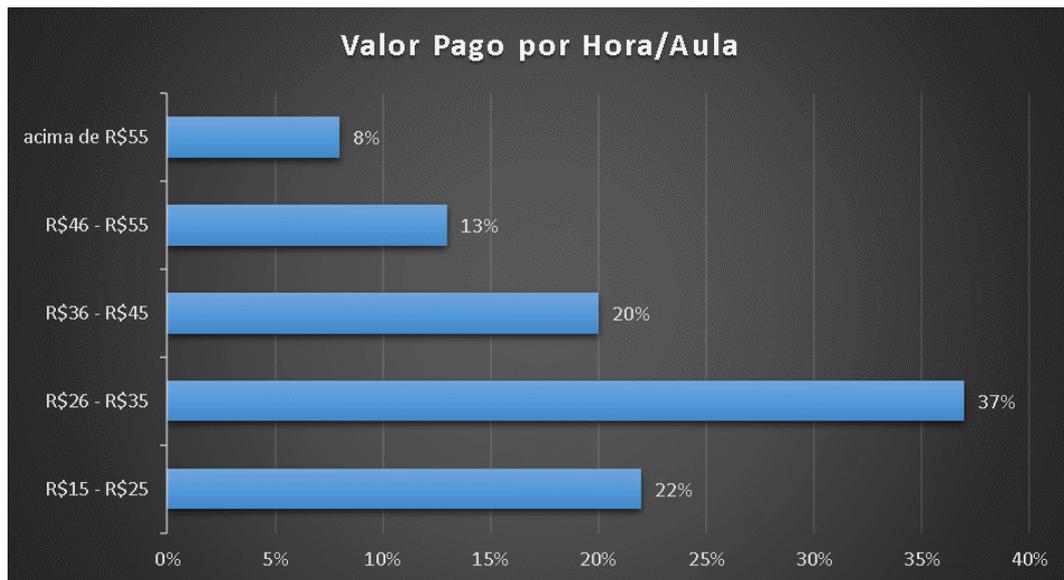
[...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo, um vasto movimento do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Harvey (2005) creditará como efeito da acumulação flexível, o crescimento do desemprego “estrutural”, a redução do valor dos salários e o retrocesso do poder sindical. No caso dos professores de IES privadas, estudado nesse trabalho, podemos atribuir o crescimento dos contratos de trabalhos mais flexíveis, os baixos salários pagos por hora/aula à vertiginosa queda do poder de barganha dos sindicatos e da abundante oferta de mão de obra.

[...] ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras, em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão do seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa contenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo [...] recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 26)

Dados Levantados pela nossa pesquisa quantitativa “Trabalho e Saúde dos Docentes de IES Privada”, respondida por 130 docentes, mostraram a seguinte distribuição dos valores pagos por hora/aula:

**Gráfico XIV: Valor da Hora/Aula – Região de Rio Preto -2018**



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

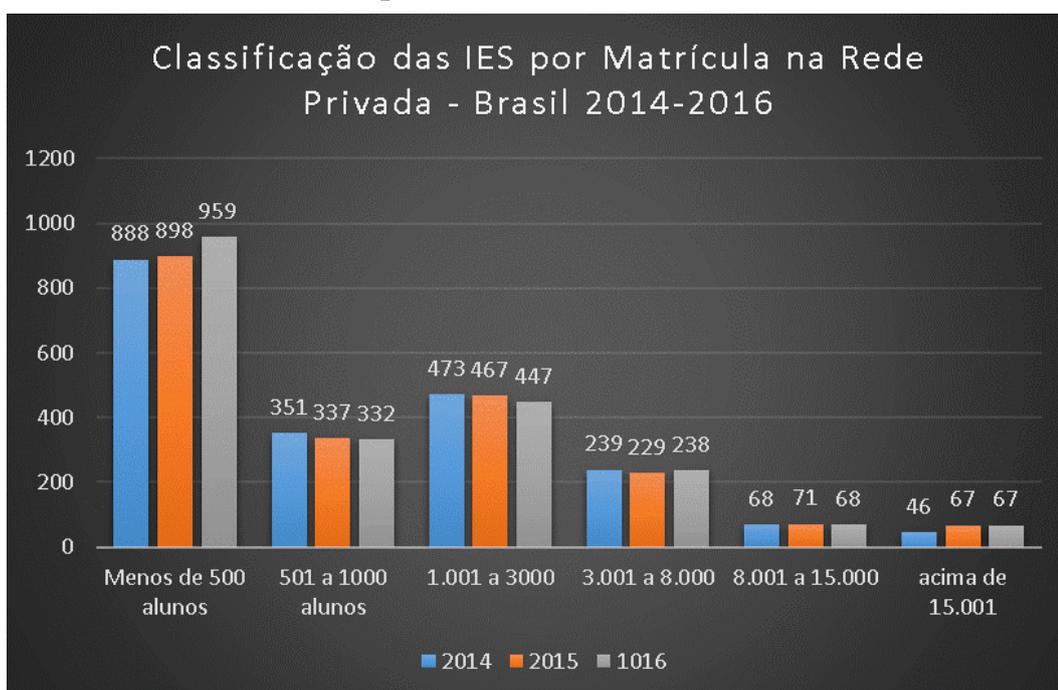
Hoje, ainda está se firmando a imagem do professor como um trabalhador que vive do seu salário, o que lhe traz implicações quanto a seu status social e suas condições de vida. As atuais formas de precarização do trabalho docente evidenciam sua crescente proletarização. Se a questão para análise é o entendimento do processo de valorização do trabalho docente face à reestruturação produtiva mundialmente em curso, o assalariamento há de ser o aspecto fundamental do trabalho docente a ser considerado. (Silva, 2012, p. 117 e 118)

Além do levantamento feito por nossa pesquisa, nos basearemos em outros dois pilares para determinar o valor pago ao trabalhador do ensino privado. Usaremos dados da ONG “Transparência Brasil”, da base governamental RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) e o site de pesquisa salarial “Trabalha Brasil”. É importante ressaltar, que se analisada instituições que atendem alunos de elite, as médias pagas por hora aula tende a variar para cima. FGV, FAAP, UNIFACAMP, PUC, INSPER, são instituições que cobram mensalidades com valor médio de R\$ 3.000,00, e em consequência pagam melhor o valor da hora aula. Essas instituições, muitas vezes, tem um alto número de professores contratados por hora aula, pois privilegiam “profissionais” que estão no “mercado de trabalho”. Ou seja, desejam professores que além de ministrar aulas estão vinculados a prática daquilo que ensinam.

Com efeito, é importante ressaltar que instituições como as citadas acima perfazem a minoria do mercado de IES privadas. Segundo a “Análise Setorial - Hoper

2018”, o valor médio das mensalidades entre IES privadas no Brasil é de R\$ 796,00, segundo essa mesma empresa de consultoria, o valor médio de um curso EAD no país é de R\$270,89. A grande maioria do mercado, é constituída por instituições de pequeno e médio porte. Ainda segundo dados da “Análise Setorial 2018”, da Hoper, até 2016, o mercado de IES privadas era constituído até 2016 da seguinte forma:

**Gráfico XV: IES Privadas por Número de Matrículas – 2014-2016**



Fonte: INEP – 2016 – Elaborado por: Araré Carvalho

Segundo esses dados podemos verificar que 61% das IES privadas, possuem até 1000 alunos. O que não implica dizer que são, em sua maioria de Primeira ou Segunda gerações. Segundo último relatório do CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) sobre “Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviço de Ensino Superior” de 2016:

Até o final de 2015, o Cade analisou sessenta e dois atos de concentração que tinham como objeto negócios relativos aos mercados de prestação de ensino superior – particularmente, fusões e aquisições entre instituições de ensino superior privadas e operações de entrada de fundos de investimento no capital social de empresas do setor. A primeira operação do tipo - já em decorrência da mudança da regulação do setor no Brasil - foi julgada e aprovada pelo Cade em 2001, tratou da entrada do Grupo Apollo, de origem norte-americana, no capital da Pitágoras (atual Kroton). Entretanto essa parceria foi desfeita em 2006, quando os acionistas da Kroton propuseram a recompra da participação acionária da Apollo. O movimento de fusões e aquisições no setor só se tornou significativo em termos de notificações ao Sistema Brasileiro de Defesa da

Concorrência (SBDC) a partir do segundo semestre de 2007, com duas operações, passando a se intensificar em 2008 – nesses dois anos, das doze operações notificadas ao Cade, onze foram protagonizadas pelo Grupo Estácio. Posteriormente, outros grupos começaram a expandir suas operações adquirindo IES que atuavam em regiões onde esses ainda não ofertavam cursos, movimento que atingiu seu auge no período de 2011 a 2013 (Gráfico 04). Os grupos que mais se destacaram, pela quantidade de operações, foram: Kroton, Anhanguera, Estácio, Laureate, Anima e Cruzeiro do Sul. (Cade, 2016, p. 27).

Como afirmado anteriormente, na maioria das vezes, as empresas de capital transnacional não veem para fundar novas instituições, mas sim para adquirir ou se fundir com instituições já existentes. As pequenas e médias IES que estão no interior do país vem sofrendo, há alguns anos, o assédio desses conglomerados. A oferta de ensino EAD e a impossibilidade de competir em preço com instituições de *Terceira Geração*, tem feito muitas se renderem e passarem de IES de segunda Geração, para serem administradas pelos fundos de investimento ligados aos oligopólios da educação, vide “Atos de concentração nos mercados de ensino superior analisados pelo Cade 2001-2015)” em anexo.

Na liberalização do comércio, são privilegiadas as empresas que investem na homogeneização da oferta e da variedade padronizada. Nesse quadro, mesmo quando oferece produtos diferenciados, as pequenas empresas tornam-se muito vulneráveis caso não consigam defendê-los usando métodos de “diferenciação de produtos” recorrendo a um acentuado aumento dos gastos com propaganda. Dessa forma, por uma questão de sobrevivência, para muitas pequenas empresas só resta o caminho da terceirização, ou seja, aderir a uma “empresa-rede” (do tipo Benetton), se houver oportunidade. O resultado de tudo isso, podemos concluir com Chesnais é mais destruição de postos de trabalho do que a criação de novos empregos, como também uma série de consequências para o consumo doméstico, o investimento e as receitas e despesas públicas. (Silvia, 2012, p. 36)

Ainda sobre a precariedade dos salários desse setor, segundo a pesquisa do “Trabalha Brasil” ([www.trabalhabrasil.com.br](http://www.trabalhabrasil.com.br)), baseada no Banco Nacional de Empregos, usando amostragem de 1.280 salários, um professor de uma IES privada de pequeno porte, com mais de 06 anos de serviço, ganha em média, R\$ 2.984,00, já um docente de uma IES privada de médio porte, e com o mesmo tempo de casa, ganha 3.789,29 (ambos pleno). Esse valor pode chegar à R\$ 5.043,00 em se tratando de uma IES de grande porte.

E por último apresentamos os dados da RAIS, referente aos salários pagos no ensino superior privado no ano de 2016, por faixa de contrato (hora/aulas) na cidade de São José do Rio Preto<sup>29</sup>:

**Tabela III: Salário Docente por Faixa de Contrato – Região de Rio Preto 2016**

<b>Salário Docente por Faixa de Contrato - São José do Rio Preto</b>					
<b>Média</b>	<b>Até 12 horas</b>	<b>13 a 15 horas</b>	<b>16 a 20 horas</b>	<b>21 a 30 horas</b>	<b>31 a 40 horas</b>
1.637,08	1.150,00	2.617,53	3.041,10	4.174,23	5.289,87

Dados RAIS, 2016 – Elaboração: Araré Carvalho

Para níveis de comparação, um professor de universidade pública, segundo dados (2016) disponíveis no “Portal Transparência” ([www.transparencia.org.br](http://www.transparencia.org.br)) ganha em média, R\$ 13.626,00, quase três (03) vezes mais que um professor do setor privado com igual titulação e tempo de dedicação.

Isso quando trabalhamos com a hipótese de um professor que trabalhe com carga completa (40h semanais), o que nossos dados apontam, não é uma condição tão corriqueira.

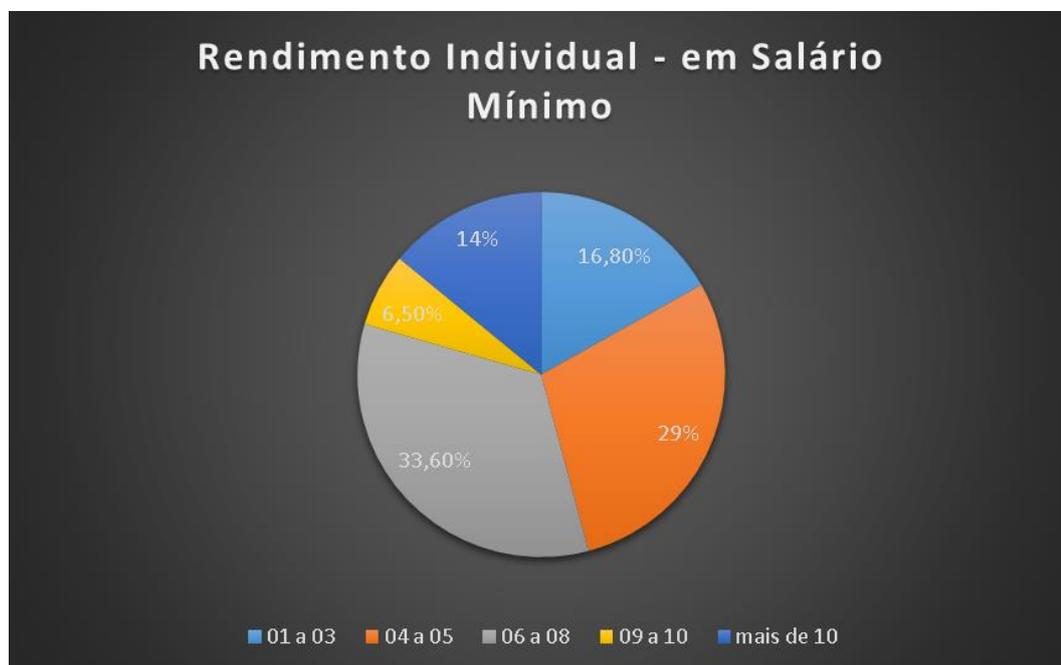
Ainda que trabalhando e recebendo por hora/aula, no início desse século, num cenário de aumento das IES privadas, e oferta de mão-de-obra, não disseminada, era comum professores trabalharem em várias IES, perfazendo 40 horas ao todo. O atual cenário, de grande oferta de trabalhadores especializados e queda do número de disciplinas (quer pela diminuição de alunos/turmas, quer pelas reengenharias institucionais<sup>30</sup>) torna quase impossível se encontrar um professor que trabalhe 40 horas/aulas no ensino superior.

<sup>29</sup> Os dados das demais cidades que compõe a região estão em anexo.

<sup>30</sup> As instituições, seguindo a tendência de reengenharia das grades curriculares, ditada pelas IES de terceira geração, estabelecem uma grade comum a vários cursos. Desse modo, se há a disciplina de Português nos cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Psicologia, por exemplo, junta-se todas as turmas e um único professor dá a disciplina (de base comum) para todas

Para fundamentar e ilustrar o debate, atentemos aos dados a seguir da nossa pesquisa quantitativa:

### Gráfico XVI: Rendimento Individual



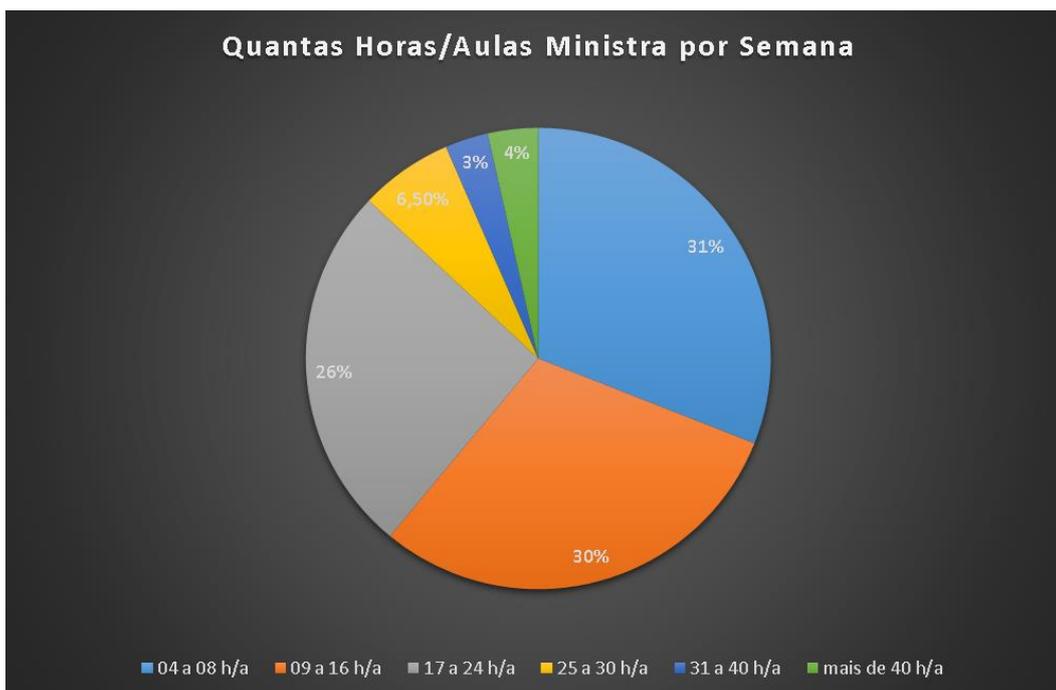
Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

Quando perguntados se consideravam o salário de professor compatível com as suas necessidades, 90% dos respondentes do questionário afirmaram que não. Destacamos os dados a seguir para posterior debate:

---

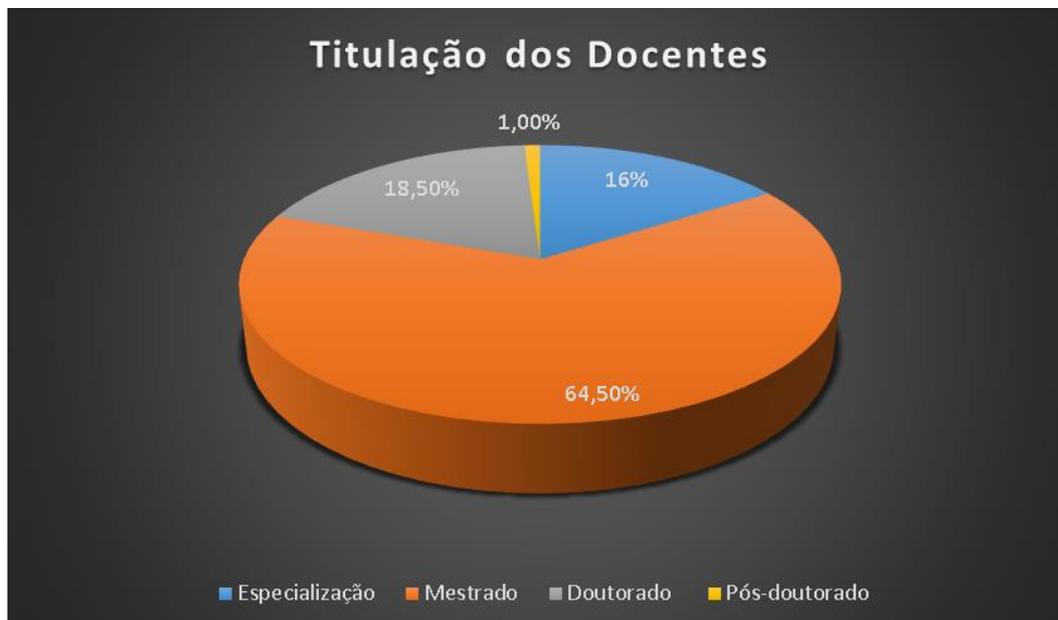
as turmas de uma vez. O que antes representava 10 horas/aulas por semana (duas horas por curso) se convertem, com a reengenharia, em 02 horas/aulas por semana. Se havia mais de um professor dividindo as 10 horas/aulas, agora com a reestruturação, só há a necessidade de um professor para atender o novo formato de demanda.

**Gráfico XVII: Quantas Horas/aulas Ministra por Semana**



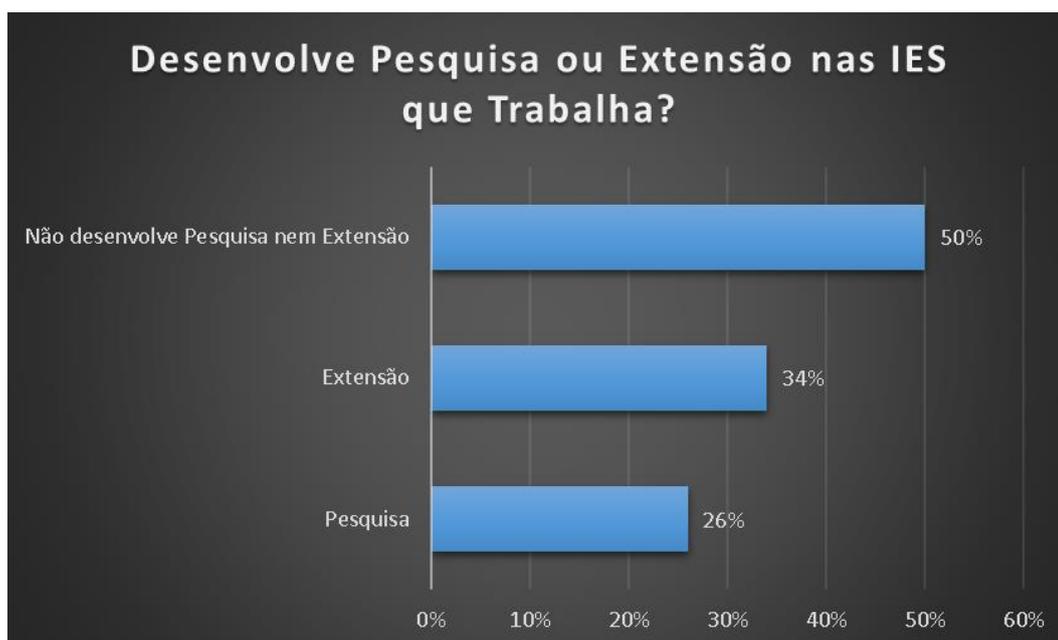
Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

**Gráfico XVIII: Titulação Docente**



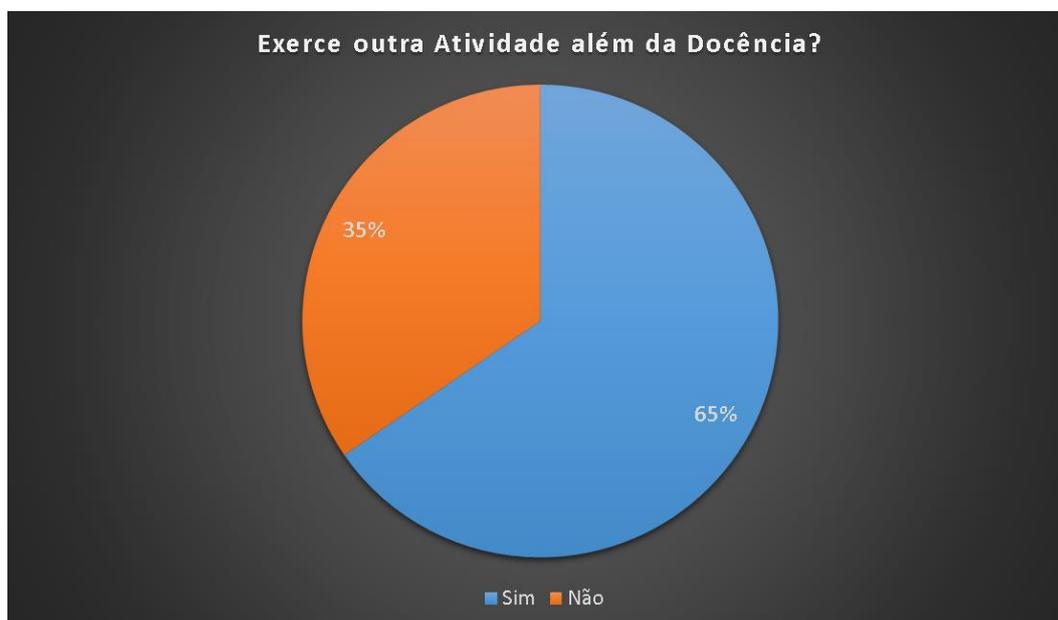
Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

### Gráfico XIX: Desenvolve Pesquisa ou Extensão?



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

### Gráfico XX: Exerce Outra Atividade?



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

Dada a crise pela qual o setor atravessa, associada as reestruturações ditadas pelas IES de terceira geração, temos desenhado o seguinte quadro. Os docentes ora pesquisados, são relativamente especializados (mestres em sua maioria) e 50% não

desenvolve nenhum projeto de pesquisa e/ou extensão, apenas 26% desenvolve algum tipo de pesquisa. Ainda segundo nosso levantamento, 43% dos docentes não publicaram nenhum artigo científico nos últimos cinco (05) anos, e 32% publicaram de um (01) a dois (02) artigos nos últimos cinco anos. Como visualizado anteriormente possuem contratos precários (vínculos por hora/aula trabalhada) e um baixo valor pago por hora/aula trabalhada. Nesse cenário a docência para muitos é complemento de renda, ou exercem outras atividades como complemento de renda da docência, sendo que 65% exercem outra atividade remunerada. Essa atividade extra sala visa garantir uma renda um pouco mais qualificada<sup>31</sup>.

Quando nos referimos a uma mão de obra “*relativamente qualificada*”, fazemos em contraposição, ou em contraste ao conceito usado por Sguissardi e Silva Júnior (2018) que afirmam que o trabalho do docente das instituições públicas é “*superqualificado*” e voltado para a pesquisa. No caso estudado, os professores têm sua formação estacionada no nível de mestrado (70% não estão estudando), e 72% diz não receber nenhum incentivo da IES para dar continuidade a sua formação. Para o entendimento desse cenário, alguns fatores devem ser levados em consideração.

Primeiramente, uma maior qualificação, no setor privado, nem sempre é significado de melhores rendimentos. Tem sido noticiado sobejamente casos de instituições privadas, que tem demitido professores com maior qualificação como forma de diminuição de gastos. Segundo, em muitas instituições não existem planos de carreiras, não mudando o rendimento salarial em função da titulação. Terceiro, o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, diz que as IES devem ter o mínimo de um terço (1/3) do seu corpo docente titulado (mestre ou doutor), podendo ser esse um terço composto somente por mestres, por exemplo<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Entre as profissões exercidas paralelamente à docência, podemos dividir em três (03) categorias. Aquelas em que o docente trabalha em algo estritamente vinculado a sua prática como: professores (em outros níveis de ensino) advogados, contador, assistentes sociais, administrador, médicos, psicólogo (autônomos ou vinculados a um serviço público e/ou privado). Na segunda categoria, temos profissões genéricas, que guardam algum vínculo com sua formação, como: coach, consultor, acupunturista, revisor de textos, entre outras. E uma terceira categoria onde o trabalho paralelo não guarda nenhum vínculo com a formação, são eles: vendedora de semi-jóias, cerimonialista, artesã(o), revendedor(a) de cosméticos.

<sup>32</sup> A Comissão de Educação do Senado chegou a aprovar um projeto de lei (PL 706/2007) que obrigaria as instituições públicas e privadas de ensino superior a ter mais professores com mestrado e doutorado. A proposta exige que 50% do corpo docente seja formado por mestres ou doutores. Como dissemos, hoje a exigência é de apenas um terço. Outro avanço que a proposta traz é a determinação de que pelo menos 25% dos professores tenham título de doutor. O regime de trabalho com dedicação exclusiva também

Em relação ao desenvolvimento de pesquisa, com vimos no trecho sobre as alterações legais pós LDB de 1996, a alteração na redação do Decreto nº 3.860/2001, tira o caráter de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de colocar essa “obrigatoriedade” somente entre as IES que se caracterizam como Universidade. Já faculdades e centros universitários, contam com uma legislação mais frouxa, não sendo cobrados quanto ao desenvolvimento de pesquisa e/ou extensão.

Essas condições, são reflexos direto da reestruturação ou reengenharia, que precariza as condições de trabalho do docente das IES privadas. Essas modificações são expressões do que Mészáros (2004) chama de “*práticas materiais de destrutiva autorreprodução ampliada*”. A desregulamentação, a flexibilização e o enxugamento do corpo docente atende a lógica que privilegia o capital em contraposição ao homem que trabalha, mantendo-se apenas o mínimo de trabalho humano necessário para a reprodução do capital. Isso porque estamos falando apenas do reordenamento do modelo tradicional/presencial de ensino. Se remetermos à inserção do EaD, essa problemática se amplia enormemente.

Reverbera nos meios de comunicação os efeitos desta reestruturação:

“Os sentimentos se misturam. O Brasil está vivendo um momento de pessoas pequenas que transformam o pensamento numa atividade grosseira, que operam a negação da alteridade. É difícil ser afastado por configurar uma ameaça”. O professor José Salvador Faro, que atuou por 21 anos na Universidade Metodista de São Paulo, é um dos 60 demitidos pela instituição este semestre. Longe de ser isolado, seu caso é compartilhado por milhares de professores no País que foram desligados de suas instituições de ensino de julho para cá. A Estácio de Sá, instituição privada presente em todo o território nacional, anunciou a demissão de 1,2 mil professores. Em agosto, a Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), demitiu pelo menos 200 professores. A Anhembí Morumbi, que integra o mesmo grupo da FMU, deve demitir ao menos 150. Na Universidade Uniritter, que atua na região sul do Brasil, são 100 demitidos. As instituições se ancoram no que chamam de *reestruturação* para justificar as mudanças que impactam não só a vida dos professores desligados, mas também aquela dos contratados, que têm de encarar redução de carga horária e, portanto, salarial, e conseqüente queda na qualidade da educação. Para os especialistas, o cenário de demissões em massa se ancora na Reforma Trabalhista em vigor desde novembro. (Carta Capital, 17/07/18, *grifo nosso*)

Em outra matéria, dessa vez no site G1, lê-se:

O ano de 2017 pode terminar com cerca de 400 professores de ensino superior demitidos em pelo menos cinco faculdades privadas de São Paulo. As

---

seria modificado: passaria de um terço para 40% dos docentes. O projeto já passou pela Comissão de Constituição e Justiça, no entanto, está desde 2012, com status de “remetido à câmara dos deputados”, como pode ser verificado no site do senado. O custo dessas alterações na legislação para as IES talvez explique o fato do projeto estar “engavetado”.

demissões mais significativas devem ocorrer na Estácio, que pretende demitir 196 docentes, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, que pode demitir 80 profissionais, e na Universidade Metodista, que já dispensou 45 professores e deve demitir outros 15. As instituições de ensino alegam "*reestruturação pedagógica*" para fazer as mudanças. Para o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), o Ministério da Educação (MEC) tem se omitido nos casos de demissão e promovido facilidades para as instituições, como a flexibilização do número mínimo de horas de aula exigido e a criação de cursos à distância. Especialista ouvida pelo G1 vê ligação com a reforma trabalhista. (G1, 19/12/17, Online, *grifo nosso*)

Ao cotejarmos os dados da nossa pesquisa quantitativa com os referenciais teóricos dos quais lançamos mão, não há como fugir da percepção de que os regimes de contratos de trabalho flexíveis, que passaram a vigorar, além de precarizar ainda mais as funções docentes, tem consequências na organização dos trabalhadores. A vasta mão de obra excedente (exército educacional de reserva), desempenham o papel de pressionar os salários para baixo, diminuir o poder de barganha dos sindicatos, além de estimular uma forte competição entre os pares, gerando perda de identidade individual e coletiva.

Em termos de condições de trabalho, em comparação com suas alternativas de empregabilidade contínua de tempo integral, o emprego em regimes flexíveis fora do padrão provê condições de trabalho inferiores, salários e benefícios menores, seguridade social (do trabalho) menor e menos benefícios acumulados por velhice. [...] A sindicalização aumenta os ganhos dos trabalhadores e cria segurança empregatícia. Nos casos em que há dados disponíveis, vemos que, entre os trabalhadores em regimes de trabalho flexível, os índices de sindicalização são menores do que entre seus colegas com emprego fixo de tempo integral (Isik Urla Zeytinoglu, *Chaging Work Relationships in Industrialized Economies*, in Rosso, 2017, p. 69)

Sobre a competitividade que a reestruturação promove entre os pares, destruindo as relações de colaboração e identificação entre os trabalhadores, Marx diz:

Na produção, os homens não agem apenas sob a natureza, mas também uns sob os outros. Eles somente produzem, na medida em que eles colaboram de uma determinada maneira e trocando entre si suas atividades. Para produzirem, contraem determinados vínculos e relações mútuas, e somente no interior desses vínculos e relações sociais é que se realiza sua relação para a natureza, isto é, se realiza a produção. (Marx, 1996 pg. 193)

Harvey (1992, p. 46) adverte que ainda que certas condições ofertadas pelos regimes flexíveis possam ser vistas como benéficas por alguns trabalhadores, “esses arranjos de empregos flexíveis” em seus efeitos “agregados” como insegurança empregatícia, níveis salariais reduzidos, passam longe de ser positivos para a “população trabalhadora como um todo.

No caso dos docentes de IES privada, a expansão e a flexibilização das organizações relegaram o trabalho docente do setor privado a uma atividade paga por hora, com menor formação em relação a seus pares do setor público, maior carga de trabalho em sala de aula (quando não exclusiva), trabalho extra sala não remunerado, atuação em mais de uma instituição e/ou exercendo um trabalho paralelo à docência, maior vulnerabilidade quanto as leis trabalhistas (flexibilização de contratos, salários e regras).

Segundo Richard Sennet (1999) um dos mais graves reflexos do capitalismo na sua forma flexível é a perda da noção de carreira para os trabalhadores. Os docentes de IES privadas, via de regra não vislumbram suas carreiras sendo construídas nas instituições privadas. Em dinâmica de grupo, realizada durante um curso de “coach” em uma IES privada, no ano de 2017 e acompanhada por nós. Foi pedido aos 30 docentes presente que estabelecessem uma “meta de vida”, e projetar onde desejariam estar daqui a 05 anos.

Dos 30 professores, 26 docentes não se viam trabalhando em IES privadas a médio prazo. Todos desejavam passar num concurso público, montar um negócio próprio e/ou abandonar a docência. A instabilidade da carreira, as pressões/assédio moral, os baixos rendimentos, a não possibilidade de se planejar a longo prazo, foram apontados como motivadores.

Em relação ao uso do termo flexibilidade de horas de trabalho, aqui empregado, aludimos ao debate apresentado por ROSSO (2018), quando categoriza a “flexibilidade quantitativa e qualitativa, com e sem direitos”. Rosso (2018) alerta para a dificuldade em estabelecer um conceito uníssono para o conceito de “flexibilidade”. Segundo ele:

Entre as alternativas possíveis, há o caminho de estudar a flexibilidade de tempos e horários como parte de um processo maior de transformação das relações de trabalho em que as modalidades ou formas concretas de aplicação de flexibilidade representam papéis específicos no processo de produção e circulação de valores na sociedade capitalista com as respectivas implicações. (Rosso, 2018, p. 70)

Segundo Rosso, a flexibilidade “pode ser encontrada em diversos momento e condições econômicas” e enumera os tipos de “flexibilidade”, a saber: a *Flexibilidade Quantitativa Externa*, que refere-se “a procedimentos empregados por empresas para variar o tamanho de seu quadro de pessoal e ajustá-lo às condições desejadas de

operação”, acompanhando as “flutuações de mercado”, a *Flexibilidade Qualitativa Externa*, que implica na “substituição da contratação regulamentada por uma” de “prestação de serviços”, “terceirizações. *Flexibilidade Quantitativa Interna*, “refere-se à variação da duração das horas segundo necessidade das atividades laborais, podendo aumentar ou diminuir”, e por último, a *Flexibilidade Qualitativa Interna*, que remete a “chamada flexibilização funcional”, que pode ser resumida na atuação do “trabalho polivalente, em que se realiza várias funções simultaneamente”. (Rosso, 2018).

No caso em estudo, a flexibilização quantitativa externa com direitos se encaixa mais na descrição do nosso objeto. Ou seja, a manutenção de docentes horistas, facilita na adequação do número de trabalhadores as flutuações de mercado, que vão incidir na flexibilidade salarial.

Ainda que o horista tenha garantido seus direitos<sup>33</sup> (semestralidade, férias, décimo terceiro e aviso prévio), a contratação por hora/aula, com o baixo valor pago pela hora trabalhada, impacta muito menos no pagamento dos direitos trabalhistas. Além disso, o contrato por hora/aula permite uma “brecha legal” que faz com que esse tipo de contrato se adeque “harmoniosamente” as necessidades voláteis do capital.

Há entendimento jurisprudencial no sentido de que, em se tratando de professor horista, não havendo a redução do valor da hora-aula, ainda que haja diminuição de turmas, não resta caracterizada a redução salarial.

PARECER

EMENTA: Professores horistas – Redução de Carga Horária – Doutrina, jurisprudência e Convenção Coletiva.

– DA ORIENTAÇÃO JURÍDICA

1. Trata-se de parecer jurídico-trabalhista acerca da possibilidade de redução de carga horária de professores contratados sob o regime de hora-aula.
2. Inicialmente, com relação à redução salarial, destacamos o disposto na Constituição Federal, art. 7º, inciso VI, que dispõe ser assegurado aos trabalhadores a irredutibilidade salarial, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo.
3. Aos professores contratados na forma de horistas, aplica-se o art. 320 da CLT, o qual dispõe que a remuneração do professor é fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários. Tal condição deve estar registrada em sua CTPS, bem como em sua ficha de registro.
4. No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, aplica-se, ainda, a cláusula 2.3 da Convenção Coletiva 2011/2012, a qual encontra correspondência em diversas convenções coletivas celebradas por entidades sindicais de outros Estados brasileiros.
5. Transcrevemos, a seguir, a referida cláusula para fins elucidativos:  
2.3 - Contratação em Regime Horista: Está sujeito ao regime de hora-aula o professor contratado, única e exclusivamente, para ministrar aulas.

---

<sup>33</sup> Quanto a legislação a qual está submetida o professor de estabelecimento particular, encontraremos uma seção específica na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual abrange os artigos 317 aos 323. Ainda, sobre o tema, temos as Súmulas 10, 351 e 372 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), bem como as OJ-SDI1 nº 206, 244 e 393 do TST. (em anexo)

2.3.1 - O professor contratado em regime horista terá seu salário calculado com base no valor da hora-aula do respectivo cargo, devendo ser observado o estabelecido nas cláusulas 6ª, 7ª, 8ª e 11ª desta convenção coletiva.

6. Por outro lado, mas no mesmo contexto, a orientação Jurisprudencial nº 244 do C. TST assim dispõe:

OJ-SDI1-244 PROFESSOR. REDUÇÃO DA CARGA HORÁRIA. POSSIBILIDADE. Inserida em 20.06.01. A redução da carga horária do professor, em virtude da diminuição do número de alunos, não constitui alteração contratual, uma vez que não implica redução do valor da hora-aula. (Pozzobon Torraca, 2011, online)

A respeito da legislação que regula o trabalho do professor horista de instituições privadas, se faz mister elencar algumas características que facilitam a precarização desse trabalhador e o torna mais atraente a contratação via hora/aula. Como exposto, na jurisprudência, explicada no parecer de Torraca (2011), a irredutibilidade salarial, que é normal legal e genérica, encontra, no contrato por hora/aula uma forma de “burla” legal, uma vez que o número de horas-aula do professor pode ser alterado, pois tal variação é “inerente” ao tipo de trabalho que executado pelo docente horista.

Desregulamentar ou flexibilizar a regulamentação consiste num processo de retirar direitos constituídos, de retirar vantagens maiores ou menores estabelecidas em favor dos trabalhadores, ou ainda de criar atalhos por meio dos quais os tempos e horários de trabalho se tornam mais adequados ao processo de acumulação de capital das empresas privadas [...] (Rosso, 2018, p.65)

Além dessa brecha, o professor tem sua jornada diária limitada, em cada estabelecimento de ensino, a no máximo, 4 (quatro) aulas consecutivas ou 6 (seis) intercaladas, podendo, entretanto, lecionar em vários estabelecimentos no mesmo dia. Nossa pesquisa detectou que 22% dos docentes ministram aulas em municípios diferentes no mesmo dia.

*“Aconteceu comigo ano há um tempo atrás, eu dava as duas primeiras aulas em (na cidade de) Mirassol, e corria ‘pra’ dar as duas últimas em Monte (Aprezível, cidade há 25 Km de Mirassol). Sai um pouco antes de acabar a aula (as duas primeiras), né?! (risos). ‘Descia o pé ‘pra’ chegar a tempo em Monte. Às vezes não dava, porque você sabe, em tempo de colheita de cana como fica essa estrada. Na época não tinha o ponto biométrico, então se chegava atrasado uns minutos ‘não dava nada’. Agora tem que ‘passar o dedo’ e se chegar dez (10) minutos atrasados, não passa mais. Ai ou você vai*

*pra casa ou tem que fazer uma justificativa por escrito e ir dar aula. Ai você torce 'pra' aceitarem a justificativa. Mas você é professor e sabe. Essas justificativa não pode ser frequente porque se não (gesto com o dedo passando no pescoço) ”. (Psicólogo I – IES de 1ª e 2ª gerações)<sup>34</sup>.*

No entanto, o intervalo vago, entre uma aula e outra, ou quando o professor ministra somente as duas (02) últimas aulas, e fica inviabilizado de assumir as duas primeiras aulas em outra instituição, permanecendo à disposição da IES enquanto aguardando o início ou reinício de suas atividades, não tem regulamentação na legislação trabalhista, e nos casos de omissão, essas situações ficam a cargo de acordos firmados pelos sindicatos de classe em acordos ou convenções coletivas.

O serviço docente permite exemplificar como a fragmentação pode aumentar a intensidade. Se um professor fosse lecionar seis horas por dia, em sequência as últimas seriam certamente afetadas por menor rendimento por parte do professor, devido à exaustão. A fragmentação das aulas em diversos momentos do dia, permite que o professor recupere, em alguma medida, suas condições físicas e psíquicas, fazendo com que seu trabalho nas últimas horas da noite tenha igual grau de efetividade junto aos alunos, que as primeiras aulas da manhã. Esse exemplo indica com precisão como a noção de intensidade também deve ser analisada em seus efeitos qualitativos. (Rosso, 2008, p. 77).

*“Aí o coordenador diz que só pode te encaixar na quinta, nas duas últimas aulas. O que você faz? Diz não?! Mas e as duas primeiras? Não tem condição, vou dar aula em outra instituição e ‘correr pra cá’? Não sou o “the Flash”. Só que é aquilo né, se quiser bem, se não amém. Tá cheio de gente querendo. Sem falar no gasto de combustível. Você bem sabe [...] cortaram tudo! Antes ainda pagava o ‘petróleo’. Agora é por nossa conta. Se colocar na ‘ponta do lápis’, você paga ‘pra’ trabalhar. Mas fazer o que [...] só sei ser professor, vou mudar de profissão agora, aos 50 anos? ” (Contador I – IES de 2ª Geração)*

---

<sup>34</sup> Como forma de preservarmos o anonimato dos entrevistados, resolvemos nomeá-los com suas formações profissionais, e numerá-los quanto tiver mais de um depoente com a mesma formação. Não há fidelidade quanto ao gênero do entrevistado.

Do universo pesquisado, 42% dos docentes ministram aula em mais de um município. Sendo que 20% trabalha em 03 ou mais municípios.

O professor horista e parcial, ainda que recebam por hora aula trabalhada, não se veem livres de executar uma série de funções além classe, necessárias ao complemento da atividade docente. Trabalhos que historicamente eram relegados a secretaria, com a nova organização do trabalho no setor educacional, passou a ser desempenhado pelo próprio professor. Lançamentos de conteúdo, de faltas, de notas, são do encargo do docente. A anexação dessas tarefas a função docente não representou maior ganho ao trabalhador da educação. Mas sem dúvida representou uma grande economia para as IES privadas, já que com essas ações pode diminuir os setores “meio” das IES privadas.

Essas mudanças, que segundo Savianni (2005), se desenrolou, no Brasil, entre 1991 e 2001 em decorrência da transição do fordismo para o toyotismo, afetaram as ideias pedagógicas no país, tendo como sua marca o neoprodutivismo (uma nova roupagem da teoria do “capital humano”) e o neotecnicismo, ou seja, as novas formas de racionalização do processo educativo. O neotecnicismo como expressão da educação em tempos neoliberais, projetada, no plano escolar, todas as virtudes “antipedagógicas” que o neoliberalismo desempenha no plano do mundo do trabalho e da sociabilidade humana.

Quando verificamos o tempo gasto com a docência, veremos que o trabalho do professor extrapola o tempo em sala, ou seja, grande parte do trabalho do docente é empenhado justamente quando não se encontra em aula. A educação em tempos flexíveis, geram novas atribuições ao trabalho docente, alongando consideravelmente seu trabalho para fora da sala. Essas atividades, extraclasse, por si só não geram pagamento de hora-extra ao trabalhador. Isso porque há um entendimento de que as atividades extraclasse desenvolvidas pelo docente, como, planejamento, estudo para preparação e/ou aprofundamento do conteúdo a ser ministrado em sala, correção de provas e trabalhos, controle de frequência, registro conteúdos e notas, estão incluídas no conceito de “horas-aula” e, portanto, no valor pago por ela.

Trata-se de um tema nebuloso, uma vez que a LDB, legisla sobre as condições do trabalho dos professores do magistério público, sendo omissa e pouco específica quando ao trabalho docente no ensino privado.

A LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Art. 67 diz que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional basEaDa na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (LDB, 2017, p. 44)

Para elucidação desse ponto nebuloso, recorreremos a decisões recentes de processos impetrados por docentes, requerendo o pagamento das horas-extra sala. Esses casos de omissão legal, são recorrentes na regulação do trabalho de docentes de IES privadas. No entanto a maior parte dos entendimentos se apoia no Art. 320 da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) Lei nº 5.452 de 1943, que diz:

Art. 320 - A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários. § 1º - O pagamento far-se-á mensalmente, considerando-se para este efeito cada mês constituído de quatro semanas e meia. § 2º - Vencido cada mês, será descontada, na remuneração dos professores, a importância correspondente ao número de aulas a que tiverem faltado. § 3º - Não serão descontadas, no decurso de 9 (nove) dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho. (CLT e normas correlatas, 2017, p. 53)

Ainda que haja notícia de professores do ensino privado que tenham ganho ações, impetradas após a demissão, onde granjeavam o pagamento de valores referentes as atividades realizadas, extraclasse, isso não é um ponto pacífico, nem a norma, o acatamento dessas demandas vai variar conforme o magistrado que julga<sup>35</sup>. E a luta pelo

---

<sup>35</sup> No dia 18 de junho o comunicado do SINPRO-RS dá notícia em seu site (<https://www.extraclasse.org.br>) de mais dois professores que ganharam esse tipo de ação. *“Mais dois professores conquistaram na Justiça o reconhecimento da Hora-Atividade (trabalho extraclasse realizado para avaliação, correção de provas, preparação de aula e elaboração de projetos, etc.) por meio de ações trabalhistas promovidas pelo SINPRO/RS. As ações foram contra o Colégio do Rosário/USBEE, de Porto Alegre, e Da Paz, de Santa Rosa. No primeiro, o Tribunal Regional Trabalho da 4ª Região reconheceu os 20% da Hora-Atividade sobre a remuneração normal. O processo está liquidado e os valores (R\$ 48 mil) já foram recolhidos na Justiça. No caso de Santa Rosa, o TRT manteve a decisão proferida em primeiro grau, na quantia de 2 horas/dia, de segunda a sexta-feira, estando a decisão transitada em julgado e o processo em fase de liquidação de*

pagamento dessas horas não pagas está longe de ser pleito da maioria dos professores, que aviltados e distante das lutas coletivas, se resignam nas condições de trabalho oferecidas. Dos diversos processos que analisamos, nenhum havia sido demandado por um professor de IES privada, todos foram pleiteados por professores do ensino médio privado.

Sobre os novos tipos de trabalho (lançar notas e faltas, conteúdo ministrado) exigidos do docente, ao aglutinar-se aos já tradicionais trabalhos extraclasse (planejamento e preparação de aula, revisão de conteúdo, correção de notas e trabalhos) perfazem uma carga de trabalho superior a hora paga.

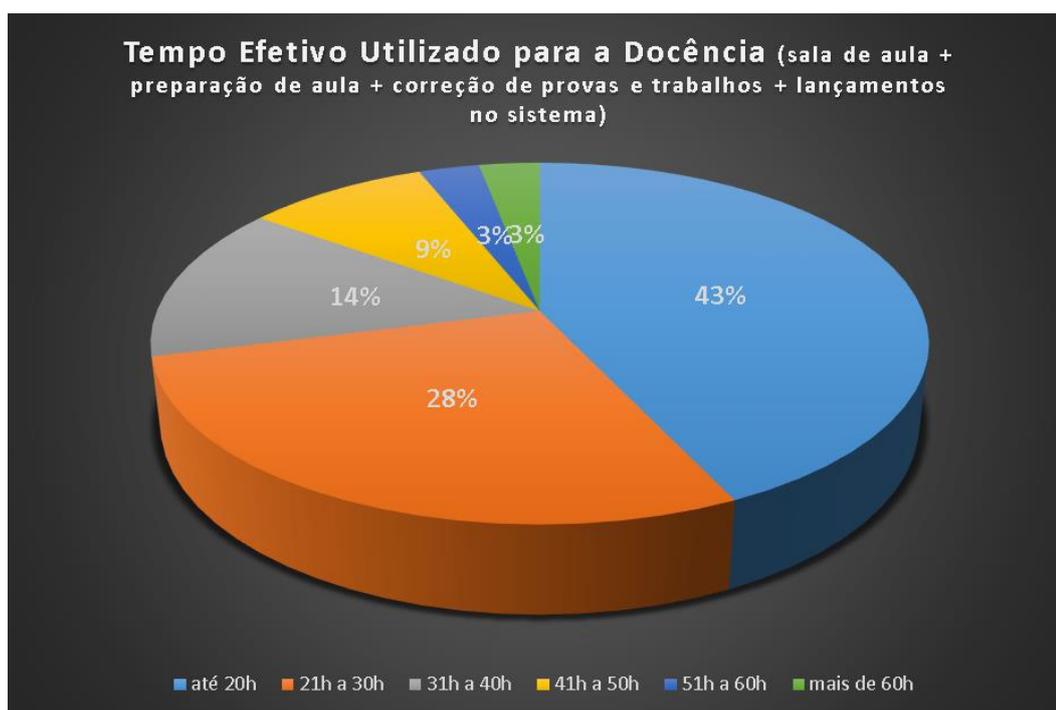
Pedimos para que os docentes pesquisados somassem a quantidade de horas que gastam no exercício da docência. Para isso, deveriam somar, ainda que de maneira aproximada, o tempo gasto com a preparação de aula, aula (propriamente dita) correções e lançamentos.

Obtivemos a seguinte distribuição de respostas:

---

*sentença, na apuração dos valores devidos. Do total de processos referentes à Hora-Atividade promovido pelo Sindicato já são 10 sentenças que concedem 20% de hora-atividade e quatro decisões de 2o grau".* Por outro lado o site Conjur ([www.conjur.com.br](http://www.conjur.com.br)), em notícia do dia 03 de maio de 2018, apresenta a notícia que uma ministra do TST (Tribunal Superior do Trabalho) negou o pagamento de hora-extras pedido por uma professora do ensino médio privado da cidade de Americana, caso semelhante ao mencionado anteriormente. Segundo o site: "A ministra Dora Maria da Costa explicou que o TST, interpretando o artigo 2º, parágrafo 4º, da Lei 11.738/2008 em consonância com o artigo 320 da CLT, adotou o entendimento de que a remuneração dos professores é fixada pelo número de aulas semanais, não sendo devidas horas extras pela mera inobservância da proporcionalidade entre as atividades. "Não há naquele dispositivo de lei nenhuma distinção entre trabalhos internos e extraclasse", frisou. "

## Gráfico XXI: Tempo Utilizado para o Exercício da Docência



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

Se compararmos estes dados com a distribuição da quantidade de hora-aula trabalhada, podemos afirmar que o trabalho extra-sala, representa o equivalente a mais uma jornada de trabalho docente. Assim, um docente que dê 12 horas-aula por semana, trabalhará o equivalente a 24 horas, na semana. No entanto, receberá somente pelas horas em que esteve em sala. Assim, a realização de mais-valia absoluta e relativa se amplificam, quer seja pelo aumento de horas trabalhadas e não pagas (mais-valia absoluta), quer seja pelo incremento de tecnologia e novas funções, também não remuneradas (mais valia relativa).

Um conjunto cada vez maior de trabalhadores está vinculado a sistemas de comunicação que os deixam à disposição da empresa a qualquer momento do dia ou da noite, em função de acordos anteriores de disponibilidade, como de arranjos de emprego que preveem a possibilidade de convocação a qualquer hora. Os sistemas de comunicação direta e no instante permite resolver um problema da empresa ou do local de trabalho enquanto o trabalhador está em pleno período de descanso. Que é hora de trabalho e que é hora de não-trabalho nessas condições? [...] o trabalho flexível, seja em função da intensidade, seja em função dos horários, cria sérios problemas para as pessoas encarregadas das tarefas familiares, do cuidado do domicílio, do cuidado com as crianças e pessoas idosas. (Rosso, 2008, p. 40 e 41).

Quando perguntado sobre a frequência com que usam smartphones com acesso a internet para a resolução de assuntos do trabalho, 73% dos docentes disseram usar quase

sempre ou muitas vezes, os celulares como meio de resolução de problemas. E quando perguntado sobre os tipos de trabalhos que deveriam executar além da aula propriamente dita, a distribuição das respostas ficou assim (nesse quesito a soma extrapola 100%, pois era possível ao respondente escolher várias alternativas):

**Gráfico XXII: Atividades Extras**



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

*“Eu comecei a dar aula quando ainda não era nossa obrigação esses procedimentos. Isso começou mesmo acho que foi lá por volta (do ano) de 2.000. Até aí tudo bem, se tem que fazer, vamos fazer, adianta reclamar? Agora o ‘duro’ é que tudo isso tem prazo. Prazo ‘pra’ lançar nota, ‘pra’ lançar falta. Se você, por conta da correria que é na época de provas e encerramento do semestre, não lança no prazo, você é constrangido pelos alunos que ficam te cobrando pelo ‘face’ (Facebook) e ‘whats’ (Whatsapp) “Professor e as notas?!”. Mas o pior é que ‘pra’ lançar fora do prazo, já que o sistema ‘fecha’, você tem que fazer pedido pra direção ‘pra abrir’ o sistema. A gente sabe que a formalização desses pedidos serve como documento, né. ‘Pra ver quem cumpre prazo’, ‘pra’ ser usado como critério de quem é bom funcionário ou não, e ‘por aí vai’ – (Matemático – I, IES de 1ª e 3ª Gerações).*

A inserção dessas atividades, controladas por sistema, derruba o mito que a Educação é uma abstração, inquantificável e imensurável. Dentro do paradigma neoliberal, é possível e necessário a quantificação do trabalho do professor. Aqui, o

trabalho docente não se esconde na “abstração Educação”. Nessa perspectiva o resultado da docência pode ser aferido por índices, cumprimento de prazos, batimento de metas, como se faz com o controle de qualquer outro produto material. Os instrumentos de avaliação, diretos e indiretos, buscam desenvolver uma estratégia de controle do trabalho do professor nas IES privadas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, deu na sua redação um papel de destaque para os processos avaliativos. Segundo redação dada a lei, a implantação de processos avaliativos “visava à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos”<sup>36</sup>.

Para além dessas avaliações de produtividade internas, os docentes, enfrentam também as avaliações externas. A Lei 9.131 de novembro de 1995, propôs, entre outras coisas” a formulação de uma política de avaliação de modo a “zelar pela qualidade do ensino”, criando para tal um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, e tendo como principal ferramenta o ENC (Exame Nacional de Cursos) “popularmente” conhecido como “Provão”, que assim como o seu substituto, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) visa(va) através da aplicação de um exame aos formandos de graduação verificar o nível de aprendizado conferido a esses estudantes durante o período que passaram nas IES<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Há de se mencionar que anteriormente a 1996, havia, ainda que pouco precisos, a inclusão de dispositivos legais que visaram um certo controle da qualidade do ensino superior. Na Constituição Federal de 1988 estabelece nos art. 206, 208 e 209 que o ensino é dever do Estado e aberto a iniciativa privada, desde que atendida duas normas 1) o cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2) a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

<sup>37</sup> Inicialmente eram avaliados os alunos ingressantes (ao final do primeiro ano de curso) e os alunos concluintes. A partir da análise do IDD (Índice de Desenvolvimento Discente) que era gerado pela diferença entre a nota dos ingressantes em relação a nota dos concluintes se estabelecia a quantidade de conhecimento adquirido pelo aluno nos anos de ensino superior. No entanto esse modelo de medição de aprendizagem foi substituído por um mais complexo, que em resumo leva em consideração a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mais renda familiar, mais formação educacional dos pais, gerando uma nota de partida. Quanto mais carente o aluno e menor a formação educacional dos pais, menor essa nota. E ao final do curso, se avalia através do Exame ENADE o quanto o aluno se desenvolveu (IDD). O aluno avalia também, através do Questionário do Estudante as condições físicas e de organização pedagógicas das IES. Cabe a Instituição através do Questionário do Coordenador, responder questões relativas ao corpo docente, como qualificação e tempo de dedicação. Quanto maior a qualificação e o tempo de dedicação, maior nota a instituição ganha nesse item. A nota do Exame é um dos componentes do CPC (Conceito Preliminar de Cursos), que é dado pela soma da nota da Prova Enade, mais a Avaliação da Instituição pelos discentes, mais a nota recebida pelo corpo docente (formação e dedicação). A soma dos CPC de uma instituição gera o IGC (índice Geral Institucional), que é a nota da IES como um todo. As notas tanto do CPC como do IGC, variam de 1 a 5.

Logo na introdução do texto do “SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: é dado o tom da concepção adotada quanto a função da regulamentação”, vê-se explicitada a quais os objetivos da implementação da avaliação no ensino superior.

A partir da década de 80, os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. Nesse quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de reformas das instituições educacionais, mais explicitamente as que se dedicam à formação dos indivíduos e à produção de conhecimentos e técnicas, vistos que hoje como valiosos capitais econômicos, ganham centralidade, em todos os países que buscam modernizar-se, os processos de avaliação e de regulação da educação superior. Esses processos são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado de recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisão. Dentre os aspectos mais importantes, podem ser citados o aumento do aparato normativo, a ênfase nos resultados ou produtos e o uso de instrumentos que produzam informações objetivas e que permitam a comparação e a ampla divulgação para os públicos interessados. ( SINAES, 2009, p. 23 e 24)

A redação deixa clara qual é a perspectiva avaliativa, e a que tipo de ensino ela quer direcionar as práticas das IES. Trata-se de verificar o cumprimento de uma educação que atenda as demandas do mercado de trabalho, e da competitividade impelida por uma “economia globalizada”, assim, a formação que se espera é flexibilizada, polivalente e empreendedora. A ideia de capital humano aparece mais uma vez como possibilidade de superar “as assimetrias sociais”. E por último, esses processos avaliativos servem para classificar a qualidade de ensino de modo a cancelar a qualidade do produto ofertado (ou não).

Para as instituições privadas, o interesse nos processos avaliativos governamentais se assentam sobre o “ranqueamento” e o uso que se faz dele (a nota do Enade, quando positiva, é usada em peças de publicidade) e na própria manutenção do funcionamento da IES, (se um determinado curso tirar por dois “anos” consecutivos nota menor ou igual a 2, passará por visita *in loco* de especialistas do MEC que determinarão medidas

saneadoras que devem ser implantadas pela IES, durante esse período não poderá realizar novos vestibulares para aquele curso e não poderá acessar financiamento público (bolsas como FIEs e PROUNI))<sup>38</sup>.

A implementação dos processos avaliativos, recaem sobre o trabalho docente. Além de avaliados pelos alunos através das CPAs (Comissão Própria de Avaliação), o sistema de avaliação da qualidade de ensino, via ENADE, coloca o professor numa situação de elo mais frágil para mediar uma situação quase inconciliável, a saber: Enquanto negócio, a educação superior privada, vê o aluno como cliente, e enquanto cliente quer majorar o número de consumidores do produto educação. Desse modo os sistemas de acesso as IES privadas não representam barreiras aos interessados em ingressar nessas IES. De forma que os vestibulares não selecionam os alunos em termos de qualidade. Ainda que negócio, as IES privadas devem responder a regulações e ser submetida (ela própria em estrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica, e seus discentes) a avaliações propostas pelo Estado.

Assim o professor é impelido a resolver uma equação: dar formação suficiente para que o aluno tire boas notas em avaliações, como o ENADE, permitindo assim que a IES continue a desenvolver sua atividade sem maiores problemas, mas, no entanto, o professor não pode “apertar muito o aluno”, em conteúdos e exigências acadêmicas. O ritmo exigido e cobrado pelo professor deve ensinar e preparar o aluno, e ao mesmo tempo, não pode ser “pesado” ao ponto que faça o discente desistir do curso (e para de pagar a mensalidade) e/ou da instituição (troque de IES).

---

<sup>38</sup> Segundo dados do Inep-MEC, retirados do último ciclo avaliativo do ENADE 2016, com dados apresentados em 2017 (os de 2017 serão apresentados em outubro de 2018)), as IES públicas foram as que obtiveram melhores resultados. Ao passo que 59% das instituições públicas obtiveram notas 4 (43%) e 5 (16%) – em uma escala de 0 a 5 –, nas instituições privadas, esse percentual cai para 22% (19% tiraram nota 4; e 3%, nota 5). A maior parte das IES privadas obtiveram nota 3 (44%), sendo que 27% tirou nota 2 e 4%, nota 1 no ENADE 2016, segundo dados do Inep-MEC. No tocante aos tipos de organização acadêmica, as universidades foram as que mais obtiveram nota máxima. Enquanto 10% das universidades tiraram nota 5, os Institutos Federais (IFs) e os centros federais de tecnologia (CEFETs), obtiveram nota máxima em 9% dos casos. O percentual cai para 3% no caso dos centros universitários e apenas 2% das faculdades obtiveram nota máxima. Os IFs e os CEFETs foram os que atingiram maior percentual de notas 4 (39%), seguidos pelas universidades (34%), centros universitários (21%) e faculdades (12%). As instituições que tiveram maior percentual de nota 3 foram os centros universitários (48%), e as faculdades foram as instituições mais mal avaliadas, com o patamar de 36% de notas 2 e 6% de notas 1.

### Gráfico XXIII: Exigências Contraditórias



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

Quando perguntamos<sup>39</sup> aos docentes, se o trabalho deles apresentava demandas contraditórias, 77% deles afirmaram que sim, sendo que 44% afirmaram que frequentemente 33% às vezes. Essa demanda contraditória é resultado da tentativa de transformar um valor civilizatório, um bem social, em mercadoria. Esse processo de transmutação não se dá de forma completa. A educação não se adequa inteiramente nos requisitos e adjetivos necessários para tomar-se “mercadoria”. Enquanto atividade de transmissão e conhecimento, a educação possui aspectos específicos que para se adequar totalmente a condição de serviço prestado acaba por exigir ações contraditórias e acaba por redesenhar o próprio trabalho do professor.

Ou seja, para equalizar essa falha, há de se alterar a própria característica do trabalho docente, agora convertido em um mero transmissor de conteúdo. Enquanto

<sup>39</sup> Nessa questão em específico, colocamos um exemplo do que seria uma demanda contraditória. O exemplo que seguiu a pergunta foi: “Por exemplo: exigir que você ensine o aluno, que ele aprenda, mas se possível, não reprová-lo. Ser rigoroso, mas fazer de tudo para o aluno permanecer na instituição”. Metodologicamente, resolvemos exemplificar, pois, em certa medida todo trabalho apresenta exigências contraditórias (fazer uma boa mercadoria com matéria prima ruim, por exemplo), de modo que queríamos deixar o mais claro possível de que tipo de contradição tratávamos e que nos referíamos ao trabalho docente, e não ao trabalho paralelo, quando o caso.

professor de “novo tipo” deve ensinar, mas não lançando mão de exigências que leve a desistência do aluno. Assim, o professor deve esvaziar de sentido sua própria prática. Essa tarefa se torna “mais fácil” em partes porque o docente perde o controle sobre o que é ensinado, ou seja, é alienado dos processos de trabalho. Geralmente segue manuais e planos de ensino apresentados pelas instituições (essa característica é notadamente das Instituições de terceira geração, no entanto assessorias pedagógicas privadas tem levado cada vez mais esse modelo para instituições de Primeira e Segunda gerações, afim de torna-las competitivas no “mercado educacional”).

O entendimento da ação do professor sobre o aluno (processo de ensino e aprendizagem) não é suficiente para captarmos a ação educativa requerida em tempos flexíveis, há de se pensar nos meios utilizados para isso. Os métodos pré-estabelecidos, as avaliações padronizadas e o conteúdo programático enxutos e voltados para a prática, ao modo de uma produção em série, já vem estandarizado de maneira a guiar a nova prática docente entre o limiar do aprendizado e da manutenção do cliente (aluno), entre a educação e o negócio.

De acordo com Marx (1985, p. 75):

No processo de trabalho considerado em si, o operário emprega os meios de produção. No processo de trabalho que é simultaneamente processo capitalista de produção, os meios de produção empregam o operário, de tal sorte que o trabalho só aparece como um meio graças ao qual determinada quantidade de valor, ou seja, determinada massa de trabalho objetivado, suga trabalho vivo para se conservar e se incrementar

Infranca (2014, p. 221) aludindo a Lukács em a “*História e Consciência de Classe*” diz que a gênese do processo de “trabalho estranhante”, torna o trabalhador semelhante ao “*objeto produzido*” e, portanto, dominado, pelo *fetichismo da mercadoria*, pois a sua força de trabalho, convertida em mercadoria, é “vendida pelo seu próprio proprietário, o trabalhador”. A consciência do trabalhador, é, a “consciência mesma do objeto”.

Ora se estamos, como identificado por nossa pesquisa, num momento de transição de um ensino superior privado manufatureiro (instituições de primeira geração), com uma rápida passagem pelo modelo capitalista-fordista (instituições de segunda geração) e adentrando dentro de um ensino superior aos moldes neoliberais/flexíveis (instituições de

terceira geração), o fazer, o trabalho do docente tende a tomar a forma exigida pelo tempo histórico vivido.

Lembrando a clássica passagem escrita por Marx no prefácio da “Contribuição à crítica da economia política”:

[...] os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 2003, p. 5)

Assim a adaptação do trabalho intelectual da docência deve se converter em trabalho estranhado, para se adequar as exigências da educação superior flexível. Nesse processo de passagem/transfiguração, o trabalhador docente deve abrir mão do trabalho na acepção marxista, (trabalho dialético que transforma o objeto do trabalho (aluno) e ao mesmo tempo altera o agente do trabalho (professor)), em nome da sua conversão em “força de trabalho”, (ação orientada pela repetição, padronização e acrítica, que não transforma).

A transformação da humanidade trabalhadora em uma 'força de trabalho', em 'fator de produção', como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas de trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam. Além do mais, o modo capitalista de produção está continuamente se expandindo a novas áreas de trabalho, inclusive àquelas recentemente criadas pelo avanço tecnológico e o emprego do capital a novas indústrias. Está, ainda, sendo continuamente requintado e aperfeiçoado, de modo que sua pressão sobre os trabalhadores é incessante" (Braverman, 1980, p. 124).

Então, ainda que significativa no mundo mediado pelo capital, a precariedade objetiva, material e salarial, não é a única precariedade em ocorrência. A captação da subjetividade, tratada *en passant*, anteriormente é uma dimensão fundamental para entendermos essa transformação em andamento, e que a “fotografia” registrada por essa tese, tenta clarificar.

Na mesma medida que se intensifica a precariedade material e objetiva, mais se faz necessária a utilização de estratégias gerencialistas, típicas do toyotismo. Quando mais precárias as condições objetivas, tanto mais o trabalhador precisa ser convencido que essas condições, dadas e, portanto, inexoráveis, só podem ser suplantadas com adoção de um “etos” individual capaz de, amenizar, ou superar, futuramente, a precária existência impelida pelas precariedades neoliberais.

Nesse sentido, tanto em Alves (2011) com o conceito de “*totalidade social*”, como Dardot e Laval (2016), com conceito de “*forma empresa*”, colaboram para a nossa percepção de que os trabalhadores frutos da reestruturação, seja da geração y ou anteriores, terão que se verter a forma simbiótica (junção de dois organismos diferentes) do próprio negócio, adequando-se as variações, necessidades, capacidade de consumo e por fim, a própria flexibilidade da existência.

Tratando do conceito lukacsiano de “*posição teológica secundária*”, Alves (2013) explica que o “trabalho ideológico”, ou seja, a “ação de homens sobre os próprios homens” se tornou ferramenta indispensável não apenas para a reprodução social, mas acima de tudo para a “organização de mercadorias”.

Assim, o “espírito toyotista” incidiu na formação de “agentes sociais internos e externos à produção do capital, verdadeiros “profissionais da manipulação”, capazes de estimular o engajamento e consecução de metas de produção” (Alves, 2013, p. 182). Não obstante, o trabalho ideológico é ferramenta cada vez mais necessária a produção do capital.

Na idade avançada do monopólio, a organização capitalista da vida social preenche todos os espaços e permeia todos os interstícios da existência individual: a manipulação desborda a esfera da produção, domina a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental que penetra a existência dos agentes sociais particulares - é o inteiro cotidiano dos indivíduos que se torna administrado, um difuso terrorismo psicossocial se destila de todos os poros da vida e se instila em todas as manifestações anímicas e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar-se como áreas de autonomia (a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação de imaginário, a gratuidade do ócio, etc.) converte-se em limbos programáveis. [...] complexo simultaneamente de causalidades e resultantes histórico-sociais, desenvolve-se quando os agentes sociais particulares não conseguem discernir e reconhecer nas formas sociais o conteúdo e o efeito de sua ação e intervenção; assim, aquelas formas e, no limite, a sua própria motivação à ação aparecem-lhes como alheias e estranhas. [...] o processo pelo qual os sujeitos (os indivíduos, os agentes sociais particulares) se desapossam de si e de sua atividade criadora na medida em que não conseguem captar as

mediações sociais que os vinculam à vida social em seu conjunto e dinamismo [...] (Netto, 1981, p. 74,75,81 e 82)

Isto posto, ganha relevante contorno a precarização da dimensão intelectual, principalmente em trabalhos que exigem, primordialmente o uso das capacidades cognitivas. “O envolvimento emocional passou a ser exigido cada vez mais no capitalismo contemporâneo”. Todos os setores de serviço, como os de “atendimento de educação, de pesquisa, de atendimento à saúde, de atendimento a clientes”, segundo Rosso (2018), são exemplos de trabalhos que implicam “novas demandas sobre o corpo e o espírito do trabalhador”. (Rosso, 2008, p. 39).

Se a capacidade intelectual e emocional dos trabalhadores é empregada em proporções sem precedentes, também novos problemas são gerados para os próprios trabalhadores à medida que tais energias são aplicadas sob forma de trabalho. [...] Está simplesmente fora de qualquer propósito pensar a pesquisa sobre trabalho intensificado com um conceito de intensidade que se restrinja à dimensão da fadiga física [...]. (Rosso, 2008, p. 39).

Os impactos desse estranhamento em construção são detectados de duas formas, primeiro com a crescente insatisfação com o trabalho e os resultados dele, segundo, e núcleo central da nossa tese, com a construção do silenciamento do docente do ensino superior privado. Quais o custo dessa mudança de paradigmas na estrutura do ensino superior privado ao trabalhador? Os aspectos objetivos da precariedade foram tratados, até aqui, resta saber como essa precariedade material resultado da educação em tempos de capitalismo flexível impacta na subjetividade do sujeito que trabalha.

### **II.III. Precariedade Subjetiva, Ética e a Privatização do Sofrimento**

A Hipótese nascida da experiência, aliada as leituras e cotejada pelos resultados de nossa pesquisa quantitativa e qualitativa é que o modo de organização que toma forma no ensino superior privado e que demanda uma precariedade salarial, e o estranhamento do trabalhador em relação a sua prática, gera, sofrimento e, por conseguinte, adoecimento, como fartamente tem relatado estudiosos como Gaulejac, Dejours, Seligmann, entre outros, em vários setores da atividade laborativa.

Esses estudos geralmente cruzam os dados de afastamentos, licenças, atestados médicos e queixas dos trabalhadores como forma de determinar umnexo causal entre o trabalho exercido e o adoecimento.

No entanto, a tese ora defendida, tem sua originalidade em detectar que os trabalhadores docentes do ensino superior privado, devem privatizar seu sofrimento em nome da manutenção de seus empregos. A privatização do sofrimento é aqui entendida como a necessidade de privar o corpo de sofrimento aparente. Não se deve publicizar as insatisfações, pequenas enfermidades e descontentamentos. Para enfrentar a “guerra do mercado educacional” e a constante ameaça de demissão, os professores desenvolveram, como estratégia o *silêncio*, esse silêncio é produzido como resultado da privatização do sofrimento.

No ensino superior privado, o docente, adequado, deve ser aquele abnegado, pronto para enfrentar as transformações e se adaptar a novas demandas. Esse cenário duro e árido, requer resiliência, proatividade e acima de tudo resignação.

Essas condições de precariedade salarial, aliadas as transformações do setor, seriam, no setor público, por exemplo, expressos no adoecimento, no aumento do número de atestados, licenças e afastamentos. No setor privado, a apresentação de atestados ou licenças por motivos de doença são raros pois:

*“Se o professor falta, um, duas, três vezes, independente do motivo, ele já fica visado. Sabemos que no final do semestre tem grande chance de não ficar. Isso fica subentendido. O professor que falta, que adoce, que precisa se ausentar por questões familiares, é visto como problemático. [...] o aluno nem presta muita atenção na aula, mas é o professor faltar que vão reclamar “quero ter aula, ‘to’ pagado ‘pra que’?” (Matemático 44 anos, de IES de 3ª Geração).*

*“E tem também a questão de reclamar né. Somos sempre orientados a não reclamar das condições estruturais e salariais para os alunos. Eles são clientes, e dizem que os nossos problemas resolvemos internamente. Mas*

*quando resolve internamente? Quem tem coragem de comentar ou reclamar?  
” (Biólogo 46 anos, de IES de 3ª Geração).*

*“Quando veem visita do MEC parece ‘namorado recebendo a namorada a primeira vez em casa’. Pinta a faculdade, arruma tudo certinho e somos orientados a não reclamar né. Porque se reclama somos mal avaliados, e o curso pode fechar e se fechar não tem aula.” (Historiadora 41 anos, IES de 2ª Geração)*

Essa percepção de que os espaços de “fala” como conselhos universitário, conselhos de curso, NDE’s, reunião com especialistas do MEC, e o próprio ambiente da sala dos professores, não eram espaços democráticos e de expressão das insatisfações e dificuldades foi detectado ainda no nosso questionário quantitativo.

Perguntamos aos docentes respondentes se eles consideravam “democráticas as instituições em que trabalham”, e exemplificamos que como democráticas se entendia que as instituições reservavam espaços de fala para eles, e que suas ideias, sugestões e reclamações eram ouvidas pelos superiores, em resumo “você pode falar o que pensa e é ouvido?”. Dos 130 respondentes 65% disseram que as instituições era pouco ou nada democráticas. Para aprofundar e tentar validar nossa hipótese, perguntamos se alguma vez, tiveram que mentir ou omitir informações em reunião de avaliação<sup>40</sup> com especialistas do MEC (para reconhecimento ou (re)credenciamento de cursos ou instituição), 50% dos respondentes disseram que já mentiram em reunião com especialistas, e 43% disseram que foram orientados por superiores, outros 40% disseram que nunca omitiram ou mentiram em reuniões com especialistas e os 10% restantes nunca participaram desse tipo de reunião.

Ainda no aspecto quantitativo, tentamos entender a produção do *silêncio* como característica requerida ao docente de IES privada. Do corpo privatizado como

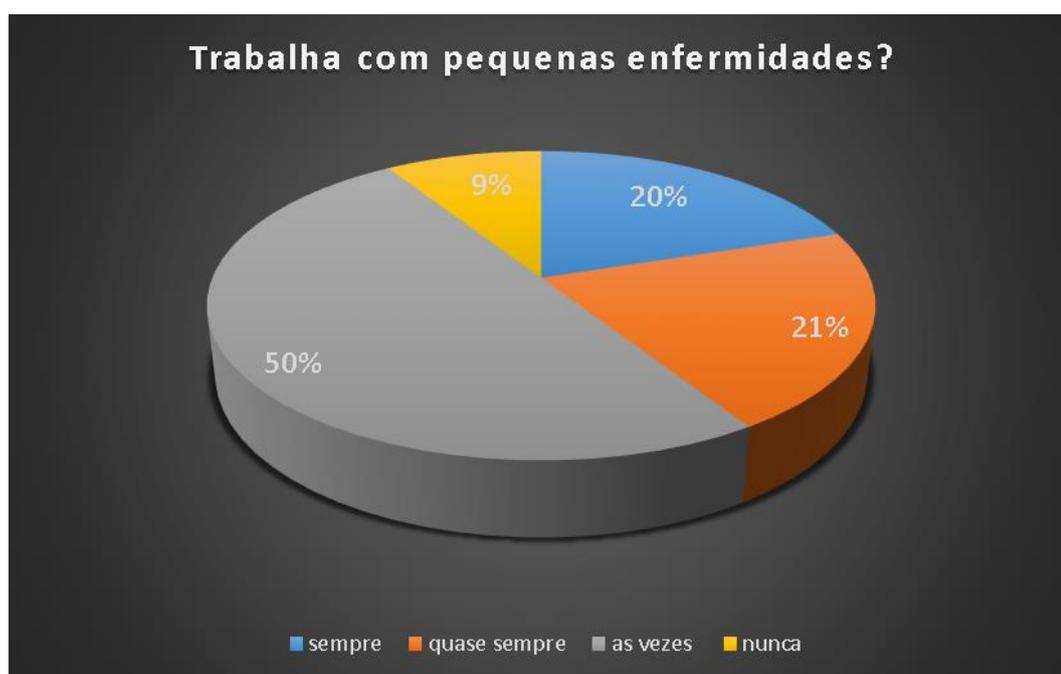
---

<sup>40</sup> As reuniões entre os especialistas do MEC e o corpo docente da IES serve para os especialistas confirmarem ou não, os dados apresentados em documentos pela instituição. Geralmente os professores são inqueridos quanto a satisfação de trabalhar na IES, sobre o plano de carreira, se existe ou não, e se a hora-aula paga é compensatória. Além disso, é perguntado a dedicação e a titulação dos docentes, além da relação com seus superiores.

prolongamento da instituição e por isso, constituído do mesmo ethos e sociometabolismo, necessário para se submeter a lógica do mercado em tempos de capitalismo flexível.

Perguntamos aos docentes se eles já trabalharam/trabalham “com pequenas enfermidades como, dor de cabeça, gripe, febre, lombalgia entre outros mal-estares”. Obtivemos o seguinte quadro de respostas:

**Gráfico XXIV: Trabalha com Pequenas Enfermidades?**



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

A maior parte dos professores (50%) responderam que “as vezes” trabalham mesmo estando acometidos de pequenas enfermidades. Todavia, diante do número expressivo de respostas “sempre” ou “quase sempre” (41%), perguntamos então, quantos dias o docente faltou de sua atividade na IES privada no ano anterior, e quantas vezes teve a necessidade de faltar, mas ainda assim foi trabalhar.

À pergunta “*quantas vezes você faltou ao trabalho ano passado?*” 80% dos docentes disseram terem faltado entre 0 e 2 vezes, sendo que a resposta, nenhuma (0) foi dada por 40% deles, e outros 40% apontaram terem faltado entre uma e duas (1 a 2) vezes durante todo o último ano.

Em relação as repostas para a pergunta “*quantas vezes, no ano passado, você teve a necessidade de faltar ao trabalho e ainda assim foi trabalhar?*”, 40% dos professores revelaram que teriam a necessidade de faltar entre três (3) a oito (8) vezes, outros 37% responderam que teriam a necessidade de faltar entre uma (1) ou duas (2) vezes, e ainda assim, não faltaram ao trabalho. Os índices de presenteísmo, isto é, indivíduos que mesmo adoecidos, se apresentam para o trabalho, nos ajuda a compor o cenário de medo da demissão, e a privatização do sofrimento e do mal-estar necessários a atividade docente de IES privada.

O ambiente pouco democrático, associado e tendo como resultado os poucos espaços de fala, derivam num processo de desgaste no trabalho. Desgaste físico e mental, como pudermos constatar no número de docentes que trabalham com pequenas enfermidades, e do baixo número de absentismo.

A gestão pelo medo, ou pela ameaça, nos parece uma constante nos últimos anos no mundo da educação superior privada. Soma-se a isso, a responsabilização do docente pela formação de novas turmas. Do total de respondentes 62% disse que as IES colocam sobre sua responsabilidade a busca por novos alunos, e 60% dizem sentir “medo, paúra e ansiedade no começo de semestres, por não saber se terão turmas e assim aulas. Outros 41% disseram sentir medo, paúra e ansiedade nos finais de ano, no período de demissões.

Para tentar deslindar essa “*precariedade subjetiva*”, termo cunhado por Linhart (2009), fizemos uma última questão que entendemos ser um grande indicador desse tipo de precariedade. Perguntamos aos docentes, “*Com que frequência você tem o seguinte pensamento: Não queria ir trabalhar hoje*”. A distribuição das repostas se deu da seguinte maneira:

**Gráfico XXV: Com que Frequência Não quer Ir Trabalhar**



Fonte: Pesquisa Trabalho e Saúde dos Prof. Universitários – 2018 – Elaborado por: Araré Carvalho

Os dados acima são indicativos de os processos de precarização do trabalho incidem na disposição do docente em desenvolver suas atividades. Até mesmo aqueles mais cooptados pelo discurso gerencialista neoliberal não consegue escapar das determinações materiais concretas e seus efeitos na subjetividade do sujeito que trabalha. Se 45% dos docentes dizem ter às vezes vontade de faltar ao trabalho, outros 45% indicam que tem o desejo de faltar “muitas vezes” ou “sempre”, as suas funções laborativas.

Linhart (2009) diz que as incertezas que pesam sobre o trabalhador são inúmeras, dificultando a organização da sua própria vida. Como apontamos na dinâmica de grupo, a maioria dos docentes não desejavam estar nas IES privadas a médio prazo, pois apontavam para a incerteza salarial, e a instabilidade no emprego como impeditivos de pensarem suas vidas a médio e longo prazo. A organização da IES privada se assenta sobre a incerteza, a tensão constante do medo da demissão, ou da diminuição de ganhos, e das avaliações e o uso que se faz delas. Essas precariedades, vivenciadas pelo professor se expressa nos dados apresentados no último gráfico. A desestruturação ou a reestruturação do mercado sobre novas bases trouxe no seu bojo uma estrutura geradora de pressões sociais e psicológicas, gerando manifestações de mal-estar, coletivo e individual. A soma dessas precariedades gera o que Linhart (2009) deu o nome de “*precariedade subjetiva*”.

O que se deve entender por precariedade subjetiva? É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência [...] é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir o objetivo, para não se arriscar, nem fisicamente nem moralmente [no caso dos supervisores na relação com diretores e professores ou dos professores com os alunos]. É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves no trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos [...] nem do lado dos coletivos de trabalho, que esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono. (Linhart, 2009, p. 2 e 3).

Citando Esteve (1999, p. 45), “esses trabalhadores afirmam que não são ouvidos nem reconhecidos (valorizados), mas colocados todos o tempo à prova nessa engrenagem de tensão e frustração, geradora de sofrimento e do “*mal-estar docente*”.

Se a motivação por metas batidas e por proatividade foi “quase sempre” estimulada por aumento de ganhos, premiações e/ou distinções, no ensino privado, nos últimos anos, a ameaça de desemprego tem sido a força motriz que leva os docentes a realizar seu trabalho de forma resignada, que os levou a condição de apatia detectada por essa pesquisa. Precariedade salarial, perda do controle sobre o trabalho e precariedade subjetiva gerou como resultado uma categoria totalmente desmotivada quanto ao futuro da profissão e ao mesmo tempo inerte na construção de resistências ao avanço dos efeitos da gestão flexível do trabalho.

*“Nos últimos anos um “monte de amigos” saíram, ou demitidos, ou em programas de demissão voluntária. Geralmente os mais velhos, que ganhavam um pouco mais, e também que “penavam” com as novas tecnologias e metodologias. Os que ficaram perderam aulas, primeiro porque houve essa mudança toda, né, de juntar turmas. Depois porque os mais antigos vão perdendo aula para os mais novos. É um processo de estrangulamento. Não mandam a gente embora, mas vão tirando nossas aulas, até você pedir demissão. De um grupo unido, hoje temos um grupo fragmentado. Um “bando” de professor novo, que não se mistura, e que olha feio “pra” gente por ganhar mais, e nós olhando feio pra eles porque eles estão tomando nossas aulas e é claro, recebendo menos”.* – (Pedagoga, 55 anos, IES de 1ª Geração)

Quando perguntamos sobre a motivação que os docentes sentem para trabalhar, 70% apontaram que tem motivação de “média” a “muito baixa”. Quando indagamos se

nos últimos cinco (05) anos “*tiveram algum sintoma de adoecimento que se relacionasse ao trabalho*”, 62% responderam que sim. E as doenças que mais apareceram na opção, “*quais*” foram: 1<sup>a</sup> – Estresse; 2<sup>a</sup> – Depressão; 3<sup>a</sup> – Afonia/Calo Vocal/Papiloma nas cordas vocais (doenças ligadas a voz); 4<sup>a</sup> – Gastrite; 5<sup>a</sup> – Pressão Alta; 6<sup>a</sup> – Diabetes; 7<sup>a</sup> - Infarto.

*“Papiloma nas cordas vocais removido. Professores perdem a voz trabalhando, usam as férias para tratar e ficam preocupados com a própria recuperação, obviamente, mas sempre com os alunos e os conteúdos”* – Professor de Português, 45 anos, IES de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> gerações.

No ensino superior público, até 1999, os salários dos docentes eram pagos sem que formas de produtivismo (publicação de artigos, livros ou pesquisas realizadas) alterassem o soldo recebido. A partir da greve daquele ano, como nos diz Rosso (2008), o governo federal começou a atrelar as gratificações ao número de hora/aulas ministrada pelo docente. Assim os que ministravam até 10 horas/aulas por semana recebia a gratificação integralmente, já quem ficava abaixo desse “mínimo” recebia 60% da gratificação. Nesse caso, o aumento e/ou a intensificação do trabalho docente, se deu por intermédio de um incentivo monetário.

Embora essa estratégia não seja exclusiva no setor público, no setor privado, nos últimos anos, a intensificação do trabalho não são impostas mediante bonificações, mas sim através do medo. No caso docente a produção de mais-valor se dá mediante a diminuição da qualidade de vida e trabalho do professor.

*Eu tinha três (03) turmas para quem eu dava aulas de “Leitura e Redação”, ai fizeram essa base única, então eu deixei de dar seis (06) aulas por semana, para dar apenas duas. Mas o volume de coisas que eu tenho “pra” corrigir e lançar continuou o mesmo. Sem falar que tenho que administrar uma sala de aula bem mais volumosa e genérica. Quer ver, se eu vou trabalhar um texto, ou citar exemplos, eu inclino “pro” Direito, pra “Administração” ou pra Engenharia? Tem que ser o mais genérico possível.* (Professora de Português, IES de 2<sup>a</sup> geração).

Por trás da gestão pelo medo, está o resultado da reestruturação organizacional (produtiva) que passa a maioria das instituições de ensino superior privado. Essa reestruturação no sentido de uma organização flexível produz fatores de insegurança, como risco quanto aos níveis de rendimentos, manutenção do número de hora/aulas e pôr fim do próprio emprego. De acordo com Dejours (1992), o medo, diferente da angústia, não é objeto da psicanálise. O medo segundo ele, é um “*aspecto concreto da realidade e exige sistemas defensivos específicos, essencialmente mal conhecidos até hoje*” (Dejours, 1999, p. 63)

A questão do consentimento com essa situação, por parte do trabalhador, é explicada por Dejours (1992), remetendo ao caráter bélico do mercado. Onde as empresas, inseridas numa “*guerra econômica*”, necessitariam lançar mão de toda sorte de estratégias possíveis para a sua “*sobrevivência*”. Não obstante, todos os sacrifícios são necessários, notadamente os individuais. Os trabalhadores aptos a essa guerra mercadológica devem primar pela agilidade, pelo preparo, pela disciplina, produtividade e abnegação. Os sacrifícios coletivos, decididos nas “*altas instâncias*”, tem como motivador sempre a “*razão econômica*” e são abraçados, em grande parte pelos trabalhadores como “*sacrifícios necessários*” a sobrevivência. O fantasma da diminuição acentuada do salário, ou até mesmo o desemprego, ameaça e exige maximizar as condições de competitividade das IES que querem sobreviver, e exige, da sua base celular, o professor, a introjeção do mesmo *etos*, se desejar a sua manutenção nos quadros da organização.

Através das entrevistas iniciais podemos perceber, entre os docentes que vivem exclusivamente da docência, geralmente os docentes das áreas de humanas, um temor muito grande da demissão. O interessante é que esse temor faz efeito justamente sobre aquela parcela de docentes que mais impõe resistências a captação da subjetividade pelo ideário neoliberal.

Se por um lado docentes com formação em exatas, saúde e ciências sociais aplicadas (*engenharias, administração, ciências contábeis, farmácia, medicina, odontologia*), são mais afeitos ao discurso do empreendedorismo, não tendo que sofrer grandes conversões, é justamente nos docentes da área de humanas (pedagogia, história, sociologia, psicologia), que a adesão à “*cartilha gerencialista*” sofre maiores resistências. No entanto é sobre esses que a gestão pelo medo repercute mais fortemente, pois são justamente esses docentes que vivem, em maior número, exclusivamente da docência.

Como nossos dados quantitativos apontam, avaliações (CPA), notas do ENADE, e acima de tudo, os períodos de final de ano, onde ocorrem as demissões e de começo de ano, onde se confirma ou não a formação de novas turmas, convergem, simultaneamente às vezes, para aumentar a ansiedade do docente, gerando um sofrimento mental que aumenta na mesma medida que diminui a segurança do emprego.

Dessa forma, diante da nova crise, iniciada em 2008, com forte impacto no Brasil a partir do ano de 2014, o medo da dispensa, voltou a ser o gatilho de disparo da ansiedade. Ansiedade que cresce na mesma medida em que novas levas de demissão acontecem. A especulação se está ou não na próxima lista, mais do que a demissão, gera um nível de estresse que acaba por gerar mais sofrimento que a própria demissão em si. No caso específico das IES de primeira e segunda gerações, o medo do desemprego, leva ao rompimento de relações entre colegas de trabalho. Como apontamos anteriormente, nesses dois tipos de organização, via de regra, temos docentes com salários diferentes. Enquanto os mais antigos, que foram contratados em tempos de crescimento do setor, contam com salários um pouco melhores (valor pago por hora/aula), os novos contratados aceitam o trabalho nas novas condições salariais. E *“ninguém quer ficar desempregado, nem que para isso acabe por prejudicar o colega”*.

No entanto, a gestão pelo medo, segundo Dejours (1992) tem limites, porque, depois de um tempo, a estratégia da ameaça acaba por paralisar, pois *“quebra o moral”* do coletivo de trabalhadores, gerando uma *anomia*, não no sentido durkheimiano, uma vez que o trabalhador resignado continua a exercer suas atividades, mas cada vez mais mecânicas, acríicas e pouco elaboradas. No entanto, esses limites são alargados na medida em que o trabalhador incorpora, muitas vezes acriticamente, o ideário neoliberal. Essa captura da subjetividade, possibilidade uma maior *“tolerância”* as *“injustiças sociais”*, como nos lembra Dejours em a *“Banalização da Injustiça Social”* (1998).

Essa maior tolerância está condicionada a captura da subjetividade do trabalhador aos desígnios das novas demandas do mercado. No entanto, essas características intrínsecas aos tempos flexíveis, encontra aqui, nas atuais condições de trabalho e salário, um gargalo até então intransponível, a saber: Como conseguir a adesão e o envolvimento do trabalhador, na medida que também se impõe a precarização das relações de trabalho?

O medo, ou melhor, a gerência pelo temor, é uma forma eficaz de controle, sendo uma engrenagem vital para tentar mediar a necessidade de maior dedicação do docente, ao mesmo tempo que deteriora-se as condições materiais de trabalho.

Nessa situação, a resignação e submissão, figura no horizonte como a única saída de sobrevivência num cenário onde se intensifica a conformidade ao avanço de políticas marcadas pelo neoliberalismo. Como verificamos nas entrevistas com os professores recém demitidos, essa resignação tem como limite a redução extremada de rendimentos, o que leva o docente a suplantar o medo e expor sua indignação. Isso porque a redução substancial dos rendimentos, remete o docente de ensino superior, função socialmente reconhecida com certa distinção, a um isolamento familiar, em função das limitações de gasto, com projeções em aspectos subjetivos como identidade profissional e pessoal, e como auto percepção pessoal diante da sociedade<sup>41</sup>.

*“Eu fui perdendo aulas, em partes pelas junções, mas outras tantas por sacanagem mesmo. E a coordenação me boicotando. Perdi 08 aulas (hora/aulas) no semestre passado. Fiquei com 04 aulas e ao invés de colocar tudo na mesma noite, dividiram em duas. Eu tenho filha, tive que vender meu carro, um professor amigo me emprestou esse Uno (carro Uno da Fiat). Não sou palhaço. Eu cheguei no meu limite. [...] ao final da reunião (reunião de docentes), fui até a coordenadora e mandei ela tomar naquele lugar (sic)! Aí aproveitaram né, queriam mandar embora e foi a “faca e o queijo”. Só querem professor que fale amém. Mas eu achei melhor, “tô” me sentindo livre. Aquilo lá vai acabar logo, vou ficar só com minhas aulas no Estado (rede estadual de ensino médio) e “tô” pensando, com o dinheiro do acerto, montar um negócio, tipo espetinho em frente de casa. Pelo menos eu fico tranquilo. (Pedagogo, 42 anos, IES de 2ª geração).*

A demanda apresentada, agora sobre a égide do neoliberalismo, e sua intensificação, nos parece, marcada, por dois processos distintos. Cada vez mais tenta-se

---

<sup>41</sup> Uma vez que os ganhos não permitem mais o docente frequentar os meios sociais onde os trabalhadores intelectuais de classe média baixa frequentam, o professor se isola no ambiente familiar e questiona sua qualificação, escolhas e competências. Essas atitudes têm reflexos na identidade profissional e na própria saúde.

pela utilização da ideologia da produtividade e competitividade a cooptação da subjetividade para as necessidades dos processos sociais subjacentes a produção neoliberal. No entanto, por outro lado, nos parece que o conflito surgido da não efetivação da promessa de felicidade advinda do esforço, capacitação e resiliência, dificulta a permanência, por muito tempo, da adesão a esse discurso. Desse modo, e diante do cenário de desemprego estrutural, o sistema do capital serve-se cada vez mais da gestão pelo medo.

[...] la forma de producción de la acumulación resulta cada vez más coactiva y renueva sus formas primitivas de violencia en la acumulación, teniendo en cuenta que -paradójicamente- al mismo tiempo se necesita crecientemente de la cooperación o "implicación" subjetiva y social del trabajador (B. Coriat, 1992). De ahí que la sociedad pueda ser observada como conteniendo pulsiones postsociales (Cf. N. Rose, 1997; P. de Marinis, 1999a, 1999b) que definimos como pulsiones a la exclusión y en nuestro caso incluso de extinción. (Bialakowsky, 2003)

Em relação a captura da subjetividade, se faz necessário um “disclaimer” nesse momento do texto. Diferentemente do que ocorre com os trabalhadores das fábricas do ABCD paulista nos anos 1990, onde a ideologia toyotista teve que constranger trabalhadores e sindicatos moldados a lógica fordista, como nos dá conta (Alves, 2000), os trabalhadores do ensino superior privado, principalmente os formados pós LDB de 1996, não precisam ser convertidos as aspirações neoliberais. Muitos deles, principalmente os vinculados as áreas de engenharias, negócios, saúde, já vieram com grande parte dos valores pós-fordista compondo seus “DNAs”. Esse trabalho de captura da subjetividade foi feito anteriormente pelo colégio e depois pelas próprias universidades e programas de pós-graduação. A formação para o trabalho e os adjetivos desejados pelo mercado são a tônica da formação de muitos desses profissionais. Como dito, de passagem anteriormente, esse constrangimento só será necessário aos docentes cujo curso possui um arcabouço teórico minimamente crítico.

Nos parece aqui que o neoliberalismo, evidencia seu caráter que transcende a condição de doutrina econômica ou ideologia, ele parece carregar uma “nova racionalidade de mundo,” que “estrutura e organiza tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados”. Assim ele não é uma simples continuidade do liberalismo clássico, ele transmutou-se em de doutrina econômica para um “sistema

normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

Ainda que ideologicamente convertido ao pensamento flexível, o docente trabalhador de IES privada, não consegue fugir das condições concretas do exercício da sua atividade laboral. Por mais convertido aos intentos neoliberais, as condições materiais falam “mais alto”. Isso pode ser verificado no número maciço de docentes que disseram não estar satisfeitos com o salário e as condições de trabalho, e os que, reiteradas vezes, pensam em “não ir trabalhar”.

Esse misto de sedução (ao discurso de ser empreendedor de si mesmo) e a coerção (medo da demissão), ladeiam a atividade docente nas IES privadas. Adicione a isso o crescente estranhamento do trabalho, visto que os docentes têm cada vez menos controle sobre os conteúdos e avaliações dadas, aliado as condições de precariedade salarial, teríamos aí o cenário ideal para o surgimento de movimentos de resistência organizada e o aparecimento do acumulado de ressentimento e raiva. No entanto o que vemos é um cenário de resignação.

A produção do silêncio, de uma classe, em tese com maior grau de instrução e esclarecimento, só pode ser explicada com o aumento da situação de vulnerabilidade do sujeito que trabalha. Quanto maior a precariedade das condições de vida e trabalho, tanto maior será a sujeição as “*contingências*” apresentadas.

Esse tipo de comportamento pode ser verificado em maior ou menor intensidade em trabalhos braçais com menos qualificação. Como nos conta Dejours (1992) quando analisa os trabalhadores de petroquímicas. Todavia, a invasão desse estranhamento e captura da subjetividade, pela lógica flexível, numa profissão que exige o sentido de pertencimento e valorização como condições para o devido exercício de suas qualificações é algo a se ressaltar, visto que as condições históricas desse momento impõem novas dinâmicas na macroeconomia com alterações nas condições de trabalho dessa categoria.

A nova dinâmica desse trabalho docente, nas atuais circunstâncias, determina o tipo de desgaste mental e mal-estar que ele gera. Nesses termos o trabalhador docente de IES privada, desenvolveu um etos de resignar-se frente as impossibilidades de qualquer alteração ou resistência as configurações de trabalho.

Se ser protegido é estar em condições de enfrentar os principais riscos da vida, esta segurança parece hoje duplamente em falta: não só pelo enfraquecimento das coberturas “clássicas”, mas também por um sentimento generalizado de impotência diante das novas ameaças que parecem inscritas no processo de desenvolvimento da modernidade (Castel, 1998, p.61).

Assim o trabalho em instituições privadas, exige a privatização do corpo, no sentido do corpo se privar de adoecer, de sofrer, ainda que aparentemente. A cultura gerencialista incorporada, que determina a resiliência frente a problemas e provações, transmite para a dimensão orgânica também a necessidade de privar-se das experiências de, adoecimento, mental ou físico, distúrbios e mal-estar.

O docente gravita numa zona fantasma entre o adoecimento, sofrido no âmbito mais privado possível, e a saúde, vivenciada no plano da aparência. Se o trabalhador em tempos de guerra de mercado deve ser proativo, também deve aparentar disposição. Destarte, aparentar um estado ideal de forças físicas e psíquicas é fundamental para a manutenção do emprego. As forças desmobilizadoras que levam ao mal-estar e adoecimento, devem estar mais escondidas possíveis no ambiente de trabalho.

Os docentes de instituições de Terceira Geração, mas acima de tudo, os docentes de instituições de Primeira e Segunda Geração, identificam que estão imersos num processo de transição de modelo educacional/produtivo, e esse novo modelo exige, cada vez mais, o compromisso com a mudança permanente e fluidez das práticas, e concomitantemente oferecem como troca a incapacidade das IES privadas de estabelecer compromissos e relações duráveis. A precariedade dos contratos, a junção de disciplinas, a constante necessidade de renovar os métodos e os saberes, sobre pena de se tornar um profissional obsoleto para o mercado educacional, e a capacidade de ser mais produtivo com menos, característica acentuada do neoliberalismo, tem gerado nessa categoria uma condição de “mal-estar” em relação a sua profissão.

Esse “mal-estar” silenciado pelas condições apresentadas, é totalmente desconsiderada pelas IES privadas, que foca suas atenções somente em processos de avaliação, estandarização e virtualização de disciplinas e enxugamento dos quadros.

Esse cansaço mental e exaustão, verificado por nossa pesquisa é realmente ignorado nesse processo de reestruturação. Se nos anos 1990, os eufemismos do toyotismo tentavam deixar o ambiente de trabalho mais “ameno” do ponto de vista linguístico e no espaço de trabalho, com a inserção e ginástica laboral e eufemização das

relações de subordinação, esse terceiro tempo do neoliberalismo no país parece ter aberto mão de qualquer tentativa de suavizar, ainda que no plano das aparências, as relações do trabalho docente.

Gaulejac (2009) mostra que a perseguição pelos ideais gerencialistas avançou sobre maneira no setor privado no decorrer da reestruturação promovida pelas políticas neoliberais. A busca pelo lucro e o domínio do mercado são as metas, e os meios para isso é o “aproveitamento máximo do mínimo”, tanto de materiais e de pessoas, que nessa etapa, são aviltados a condição de recursos (recursos humanos).

Como verificamos nas entrevistas, essas mudanças derivadas da flexibilização também precarizou as relações interpessoais no trabalho. O enxugamento do corpo docente e/ou a substituição por docentes com valor menor de salário/qualificação, impactou no sentimento de grupo que partilhava experiências, confiança, cultura e modos de trabalho em comum. Além de, cindir o corpo docente entre mais qualificados, e menos qualificados, em maiores salários e menores salários. Esse movimento, foi verificado entre docentes de IES de Primeira e Segundas Gerações. O professor de IES de Terceira Geração já vem contratado dentro das condições precárias, enquanto os outros, saem de uma condição de certa autonomia, estabilidade e ganhos, para se instalar nas novas condições do mercado educacional.

*“Perdemos muitos amigos. Saíamos “pra” tomar umas. Fazíamos churrasco, encontros. Acabou tudo isso. Agora chega, entra dá aula e vai embora. Mal conheço a molecada (professores novos) que entrou. Não tenho nem assunto com eles. Tem muito moleque novo que dá aula de matemática pra engenharia mais nunca entrou numa obra. Tem publicação, metodologia nova, mas isso é o que basta?”* (Químico, 53 anos, IES de 1ª e 2ª gerações)

*“Eu sai no PDI porque senti que iriam “sair comigo”. Não trabalhei 30 anos num lugar “pra” sair pela porta de trás. Quando você fica velho nada mais serve. Você não tem mais didática, você não é atualizado, não é o que a “moçadinha” quer. Então vai ficando encostado. Isso é mercado, e mercado “que” o novo, o “bonitinho”, o “moderninho”. Vai nas universidades públicas! A “cabeça branca” é respeitada, lá não tem que ficar fazendo “micagem” pra segurar aluno. O professor tem que ter conhecimento. E a idade só dá mais valor pra ele. Lá não (na IES privada), o aluno começa a tirar sarro, a direção*

*te vê como ultrapassado, e aí meu amigo, é ladeira abaixo*”. (Matemático, Aposentado (via PDI), IES de 1ª Geração)

As necessidades das rápidas mudanças e da constante atualização é justificada mediante a concorrência dos grandes conglomerados. Esses por sua vez, escondem as estratégias de diminuição de pessoas e gastos, sobre o manto de “metodologias ativas”, onde o aluno é protagonista e o docente aparece como “facilitador” de um processo de aprendizagem.

A atribuição de novas funções (60% dos entrevistados dão aula de disciplinas diferentes da sua formação) e responsabilidades (divulgação do vestibular da IES, uso de novas tecnologias, tarefas de secretaria) e valorização da polivalência, ajudam no rebaixamento da identidade e orgulho profissional. Ninguém é reconhecido por habilidades que desenvolveu no passado, ou por pesquisas específicas que desenvolve. O trabalhador do mercado do ensino superior privado é um trabalhador mais genérico e sem identidade possível. É valorizado na medida que cumpre os prazos, é bem avaliado pelos alunos, e segura os clientes na instituição.

Na nova organização educacional flexível, o passado não é medida de avaliação ou de mérito. O que interessa é o “aqui e agora”. A capacidade adaptativa, a eficácia em reter alunos e a constante atualização as novas metodologias, que por ironia, dispõem cada vez mais da presença docente.

Esse menosprezo por aspectos das condições de saúde (exaustão, desânimo, cansaço mental) do docente nesses ambientes de trabalho do terceiro setor, tem se dado graças a falta de mecanismos de defesa coletiva do trabalhador. Para tentar explicar nossas impressões e resultados, recorreremos a Sennett (2006).

Sennett (2006) em a “*Corrosão do Caráter*” explica que a ética é para cada sujeito uma bússola norteadora das condutas e relacionamentos. Segundo ele, essa ética sofre um grande abalo quando o indivíduo se encontra numa condição de insegurança contínua na sua vida. Como reação a impossibilidade de controlar fatores exógenos e que o desestabiliza, o indivíduo que trabalha imerge num processo de *corrosão do caráter*.

Acionamos Dejours (1995) para melhor compreender esse cenário. Segundo o psicanalista francês, a “*inexorabilidade*” dos métodos gestionários oriundos do processo

de globalização” e a impotência contra seus efeitos, gerou uma atrofia no senso moral dos indivíduos. As transformações no mundo do trabalho representaram também uma transformação nas sensibilidades, atingindo a ética das pessoas em seus ambientes de trabalho e perpassando toda sua vida social. Ao fazer a análise das condições que se apresentam na gestão flexível, Dejours faz uma comparação forte entre as práticas neoliberais que desencadeiam uma “*banalização da injustiça social*” e as práticas observadas por regimes totalitários. Os pontos em comum são:

- As inteligências inteiramente colocadas a serviço de racionalizações instrumentais, voltadas para eficácias desvinculadas da ética.
- A negação do sofrimento ético e a insensibilidade: A negação do sofrimento ético<sup>42</sup> seria uma defesa especial que explicaria a gênese da insensibilidade nas duas situações.

A “insensibilidade ética” descrita por Dejours (1995), se aproxima em aspectos das categorias de “*precarização ética*” apontada por Seligmann (2011) e “corrosão do caráter” de Richard Sennett (1999). Para Seligmann (2011), a “*precarização ética*” promovida pela “força destrutiva” do capital, vem proporcionando um “*apagamento ético*”. Esse apagamento ético derruba a “decência (que relaciona a bondade moral) e Liberdade” que tem nas pessoas os depositários dessa ética. Assim, as “forças neoliberais”, atuam tentando corroer e corrompendo os indivíduos e as coletividades.

Já Sennett (1999) argumenta que a flexibilização do novo capitalismo exige do trabalhador uma flexibilização do caráter também. Isso porque a adaptação do indivíduo a um cenário de incertezas quanto a seu emprego, põe a prova também os seus valores. Os riscos inerentes a esse novo cenário instável, segundo Sennett, também promove um esvaziamento de sentidos (moral, político, cultural e social). Assim é preferencial dessa organização flexível o trabalho do jovem, pois esse estaria mais adaptado as formas flexíveis e precárias de trabalho.

Essa corrosão apontada por Sennett, também foi percebida por nós durante as entrevistas iniciais. A questão geracional e as condições de trabalho e salários, inerente a ela, aparece nas falas, ora como ressentimento, ora como raiva.

---

<sup>42</sup> A “insensibilidade ética” está segundo, Dejours, disseminada em várias instâncias hierárquicas. Os gestores recebem metas de “*enxugamento de quadros*”, e o fazem, abstraindo a dimensão humana do ato e seus efeitos aos que sofrem.

*“Meu amigo, logo é nós que “rodamos”, vão tirando nossas aulas, até inviabilizar sua vinda pra cá. Não te demitem, mas te expulsam da instituição por sufocamento. O que você vai receber por aula não paga os gastos. Eu como coordenador que estou colocando esse pessoal novo, e tirando lugar dos antigos, eu sei que logo vou eu, é questão de tempo. Sei que “estou criando cobra pra me picar”” (Engenheiro, 49 anos – IES de 2ª Geração)*

*“Eu aderi ao PDI porque fui perdendo aulas, uma porque o número de alunos foi caindo mesmo. Turma diurno não formava mais. Ai perdi as horas/atividade, ai com as mudanças que fizeram lá (nome da empresa), tinha que encaixar os gastos dos cursos dentro de um ‘X’ e ainda gerar 25% de lucro, por curso. Começaram a dizer que tinha que gerir cada curso como uma unidade de negócio. Então tinham uma tabela de custo na mão, e professora doutora, com salário antigo, com valor decente, não encaixa nessa planilha. Vi que o melhor era sair. Saí da docência, trabalho hoje com terapia, montei uma salinha. A felicidade que eu ganhei, saúde, não tem preço. Não preciso ficar me submetendo a ninguém, “puxando-saco” e com medo de tudo. Na (Instituição), todo começo de semestre era aquele desespero, sempre notícia ruim. Toda hora falando em corte, em diminuição, em fechar. Chega” (Psicóloga, 43 anos, (PDI) IES de 1ª Geração).*

Os docentes que mais sentiram os impactos da reestruturação no ensino superior privado foram sem dúvida os que tinham certa estabilidade de carreira e ganhos nas Instituições de Primeira Geração. Como explicado, essas instituições, ainda que não possuam um “dono”, e tenha uma organização similar a uma pública, concorre no mercado com outras instituições de Segunda e Terceira Gerações. Isso levou as instituições de Primeira Geração, e, por conseguinte seus docentes, a sentirem mais fortemente os impactos da gestão flexível.

Os docentes e IES de primeira geração sentem mais acentuadamente as alterações porque esse momento de transição, para essas IES, não se deu de modo que processual (lento e gradativo) foi de ruptura. A crise de 2015 fez acelerar o processo de transição de IES de 1ª e 2ª gerações para se adaptarem aos paradigmas das IES de 3ª geração, de modo que essa transformação, foi tido, por muito como uma “fratura”. As instituições já

constituídas dentro do paradigma neoliberal (de Terceira Geração) não sofreu esse trauma, pois os trabalhadores da educação já foram inseridos nela dentro das novas regras. As IES formadas pós LDB de 1996 (de Segunda Geração) também sentiram impactos, porém menores, uma vez que na década de 1990 a ascensão neoliberal, principalmente no plano da gestão, já se espalhava pelo país, constituindo uma flexibilização à brasileira (os métodos da gestão flexível se deram muito mais no plano da subjetividade do que na alteração dos processos produtivos).

É importante destacar que a reestruturação produtiva/educacional no campo da educação superior vai ganhar forças a partir de 2009 com a entrada de peso do capital internacional e nacional nesse filão de mercado. Quando a educação se torna “papel” negociável na bolsa de valores, os gestores dessas IES vão aderir, agora sim no plano produtivo, ao conjunto de práticas neoliberais.

Se na fábrica fordista/taylorista a disciplina dos corpos em função da produtividade era a tônica, na moderna indústria flexível, a cooptação de “corações e mentes”, uma adesão cega, que pretende transformar a “energia psíquica força de trabalho” é o traço requerido (Gaulejac, 2007).

Como Foucault (1975) assevera, a função da empresa taylorista era disciplinar os corpos para torná-los úteis, dóceis e produtivos. Na era do capitalismo flexível, preocupa-se menos em controlar os corpos, mas “em transformar a energia libidinal” em força de trabalho. Aqui a repressão, a obediência é trocada pela adesão consentida.

Contanto, nossas observações nos apontam que a flexibilidade à brasileira, nesse momento de crise de empregos, não se dá tanto pela adesão consentida. Em tese, os docentes, sobre a égide neoliberal, deveriam trabalhar por enxergar no seu trabalho uma experiência enriquecedora e estimulante, ficar feliz com o resultado de seu trabalho, local onde desenvolveria suas aptidões, talentos e projetaria os anos de estudo.

Entretanto, nossa pesquisa quantitativa, quanto a qualitativa, indica que o docente é cada vez mais insatisfeito com seu trabalho, com um grau cada vez menor de satisfação, tanto que 50% dos respondentes de nosso questionário se disseram pouco ou nada

satisfeitos com os resultados obtidos no trabalho. Também 50% dos pesquisados apontaram que possuem “médio, baixo ou muito baixo” orgulho pela profissão<sup>43</sup>.

Se pudermos estabelecer um paradigma para a entrada da gestão flexível no ensino superior no Brasil, teremos que equalizar algumas questões. Ainda que o decreto 2.306, de agosto de 1997, tenha permitido a entrada de capital, nacional ou transnacional nesse setor, visando o lucro, as regras não estavam claras. Foram vários decretos, e leis que apontavam para o que seria a reforma do ensino superior. Após várias propostas de reforma e contrarreforma, foi só no ano de 2004 que o capital internacional irá começar a adentrar nesse setor. Isso porque, a legislação não estava totalmente consolidada, havendo alterações nos anos de 2001 até 2004<sup>44</sup>. No entanto, a essência da permissão desse “nicho” ao capital, permaneceu no decreto e resistiu a suas alterações. A não aprovação da reforma universitária deixou esse assunto em suspenso. Várias propostas vieram depois no sentido de limitar a entrada de capital estrangeiro. Hoje sem aprovação de nenhuma proposta nesse sentido, a entrada de investidores internacionais não encontra barreiras legais.

Assim sendo, a lógica gerencialista neoliberal tem seu marco de entrada no ensino superior privado no Brasil o ano de 2004. É claro que as IES de segunda geração, pós 1996, começa a usar em suas experiências locais e regionais alguns aspectos do novo modelo de organização. Mas na essência essas instituições se moldavam em grande parte, nas instituições pós 1968, principalmente quanto a autonomia do professor frente ao plano de ensino, bibliografia e avaliação. O cenário de grande liquidez no mercado e o alto

---

<sup>43</sup> O MEC divulgou uma pesquisa em 24/06/2018, que ouviu 2.160 professores do país. A pesquisa tinha como função acompanhar o desenvolvimento do PNE (Plano Nacional de Educação). Os dados apontam que 49% dos professores não recomendam a sua profissão. Segundo essa pesquisa 49% dos docentes não recomendam que as futuras gerações sigam sua carreira. Baixos salários e falta de reconhecimento ao trabalho do professor estão na base da justificativa. Vale ressaltar que o PNE prevê que até 2020 os rendimentos dos professores deveriam se equiparar a outros profissionais como o mesmo nível de formação. Objetivo que está muito longe.

<sup>44</sup> No ano de 2004, durante o governo Lula, um terceiro Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, foi apresentado. Nessa versão, aparece a possibilidade de parcerias com instituições estrangeiras. O anteprojeto permite que o capital estrangeiro tenha participação de até 30% (Art.13, §4) do capital total e do capital votante das entidades mantenedoras das instituições de ensino superior, quando estabelecidas a forma de sociedade com fins lucrativos. Essa regulamentação vai estabelecer parte da “segurança jurídica”, que os investidores tanto desejavam nos Tratados de Livre Comércio. Ao capital estrangeiro ras fica garantida, pois, uma boa movimentação no promissor “mercado educacional brasileiro”, o que poderá ocorrer, por exemplo, por meio da educação superior à distância (EAD), conforme previsto no artigo 11 do Anteprojeto.

número de bolsas, permitiam que os contratos fossem mais estáveis, e os salários melhores. O fato dessas instituições não terem que remunerar acionistas, mas simplesmente o dono ou sócios, também davam outros contornos a finalidade do negócio.

*“Eu dava aulas em 5 cidades diferentes. Tinha curso de direito “pra” todo lado, e o que era bem diferente, tinha turma diurno. Hoje que curso tem turma diurno? [...] eu dava 20 aulas à noite e mais 20 de manhã, eu recusava aula, ou escolhia onde pagava melhor. Foi a época (1999-2006) que mais trabalhei e ganhei. As faculdades me pagavam combustível, até hotel. Em Catanduva eu ficava em hotel “top” o Reisper, em Mirassol, tinha casa alugada para os professores, em José Bonifácio também tinha hotel e combustível. Ou seja, o dinheiro da hora aula era “livrinho”. – (Professor de Direito, 48 anos, IES de 2ª Geração).*

A maioria dos docentes ouvidos fizeram sua carreira, até agora trabalhando em IES de Primeira e Segunda Gerações, a entrada de empresas com capital estrangeiro e gestão flexível é relativamente nova, e no interior de São Paulo, remete aos três últimos anos. Assim, as falas dos docentes entrevistados captam as suas percepções das novas estratégias de gestão que se impõe as empresas que desde 2004 tem investido fortemente, dólares e euros, na educação brasileira de nível superior. O objetivo, como mostrado nos capítulos anteriores, não é ampliar nem atualizar conteúdos, especializar professores, equipar laboratórios, a busca do capital internacional e do nacional também é gerar mais-valor, lucrar. E é justamente nas IES de Terceira Geração que o processo de transformação da educação em mercadoria para obter lucro máximo, tomará formas mais claras, inclusive do ponto de vista gerencial.

*“Eu vejo muita diferença né. Os coordenadores parecem mais animadores de colônia de férias. Exige-se deles uma entrega, um “vestir a camisa”. Tem que defender a instituição. Até entendo que eles façam isso, afinal ganham “pra isso”. Mas as vezes é até vergonhoso. Parece aqueles vendedores de negócio de pirâmide. O cara fica defendendo a instituição, te manda mensagem no “whats” falando que batemos meta de lançar faltas*

*e notas no prazo. Que nossa filial está entre as mais bem avaliadas na avaliação da CPA. Que a equipe está de parabéns. Sabe, umas coisas que não cabe. No começo eu até me chateava, mas não falo mais nada, não adianta. Salário que é bom é uma vergonha. Agora motivação, equipe, não enche barriga de ninguém meu caro”. (Engenheiro que ministra aulas de matemática, IES de 2ª Geração que dá aulas há 01 ano numa IES de 3ª Geração).*

*“Eles têm uns programas de busca de excelência, e outros que premiam as unidades e docentes mais bem avaliados. Dizem que “tem orgulho do nosso grupo”, que “juntos vamos alcançar melhores resultados”, mas não tem uma palavra sobre aumento. É como se a gente vivesse de falatório. Eu que sou mais velho não caio nessa não, tem uma moçada nova que entra nessa de “time”, “nós”, enquanto isso os caras só ganham mais na bolsa de valores, vai ver quanto tá valendo o negócio deles. Enquanto isso pagam R\$ 27,00 a hora/aula? E ainda querem que você vá fazer ação de divulgação, que faça imposto de renda na praça de graça?!. Vai contar conversa “pra” outro né. Trabalho porque preciso mesmo, tá tendo pouca aula e eu só vivo disso. ” Filósofo, 44 anos. Professor na maior parte do tempo de IES de 1ª Geração, dando aula há 01 anos em IES de 3ª Geração.)*

Se o capital especulativo, nacional e internacional, entram na educação superior num momento de expansão do mercado, nesse momento, precisam se adaptar as condições estruturais de desemprego, diminuição de bolsas governamentais e diminuição, pela primeira vez em duas décadas, do número de matrículas. Como apresentado, essas mudanças têm desempregado alguns professores, e impondo, a outros, salários menores e contratos precários. Essas condições criam uma gestão híbrida dos docentes de IES privada. Se impõe um misto de discurso motivacional por um lado, e de gestão pelo medo demissional, por outro.

A medida que as empresas de capital estrangeiro avançam no mercado, o trabalho docente terá que ser constrangido, cada vez mais, a adequar-se aos ditames da nova gestão. A compra de IES de 1ª e 2ª Gerações por conglomerados educacionais, ou a tentativa de competir nesse novo mercado por IES “antigas”, levarão, mais docentes a

passarem pelo processo de conversão do modo de trabalho. Os professores mais antigos, como os depoentes acima, tendem a sofrer mais nesse processo de “terraformação” do ambiente de trabalho. Inserida nessa lógica, a empresa educacional se parece cada vez mais com uma fábrica e cada vez menos com um centro de criação de conhecimento. O trabalho se torna cada vez menos especializado e cada vez mais trabalho genérico, abstrato.

Trabalho abstrato é o trabalho igual indiferenciado, no qual as diferenças qualitativas se extinguíram, o que sobra é a massa de trabalho humano indiferenciado, ou seja, trabalho abstrato, no qual já não importam as diferenças qualitativas de cada trabalho, aqui o trabalho é considerado somente de forma quantitativa, o que determina o valor de troca das mercadorias é a quantidade de trabalho social plasmado nelas. “Como valores de troca de grandeza diferente, apresentam um mais ou menos, maiores ou menores quantias daquele trabalho simples, uniforme, geral abstrato, que constitui a substância do valor de troca.” (MARX, 1974, p.143)

E nesse cenário, uma nova ética vai se impondo, constringendo e formatando a condição do novo docente, do docente necessário ao novo mercado educacional. Esse novo trabalhador da educação privada deve criar um etos que é um misto gerado a partir de uma “*precariedade subjetiva*”, “*precariedade ética*” e “*corrosão de caráter*” e acima de tudo, deve “*privatizar o mal-estar, o sofrimento e a insatisfação*”. A soma dessas condicionantes gerará o “*silêncio*” como condição *sine qua non* para atuação nessa empresa educacional flexibilizada. Dadas essas condições, e a degradação da ideia de coletividade do trabalho, o termo usado no ensino, “corpo docente” nos parece um termo obsoleto e sem sentido. Na organização flexível de ensino superior, a possibilidade da construção de uma coletividade é limitada, ora pela competitividade entre os docentes, ora pela falta de uma vida universitária, já que a grande maioria só vai à instituição para “dar suas aulas” e ir embora, não desenvolvendo maiores tarefas na instituição (visto que as tarefas anexadas ao trabalho do professor podem ser feitas todas de casa).

A resistência ao assédio moral e a precarização salarial se torna quase impossível, pois é justamente na construção da coletividade do trabalho que o sujeito que trabalha consegue criar estratégias de resistência e de sobrevivência a reestruturações que afetam sua vida no trabalho e fora dele.

O docente do ensino privado, deve privatizar o sofrimento, deve silenciar as queixas, ser proativo, e resiliente. Nossa pesquisa apontou que as transformações na economia que reverberam na profissão têm gerado um profissional que deve, acima de

tudo, aprender a privatizar seu sofrimento e mantê-lo na esfera privada, não deve ser publicado, muito menos nos ambientes de trabalho. O silêncio é o resultado da privatização do sofrimento. A privatização do corpo, do adoecimento, do mal-estar, da insatisfação. Mas para onde vão “*nossos silêncios quando deixamos de dizer o que sentimos?*”.

A soma da conjuntura de desemprego, diminuição do setor e entrada do EaD<sup>45</sup>, colocou a categoria sobre condições de pouca ou nenhuma condição de barganha. A representatividade sindical aviltada ainda mais pelas medidas tomadas no Governo Temer, impingiram aos professores do ensino superior privado uma noção de que para permanecerem no mercado, devem assumir o silêncio e a resignação como marca. O trabalho crítico, humanista e generalista, necessário à docência, é assim, constrangido pela lógica mercantilista que se impõe ao setor.

A questão do estranhamento do trabalho também tende a aumentar nessa nova configuração. Como dito as IES de 3ª Geração, impõe ao trabalho docente uma série de preconceções, restando a esse aplicar o que foi determinado. Aos moldes de uma rede de *fast food*, os conteúdos, avaliações e textos são padronizados. Não cabe a esse docente nem produzir a própria avaliação. Aqui, ainda que a captura da subjetividade seja pós-fordista, o trabalho é taylorista, com a separação entre quem concebe o trabalho e quem o realiza. O professor não é produtor do plano de ensino que ministra, tampouco das avaliações que aplica. Ao trabalhador que executa é imposto (regras e normas) da atividade que deve ser desenvolvida. A contradição é que no plano da subjetividade o discurso é a captação pela sedução no plano prático reproduz um modelo onde a função pensante e organizadora do trabalho dissocia-se da prática. É alienado do trabalhador a competência de pensar e executar seu trabalho.

O trabalho do docente é socialmente e historicamente constituído. Cada momento exige uma educação e uma prática diferente. No entanto o trabalho docente sempre foi marcado por prescrições “mais vagas”, ou seja, orientado por diretrizes gerais, e entre as

---

<sup>45</sup> Uma pesquisa (<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2796>) da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) indica que em 05 anos o número ingressantes no Ensino a Distância (EaD), ultrapassará o de alunos no ensino presencial. Isso implicará diretamente na composição orgânica do capital. O uso da tecnologia (maquinaria) incide diretamente na necessidade de trabalho vivo na produção do “produto” educação. Ou seja, a mão de obra docente será menos necessária nesse novo modelo de negócio, criando-se um exército educacional de reserva ainda maior, e pressionando para baixo ainda mais os valores pagos ao trabalho docente.

diretrizes e “o fazer”, abria-se um espaço onde o professor exerce sua criação, ou seja, a prescrição do trabalho pela legislação, normas e projetos pedagógicos, era seguido de um trabalho de concepção e organização (trabalho docente) do conteúdo até a sua realização na aula. Essa realização do trabalho do professor era resultado do seu trabalho intelectual individual e sua mediação com as formas coletivas de trabalho.

É evidente que o trabalho docente, enquanto trabalho intelectual, ainda que reduzido a reprodução de conhecimento previamente estipulado, tem, no momento de transmissão do conhecimento (aula) o uso de sua inteligência criadora. O modo como explica, ou passa o conteúdo, abre espaço, ainda que momentaneamente, para o surgimento da sua singularidade. Entendemos que ainda que haja uma diferença entre o trabalho prescrito pelas IES de 3ª Geração e o trabalho real, ou seja, aquele efetivamente realizado entre professor e aluno, o fato das avaliações também serem produzidas pela IES, não permite espaço para o professor criar ou fugir muito do trabalho prescrito, sob pena dele ser advertido.

Ainda que haja o fator da imprevisibilidade do trabalho real, e pequenos hiatos para o professor investir sua inteligência no processo de trabalho, nos parece que o trabalho de reprodução de conteúdo, se converte em desprazer, fadiga e sentimento de monotonia, insatisfação e por consequência, sofrimento, que, assim como a precariedade salarial, subjetiva e ética, devem ser silenciadas.

As condições objetivas de trabalho do docente de IES privada, gera sofrimento, frustração, na medida se constitui enquanto inibidor da ação criadora do docente. Clot (2010) categoriza esse procedimento como a “*amputação do poder de agir*”, segundo ele, esse impedimento pode levar o trabalhador ao sofrimento.

*“Nosso trabalho é entre aspas, intelectual. Na medida que vem essas empresas de consultoria determina o que tem que ser ensinado, como ensinar, isso vai tirando nossa liberdade. Ai no começo eu até falava, mas toda sugestão parece que é vista com maus-olhos, então você vai aprendendo com o passar do tempo que o melhor é ficar quieta, porque não vai adiantar nada mesmo você ficar batendo de frente”.* (Zootecnista, 41 anos, leciona há 12 anos em IES de 1ª e 2ª gerações).

Se no pós-guerra a constituição o Estado de Bem-Estar buscava a proteção do sujeito que trabalha, garantindo um mínimo necessário para a saúde, e as regulações legais traziam garantias jurídicas para estabelecer a segurança no plano subjetivo, o neoliberalismo instala a competição e o sofrimento como motores da produtividade. Nesse novo momento histórico a instabilidade, as demissões, as competições entre unidades e setores, a hipervalorização de trabalhadores que se desgastam enormemente em nome da empresa (proativos), gerando novas metas e horizontes a serem atingidos pelos demais empregados, formam o ambiente necessário para a valorização do capital em tempos de “queda tendencial das taxas de lucro”.

Destarte, essas alterações que o neoliberalismo vem promovendo nas empresas, indústrias, e setor de serviços desde os anos de 1970, atinge, com a entrada de investidores transnacionais, o setor da educação superior no Brasil. Trasmutada em ações comercializáveis na bolsa de valores, a educação demonstra que para o capital, nem mesmo um valor civilizatório está eximido de transfigurar-se em mercadoria. O capital “como nivelador” de tudo a condição de mercadoria, mercantiliza ideias, coisas, pessoas, honra e reputação. (Marx, 1996, p. 397). A mercantilização das relações educacionais tem sido seguida de um aprofundamento dramático das relações de trabalho e de vida do docente do setor privado.

Particularmente nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações, tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre essas formas de ser e existir da sociabilidade humana. A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2002, p. 15)

A “subsunção real do trabalho intelectual no capital” (Bolaño, 2003, p. 9) parece, no ensino superior privado, ter chegado ao seu auge, promovendo a aproximação, sem precedentes, do trabalho intelectual à forma do modo de produção que lhe serve de fundo histórico. As IES privadas ao adequar o ensino/mercadoria, as exigências do capitalismo neoliberal, ajusta também o trabalho docente à essas novas demandas.

Com efeito, a “*desmedida do capital*” tem levado trabalhadores do setor educacional a ultrapassarem a dimensão da competitividade geradora de lucros, para uma condição de anomia, resignada, que desestimula, silencia e quebra o moral do corpo coletivo que trabalha.

E isso é ruim ou não para os negócios? Talvez num setor onde cada vez mais se exija trabalho estranhado e abstrato, a resignação daquele que trabalha não seja de todo ruim. Um professor que “entra e dá o conteúdo que lhe foi determinado”, talvez seja a “forma de trabalho” exigida pelo capitalismo que atingiu o limite da captação da subjetividade do trabalhador. Se o discurso gerencialista não sobrevive as condições materiais precárias, resta ao professor que necessita trabalhar, se resignar.

A crítica, a elaboração dialética, a formação de um corpo coletivo, aparecem como algo intangível nas atuais circunstâncias. A precarização dos contratos e salários, a instabilidade empregatícia, e a aparente impossibilidade de contraofensiva coletiva aumenta o sofrimento, potencializa o individualismo e produz o silêncio.

Dejours (1999), assevera que homens e mulheres desenvolvem defesas contra o sofrimento advindo do trabalho, essas estratégias são hábeis, portadoras de grande inventividade e diversidade, porém carregam em seu bojo armadilhas, que podem capturar quem, graças a essas estratégias consegue suportar o sofrimento sem sucumbir. “Necessárias à proteção à saúde mental contra os efeitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer” (Dejours, 1999, p. 36)

No próximo capítulo, através das entrevistas qualitativas, tentaremos clarificar e entender a construção e a estratégia do silenciamento como característica do docente de instituições de ensino superior privadas.

### **CAPÍTULO III – Silêncio: A Privatização do Sofrimento**

Ainda que o silêncio ou a privatização do sofrimento, seja uma estratégia comum aos docentes estudados, os motivos que geram esse silêncio não são os mesmos.

Resignação, precarização ética e resiliência são motivações distintas de professores com percepções diferentes a respeito de suas práticas, carreiras e por último da própria concepção política da sociedade.

Cotejando a bibliografia e documentos analisados, podemos aferir que a intensificação do trabalho, o medo do desemprego, a piora acentuada nas relações de trabalho e a dificuldade de reagir coletivamente compõem o pano de fundo da precarização do trabalho docente nas últimas décadas.

Esse cenário comum a maioria dos docentes do setor privado fez com que nos últimos 05 anos, eles experimentassem os efeitos da remodelação produtiva, com diminuição de aulas e por consequência de ganhos, além de alterar substancialmente suas práticas em sala.

A precarização salarial vem acompanhada da intensificação do trabalho, os que sobrevivem “dando aulas” tiveram que aumentar sua carga horária, ou diversificar suas fontes de renda a fim de manter o mínimo de ganhos necessários à sua sobrevivência. A precarização das condições de trabalho somada a intensificação gera maior sofrimento no sujeito que trabalha. Podemos dizer que o sofrimento é o primeiro e mais evidente sintoma da condição de precariedade. Precariedade que já havia atingido ocupações “menos qualificadas” e que alcança uma classe mais especializada. Nos parece que isso se dá devido a atual fase do capital onde esse só consegue gerar lucros se arrochar mais ainda a classe que vive do trabalho. A entrada do capital estrangeiro e especulativo tende a reforçar essas condições. O capitalismo parece não mais conseguir garantir o mínimo aos trabalhadores, enquanto provêm os grandes lucros aos seus.

Vencida a parte da sobrevivência no emprego, ainda que sob condições piores de salário e trabalho, o docente adota um comportamento avesso a qualquer tipo de resistência coletiva às mudanças impostas. Não há por parte dos docentes qualquer movimentação na direção de se opor as mudanças legais que o prejudicam (20% e agora 40% de ensino via EAD), nem no sentido de se organizam para enfrentar o constrangimento moral à qual são submetidos.

A fragilidade sindical é causa e consequência da anomia dos trabalhadores diante as adversidades que acomete a categoria. Essa falta de mobilização se origina no medo da demissão. Esse dado, o “medo” não é mensurável, mas as falas colhidas nos dão a

exata dimensão dos seus efeitos na desestruturação da criação de uma defesa coletiva. Nos parece que o sentimento de medo cresce na medida que a esperança em “dias melhores” diminui. A resignação diante de algo que “está assim, e não adianta” acaba por desmotivar qualquer ensaio de reação coletiva a precarização e o sofrimento derivado dela.

Superado as duas etapas iniciais que tem por objetivo “excluir os não aptos” a “combater na guerra<sup>46</sup> que é o “mercado educacional”, resta aos abnegados, produtivos e resignados, produzir uma estratégia de sobrevivência, pois essa guerra gera traumas até nos professores mais entusiastas do discurso neoliberal. “A maquinaria da guerra econômica não é, porém, um deus ex-machina. Funciona porque homens e mulheres consentem em dela participar maciçamente. (Dejours, 2006, p. 17).

Nosso trabalho detecta que a estratégia de defesa é o silêncio. O docente pode até ver e ouvir o que está errado, pode sentir na pele os efeitos da reestruturação do seu trabalho e o impacto no seu salário. No entanto adota o silêncio como forma de resistir. O silêncio é uma estratégia individual, não é uma estratégia que visa o enfrentamento coletivo, muito pelo contrário. Os discursos denotam uma incapacidade de ajudar o próximo. Pensar “no seu” implica em “não poder fazer nada pelo outro”. Esse individualismo gerado pelo medo da demissão implica na destruição eliminação de qualquer resquício de reciprocidade entre trabalhadores.

Para efeitos didáticos e metodológicos, agruparemos os docentes entrevistados em 3 categorias diferentes. Lembrando que essa divisão serve para uma maior caracterização da população estudada. A realidade possui escalas de cinzas.

O agrupamento foi feito depois de ouvir 63 docentes entre os anos de 2017, 2018 e 2019. A tabela abaixo apresentamos as informações sobre os 63 professores (as)

---

<sup>46</sup> A guerra é antes de tudo uma guerra pela saúde das empresas: “enxugar os quadros”, “tirar os excessos”, “arrumar a casa”, a guerra justifica os meios.

entrevistados:

Entrevistado	Sexo	Idade	Tempo de Docência (em anos)	Tipo de IES	Formação
Professor 1	F	26	3	III	ED. FÍSICA
Professor 2	F	29	4	III	PEDAGOGIA
Professor 3	F	67	22	I, II	MATEMÁTICA
Professor 4	M	71	34	III	C. CONTÁBEIS
Professor 5	M	56	23	I, II	PEDAGOGIA
Professor 6	F	38	9	III	C. SOCIAIS
Professor 7	F	34	9	II	C. SOCIAIS
Professor 8	M	54	25	I	PEDAGOGIA
Professor 9	F	65	30	III	ADMINISTRAÇÃO
Professor 10	F	25	2	II	LETRAS
Professor 11	F	27	2	III	ED. FÍSICA
Professor 12	F	41	13	I	ADMINISTRAÇÃO
Professor 13	F	43	11	I, II	C. SOCIAIS
Professor 14	F	47	15	II, III	C. CONTÁBEIS
Professor 15	F	51	16	II, III	ZOOTECNIA
Professor 16	M	29	3	III	S. SOCIAL
Professor 17	M	33	7	III	LETRAS
Professor 18	F	25	4	III	ED. FÍSICA
Professor 19	M	65	28	I	ADMINISTRAÇÃO
Professor 20	F	42	16	II	MATEMÁTICA
Professor 21	M	57	20	III	S. SOCIAL
Professor 22	M	28	5	III	S. SOCIAL
Professor 23	F	66	30	I	ED. FÍSICA
Professor 24	F	55	19	II	LETRAS
Professor 25	F	36	11	I	ENGENHARIA
Professor 26	F	43	9	II	S. SOCIAL
Professor 27	F	24	1	III	ENGENHARIA
Professor 28	F	26	2	III	C. SOCIAIS
Professor 29	F	32	6	III	QUÍMICA
Professor 30	F	56	20	II	MEDICINA
Professor 31	M	83	56	II, III	MATEMÁTICA
Professor 32	F	70	38	I, II	PEDAGOGIA
Professor 33	F	38	10	III	ED. FÍSICA
Professor 34	M	69	33	II	ADMINISTRAÇÃO
Professor 35	F	55	28	I	ENGENHARIA
Professor 36	F	73	42	I	LETRAS
Professor 37	F	42	12	III	MEDICINA
Professor 38	F	44	11	II	C. SOCIAIS
Professor 39	F	51	22	II	BIOLOGIA
Professor 40	M	23	1	III	ADMINISTRAÇÃO
Professor 41	M	32	6	III	ADMINISTRAÇÃO
Professor 42	M	57	24	II	PEDAGOGIA
Professor 43	M	26	2	III	BIOLOGIA
Professor 44	M	72	41	I	S. SOCIAL
Professor 45	F	22	1	III	S. SOCIAL
Professor 46	M	44	12	III	S. INFORMACÃO
Professor 47	M	54	21	III	C. CONTÁBEIS
Professor 48	F	56	21	II	QUÍMICA
Professor 49	F	68	32	I,II	S. SOCIAL
Professor 50	M	45	22	II, III	MATEMÁTICA
Professor 51	F	33	9	III	BIBLIOTECONOMIA
Professor 52	F	25	1	III	AGRONOMIA
Professor 53	F	39	11	III	PEDAGOGIA
Professor 54	M	43	15	III	FÍSICA
Professor 55	F	41	16	II	VETERINÁRIA
Professor 56	M	23	1	III	S. SOCIAL
Professor 57	M	46	17	II	C. SOCIAIS
Professor 58	F	66	30	I	PEDAGOGIA
Professor 59	F	64	30	II, III	BIOLOGIA
Professor 60	M	77	31	I	FÍSICA
Professor 61	F	30	5	II	ED. FÍSICA
Professor 62	F	30	3	III	PEDAGOGIA
Professor 63	F	27	2	II	S. SOCIAL

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Não sendo foco dessa etapa uma descrição quantitativa de tempo de trabalho, idade e sexo, não nos debruçaremos sobre o perfil dos respondentes (a pesquisa quantitativa, em partes, já contempla isso) nos ateremos aos aspectos qualitativos, as falas dos sujeitos da pesquisa.

Optamos por uma ampla amostragem buscando com isso dar “voz” a multiplicidade de indivíduos e por consequência de pensamentos que compõe o a categoria de professores do ensino superior privado.

A coleta dos dados se deu com entrevistas tendo um questionário semiestruturado como base. O roteiro do questionário foi o seguinte:

- 1- *Como você enxerga as atuais condições de trabalho do professor do ensino superior privado?*
- 2- *Como vê o futuro da profissão para os próximos anos?*
- 3- *Quanto a unidade da categoria, como vê a nossa capacidade de organização?*

As perguntas visavam dar “start” as falas dos sujeitos, por isso, tiveram esse caráter mais aberto. Uma pergunta específica sobre o “silêncio” ou falta de capacidade de aglutinação da classe, poderia afetar as respostas e enviesar o olhar do entrevistado.

A escolha dessa abordagem metodológica se deu devido aos objetivos estabelecidos pela pesquisa. O trabalho prevê investigar junto a um grupo social determinado – docentes do ensino superior privado, de diferentes formações, faculdades, idades e visões origens as condições de trabalho e como a reestruturação produtiva refletiu no seu trabalho.

Para dar tratamento a essas falas optamos por utilizar o método desenvolvido por Laurence Bardin<sup>47</sup> (2016). O método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Bardin (2016, p. 280) é composto de 04 fases, a saber: a) organização da análise; b) codificação;

---

<sup>47</sup> Laurence Bardin, psicóloga que aplicou técnicas de análise de conteúdo nas suas investigações psicossociológicas e no estudo de comunicações de massa tem como base o pensamento positivista. Ainda assim utilizamos o método dele para a organização das falas, no entanto, quanto a análise do conteúdo, continuamos com o aporte materialista. O ‘mix’ de metodologias se faz necessário para clarificar e dar organicidade as falas dos sujeitos da pesquisa.

c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. Utilizaremos o método de Bardin (2016), até a terceira etapa. Já a análise, interpretação, terão como base o método histórico-dialético.

De início foi feita uma pré-análise e exploração do material colhido. Foi feito um tratamento mais superficial, de modo a tornar o material útil para a pesquisa. Foram sintetizadas as ideias iniciais e que mais se repetiam. Ainda nessa pré-análise escolhemos os sujeitos, atores, e falas que comporão a análise do conteúdo. Muito do que é dito, num questionário semiestruturado não é utilizado ou não tem relevância para a pesquisa.

Para fazer essa seleção foram transcritos os áudios e após a transcrição, eles foram lidos e relidos exaustivamente, para que nenhum trecho importante fosse deixado de fora.

Também foi levado em conta a regra da homogeneidade. Ainda que todos os sujeitos fossem submetidos ao mesmo questionário, nem sempre as respostas obedecem ao comando. De forma que selecionamos as falas que permitem comparação e que guardam relação com os objetivos do estudo.

Continuando, foi necessário criar marcadores (palavras que mais apareciam nos depoimentos) para extrair das falas dos sujeitos a “essência” de suas mensagens. Para a definição dos “marcadores”, utilizamos o software Wordcluds, que produz “nuvens” de palavras através de uma contagem frequencial, permitindo uma primeira categorização dos docentes entrevistados. É nesta etapa que podemos, através dos recortes das falas, criar unidades comparáveis para futura categorização para o registro dos dados (BARDIN, 2016, p. 138).

A partir da construção de categorias, passamos a análise mais profunda, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos. Essa fase envolve a definição de categorias, classificando-as segundo seus elementos constitutivos, ou seja, segundo um conjunto caracterizado pela diferenciação e reagrupamento por semelhanças do discurso. Esses critérios buscam permitir a realização de inferências sobre a visão dos docentes à cerca do seu trabalho e o futuro da sua profissão.

Por último, após a organização e tratamento dos resultados obtidos (em bruto) passamos a sua interpretação. O pesquisador pode fazer operações estatísticas, simples

ou até complexas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016, p. 127).

Após ter reunido o material e o separado por meio da seleção das partes mais importantes por meio da edição e recortes das falas, fizemos destaques pontuais das partes mais relevantes das falas e que indiquem importância para nossa análise.

Para finalizar, nos valemos mais uma vez do método de Bardin (2016) para criar nossas unidades de registro, ou, categorias de docentes. Para tanto foi usado 1- A Palavra: entendemos que todas as palavras são importantes, não obstante, nos retendo as palavras-chave ou as palavras-tema, ou seja, aquelas com maior frequência e sentido. 2- O Tema: que busca fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido. É uma regra de recorte do sentido. Utilizado como unidade de registro para estudar motivações e opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.; 3- O Objeto: que é o eixo ao redor dos quais o discurso se organiza. Usa-se para recortar o texto em função dos temas-eixo, agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito.

Para classificar os docentes a partir de suas falas estabelecemos 03 tipos de sujeitos, ou melhor dizendo, três tipos de silêncio, à saber:

Tipo	Características	Quem são?
<b>Silêncio Resignado</b>	Os docentes têm percepção do avanço da condição de precariedade de seu trabalho. Não vê um futuro promissor na ocupação e também não consegue vislumbrar uma saída coletiva para o problema. Apesar de críticos quanto a profissão, não conseguem relacionar sua	Professores que tem como maior fonte de renda as horas/aulas que recebem. Começam a buscar novas fontes de renda fora da docência, pois perderam muitas aulas nos últimos

	<p>condição de precariedade as configurações do capital em tempos flexíveis, reforçando uma característica desse grupo, a saber: a alienação/estranhamento em relação a própria prática docente e a sua condição de classe. Para esse professor, as “coisas estão ruim” e não há muito o que se fazer. Se resignam diante da impossibilidade de enfrentar “o que está dado”.</p>	<p>anos. São majoritariamente formados por docentes que cursaram biologia, química, letras, engenharia, física, entre outros.</p>
<p><b>Silêncio Proativo</b></p>	<p>Esses se distinguem claramente dos outros dois. Em sua maioria, esses professores entendem que a crise é momento de “seleção dos melhores” e que em tempos de crise o melhor é “ficar quieto e trabalhar”, pois, para quem se esforça, é resiliente e proativo sempre vai existir campo de atuação. Eles não negam a piora das condições de trabalho, mas entendem que “reclamar” não resolve nada. Enxergam que a solução para crise encontra-se unicamente no aspecto individual, nas qualidades individuais exclusivas de cada docente.</p>	<p>Geralmente são docentes que estão entre os 30% que as instituições mantêm com carga horária integral (40h/aula). A maior parte ocupa cargo de coordenação de curso ou de outra atividade. Próceres, ainda conseguem tirar a maior parte do sustento do seu trabalho nas IES privadas. Possuem, em grande parte, formação nos cursos de administração, direito, engenharia civil, agronomia,</p>

		zootecnia, entre outros.
<b>Silêncio Constrangido</b>	<p>O tipo de silêncio produzido por esses docentes tem muitas características parecidas com o silêncio resignado. Assim como aqueles, esses percebem a degradação das condições salariais e de trabalho. No entanto esses se diferem pois inferem que as condições precárias de seus trabalhos estão vinculadas com o atual movimento do capital. São docentes com maior capacidade de entender o “pano de fundo” que determina as condições do exercício da docência e enxergam na ação coletiva a única possibilidade e frear o processo de precarização. Até por isso se sentem eticamente precarizados e constrangidos. Pois submetem-se a condições de rebaixamento humano e profissional em função da manutenção dos empregos.</p>	<p>Em sua maioria são professores com contrato parcial. E são formados nos cursos de serviço social, pedagogia, ciências sociais, educação física, entre outros.</p>

### III.I – O Silêncio Resignado

O silêncio resignado é o tipo que mais apareceu em nossas entrevistas. E entendemos que ele é o que melhor exprime o espírito do nosso tempo (*Zeitgeist*). Se o aprofundamento da precariedade do exercício da docência se deu, foi em partes porque essa reestruturação encontrou, no plano social, um momento de anomia social profunda.

Como afirma Lipovetsky “Já nenhum projeto coletivo e histórico – ainda que da Europa se trate – parece capaz de mobilizar os seres em profundidade”. Em a “Era do Vazio”, Lipovetsky aponta, de modo profético algumas características marcantes da chamada pós-modernidade, em especial a lógica individualista, e as formas de “grosseira e de rebaixamentos” produzindo o que ele chama “vazio do nosso tempo”.

As falas dos docentes que compõe essa categoria, são geradas tendo como “pano de fundo” o cenário apresentado por pensadores como Lipovetsky e Bauman. Bauman (1997) em “O Mal-Estar da Pós-Modernidade” apresenta as características de um mundo progressivamente mercantilizado. E nesse mundo a produção da vida material não está nas mãos dos homens comuns, mas pertencem as grandes empresas que concentram a produção e geram um desemprego estrutural e uma desigualdade que são marcas desse período.

O debate sobre a precarização da classe trabalhadora, tornou-se lugar comum. A redução do trabalho estável, e a tentativa do capital de estabelecer o menor número possível de trabalho vivo, são características recorrentes quando estudado trabalhadores da indústria e outras profissões como atendentes de telemarketing, motoboys, trabalhadores do setor de fast food, entre outros.

O debate sobre a precariedade no ensino superior, no entanto, marca a ascensão da precarização às profissões antes tidas como mais protegidas da instabilidade, flexibilidade e precarização salarial.

A necessidade do aumento do lucro do capital especulativo, tem levado o setor da educação superior a uma reorganização de currículos, disciplinas e do próprio trabalho docente. E em função disso tem sofrido uma redução no número de professores, levando

a uma intensificação da jornada e das funções executadas por aqueles que permanecem empregados.

Esse período anacrônico onde o engrandecimento das forças de mercado que, de maneira cada vez mais intensa, conduzem a ordem mundial, traz, ao mesmo tempo, no seu bojo, a necessidade da desestruturação e flexibilização (contrária a ordem e a rigidez) constantes. O mercado deve ser dinâmico, mudar e se adequar muito depressa as exigências. Dessa forma, as relações também se encontram instáveis, pois a força do mercado não mantém regularidade. A ordem produzida é a possibilidade de desordem e construções de novas ordens num curto espaço de tempo. Para tanto, o mercado precisa eliminar cada vez mais marcos legais e normativos. A liberdade dada ao capital, acaba por produzir inúmeras desordens “responsáveis pela sensação contínua de incerteza e desconfiança” – um dos mal-estares mais comuns ao mundo pós-moderno.

Portanto, as falas, foram colhidas nesse contexto, de (des)reestruturação que agravam a crise no setor privado do ensino superior. No bojo dessas mudanças, as instituições veem propondo uma mudança na arquitetura acadêmica e reformulações visando atender a demandas sociais, mas, sobretudo, as demandas econômicas de caráter global e que repercutem no fazer docente, tendo como pano de fundo um cenário de flexibilização e precarização que marcam nossa época.

*“Prof.A: Temos pouca representatividade e voz nesse processo de mudança. Eu percebo que os professores vão meio a reboque, que em tese você tem um grupo de pessoas que podem debater isso, mas o professor vai lá pra dar aula, e não tem voz. Prof.B. A insegurança é forte, porque tem o ganho que altera. Não há aquela união, eu vejo vários grupos, das pessoas mais envolvidas que estão dedicando, participando. Tem outros buscando outros meios, já desanimou, viu que aqui não vai dar mais. E o que vem dar aula e vai embora. Mas a questão da união, o próprio sistema acabou desunindo. Meio que tem umas disputas. A aula é sua a aula é minha. A classe de professores, não só aqui, de maneira geral. Prof.D: Tive muito relato de professor que denuncia professor. Que é x9, que leva e traz. Prof.C. Tá tendo uma interferência nisso. Sempre foi desunida viu. Ela sempre teve esse perfil de sobrevivência. Prof.B. Quando a situação tá melhor, quando passa por*

*um crise e a situação fica mais difícil a gente percebe essa situação. (grupo focal)*

Essa conjuntura de instabilidade e falta de previsibilidade, aliada as recentes demissões no setor parece ter quebrado o moral dos docentes do ensino superior privado. O desânimo gerado é propício para a implementação de novas metodologias/tecnologias que diminuam a necessidade da presença do docente. Assim como oferece as condições para junções e extinções de disciplinas e cursos. Uma vez que o docente se encontra com sua “moral quebrada”, pouco ou quase nada faz para barrar essas mudanças. A impossibilidade de mudar o que é “inexorável” faz com que esse professor se resigne, e tente manter o mínimo que ainda possui.

*“Os professores estão trabalhando na base do medo. Eu sou uma professora que nunca fugi da luta. Só que lógico que andorinha sozinha não faz verão. As vezes a gente não se envolve muito porque não sente apoio. O professor tem uma dificuldade muito grande pra se unir, pra passar pelas mudanças, de se unir pra resistir as propostas que tirem a dignidade do trabalho dele, e na verdade o que enxergo meio é isso, os professores sempre com medo. Medo de perder o pouco que tem. O medo de perder mais do que já perdeu, porque na verdade perde-se todos os dias um pouco. Uma hora você perde autonomia, outra hora você perde algumas aulas, outra hoje você perde algumas facilidades, não facilidades, alguns benefícios que você tem em função da nossa atividade ser muito diferente de outras atividades da sociedade. Ser desgastante, ser um trabalho intelectual com suas particularidades. Ele tem medo de perder, ele perde, ele não para de perder, perde-se faz algumas gerações, mas ele se apega no pouco que ele tem como uma tábua de salvação. ”*

O medo aparece constantemente na fala dos sujeitos alvos da pesquisa. Mas não é qualquer medo, o medo que se referem é o do desemprego. E somente a perspectiva do desemprego gera o medo que imobiliza. Medo que promove a perda de vínculos e marcam o ponto de inflexão que leva à dissolução dos vínculos sociais no trabalho. As perdas

materiais que vem acometendo a categoria, associada a perda de vínculos no trabalho produz um empobrecimento material e relacional que reflete na anomia política e sindical.

Os programas de demissão incentivada, aliado aos boatos, criam elevados níveis de apreensão e ansiedade. Essa situação tem impacto nas relações entre colegas de trabalho. Em nossas oitivas foi recorrente as falas que expunham o rompimento do companheirismo e confiança por conta do medo, medo esse que acentua o individualismo. A ameaça premente da possibilidade de privação dos meios de subsistência tem forte potencial desestabilizador das relações no trabalho.

E o clima de desconfiança e medo, via de regra, é usado pelos gestores para o aumento da produtividade. Aumento necessário uma vez que o setor passa por cortes, mas necessita de docentes desempenhando funções exigidas pelos marcos regulatórios do SINAES como CPA, NDE, CEP, Conselho de Curso, entre outros.

*E o que se coloca daqui pra frente é mais precarização do trabalho do professor, né e mais submissão ao questão econômica, basicamente. Referente ao futuro da nossa profissão? Nós estamos passando por um avanço desmedido do EAD, o EAD ele precariza o trabalho do professor, né, ele de alguma forma fecha o campo de trabalho. A partir do momento que você grava uma aula, essa aula pode ser utilizada infinitas vezes e você recebe uma vez por ela. Então isso se multiplica, né, e para o dono da empresa e não para o professor. Ele utiliza a imagem do professor, com um preço muito pequeno, muito pequeno mesmo, né, e nós continuamos, o aluno continua a assistir nossas aulas, elas aulas já estão dadas, e quem lucra não somos nós. E cada vez mais o campo de trabalho vai se reduzindo. Cada vez você tem o trabalho muito mais nas plataformas digitais, como tutores, com valor bem menor, bem menor mesmo e sem que a lógica do curso ou do programa como um todo, não sou otimista, não consigo ficar otimista em relação ao futuro da nossa profissão. Eu acho que ao longo do tempo nós teremos uma situação de desemprego bastante significativa junto aos profissionais docentes do ensino superior. Quanto a capacidade de organização. Eu acho que nós temos sim capacidade temos conhecimento, né. Mas o dia-a-dia, porque nós temos que buscar várias alternativas de sobrevivência, isto é, vários trabalhos, em vários lugares né, isso fragiliza*

*demais o processo de organização da categoria. Não conseguimos nos organizar e reivindicar e isso nos pequenos espaços de trabalho como na organização mais coletiva, né. Sem contar que os nossos representantes, né, muitas vezes sofrem perseguição, né, e são coagidos a ter uma atitude que muitas vezes não é interessante e estar em defesa do professor. Então, quando você pergunta se a gente tem capacidade de organização: “sim temos”, mas não conseguimos nos organizar, porque a rotina do dia-a-dia consome tanto o nosso tempo que a gente só pensa, enxerga, mas não consegue se organizar.*

*“Eu vejo sim uma grande desunião na verdade. É um meio muito mesquinho e competitivo. Então, de intrigas. É um querendo puxar o tapete do outro. Tem um professor onde eu trabalho que ele tem um aparelho, na verdade não é nem dele, é do curso. Só que ele tomou posse pra ele e só ele pode usar. Então isso mostra como, que além da arrogância de alguns, como tenta bloquear o crescimento dos outros pra não perder a própria posição. [...] É uma classe desunida, e não vejo num futuro próximo uma união disso não. Esse ambiente de intriga e de um querendo passar a perna no outro vai perdurar por bastante tempo”*

Como sentenciar Bauman (2008, p. 08) medo é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito - do que pode e do que não pode - para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. Alguns medos ameaçam o corpo e as propriedades. Outros são de natureza mais geral, ameaçando a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, da qual depende a segurança do sustento (renda, emprego). E aqui, além da incerteza produzida pela conjuntura do capitalismo, ela é fomentada, em certos momentos, para ser utilizada como ferramenta gerencial. Ele serve para reforçar o cenário de “guerra” comercial, e a necessidade de se doar mais em nome dessa guerra. O medo faz com que se abra mão, “mais facilmente”, dos direitos, aulas e até de ganhos em nome da manutenção de um mínimo, além da manutenção do vínculo, que é fundamental para poder voltar a majorar os ganhos quando as “coisas melhorarem”.

*É uma profissão eminentemente adaptativa, se não for forte não fica não. Você vê, esses dois últimos anos, tamo perdendo aula e até fechando curso. Eu vejo que aquela fartura de aula que tinha antes não volta, até por conta do EAD, que tende até a piorar, mas é o que eu te falei né, tem que ter resistência, esperar melhorar. Aí tem gente que acaba saindo, e sobra mais aulas. Os coordenadores estão dizendo que isso é um funil, que estão selecionando, e que a ideia é ter menos professores com mais horas aulas na instituição. Vamos ver no que dá. O futuro, olha, difícil falar em futuro. Quando momento é ruim, ficamos pessimistas. Mas eu acredito que ainda temos lugar no mundo. Agora talvez acabe isso (mostrando material, livros, provas) talvez ficaremos tudo aqui, (mostra o celular) e aí, vai ser mais pouco ainda. Vejo, falando com você agora. Engraçado, quando a gente conversa começa a pensar as coisas. Quando que foi que trocou o corte de cana, pelas máquinas? Acho que uns 5 anos atrás né? Então, acabou aquele tanto de boia-fria que cortava cana, ficou um ou outro que aprendeu a dirigir a colheitadeira. Então é isso, acho que vamos mais ou menos por aí. Quem se adequar melhor a essa coisa do mundo virtual vai ficar, os outros vão buscar outras ocupações. Quanto a união, não tem por motivos que você vê aí. Como vai protestar, exigir algo? Todo mundo tá vendo as demissões. E o medo de falar algo. Aqui amigo, quando mais quieto você ficar, menos você é alvo. Todo mês recebemos e-mail falando que o PDIn (programa de desligamento incentivado) está aberto. Isso é ruim demais, é como se lembrasse você todo mês “olha, faz o teu, trabalha e fica quieto que o teu tá na reta”. No final do ano me ligaram pra ir no RH, pensei “é demissão” mas era pra eu assinar um termo aceitando minha redução de carga horária. Ainda tem isso, assinamos um termo aceitando ganhar menos, aceitando a extinção da disciplina. Vê lá, quantos professores não assinaram? Todos assinaram. Todos sem condições de brigar. Todos que acreditam que é “melhor pingar que secar”.*

No entanto como alertamos anteriormente, o medo em excesso pode não servir como tática gerencialista para aumento da produtividade. Em excesso e de modo

contínuo, ele acaba por quebrar o moral do corpo de trabalhadores, gerando um estado de apatia, anomia e por vezes abandono do setor.

*[...] é um ramo que vai se esgotando, pelo menos para pessoas que tem apreso pelo conhecimento. Sinto que as pessoas estão um pouco desestimuladas de continuar nessa luta. Tem muita gente saindo do ensino superior privado, buscando um arrego em instituições públicas que também estão em um movimento de encolhimento, que só deus sabe o que vai acontecer. Ou tentando empreender alguma coisa. Isso é outra coisa, não sei se é objetivo do seu estudo. Mas é um movimento interessante que tá acontecendo. Estão pipocando pessoas que educam numa educação mais informal, que não tem vínculos estreitos com o MEC e que não precisam fazer provas. Você vê institutos de educação de tudo que você possa imaginar. As pessoas têm que sair produzindo seus próprios conteúdos de modo virtual, e vendido cursos livres, que é o que tem nos restado na verdade. [...]vou fazer uma brincadeira aqui. Tem um filme que acho interessante que o pessoal fala assim: “quem não sabe fazer, ensina”. Por que na minha área é pior ainda, porque ele diz “quem não sabe ensinar dá aula de educação física”. Mas nessa lógica de quem não sabe fazer ensina, o professor que professou a vida inteira, não tem outra opção na vida. Principalmente as pessoas que se vincularam as áreas de humanas. Aí restou atirar para todos os lados. Para, os cursos de formação livre. Cursos de formação em filosofia, curso de não sei o que. E principalmente uma coisa que parece uma aberração, que são os coaching, acho isso o fim da picada, mas (risos) tem mercado as pessoas vão fazendo.*

O silêncio resignado é produzido por docentes que ainda que percebam que as coisas não vão bem, entendem que não pode ser feito muito, e que há um movimento inexorável, contra o qual eles nada podem fazer. Esse grupo de professores são produto do que Bauman (2008) chama de “*silenciamento silencioso*”.

Para o sociólogo polonês, a sociedade líquido-moderna é um dispositivo que tenta tornar a vida com medo uma coisa tolerável. Em outros termos, um dispositivo

potencialmente conciliatório e incapacitante; a silenciar os medos derivados de perigos que não podem - ou não devem, pela preservação da ordem social - ser efetivamente evitados. A atual sociedade reivindica um processo que promove "o que é calado em vez de barulhento, oculto em vez de aberto, despercebido em vez de perceptível, invisível em vez de visto, etéreo em vez de físico".

O "silenciamento silencioso": É estrutural; é parte de nossa vida diária; é ilimitado e, portanto, está gravado em nós; é silencioso e assim passa despercebido; e é dinâmico no sentido de que, em nossa sociedade, ele se difunde e se torna continuamente mais abrangente. O caráter estrutural e cotidiano do silenciamento o torna "inescapável" do ponto de vista dos que estão sendo silenciados; seu caráter irrefreado o torna especialmente eficaz em relação ao indivíduo. (Bauman, 2008, p. 13). O medo, instrumentalizado ou não, gerou entre esses professores uma passividade e submissão progressiva, expressa em seus silêncios resignados.

### **III.II. O Silêncio Proativo**

O discurso proativo está em alta junto as empresas e seus gestores. Nesse movimento de reestruturação do setor educacional não é raro a contratação de empresas de assessorias e serviços de coaches. O discurso da proatividade, da resiliência e da competência habita cada vez com mais frequência as instituições de ensino superior privadas. Antunes (2004, p. 9) evidencia que na atual fase do capitalismo há “uma nova interação complexa entre trabalho vivo e trabalho morto, entre a subjetividade laborativa, em sua dimensão cognitiva e o universo tecnocientífico”. Ricardo apresenta o caráter bidimensional deste processo: em sua dimensão material, a reestruturação capitalista realizou-se por meio da reorganização produtiva, que pode ser delineada como uma estratégia de racionalização da produção mediante a precarização das relações de trabalho, e em sua dimensão ideológica, o procedimento é amparado pelo discurso neoliberal, que transmuta as relações sociais em ideias que legitimam e naturalizam as conjunções de exploração do capitalismo atual.

A retórica neoliberal, no meio docente, encontra maior reverberação entre aqueles trabalhadores que tem a docência como “bico”, que tem formação nos cursos de administração, ciências contábeis, agronomia, zootecnia e medicina veterinária, entre

outros congêneres, e/ou entre aqueles 20% determinados pela legislação, que possuem contratos integrais (40h) junto as instituições de ensino.

No capitalismo global, o coletivo de trabalho é reconstituído segundo o espírito do toyotismo, cuja regulação salarial, é baseada na “captura” da subjetividade do homem que trabalha, com a constituição das equipes de trabalho, a adoção da remuneração flexível e a perseguição de metas de trabalho. Ora, cada dispositivo organizacional da gestão toyotista possui um sentido de dessubjetivação das individualidades pessoais de classe. Na verdade, trata-se de uma operação contínua de “quebra” da subjetividade de classe, para que possa “envolve-la” nos requisitos do novo produtivismo e, deste modo, operar a “redução” do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria. (Alves, 2010, p. 9)

A captura da subjetividade pelo discurso neoliberal é o traço marcante desses docentes. De forma mais ou menos acentuada, eles reproduzem em seus discursos a tese da competência, do empreendedorismo de “si mesmo”.

*Então, [...] você vê né, tá saindo uns aí né. Mas eu acho que em tudo tem essa seleção, não é?! Às vezes, quer dizer, entrou muita gente, gente até sem condição, vamos ser sincero, sei que você apoia as coisas da esquerda, mas você vai concordar que entrou muito professorzinho aí né. Todo mundo podia ser professor universitário. Agora tá dando uma apurada, né. Vai ficar quem tem mais “garrafa pra vender”. Tinha professor de engenharia que nunca entrou numa obra, nem sabia pra que tava ensinando. Agora, tem que ver, que não é só título, tem doutorado, mas nunca usou um prumo numa obra. Então, agora tá aí, isso que estão falando. Valorizando o professor “mão na massa”, “aprender fazendo”, esses projetos, aprender por projeto, como falam. Ficou uma época, ficou um tempão de professor tudo que falava bonito e a educação só piorou, agora tá valorizando quem sabe fazer também. Então é o seguinte, pra resumir, vou te falar, o negócio é trabalhar, pra quem trabalha sempre tem oportunidade. Falar menos e trabalhar mais. O patrão é patrão, independe se é da fábrica de móveis ou se é da faculdade. Ele gosta é de quem trabalha, não de quem fica dando trabalho. Então e isso. Tá difícil, mas também não pode ter corpo mole, tem que correr atrás e fazer o seu. O futuro é isso que você e eu tamo vendo aí. Professor tem que se professor, ensinar. Se ficar com firula, não vai te espaço. Tem que ser professor “mão*

*na massa”. Falar menos e trabalhar mais. Se te pedem 10, você entrega 15. Não pode ficar esperando te pedirem as coisas, você tem que ver e fazer.*

O medo, para esse docente, figura como um alerta – para que ninguém tome seu lugar ou para não desagradar o patrão e figurar na próxima lista de demissões. Nos parece que o docente nesse caso opera num sistema comprometimento total, onde ele idealiza a empresa se entregando e integrando (no nível do discurso) a ela, ao mesmo tempo que vivencia a insegurança. Com efeito, o docente adere a ideologia da excelência, da proatividade e da resiliência como uma forma de sobreviver no contexto neoliberal de instabilidade. Essa submissão subserviente figura como única alternativa para sobreviver na guerra mercadológica do ensino superior.

*Olha, tá mudando muito viu. Mas eu acho que mudar é bom também. Tira a gente um pouco da “zona de conforto”, faz a gente ter que estudar mais. O que eu vejo é que tá certo, podia melhorar o salário, porque você é professor e sabe, caiu muito. Tem essa moçada aí que ganha menos, nem sei pra falar verdade se é tão menos. Mas nós temos que mostrar nosso diferencial, nossa experiência, e tudo mais. Eu te digo uma coisa, já passei por muita crise aqui viu. Essa faculdade tem mais de 25 anos, e não acabou. O povo fala que agora o EAD vai acabar com o professor. Mas eu acho que não. Veja você pode virar professor de EAD também, pode criar conteúdo, ser tutor de sala virtual, tudo se adequa. Eu vejo muito professor com “mimimi”, mas quem tá trabalhando quietinho que tá fazendo a diferença. É o que eu digo, se não tá bom, procura outra coisa. A pessoa quer ser professor tem que pegar o “trem pelo chifre” e fazer acontecer. Se não vai ser professor de pública, que aí é moleza né, (risos).*

Ressalta-se que a captura da subjetividade desses trabalhadores, ou seja, a sedução do discurso neoliberal, vem em grande parte da formação universitária à que esses professores foram submetidos. Os cursos de administração, ciências contábeis, sistemas de informação, entre outros, possuem no seu bojo o discurso poderoso construído sob

técnicas que exaltam os métodos e técnicas gerencialistas de envolvimento total do trabalhador à empresa.

*A situação não tá boa não. Mas também né, quando teve? Aí vocês falam da época do Lula, mas aí você vê o preço que tamo pagando agora. Colocou um monte de gente na faculdade, tinha aquele mundaréu de aluno, aí vinha professor tudo novinho com mestrado e doutorado. Construiu infraestrutura, contratou professor, mas você vê, e eu pergunto. E agora? Tá ai né, demitindo. Tá certo que também tinha muito “nego” folgado, que já tava acomodado. (Vo)cê vê, nós ficamos, tamo ai. Pq você (se referindo a mim) ficou? Porque a gente é pé de boi, não tem tempo ruim. Agora. Logo vai estabilizar, eu espero. Quem tiver que ir já vai ter saído, vai ficar quem tem vocação mesmo. O negócio agora é trabalhar. Se reclamar melhora? Se melhora vamos reclamar. Mas eu vejo assim, né. Não sei você. Tem que fazer aí o que precisa fazer, mudar o que for pra mudar, e depois também deixar a gente um pouco quieto. Porque também ficar mudando muito atrapalha o trabalho. O futuro é o que tamo vendo aí, muita metodologia ativa, vamo ter que estudar, ser facilitador, e também produzir aula pra EAD.*

Ainda que esses trabalhadores sintam mais fortemente os efeitos da captura da subjetividade sobre eles, esses não negam as dificuldades apresentadas pelo atual cenário do mercado de trabalho docente. No entanto, esses problemas e dificuldades vivenciadas por esses professores não podem ser objeto de debate, de reflexão e deliberação coletiva entre seus pares. Novamente o medo sujeita até mesmo os professores proativos, e esse medo aparece como motivação para a produção silêncio proativo, mas ainda assim silêncio. Para esses professores, manifestar medos e dificuldades podem sugerir a própria incompetência. E essa incompetência pode ser usada por colegas, ou pelo patrão para incluí-los entre os próximos funcionários dispensáveis.

*Eu acho que nas privadas as condições não são tão boas. Muita insegurança. [...] No futuro seremos facilitadores. Cada vez mais o uso de metodologias ativas e ágeis são essenciais. Uso de tecnologia. Muitos professores são resistentes (as mudanças). Sobre nossa capacidade de organizar enquanto categoria me parece que podemos sim, mas eu mas eu mesma não participo*

*ativamente. O futuro da nossa profissão é provocativo, pois, quem exerce por prazer (e não necessidade) tem grandes chances de abandonar o magistério diante dessa nova forma de trabalho quantitativo. Porém, também temos grandes oportunidades de marcar e fazer a diferença aos alunos que estão atentos a essa nova formatação de aulas. Consequentemente oportuniza-se que o próprio mercado reequilibre a situação e selecione os profissionais que tenham valores agregados.*

A resistência as condições adversas ficam no plano estritamente individual e íntima, sendo necessário ser dissimulada. Qualquer sinal exterior de medo, sofrimento deve ser privado, ficando apenas no domínio da sua consciência. A privatização do corpo que sofre é condição necessária para se manter no ensino superior privado. Desta feita, os sinais externos de competência e eficácia, se assentam sobre a preocupação de ocultar todas as inseguranças. Essa estratégia explica o silêncio proativo como resposta ao um cenário de dificuldades e de desconfiança.

*Bom, a primeira pergunta. Bem, veja, todo ramo tem período bom e época ruim. [...] O nosso realmente não é bom, não vou mentir, até porque você tá aí também e sabe. Mas eu vejo o lado bom também. Sei que tem aluno nosso, formado em engenharia, dirigindo Uber (trabalhando usando a plataforma UBER). Tudo tem que ter um certo equilíbrio, ou o mercado vai equilibrar. Era bom quando tinha um monte de FIES, Prouni? Era! Mas não era a realidade, vamos ser sinceros. Não sou nem de direita nem de esquerda. Mas aquilo era artificial, não se sustentava. Aí abria turma, e trazia um monte de professor. Só da minha área, matemática, chegou a ter 17, sabe o que é isso? 17 professores dando a mesma disciplina? Isso não existe. Era um professor querendo “comer o outro”. Então as vezes a crise serve pra ver quem é que quer mesmo, e quem só tava de agitação. Dar aula não é moleza não, meu velho. E pegar esses alunos que nós pegamos, não é fácil. Não é igual professor da Unicamp que pega a nata, passa lista de exercício e cobra na prova. Aqui você tem que dar a mão pro moleque, porque também né, você não pode reprovar, porque se não ele abandona a faculdade, e aí já viu. Hoje faz de tudo para o aluno não sair, e nós também. Mas mudei de assunto.*

*(risos) Vou resumir, essa peneirada, essa sacudida, vai servir pra melhorar o nível de professor, eu acho, e vai ficar quem é do ramo. Quanto ao futuro? Bem, acho que já estamos nele. É “classout”, aula-invertida, Google Class, tudo isso que tem de novidade e estamos tendo que nos adaptar. Eu não fui educado com isso, nem aprendi isso na faculdade. Mas é pra onde a coisa tá caminhando, vamos aprender então.*

Os docentes que se encontram mais pertos da direção da instituição, em coordenações ou ainda aqueles que possuem contrato de tempo integral não se colocam, pelo menos no plano retórico, em condição de resignação e/ou submissão. Ao contrário, o que talvez poderia ser confundido com subserviência e resignação é “na verdade” a manifestação do zelo e da diligência desses funcionários para com a gestão da instituição. Há aqui uma incompatibilidade entre o discurso gerencialista e meritocrático e outro que não se manifesta claramente, que é o da insegurança e do medo.

Um bom trabalhador, um combatente confiável e valoroso é aquele que mostra- mesmo fora da situação que exige conduta corajosa e viril – ter assimilado de tal modo essas qualidades que elas passaram a fazer parte de sua pessoa e que, seja qual for a tarefa em que esteja emprenhado, é capaz de mobilizar espontaneamente tais qualidades. Em outras palavras, o domínio é constante. Domínio de quê? Domínio de um conhecimento técnico e vivencial graças ao qual o homem corajoso pode demonstrar a todo instante que não tem medo. (Dejours, 2006, p. 101)

Entre os proativos, a autocensura em manifestar sinais do medo vem acompanhada da necessidade de reforçar os antônimos do medo: coragem e resiliência. Coragem e resiliência necessárias para enfrentar as turbulências mercadológicas do setor educacional e a concorrência num setor que passa por enxugamento de quadros.

### **III.III. O Silêncio Constrangido**

O silêncio constrangido é um traço marcante dos docentes das áreas das ciências sociais e ciências sociais aplicadas. Esses professores, por possuírem uma formação crítica, sentem mais acentuadamente o constrangimento ético no seu exercício acadêmico diário. Essa precarização ética se dá pela discrepância entre o que ele acredita, e aquilo que ele tem que realizar para manutenção do seu emprego. O capitalismo em tempos flexíveis, impõe aos docentes com maior arcabouço crítico uma profunda degradação de

ordem ética, impondo o que Agnes Heller (1970) chamou de “desvalores<sup>48</sup>”. As identidades sociais, formadas pelos valores culturais desses docentes são fundamentais para entender essa precarização de ordem ética que gera o silêncio constrangido.

O trabalhador da educação tente conciliar suas convicções de trabalho com as da instituição em que trabalha. O professor tentar harmonizar a sua busca por realização no trabalho com os desígnios da empresa de ensinou. Mas logo vê frustrada sua busca.

*A gente tem uma concorrência muito forte entre as instituições de ensino superior privada. A gente tem uma concorrência muito forte EAD, entre instituições presenciais e, isso essa concorrência ela se reflete diretamente no professor também, porque ele tá preocupado com seu ganha pão, com seu salário, ele tem conta pra pagar. E acaba se deixando se levar por esse movimento, deixando se levar por essa condição.*

*Então a prioridade hoje é tornar o curso sustentável, e não garantir a qualidade da formação. Não quer dizer que a gente não tenha essa preocupação durante o ano. Então no final do ano nós no sentimos muito mal. Porque a gente passa o ano inteiro dizendo, “olha você vai reprovar, olha o prazo, tem que fazer”. E depois não cumpre o prazo, não deu conta, e aí a gente fica arranjando situações para empurrar alunos pra frente. Então a gente sente uma frustração enquanto professor que é muito grande, e que passa também por uma análise dessas questões éticas.*

Os valores individuais ou grupais, mobilizam sentimentos, que entre os professores das áreas de ciências sociais e sociais aplicadas, são fortemente marcados pela crítica ao trabalho estranhado, a alienação e a falta de consciência de classe, acabam por gerar um vazio de sentido no trabalho, uma perda social da razão do trabalho.

*Eu vejo que é uma, é um tipo de decadência, uma proletarização mesmo, não só uma decadência de salário e das condições de trabalho, mas também do*

---

<sup>48</sup> Heller considera que o desenvolvimento do valor – seja de valores de uso, seja de valores morais – pode sofrer retrocessos. Desvalores podem se expandir na esfera moral, mesmo quando aumenta a produção de valores de uso.

*que se espera do professor e o que se espera da formação dos alunos. É um pacote completo. A proletarização não vai só de exigir mais do professor e pagar menos pra ele, mas é esperar menos da própria condição do aluno. Parece que tem uma intenção de tornar os alunos eternos consumidores da mesma coisa. [...] ultimamente eu tenho visto que essa autonomia diminuiu. A gente tem que cumprir protocolos, tem que cumprir tarefas, tabelas que sejam de acordo com avaliação do ensino. Ou de acordo com as novas metodologias implantadas para aquele ensino e instituição. Parece que é um pacote fechado. O que eu vejo é uma coisa meio assustadora. É uma nova lógica de trabalho que, tudo bem, a gente aprende com isso, obriga a gente sair da zona de conforto, de fazer as coisas do mesmo jeito, e nos coloca a par de como colocar a tecnologia a serviço da educação. Mas ao mesmo tempo que ela traz uma inovação no jeito de fazer, ela traz um esvaziamento das propostas. Ai a forma fica mais importante que o conteúdo. E aí, você sofre com o esvaziamento do sentido daquela coisa que tá sendo feita.*

Esses trabalhadores, para continuarem nos postos de trabalho, se veem obrigados a negar, ou ocultar esses valores críticos interiorizados. As pressões, exigências contraditórias, trabalhos burocráticos, necessidade de trazer e manter alunos, as avaliações externas e internas, combinadas com a necessidade de agradar ao patrão, coordenadores e alunos, muitas vezes não possibilita espaço ao pensamento crítico.

Além disso, os professores devem aderir a diversificação de obrigações que recaem sobre eles, gerando um excesso de trabalho que o afasta da centralidade do seu trabalho. Além de afastar o professor da IES privada do seu trabalho original, esses trabalhos correlatos, em sua maioria, não são remunerados.

*Percebo que o salário diminuiu e as oportunidades de trabalho também diminuíram. Contrata-se muitos especialistas e graduandos e quem tem mestrado e doutorado não tem muito espaço. Acabam só contratando o mínimo de mestres e doutores. O ambiente de trabalho é um ambiente muito desgastante. Você é cobrado por muita coisa. Você tem que orientar TCC, tem que se envolver com organização de semanas acadêmicas. Há uma*

*pressão por notas de ENADE, avaliações externas. E a gente não é contratado pra fazer esse tipo de coisa. A gente não recebe pra fazer pesquisa, pra desenvolver atividades de extensão e acaba desenvolvendo em situações precárias. Em situações bastante limitadas.*

A baixa valorização social do trabalho docente, as baixas remunerações, além de trabalhos não remunerados e status inferior com relação a outros profissionais com a mesma titulação, fazem parte de um *continuum* que precariza desmobiliza e gera um sentimento de desânimo e mal-estar no docente do ensino superior privado.

A degradação do trabalho do docente do ensino superior privado obedece a uma lógica. A precarização salarial e das condições de trabalho, leva a um rebaixamento das condições de vida, o que fragiliza ou dissipa qualquer possibilidade de construção de uma resistência coletiva para o enfrentamento das precarizações às quais os professores estão expostos.

*Não conseguimos nos organizar e reivindicar e isso nem nos pequenos espaços de trabalho. [...] Sem contar que os nossos representantes, muitas vezes sofrem perseguição, né, e são coagidos a ter uma atitude que muitas vezes não é interessante estar em defesa do professor. Então, quando você pergunta se a gente tem capacidade de organização: “sim temos”, mas não conseguimos nos organizar, por que a rotina do dia-a-dia consome tanto o nosso tempo que a gente só pensa, enxerga, mas não consegue se organizar. E muitos nem querem pensar e também não querem enxergar, porque se eles fizerem isso, eles acreditam que estarão comprometendo os seus rendimentos, o sustento da sua família, e aí eles vão tocando, vão vivendo com um trabalho cada vez mais precarizado [...].*

*A precarização do trabalho docente no sentido de que ser docente se torna bico, o que dificulta muito até mesmo nossa identidade enquanto categoria profissional. E a nossa identidade enquanto classe trabalhadora, de uma mão de obra remunerada que realmente se pague realmente por aquilo que a gente trabalha. Porque o trabalho do professor universitário nessa ótica da precarização fica muito direcionado as aulas dadas. Esse tempo que você tem com o estudante. E nem sempre é verdade. Isso é a ponta do iceberg do*

*trabalho. A dedicação para a formulação e elaboração das aulas não são contabilizadas enquanto tempo de trabalho. O deslocamento do docente não é contado também. E muitas vezes ele mora distante da sua residência. A própria questão da cobertura que os docentes têm enquanto trabalhador que muitas vezes trabalha por contratos e não CLT. Eu enxergo essa condição precária. Um subtrabalho, uma mão de obra altamente qualificada enquadrada num subtrabalho. Vemos a derrocada do plano de carreira dos professores. E isso vai trazendo uma desmotivação de seguir essa carreira. [...] Sinceramente eu não vejo o futuro no trabalho docente. Isso me angustia muito. Acho que os profissionais que formarmos nessa ótica que é um projeto de educação do capital, é um projeto de educação que tá imerso numa lógica num exército de reserva, e cada vez mais justificativa para precarizar. E você tem por outro lado a formação de pesquisadores e acadêmicos, mas não acompanhou do crescimento do mercado do trabalho. Temos um exército de mãos de obra formada, que se encontra altamente fragmentado. Que não se reconhece enquanto uma classe que trabalha.*

*[...] temos que colocar dois pontos principais. A primeira das condições objetivas de vida. Porque a gente tá virando um pouco mais, “dadador” de aulas. A gente dá aula e vai embora. A gente não conhece nosso colega, não dimensionamos nossos direitos enquanto classe e não conseguimos nos unir. O outro ponto, é que com essa nova regulação do trabalho, nosso trabalho vai configurar como trabalho intermitente do que trabalho fixo. É um projeto de educação. Quando você une educação e trabalho precarizado, você tem cada vez mais a fragilização desses vínculos. Principalmente a dessindicalização e o não pertencimento a uma classe. Outro ponto é a questão ideológica. O professor universitário não gosta de ser identificado enquanto professor, por que a sociedade tem uma noção “você dá só aulas?”. Isso mostra o que tá por trás de dar aulas. Dar aulas parece que não é trabalho, é o não trabalho. Tem também a vaidade acadêmica – “Eu tenho vários títulos, e não me sinto enquanto classe trabalhadora”. Ai eu não me enxergo como trabalhador, e não consigo me unir à aquelas pessoas que não se sentem burgueses. Então temos frações de classes trabalhadora. E enquanto professor somos participes da classe trabalhadora e de uma fração*

*cada vez mais precarizada. Se formos comparar nossa faixa de assalariamento não está muito longe daqueles trabalhos altamente precarizados, se pensarmos no salário de uma empregada doméstica que presta serviços. Só que pra você pensar isso, você tem que ter uma formação crítica. De uma consciência de pertencimento de classe. E isso falta muito.*

O que vem sendo considerado um processo de precarização do trabalho decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos. Aliás, os conglomerados educacionais, com a reestruturação que tem um caráter mais gerencial que acadêmica, suprimiu disciplinas, cargos visando utilizar cada vez menos trabalho vivo. As novas tecnologias, notadamente o EAD, aparecem nas falas dos professores como um fantasma que assombra a continuidade dos trabalhos; já a grande quantidade de mão de obra (exercito educacional de reserva) garante o achatamento dos salários e arrefece o potencial reivindicatório dessa categoria.

*As universidades privadas ficam focadas na educação, não há pesquisa, não há estímulo a extensão, porque gera gasto. E elas trabalham como condição de empresa. E empresa tem patrão e patrão quer lucro. E o professor que está na ponta acaba sendo despesa. Os salários por que você tem título, mas o título é aumento de despesa para a faculdade e você começa a ser deixado de lado. Incentivos a congressos, saídas, a congressos, isso é despesa. Isso sem contar a insegurança, ainda mais nessa crise real no setor das universidades privadas [...] Relativo ao futuro da profissão docente, vejo que haverá, uma redução drástica, já está havendo. Por conta da expansão da EAD que isso gera mais lucro. Você tem um tutor que pode tomar conta de 100, 200 alunos. Você não precisa de tanta condição física (estrutura). E o Brasil tem a falta de estímulo a educação e principalmente, o problema maior é que com isso, dada a situação do trabalhador brasileiro, explorado, baixo salário, então com isso ele acaba indo pela condição de valor, ele quer preso. Você encontra matrículas de R\$ 49,90, com 50% desconto na mensalidade, pelo EAD. Enquanto ele pode “ilusoriamente” fazer a hora que quiser fazer em casa. Aí ele pensa – “faculdade eu tenho que ir todo dia, não tem tanto desconto”. Ele colocando na ponta do lápis, ele diz - “vou fazer EAD”.*

*Então essa decisão errônea vai reduzir as salas de aula. E com isso dá até desestímulo total. Ainda tem uma perseguição. Ser professor é ser criminoso, tem que ser filmado e monitorado. Vou buscar outra profissão, outro meio de ganho. Então a tendência é uma redução drástica e redução nos próximos anos. [...] Na nossa região, muitos cursos nem se encontram mais, as licenciaturas não se mantêm. Ninguém tem estímulo a ser professor. Por quê? Ganha-se mais com outras profissões. Vendendo cachorro-quente, ganha-se mais. Não desrespeitando. Ganha-se mais do que ficar estudando final de semana, elaborando provas, corrigindo trabalho, que não se ganha nada com isso.*

O fato das instituições privadas serem voltadas em sua maioria somente para o ensino, é outra condição que precariza a realização de um trabalho mais complexo por parte do docente. Nas falas, aparece um ressentimento da ausência de um contrato de trabalho que estabeleça um período de dedicação à pesquisa e aos estudos. O tempo utilizado para a pesquisa e/ou o estudo figura como prejuízo para o docente, pois representa, muitas vezes, uma sobrecarga de trabalho não remunerado.

*Não há incentivo nem pra você estudar, se você tá fazendo um mestrado, um doutorado, ou até uma especialização. Não tem incentivo nenhum, sei lá, uma carga horária um pouco melhor, não te flexibilizam os horários, nem você pode colocar ninguém pra te substituir. Não há incentivo nenhum, pra mim a privada, tá virando, tá virando não, já é, como se fosse uma fábrica, um funcionário, se você quiser sair tem outro pro seu lugar.*

A metamorfose da educação em mercadoria implica na desvalorização social do papel do professor. Assim, o trabalho docente fica completamente vinculado ao atendimento do mercado. Perdem a qualidade de função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da educação. O rebaixamento de uma profissão tida como sofisticada à condição de trabalho abstrato determinou o rebaixamento e o silenciamento, ainda que constrangido, por parte desse docente. O aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial, a inadequação ou até mesmo ausência de planos e cargos, a queda nas taxas de sindicalização, redução e, a perda de garantias trabalhistas, fez com até os docentes mais críticos desenvolvessem o silêncio como uma forma de enfrentamento desse cenário.

*O professor do ensino superior privado encontra-se engessado – currículos desconectados da realidade, excesso de burocracia, concorrência com “mão de obra” barata, desvalorização da prática e do trabalho docente, falta de liberdade de pensamento, salas superlotadas, falta de pré-requisitos básicos dos alunos (notadamente leitura e interpretação de textos), são alguns dos problemas enfrentados por docentes. Vejo uma névoa. Não consigo imaginar um futuro positivo pra profissão docente, atualmente a concorrência com as tecnologias da informação, com as religiões (notadamente as neopentecostais), a estigmatização dos professores e a queda cada vez maior dos salários nos sistemas de ensino privados têm preocupado muito a categoria.*

O trabalho docente, inserido no mercado educacional, encontra sérios problemas quanto a autonomia em relação ao trabalho que realiza. O professor é trabalhador de uma empresa que visa o lucro, e por isso precisa apresentar algum ganho aos investidores e ao mesmo tempo pensar na educação, sua atividade fim.

*Eu vejo a nossa condição precária, né. Calcada em processos de exploração do trabalho mesmo. Vínculos de trabalhos flexíveis, para atender os interesses da instituição. E enxugamento de custos que vão rebater nas nossas condições de trabalho. Redução de carga horário, e processos de reordenamento que são organizados para garantir, assim, um lucro, né, a lucratividade para a instituição e que vem produzindo e nos vem condicionando a essas condições de trabalho precárias, flexíveis, um barateamento da mão de obra específica do ensino superior. E assim, ainda tem uma predileção, não sei se é a palavra certa. Algumas áreas do conhecimento são mais valorizadas que as outras. E assim não há uma equiparação, e de garantias de direitos. Isso sem falar que é assim um ambiente permeado pelo assédio moral, pela pressão, opressão, principalmente, que hoje a categoria, a partir da minha experiência, e na instituição na qual eu estou trabalhando atualmente, uma pressão muito grande pra aderir ao ensino a distância EAD, e mesmo que vc se posicione contra há uma pressão para você aderir. Ou você adere ou você tá fora. [...]*

*Recentemente na instituição onde trabalho, já faz uns dois anos que os professores vêm sendo pressionados a gravarem aulas, adequação e organização de disciplinas online, o que resultou na demissão de um número elevados de professores. Então a gente tem uma diminuição óbvia dos postos de trabalho no ensino superior privado. É, eu acredito que a gente pode caminha para novas formas de exercício da docência que são muito mais preocupantes, isentos da vinculação institucional. Assim, eu acredito que caminhamos para tempos difíceis e complexos e as vezes eu tenho a impressão que nós caminhamos para a extinção. E a categoria não tem essa compreensão. Há uma preocupação com a perda do trabalho, ainda mais de quem só sobrevive da docência, e assim, não há uma preocupação assim. Pode ser uma questão muito subjetiva, parece que não há uma preocupação coletiva. Que aí reflete numa dimensão organizativa e de formas de enfrentamento desse contexto. Eu diria que é quase inexistente, pelo menos é a impressão que eu tenho da minha experiência de 6 anos de docência, nas 3 instituições de ensino que eu passei. Não se tem uma compreensão enquanto categoria. Até mesmo por ser essa questão de ser composto por diferentes áreas do conhecimento. Que tem diferentes formas de reconhecimento e remuneração. O professor o docente não se reconhece enquanto categoria. Então isso vai rebater diretamente nessa organização organizativa. Eu particularmente, nunca tive uma convocação pra uma assembleia, pra uma discussão, pra uma estratégia de enfrentamento desses processos de precarização e flexibilização. E aí, eu acho que uma própria configuração do ensino superior privado é um ambiente permeado pelo assédio, pela pressão, outras formas mais objetivas e outras mais subjetivas de coerção, que acaba inibindo a gente enquanto classe trabalhadora de se organizar. Tem essa peculiaridade por se tratar de um ambiente de ensino, mas a gente acaba sofrendo como qualquer outra categoria de trabalhadores nesse atual contexto que vivemos. De exploração mesmo, fragmentação.*

*Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles que, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um*

*mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (Mar, 2006, 482).*

A modalidade de ensino EAD se expande enormemente no setor privado. A implementação dessa modalidade empobrece ainda mais a função docente. Quer seja cursos à distância quer seja disciplinas à distância (30% da grade curricular do ensino presencial pode ser dado via EAD), ambos os casos são identificados pelos docentes como ameaças ao futuro da profissão. E essa percepção está correta. A implementação da educação à distância incide diretamente sobre as condições de trabalho e salário, e esse é um aspecto da precarização que se expande cada vez mais no setor privado.

A dissociação do docente dos seus meios de trabalho vai impondo uma cisão entre o trabalho docente e conhecimento. E assim, estão postas as condicionantes para o capital implantar o “seu processo pedagógico próprio”.

Esse processo histórico, onde o capital enquanto uma relação social busca desvencilhar-se cada vez mais da dependência dos limites impostos pelo trabalhador, pela resistência que lhes impõe, desenha-se como um processo onde se busca expropriar do trabalhador os meios concretos desta resistência – seu “saber”, sua qualificação o domínio de técnicas, sua agilidade etc. A separação entre o operário e o seu instrumento vai determinando uma separação entre trabalhador e conhecimento, entre trabalho e ciência. [...] Sendo o trabalho não mais o início do processo técnico, mas apenas o intermediário, passa a ser comandado pelo autômato e, à medida que necessita de qualificações e especificidades, estas são ditadas pela máquina. O capital instaura seu processo pedagógico próprio (Frigotto, 2001, p. 83)

O debate sobre o papel das novas tecnologias como meio de exploração e extinção da força de trabalho merece ser discutido em por menores, o que não é foco desse trabalho, no entanto, é certo que essas ferramentas apontam para a prevalência de um processo de redução da produção de conhecimento em detrimento do aumento da mera transmissão de conhecimentos padronizados e estandarizados prontos para serem consumidos pelos alunos/consumidor.

Em relação a produção do silenciamento, o EAD é mais um instrumento de coação do docente. A ameaça de ter disciplinas transformadas em EAD, e o aumento do número de faculdades com ensino à distância exerce sobre o docente uma situação de apreensão e medo constante.

*O medo acaba paralisando o professor do ensino superior. Como ele não tem uma estabilidade ele acaba se sentindo inseguro para discutir salário e condições de trabalho. Ai ele acaba aceitando tudo. Acaba por aceitar projeto pedagógico de curso mal feito. Ele não discute nem mais a ementa da disciplina dele. Ele não discute o conteúdo que vai ser dado, e o critério de avaliação. E isso vem de cima. E é dito “você tem que fazer desse jeito” se não é dito diretamente é dito nas entrelinhas. Outro dado interessante, a gente não pode deixar de falar que a instabilidade dentro da carreira, a remuneração baixa, muitas vezes precária, a pressão impacta também saúde do professor. Não podemos deixar de falar isso. Há um desgaste físico e emocional do professor. As aulas diminuíram e o valor da hora aula diminuiu, você tem que dar aula em vários lugares. SE deslocar de uma cidade pra outra, o cara acaba se alimentando mal, tem pouco tempo pra fazer uma atividade esportiva. Isso é cansativo. E há um desgaste emocional, passa pouco tempo com a família o estresse a pressão. Tem esse tipo de coisa que é bastante séria. Faltou por parte do governo federal uma melhor regulação do ensino superior. Ele ficou muito solto muito aberto. A abertura de faculdades sem qualquer tipo de critério. A educação a distância tá matando os cursos presenciais e de muitas vezes desnecessário, de cursos que tem oferta abundante no ensino presencial. A presença de grandes empresas de capital aberto como um negócio outro qualquer. Se vende curso de faculdade como se vende roupa, carne, ou qualquer outro tipo de serviço. Era necessário uma legislação, uma reforma, que regulamentasse mais a atuação das atividades privadas. Que exigissem maior número de mestres e doutores. Que exigissem maior tempo do docente, no ensino e pesquisa*

Em termos gerais, nada distingue o *silêncio constrangido* do *silêncio resignado*, a não ser pelo constrangimento ético que esses docentes estão submetidos. Por terem um grau maior de consciência do funcionamento do capitalismo e seus desdobramentos, esses docentes devem envergar suas convicções em nome da manutenção dos empregos. O sofrimento subjetivo é muito mais evidente entre esses trabalhadores. Por sofrimento subjetivo estamos falando do sentimento de isolamento, desmotivação, melancolia e silenciamento produzidos pelas condições sobejamente apresentadas nesse trabalho.

## **Considerações Finais**

A concentração de capital, a maior vista em todos os tempos, chegou até a educação superior brasileira e os docentes ora investigados trabalham nessas instituições que agora abrem seu capital na bolsa de valores. Esse movimento das empresas de educação em direção ao capital especulativo demandou uma reestruturação do negócio gerando demissões e precarização salarial e das condições de trabalho. A reengenharia se baseia no corte de gastos fazendo uso da lógica do “fazer mais com menos”. Com efeito, os professores que permaneceram devem desempenhar funções para além das atribuições clássicas da docência, funções muitas vezes não remuneradas.

O mercado da educação superior, com a entrada do capital internacional, demandou uma reformulação radical. A flexibilização dos contratos foram a marca maior desse processo. O aumento de professores contratados a hora/aula impõe-se como a norma. Essa reformulação radical contou com um cenário favorável, notadamente a fragilização dos sindicatos e a abundante quantidade de mão-de-obra excedente.

Um dos sinais da farta quantidade de mão-de-obra pode ser verificado através de uma rápida análise nos sites das empresas educacionais. Em todos há uma seção chamada “trabalhe conosco”. Essas empresas adotam a constituição de um “banco de currículos” de modo a substituir, se possível a um custo menor, as baixas no decorrer do ano letivo. A substituição imediata, aliada aos currículos estandarizados, fazem com que a empresa não pare sua “linha de produção”. Ao modo dos “Mc-Empregos”, uma profissão, antes sofisticada, elaborada e que exigia um trabalho complexo, se converteu num trabalho genérico, onde é observada a extração combinada de mais-valia absoluta e relativa.

Como nossa pesquisa quantitativa indicou, o setor privado é formado majoritariamente por docentes não pesquisadores e são em sua maioria horistas, e altamente descartáveis. Para esse grupo de docentes horistas e parciais, a docência não reserva nenhuma segurança da manutenção dos seus rendimentos. Por consequência, cabe a esse professor, sem perspectiva de segurança, assumir o maior número possível de vínculos, de maneira destacada, com outras instituições privadas. Desta feita, o professor se vê imerso numa quantidade exacerbada de trabalhos, muitas vezes não remunerado, pelo mercado educacional. A falta de segurança, e a baixa oferta de disciplinas nas quais ele é especialista faz com que o docente tenha que assumir disciplinas correlatas que não possuem tanto domínio. Esse professor deve ser generalista também.

Quanto a qualificação mediana dos docentes, ela é requerida em partes porque uma maior qualificação exigiria maior dispêndio financeiro, e por outro lado o setor privado impõe à realização de atividades rotineiras, não sendo necessária grande qualificação para executá-las.

Há uma tendência para os próximos anos de uma redução, ainda maior, de postos de trabalho docente. Essa tendência ancorasse na perspectiva do aprofundamento das reengenharias institucionais, devido a expansão do capital financeiro internacional sobre as IES privadas de pequeno e médio porte que ainda resistem ao assédio dos grandes conglomerados e pelo incentivo governamental ao aumento da oferta de educação à distância. Esse cenário que se vislumbra intensificará a desvalorização e precarização desse trabalhador.

Esse tipo de trabalho docente parece se encaixar no projeto de inserção do Brasil na “nova economia” mundial. A pesquisa e tecnologia não são necessários para um país que se insere nesse mercado de forma subordinada e dependente. Nesse sentido, o trabalho requerido do docente é um trabalho simplificado e rotineiro, que gera uma mão-de-obra com baixa qualificação para ocupar postos técnicos.

Com efeito, essas observações, com maior ou menor grau de detalhamento podem ser encontradas em outros estudos, ainda que raros, sobre o trabalho docente de IES privadas. A questão que nosso trabalho tentou apontar foi o tipo de efeito que esse trabalho precarizado produziu nos docentes. Inicialmente, pensava-se em estudar o adoecimento dessa categoria. E qual não foi nossa surpresa ao descobrir que o absentismo é baixíssimo ou na maioria dos casos, inexistente. Os meios tradicionais para estudar, por exemplo, o Burnout, entre professores do ensino público, não se mostraram eficazes no estudo do professor do setor privado. Ao fazer o levantamento do número de atestados médicos, licença saúde e faltas sem justificativa, notou-se que entre os docentes do setor privado, essas práticas não existem, ou acontecem raramente.

Essa falta de dados, foi reforçada por nossa primeira investigação quantitativa. Lá descobrimos que apesar dos docentes necessitarem faltar algumas vezes ao ano, esses não o fazem por medo de entrarem na próxima lista de dispensáveis ao final do semestre. Trata-se de um tipo de medo específico, é um medo que se insinua e se instala na própria atividade do trabalho.

É percepção corrente entre os docentes do setor privado que se você faltar, 2 ou 3 vezes no semestre, dificilmente você permanece para o outro. Quando o professor falta, há uma quebra na cadeia produtiva. De modo que se o docente “dá muito trabalho”, o melhor é repô-lo por outro menos problemático.

Essa percepção é incorporada pelos docentes, de tal forma que eles se privam de demonstrar adoecimento, estafa, descontentamento e desânimo, nos locais de trabalho. Dada as condições de competição e precariedade, o docente que ainda está empregado precisa privar seu corpo de sofrer, ainda que no plano da aparência. A privatização do corpo que sofre, é condição sine qua non para a docente no ensino privado. Demonstrar resiliência e proatividade nem são mais diferenciais, mas condições básicas para o exercício da docência nas IES particulares.

Assombra o docente o medo do desemprego, o medo da perda da consideração de seus pares e familiares, o medo da desmoralização de se tornar um perdedor diante dos outros (da sociedade) e um derrotado para si mesmo. O temor de vivenciar o fracasso do projeto de vida traçado no passado. O medo de passar vergonha, temor de ser desmoralizado. Esses medos pessoais são gerados por um trabalho precarizado. Esse medo também gera uma individualização, uma vez, que o professor vê no outro um concorrente, um adversário, gerando um ambiente de “fofocas”, delações, conspirações e esgarçando os laços sociais entre os trabalhadores, impossibilitando qualquer forma de enfrentamento coletivo do medo.

O medo, na verdade, é sobretudo uma vivência subjetiva e um sofrimento psicológico. Tal sofrimento, quando atinge certo grau, torna-se incompatível com a continuação do trabalho. Para poder continuar trabalhando apesar do medo, é preciso formular estratégias defensivas contra o sofrimento que ele impõe subjetivamente. (Dejours, 2011, p. 141)

Aprofundando-se, identificou-se que a estratégia para sobreviver a instabilidade e ao medo promovidos pelo setor, foi o silêncio. Os docentes, adotam o silêncio como maneira de sobreviver à guerra comercial. O silêncio é a expressão, em última instância, da privatização do sofrimento. Dada as diferenças de perfil entre os professores, foi necessário classificar os tipos de motivações que levam ao silêncio.

A instrumentalidade do medo é comum no setor privado, e atinge a todos os docentes do setor, independentemente de sua formação e condições de trabalho. No

entanto foi observado que a gestão pelo medo, acabou por atingir até mesmo os trabalhadores com uma consciência crítica capaz de levantar questionamentos à cerca da precarização que atinge a categoria. Esses trabalhadores se submetem a um silenciamento constrangido, pois percebem todas as conexões e situações que precarizam sua existência, no entanto, não vislumbram saídas, individuais ou coletivas para essa situação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. A educação e os processos políticos-pedagógicos de construção de novas formas de sociabilidade. IN: Serviço Social e Educação. Larissa Dahmer; Ney Luiz Teixeira de Almeida (orgs.). 3ª ed. – RJ: Lumen Juris, 2012.

ANDERSON, PERRY. (In) SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ALVES, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. Dimensões da Precarização do Trabalho: Ensaio de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2013.

ALVES, Giovanni. O Duplo Negativo do Capital: ensaio sobre a crise do capitalismo global. - Bauru: Canal 6, 2018.

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho : reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. - São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo In: SADER, E. e GENTILI, P. Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1995.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. (org) Riqueza e miséria no Brasil II. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo. (org) Riqueza e miséria no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Marisa et all. A Reforma Universitária de 1968 e as Transformações nas Instituições de Ensino Superior. UFPR, anais, GT 29. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29>>. Acesso 14 abr. 2017.

AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. Rev. Inter. Educ. Sup. [RIESup]. Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015.

AZEVEDO, Mario Luiz Neve; VOLSI, Maria Eunice França e MIRANDA, Paula R. (org.) Educação Superior: as diversas faces da expansão. – Maringá: Eduem, 2017.

BANCO MUNDIAL. La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia. Disponível em: [documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia](http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia), acessado em 19/02/2016

BARRETO, Margarida M S. Violência, saúde e trabalho (uma jornada de humilhações). São Paulo: Educ/Fapesp, 2003.

BATISTA, Eraldo; BATISTA, Romero Leme. Trabalho, Educação e Emancipação Humana. – Jundiaí: Paco editorial, 2015.

BAUMAN, Z. Medo Líquido. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BIALOKOWSKY, A; LUSNICH, C. Trabajo, Dilución y Mutación del Trabajo em la Dominación Social Local. Revista Herramienta, Buenos Aires, n. 23, set. 2003. Disponível em: <http://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=195>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BOITO JR, Armando. Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

BOITO JR., A. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. Revista da Adusp, São Paulo. V. 34, p. 06-11, 2005. Disponível em: Acesso em 05/07/2017. Acesso em: 22 fev. 2015.

- BOITO JR., A. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo : Xamã, 1999.
- BOITO JR., A. Reforma e Crise Política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. – Campinas, SP. Ed. da Unicamp, São Paulo, 2018.
- BOURDIEU, P. Contrafogos. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRAGA, Ruy. A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista. – São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. Cadernos CEMARX, Nº 6, 2005, p. 189 a 204.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- 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 a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/DNN/2003/Dnn9998.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm). <Acesso em 16/06/2017>.
- BRASIL. LEI Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. –Diário Oficial da União – Eletrônico de 14/01/2005. <Acesso em 22/05/2016> nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- BRASIL. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. - Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico de 13/07/2001. <Acesso em 23/05/2016>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista. A degradação o trabalho no século XX. – Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHESNAIS, F. (Coord.). A mundialização financeira: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.
- CHESNAIS, F. (et. al.). Uma nova fase do capitalismo?. São Paulo: Xamã, 2003.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (org.). Globalização e socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.

CLOT, Y. Trabalho e Poder de Agir. – Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica). Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior. Departamento de Estudos Econômicos – Cade. Brasília/DF, 2016.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M.J. et al. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo, : ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Rio Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, Christophe. A Loucura do Trabalho: estudos da psicopatologia do trabalho. – 5ª ed. ampliada. – São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DRUCK, G.; FRANCO, T. (orgs.) A Perda da Razão Social do Trabalho. – São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores. – Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FABER, B. A. Crisis in education. Stress and burnout in American teacher. São Francisco: Jossey-Bass Inc., 1991.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. – Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. – Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P.A. 2010. Assédio Moral, Reestruturação Produtiva e Síndrome de Burnout em Docentes. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Acesso em 17 de Setembro de 2013.

GAULEJAC, Vincent. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GOULART, Débora Cristina. A greve dos professores das Universidades Federais: uma luta contra a universidade pública para o capital e a universidade do capital. Revista Debates SINPRO Guarulhos, n° 1, 2012.

- HARVEY, D. *Condição Pós-moderna*. – São Paulo: Loyola, 2005.
- HELOANI, J. R. Assédio Moral: Um Ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index](http://www.rae.com.br/electronica/index). V.3 n. 1 jan-jun/2004.
- HELOANI, R. *Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: O breve século XX*. Tradução: Marcos Santarrita. 2ª Ed. 9ª reimpressão. Cia das Letras, 1995.
- HONNETH, A. *Luta por Reconhecimento*. – São Paulo: Editora 34, 2003.
- IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- INEP/MEC. *Censos Escolares da Educação Superior 2001-2015*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- INEP/MEC. *Relatório Síntese 2015*. Brasília, e-mec, 2015. Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br) Acesso em 13 julho de 2017.
- INEP/MEC. *Relatório Síntese 2015*. Brasília, e-mec, 2018. Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br) <Acesso em 13 dez 2017>.
- INFRANCA, Antonino. *Trabalho, Individuo, História: o conceito de trabalho em Luckács*. – São Paulo: Boitempo: Marília, SP: Oficina Universitária Unesp, 2014.
- JANUZZI, P. M, Mattos F. A. M. *Duas Décadas de conjuntura econômica, de (des)emprego industrial e de inserção dos profissionais da informação no mercado de trabalho*. *Transinformação*, v.13, n.2, Campinas. 2001.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- LINHART, Danièle. *A Desmedida do Capital*. – São Paulo: Boitempo, 2007.
- LINHART, Danièle. *Modernização e precarização da vida no trabalho*. In: *Seminário Internacional Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho*, Unicamp, Campinas-SP, 2009. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/servicos/eventos/2010/LINHART2.pdf>>.

LINHART, Danièle. Uma abordagem sociológica das novas penosidades do trabalho. In: Seminário Internacional Organização e condições do trabalho moderno: emprego, desemprego e precarização do trabalho, Unicamp, Campinas-SP, 2010

LINHART, Robert. Greve na Fábrica. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MALAN, P. 20 Anos de Política Econômica. Ed. Contratempo, Rio de Janeiro, 1999.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Campinas, Educ. & Soc., v. 25, n. 88, out. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. - São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. O Capital. Coleção Os Economistas. Livro Primeiro/ Volume I e II. Tomo 1 e 2. - São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996.

MARX, K. O Capital. Crítica da Economia política. - São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAZZUCHELLI, Frederico. Os anos de chumbo: economia e política internacional no entreguerras. Campinas: UNESP-FACAMP, 2009.

MÉSZÁROS, István. A Montanha que Devemos Conquistar: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. A Teoria da Alienação em Marx. – São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição. 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2002.

NEMERIANO, Aline S. A Educação do Trabalhador: a pedagogia das competências e as críticas marxistas. – Maceió. Edufal, 2007.

NEMERIANO, Aline Soares, et all (org.) As Políticas Educacionais no Contexto dos Limites Absolutos do Estado e do Capital em Crise. – Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

NETTO, J. Paulo; BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. - São Paulo: Cortez, 2006

NETTO, José Paulo. As transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: Serviço Social & Sociedade. n. 50, ano XVII- 1996.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e Reificação. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NISHIMURA, S. P. A precarização do Trabalho Docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. - Universidade e Sociedade, Brasília, ano 23, n. 53, 2014.

OHNO, Taiichi. O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala. – Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciência e Cognição, 2006.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz. O Trabalho Docente no Ensino Superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. – Campinas: Mercado de Letras, 2015.

Partido dos Trabalhadores, “Lula Presidente - Plano de governo 2007/2010”, Brasília, 2006, Comitê Nacional Lula Presidente, [//bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_governo.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf)> [Consulta: 12 de fevereiro de 2017].

Partido dos Trabalhadores, Uma Escola do Tamanho do Brasil, São Paulo, Comitê Lula Presidente, São Paulo, 2002. [.<fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf](http://fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf)> [Consulta: 14 de março de 2017].

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício Docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. – Araraquara, SP: Junqueira&Marim: São Paulo: FAPESP, 2011.

PETRELLA, As Armadilhas da Economia de Mercado para a Formação no Futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. In Revista Européia ed. 4: CEDOFOB, 1994.

PRAUN, Luci. Reestruturação Produtiva, Saúde e Degradação do Trabalho. – Campinas: Papel Social, 2016.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L. ; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. Educação & Sociedade, 2006.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L. ; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. Educação & Sociedade, 2006.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura militar, esquerda e sociedade. 2 ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zelar Editor, 2002.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, H.P. A Violência do Trabalho no Capitalismo: o caso das lesões por esforços repetitivos. Tese de doutorado. FSP-USP, 1997.

RIBEIRO, H.P. A Violência do Trabalho no Capitalismo: o caso das lesões por esforços repetitivos. Tese de doutorado. FSP-USP, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. A Pátria Educadora em Colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. – São Paulo: Três Estrelas, 2018.

ROSSO, Sadi Dal. Mais Trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROSSO, Sadi Dal. O Ardil da Flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor. – São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Augusto César M. Reforma Política: inércia e controvérsia. – São Paulo: AGE editora, 2009.

SANTOS, Josiane Soares. Questão Social: particularidades no Brasil. – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEKI, Allan Kenji. Financeirização do Capital na Educação Superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. NIEPMARX: Anais, 2017.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo. São Paulo: Semesp, 2012.

SENNETT, Richard. A Corrosão do Caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 3ª tiragem – Rio de Janeiro: Record, 1999.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente. S. Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SGUISSARDI, V. Fundações privadas na universidade pública – a quem interessam? Avaliação, Campinas, v. 7, n. 4, p. 43-72, dez. 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã editora, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. “Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária Trajetória e Incerto Futuro”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 14, março de 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis para quem?* – Bauru: Canal 6, 2017.

SILVA, Edith Seligmann. *Trabalho e Desgaste Mental: o direito de ser dono de si mesmo*. – São Paulo: Cortez, 2011.

SILVIA, Maria Emília Pereira. *A Metamorfose do Trabalho Docente no Ensino Superior: entre o público e o mercantil* – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SINAES. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. INEP – 5ª ed. revisada e ampliada. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SINGER, Paul. *Desenvolvimento e crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M.J. et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

SOUZA, Paulo Renato. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In J. P. R. Velloso e R. C. de Albuquerque (eds.), *Um modelo para a Educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

STANDING, Guy. *O Precariado: a nova classe perigosa*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TONET, Ivo. Expressões Socioculturais da Crise Capitalista na Atualidade. In: ABEPSS/CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. - Brasília: ABEPSS/CFESS, 2009

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da contestação à conformação: A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. – São Paulo: Martins Claret, 2006.

# **ANEXOS**

# Anexo - 1

## Trabalho e Saúde dos Professores Universitários

A presente pesquisa visa fazer um levantamento sobre as condições de trabalhos dos professores universitários do ensino privado e como essas condições de trabalho rebatem na saúde da pessoa que trabalha.

- 1- Responda apenas se for PROFESSOR UNIVERSITÁRIO e lecionar em IES (instituição de Ensino Superior) PRIVADA;
- 2- NÃO É PRECISO SE IDENTIFICAR
- 3- AS RESPOSTAS SÃO ANÔNIMAS E TOTALMENTE SIGILOSAS;

Esta pesquisa está vinculada ao programa de doutorado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, campus de Marília. Responsável Prof. Araré de Carvalho Júnior, orientador Dr. Giovanni Alves. Os resultados serão compartilhados com todos os sujeitos da pesquisa. POR FAVOR, RESPONDA COM SINCERIDADE.

e-mail para contato: [arare\\_carvalho@hotmail.com](mailto:arare_carvalho@hotmail.com)

\*Obrigatório

## Seção - A

---

### Dados Pessoais

#### 1. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino

#### 2. Em relação à cor da pele, você se considera \* *Marcar apenas uma oval.*

- Preto  
 Pardo  
 Branco  
 Amarelo (oriental)  
 Vermelho (Indígena)

#### 3. Idade \*

Marcar apenas uma oval.

- 21-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51-60 anos
- Mais de 60 anos

**4 Seu Pai tem ensino superior? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**5. Sua mãe tem ensino**

**superior? \*** Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**6. Estado Civil \*** Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)/Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- União Estável

**7. Tem Filhos? \*** Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 9.*

**8. Se sim, quantos?**

Marcar apenas uma oval.

- 01 filho(a)
- 02 filhos(as)
- 03 filhos(as)
- 04 filhos(as)
- Mais de 04 filhos

## Seção - B

Condições de Vida

### 9. Moradia \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Casa
- Apartamento
- Chácara
- 

Outro: 10 \_\_\_\_\_

#### A propriedade

*é \* Marcar*

*apenas uma oval.*

- Própria
- Alugada
- Cedida

### 11. Total de pessoas que residem na moradia? \* Marcar apenas uma oval.

- 01-02
- 03-04
- 05-06
- Mais de 06

### 12. Rendimento Individual (em SM= salários-mínimos). \* Marcar apenas uma oval.

- 01-03 SM
- 04-05 SM
- 06-08 SM
- 09-10 SM
- Mais de 10 SM

**13. Rendimento Familiar (em SM= salários-mínimos). \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 01-03 SM
- 04-05 SM
- 06-08 SM
- 09-10 SM
- Mais de 10 SM

## **Seção - C**

Atividade Profissional

**14. Há quanto tempo é professor? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 01-05 anos
- 06-10 anos
- 11-20 anos
- 20-30 anos
- Mais de 30 anos

**15 Onde cursou o Ensino Fundamental e Médio? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Todo em escola pública
- Todo em escola privada
- A maior parte na escola pública
- A maior parte na escola privada

**16. Graduado por uma instituição: \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada

**17. Qual foi o curso no qual se graduou?**

---

18. **Em relação a pós-graduação, assinale as que possui:** \* *Marque todas que se aplicam.*

- Especialização (lato-sensu)
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado Profissional
- Doutorado
- Pós-doutorado

19. **Considera a docência um trabalho?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

20. **Exerce outra atividade remunerada além da docência?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

21. **Qual outra atividade remunerada você exerce?**

---

## Seção - D

Condições do Trabalho Docente

22. **Tempo gasto para ir e vir do trabalho:** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 01 hora
- 01-02 horas
- 03-04 horas
- Mais de 04 horas

23. **Qual meio de transporte usado para ir e vir do trabalho?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Carro
- Motocicleta
- Ônibus
- Bicicleta
- Outro: \_\_\_\_\_

24. **Quanto a sua carga horária, Você é professor:** *Marcar apenas uma oval.*

- HORISTA: (Os horistas serão todos os docentes que cumpram jornada semanal inferior a 12 (doze) horas de trabalho ou que, mesmo cumprindo jornada superior, não tenham reservado o percentual mínimo de 25% (vinte e cinco) por cento para as atividades extraclasse)
- PARCIAL: (tempo parcial é caracterizado pela prestação de, no mínimo, 12 (doze) horas de trabalho semanal, das quais, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dedicadas às atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.)
- INTEGRAL: (para que o docente seja considerado como inserido no regime de tempo integral, é necessário que cumpra jornada semanal de 40 (quarenta) horas, das quais, pelo menos, 20 (vinte) horas destinadas à realização de atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes)

25. **Qual a quantidade de aulas você ministra semanalmente:** \*  
*Marcar apenas uma oval.*

- 04-08 aulas
- 08-16 aulas
- 16-24 aulas
- 24-30 aulas
- 30-40 aulas
- Mais de 40 aulas

26 **Qual o tempo efetivo utilizado para o exercício da docência (somasse sala de aula e tempo dedicado a preparação de aulas e correção de provas e trabalho, em horas, considerando a média semanal).** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Até 20 horas
- De 21 a 30
- horas De 31 a
- 40 horas de
- 41 a 50 horas
- 51 a 60 horas

Mais de 60 horas

27. **Qual o valor, em média, do valor da hora/aula que você recebe? \*** *Marque todas que se aplicam.*

- De R\$ 15,00 a
- R\$25 de R\$ 26
- a R\$ 35 de R\$
- 36 a R\$ 45 R\$
- 46 a R\$ 55
- \_\_\_\_\_  
acima de R\$ 55

Outro:

28. **Você dá aula em quantas instituições? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de Cinco

29. **Em quantos municípios Você leciona? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 01 município (o mesmo que resido)
- 01 município (diferente do que moro)
- 02 municípios (incluindo o que resido)
- 02 municípios (diferentes de onde moro)
- 03 municípios (incluindo o que resido)
- 03 municípios (diferentes do que moro)
- 04 municípios (incluindo o que resido)
- 04 municípios (diferentes do que resido)
- Mais de 05

30 **Leciona em cidades diferentes num mesmo dia? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

31. **Desenvolve Pesquisa ou algum projeto de Extensão na Instituição em que trabalha? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Somente Pesquisa  
 Somente Extensão  
 Não desenvolvo pesquisa nem projeto de extensão nas instituições que leciono.

32. **Nos últimos 05 (cinco) anos, quantos artigos científicos você publicou? \*** *Marcar apenas uma oval.*

*apenas uma oval.*

- Nenhum  
 01 (um)  
 02 (dois)  
 03 (três)  
 04 (quatro)  
 Cinco (05) ou mais.

33. **Você considera Democrático a(s) instituição(ões) que você trabalha? (Você pode falar o que pensa e é ouvido) \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Sempre  
 Quase sempre  
 As vezes  
 Nunca

34. **Você está estudando? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Não  
 Sim, especialização (lato sensu)  
 Sim, mestrado  
 Sim, doutorado  
 Sim, pós-doutorado

35. **Recebe algum tipo de incentivo da(s) instituição(ões) que Você trabalha, para estudar? Marcar apenas uma oval.**

- Não
- Sim, abono de faltas.
- Sim, bolsa de estudo.
- Sim, ajuda de custos para viagens.
- Outro

36 **Qual a sua autonomia quanto ao conteúdo ministrado em sala de aula? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Total, eu montei o plano de ensino e bibliografia
- Parcial, posso incluir conteúdos, mas parte já é pré-determinado
- Nenhuma, a instituição determina os conteúdos previamente.

37. **Você ministra disciplinas diferentes da sua formação universitária? \***

(ex. formado em física e ministra aulas de matemática, ou formada em história e ministra aulas de sociologia)

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

38. **Quais outras atividades, além de ministrar aula, você deve realizar na instituição que trabalha? \***

*Marque todas que se aplicam.*

- Lançamento de notas
- Lançamento de faltas
- Lançamento de conteúdo
- Divulgação do vestibular (como visitas a escolas e feiras de vestibular)
- Trabalhar no dia do vestibular
- Outro

39. **Alguma vez aconteceu da Instituição colocar sobre responsabilidade do corpo docente a busca por novos alunos? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

40. **Você já teve que mentir ou omitir informações para órgãos reguladores como o MEC e o Conselho Estadual de Educação durante credenciamento ou reconhecimento de cursos nas instituições que trabalha? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim, fui orientando pela direção
- Não, nunca omiti informações ou menti
- Sim, por minha conta própria
- Nunca participei de reuniões com especialistas do MEC e/ou CEE

**41 Sente medo, paúra (pavor, receio) e/ou ansiedade em quais dessas situações? . \***

(Pode escolher mais de uma opção)

*Marque todas que se aplicam.*

- Nos inícios dos semestres, por não saber se haverá turmas e conseqüentemente aulas para ministrar.
- Em períodos de divulgação da nota do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)
- Quando a Comissão Própria de Avaliação (CPA) divulga a avaliação dos professores feita pelos alunos.
- Aos finais de ano, no período de demissões
- Não sinto medo ou paura em relação a nada.

**42. Já trabalhou com pequenas enfermidades como, dor de cabeça, gripe, febre, lombalgia entre outros mal-estares? \* Marcar apenas uma oval.**

- Sempre
- Quase sempre
- As vezes
- Nunca

**43. Quantas vezes (dias) Você faltou ao trabalho durante o ano passado? \* Marcar apenas uma oval.**

- 01-02 faltas
- 03-05 faltas
- 06-08 faltas
- Mais de 08 faltas
- Não faltou

**44. Quantas vezes, no ano passado, você teve a necessidade de faltar ao trabalho mas mesmo assim foi trabalhar? \* Marcar apenas uma oval.**

- 01-02 faltas
- 03-05 faltas
- 06-08 faltas
- Mais de 08 faltas
- 00 (nenhuma)

45. **Com que frequência você tem o seguinte pensamento “Não queria ir trabalhar hoje”**

*\* Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- As vezes
- Muitas vezes
- Sempre

46 **Você costuma reclamar de problemas como condições de trabalho e salariais para os gestores da instituições e para colegas de trabalho no ambiente de trabalho? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

47. **Está satisfeito com o trabalho? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

48. **Qual o grau de satisfação com o salario que recebe como professor? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Insuficiente

49. **Considera-se satisfeito com os resultados obtidos no trabalho ou eles estão aquém daquilo que considera razoável ou capaz? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Nada Satisfeito

50. **Utiliza com frequência o Smartphone com acesso à Internet para tratar de assuntos do trabalho? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- De vez em quando
- Muitas vezes
- Quase sempre

## Seção - E

Trabalho, Saúde e Qualidade de Vida

**51. Ao deitar-se, consegue se “desligar” das preocupações com o trabalho? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Quase nunca

**52. O que considera mais prejudicial para a saúde do Professor? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Intensificação do trabalho (pressão por resultados, grande número de atividades e obrigações)
- Longas jornadas de trabalho
- As duas coisas

**53. Considera o salário de Professor compatível com suas necessidades? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

**54. Apresentou nos últimos 5 anos algum sintoma de adoecimento que se relacionasse ao trabalho?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

**55. Em que medida você avalia sua motivação para trabalhar? \*** *Marcar apenas uma oval.*

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta
- Muito alta

56. **Em que medida você avalia o orgulho pela sua profissão?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta
- Muito alta

57 **Considera seu trabalho interessante?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Quase nada

58. **Você considera que sua vida pessoal é condicionada ou afetada negativamente por seu trabalho?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Quase nada

59. **O trabalho lhe permite dedicar-se à família o tempo que você gostaria?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

60. **As tarefas domésticas são um peso a mais que se soma ao seu trabalho?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito
- As vezes
- Pouco
- Quase nada

61. **Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Quase nunca

62. **Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas do seu trabalho?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 
- 
- 
- 
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Quase nunca

63 **O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?** \*

(Por exemplo: exigir que você ensine o aluno, que ele aprenda, mas se possível, não reprová-lo. Ser rigoroso, mas fazer de tudo para o aluno permanecer na instituição)  
*Marcar apenas uma oval.*

- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Quase nunca

## Seção - F

Condições de Saúde

64. **Eu me sinto tensa (o) ou contraída (o)** \* *Marcar apenas uma oval.*

- A maior parte do
- tempo Boa parte do
- tempo
- De vez em quando
- Nunca

65. **Eu sinto uma espécie de medo, como se alguma coisa ruim fosse acontecer.** \* Marcar apenas uma oval.

- Sim, de jeito muito forte
- As vezes
- Um pouco, mas isso não me preocupa
- Não sinto nada disso

66. **Estou com a cabeça cheia de preocupações:**  
\* Marcar apenas uma oval.

- A maior parte do
- tempo Boa parte do
- tempo
- De vez em quando
- Raramente

67. **Eu me sinto alegre:** \* Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Muitas vezes
- A maior parte do tempo

68. **Eu tenho uma sensação ruim de medo, como um frio na barriga ou um aperto no estômago:** \*

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- De vez em quando
- Muitas vezes
- Quase sempre

69. **De repente, tenho a sensação de entrar em pânico:** \* Marcar apenas uma oval.

- A quase todo momento
- Várias vezes
- De vez em quando
- Nunca senti isso

70. **Com que frequência (quantas vezes por semana) você consome bebidas alcoólicas?**

*\* Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- 01 (uma) vez por semana
- 02-04 vezes por semana
- Mais de 04 vezes por semana

71. **Com que frequência (quantas vezes por semana) você utilizou medicamentos analgésicos: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- 01 (uma) vez por semana
- 02-04 vezes por semana
- Mais de 04 vezes por semana

72. **Com que frequência (quantas vezes por semana) você utilizou medicamentos antidepressivos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- 01 (uma) vez por semana
- 02-04 vezes por semana
- Mais de 04 vezes por semana

73 **Com que frequência (quantas vezes por semana) você utilizou medicamentos para dormir (indutores de sono)?** *Marcar apenas uma oval.*

- 01 (uma) vez por semana
- 02-04 vezes por semana
- Mais de 04 vezes por semana
- Nunca

74. **Tem dores de cabeça frequentes? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

75. **Sente-se, nervoso(a), tenso(a), preocupado(a):** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Nunca  
 De vez em quando  
 Muitas vezes  
 Quase Sempre

76. **Tem se sentido triste ultimamente?** \*  
*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca  
 De vez em quando  
 Muitas vezes  
 Quase Sempre

77. **Tem ou teve ideias de acabar com a vida?**  
\* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

78. **Você fuma?** \* *Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

79. **Já sofreu algum acidente de trabalho?** \*  
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

80 **Se sim, qual?**

---

81. **Sugestões, críticas e opiniões**

---

---

---

---

---

---

Powered by  
 Google Forms