

ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

**O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM
UBERLÂNDIA: precarização do
trabalho docente**

Uberlândia
2006

ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA: precarização do trabalho docente

*Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.*

*Área de concentração: Políticas
e Gestão em Educação*

*Orientador: Professor Dr.
Carlos Alberto Lucena.*

Uberlândia
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D541e Dias, Adelino José de Carvalho, 1970-

O ensino superior privado em Uberlândia : precarização do trabalho docente / Adelino José de Carvalho Dias. - 2006.
161 f. : il.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Ensino superior - Uberlândia (MG) - Teses. 2. Professores universitários - Teses. I. Lucena, Carlos Alberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378(815.12*UDI)

Agradecimentos

À parte o apoio das entidades e dos professores citados neste estudo, em especial a Universidade Federal de Uberlândia pelos sucessivos anos de formação, manifesto sincera gratidão ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena pelo modo e solidariedade dispensados na orientação, à Gilvane Gonçalves Corrêa pelo apoio necessário, à Jaqueline Nogueira Gopfert pelo companheirismo e envolvimento em cada página e à Maria Aparecida de Carvalho Dias pela dedicação de uma vida às maneiras dignas de se realizar o trabalho humano. Dedico o trabalho especialmente à Jaqueline e à Maria Aparecida, agradecendo ainda ao Edson Dias da Silva por continuar resistindo às incertezas do amanhã.

Criar um mundo novo, revelar a nova vida, recordar que existe um limite, uma fronteira para tudo, menos para o sonho humano. Moldar com as mãos o mundo, revelar com os olhos a vida, recordar nos sonhos aquilo que virá.

Sebastião Salgado, *Trabalhadores*
Companhia das Letras, 1996.

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA: CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

por ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo problematizar a precarização do trabalho docente que se desenvolve no Ensino Superior Privado no Brasil a partir dos anos 1990, discutindo a sua materialização em instituições particulares de Ensino Superior em Uberlândia/MG nos últimos cinco anos, especialmente em um centro universitário da cidade. Amparado no referencial teórico-metodológico marxiano, a pesquisa pressupõe que as condições verificadas nestas instituições não são exemplos que ocorrem nos limites desta cidade, mas produto das contradições e mediações dialéticas existentes entre as transformações do mundo do trabalho e a formação humana através do acesso à ciência, caminho que permite o entendimento do processo de precarização desta atividade humana no período contemporâneo.

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA: CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

por ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

Abstract

The goal of this dissertation is to bring to attention the precariousness of teaching work that has been developing in Brazilian private higher education institutions since the 1990's, arguing its materialization in Uberlândia/MG in the last five years, especially in one of the higher education institutes within the city. Supported by the referencial Marxist theoretical-methodology, the research presupposes that the conditions verified in these institutions are not examples that occur solely within the city limits, but products of the contradictions and dialectic interfaces existing between the transformations of the world of work and the human formation through the access to science, a path that allows the understanding of the process of precariousness of this human activity in the contemporary period.

LISTA DE SIGLAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior

ABRACEC – Associação Brasil Central de Educação e Cultura de Uberlândia

ACP – Ação Civil Pública

ADUFU-SS – Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia

ADUNIT - Associação de Docentes da UNIT

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Art. – Artigo

ASOEC – Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura

Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAS – Conselho de Administração Superior

CATÓLICA – Faculdade Católica de Uberlândia

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CFE – Conselho Federal de Educação

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAD – Conselho Nacional de Associações Docentes

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

DIT – Divisão Internacional do Trabalho

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESAMC - Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação

EUA – Estados Unidos da América

FACIMINAS - Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas

FAIU – Faculdades Integradas de Uberlândia

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FENEN – Federação Regional dos Estabelecimentos de Ensino

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FIT – Faculdades Integradas do Triângulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FPU – Faculdade Politécnica de Uberlândia

GT – Grupo de Trabalho

IEES – Instituições Estaduais de Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IPES - Instituições Particulares de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MPT – Ministério Público de Trabalho

MPU – Ministério Público da União

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PP – Projeto Pedagógico

PPI – Procedimento Próprio de Investigação

PROCON – Órgão Municipal de Defesa do Consumidor

PRT – Procuradoria Regional do Trabalho

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

SINDUNIT – Seção Sindical dos Docentes do Centro Universitário do Triângulo

SINPRO-MG – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

SOCEUB – Sociedade Católica de Uberlândia

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIARAXÁ – Centro Universitário de Araxá

UNICERP – Centro Universitário de Cerrado Patrocínio

UNIESSA – Faculdade de Marketing e Negócios

UNIP – Universidade Paulista

UNIMINAS – União Educacional Minas Geral Limitada.

UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos

UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

UNITRI/UNIT – Centro Universitário do Triângulo

UNIUBE – Universidade de Uberaba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos nos Cursos de Graduação Presenciais em 30/06/2004 por Organização Acadêmica.</i>	69
<i>Tabela 2: Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais nos Brasil entre 2000 e 2004.</i>	70
<i>Tabela 3: Vagas oferecidas em 30/06/2004 nos cursos de graduação presenciais por Organização Acadêmica.</i>	70
<i>Tabela 4: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais no Brasil entre 2000 e 2004.</i>	71

SÚMARIO

<i>Introdução</i>	13
<i>1 As transformações do mundo do trabalho</i>	24
1.1 O fordismo para além da prosperidade econômica: modo de organização social e tendência à crise	30
1.2 A emergência de novas exigências do capitalismo mundial	36
1.3 A centralidade do trabalho na organização da sociedade capitalista.	43
<i>2 As novas condições de trabalho e seus impactos na Educação</i>	48
2.1 Estado, educação e ciência na sociedade capitalista	52
2.2 Expansão da educação superior no Brasil como exigência do capital	58
2.3 A educação superior na legislação nacional: Lei N° 9.394/96 e Constituição Federal de 1988	63
2.4 A expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos 1990	68
<i>3 O Ensino Superior privado em Uberlândia</i>	75
3.1 A trajetória do Centro Universitário do Triângulo – Unitri.	80
3.2 O surgimento e as reações à Associação de Docentes do Centro Universitário do Triângulo	86
3.3 Precarização do Trabalho no Centro Universitário do Triângulo	94
<i>4 A resistência dos docentes à precarização do trabalho</i>	110
4.1 As associações sindicais dos docentes do Ensino Superior privado	112
4.2 As reações locais às práticas de precarização do trabalho docente	120
<i>Considerações finais</i>	133
<i>Referências Bibliográficas</i>	138
<i>Bibliografia consultada</i>	144
<i>Apêndice 1: Entrevista</i>	147
<i>Apêndice 2: Entrevista</i>	154
<i>Apêndice 3: Entrevista</i>	157
<i>Anexo 1: Excertos da Sentença judicial</i>	160

INTRODUÇÃO

Para além de diversas justificativas que se possa apresentar, a pesquisa desenvolvida teve uma razão bastante próxima e pessoal para se realizar. Isto porque o interesse pela análise do processo de precarização que atinge o trabalho docente realizado no Ensino Superior nas últimas décadas possui sua gênese na nossa experiência profissional vivenciada nos últimos anos. Em outras palavras, vivenciamos, como docente atuante em Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) da região e como dirigente de uma seção do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) que se criou no ano de 2001 na cidade de Uberlândia/MG, os processos que ora são tratados, nos colocando em um lócus privilegiado para refletir sobre um cenário que se delineava havia algumas décadas e que assumia contornos de uma contradição tornada evidente, já que, por um lado, as novas unidades de Ensino Superior presentes na cidade permitiram a expansão acelerada da oferta de vagas, ampliando o acesso ao saber a parcelas historicamente alijadas desta condição e, por outro lado, esta condição determinou o aumento do número de docentes em atividade submetidos a formas de trabalho não conhecidas até então.

As insatisfações manifestadas por professores mais experientes em razão das novas exigências profissionais, as discussões com colegas docentes que desenvolviam suas atividades acadêmicas em diferentes instituições da cidade e região, as angústias e desafios inerentes ao envolvimento na prática docente presentes no começo desta década foram fatores que se conjugaram e determinaram a necessidade deste pesquisador analisar uma situação instigante, logo definida como o problema que originou este trabalho: como as transformações do mundo produtivo alteraram as

condições de trabalho dos docentes que atuam no setor privado do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas e, em especial, como repercutiram e repercutem no interior dos estabelecimentos de Ensino Superior desta cidade, enfatizando-se, em particular, a ocorrência deste processo em uma destas unidades de ensino.

Compondo a população alvo, a pesquisa problematizou as informações coletadas referentes a 08 (oito) instituições particulares de Ensino Superior existentes na cidade de Uberlândia/MG, destacando-se como população em estudo o Centro Universitário do Triângulo (hoje Unitri), cujos dados foram manuseados em razão do destaque que esta unidade de ensino alcançou no cenário local em face de ter sido a pioneira a oferecer à comunidade regional uma grande quantidade de vagas em cursos de graduação até então bastante concorridos nos sucessivos concursos vestibulares realizados pela Universidade Federal de Uberlândia, condição que lhe permitiu, em curto espaço de tempo, alcançar a expressiva quantidade de 13.000 alunos matriculados no ano de 1999 e permanecer desde então como a maior IPES da cidade com aproximadamente 7.000 alunos nos dias atuais.

O ano de 2001 merece ser especialmente considerado por conta da acelerada modificação das relações de trabalho que se impunha ao conjunto dos docentes de uma destas instituições e, ainda, por ter sido criada em seu interior uma associação de docentes que se organizava no seu próprio local de trabalho, por sinal a primeira e a única desta cidade até agora, a mantenedora da unidade realizou com alarde a sumária demissão de toda a diretoria que compunha a nova entidade, manifestando publicamente que os interesses daqueles professores demitidos não eram os mesmos dos mantenedores¹. O conflito se manifestou de tal forma que um dos mantenedores, hoje senador da República do Brasil, chegou a afirmar que não

¹ Em 25 de julho de 2001, durante o recesso acadêmico, todos os diretores da recém criada Associação de Docentes da UNIT (ADUNIT) foram demitidos do Centro Universitário do Triângulo (UNIT) em razão da tentativa de transformar a associação dos professores em uma seção do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN. Na semana seguinte, no regresso às atividades acadêmicas, a instituição anunciou a demissão de mais 59 professores.

aceitaria, em hipótese alguma, atos daquela natureza em sua “casa”, referindo-se à mobilização iniciada pelo conjunto de professores da então Unit em resistência às demissões anunciadas².

Este episódio foi significativo sob diversos aspectos. Contribuiu para a problematização do campo profissional ao qual nos vinculamos, permitindo construir hipóteses de análise em contínua fase de reelaboração e que caminham no sentido de fortalecer a convicção de que os interesses do capital encontram-se absolutamente dissociados dos interesses dos trabalhadores atuantes na educação superior brasileira. Além de instigar o envolvimento com o objeto a ser pesquisado, a ocorrência das demissões caracterizou-se como um fato emblemático e revelador de um processo necessariamente maior e bem mais complexo: as contradições e mediações dialéticas existentes entre as transformações do mundo do trabalho, a formação humana através do acesso à ciência e à contínua mudança nas condições de desempenho do trabalho docente.

Mesmo que a dissociação de interesses de uns e de outros nunca tenha sido novidade aos nossos olhos, hoje ela se transmuta sob diferentes maneiras, fazendo-se presente pelas formas mais sofisticadas de atuação, ocultando-se por meio de conceitos que se repetem insistentemente em todos os lugares. Desse modo, a pesquisa indagou sobre antigas e novas expressões que passaram a ser corriqueiras no meio acadêmico, tornando-se urgente “reformular o projeto pedagógico”, “adaptar-se às novas diretrizes do MEC”, “adequar-se à flexibilização dos currículos”, “estimular a autonomia de gestão”, como se fossem situações “naturais” e “inevitáveis”, como se não tratasse, cada qual destes anátemas, de processos históricos mais complexos e que estão a exigir de nossa parte um maior empenho de compreensão.

² Relato aos funcionários da instituição, alcançando repercussão na imprensa local, inclusive em razão de artigo que assinamos publicado na edição do dia 29 de julho de 2001 no Jornal Correio, com acesso estimado à época de 20.000 leitores, além da reprodução de 1500 cópias promovida pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da então UNIT.

No decorrer do episódio das demissões, elaboramos uma nota de esclarecimento aos alunos daquela instituição dirigida à comunidade acadêmica local e que logo foi reproduzida em um periódico da cidade.

À parte a desconsideração de que o ensino ministrado pela iniciativa privada é uma concessão do Estado, que deve ser regido em [...] 'cumprimento das normas gerais da educação nacional', nos termos do art. 209 da Constituição Federal do Brasil; à parte a contradição demonstrada com a manutenção de um Curso de Direito na cidade com contínuo aumento da oferta do número de vagas ao mesmo tempo em que se cerceia o exercício de direitos elementares de seus próprios professores; à parte a inobservância das normas de boa conduta e de cordialidade devidas a qualquer profissional da educação, presumindo-se como inadmissível a ausência desses modos com professores de um curso jurídico, houve por parte da UNIT claro desrespeito a todos os educadores que incluem a ética no desempenho de suas atividades. (DIAS, 2001, p.2)

Ocorre que o episódio da demissão daqueles professores revelou-se também significativo por ter demonstrado, já na sua origem, que as razões que permitiam o aparecimento de novas instituições particulares de Ensino Superior na cidade, à média de uma por ano desde então, eram as mesmas determinantes das novas condições de trabalho a que passaram a ser submetidos os trabalhadores da educação em geral. De certo modo, inauguravam-se novos tempos no exercício da prática docente local e estes, bem mais complexos no momento presente, tanto antes como agora, precisam ser desnudados, atitude a que a presente pesquisa pretendeu não se furtar em contribuir.

A avaliação do estado da arte permitiu apresentarmos a hipótese de que o conflito que irrompeu no início daquele segundo semestre letivo significava o embrião de um processo de transformação das maneiras de se realizar o trabalho docente que se revelaria contínuo e incisivo nos anos seguintes, de tal maneira que aquele episódio ainda não se podia fazer compreender pelos sujeitos envolvidos no processo. De certa forma, os mantenedores daquela instituição foram os primeiros a demonstrar de forma inequívoca à sociedade local as condições que pautariam o tratamento ao trabalho docente naquela unidade de ensino, de modo que, quando a análise destes fatores se realiza em retrospecto, verifica-se que ocorria ali a

inauguração de um processo que hoje é vivenciado diuturnamente pelos professores que atuam nas IPES espalhadas pela cidade.

Assim, os dados levantados surgiram da reunião de documentos avaliados como importantes, não por conta de sua quantificação, mas porque estão a requerer uma análise de natureza qualitativa, empreendida a partir do entendimento de que há todo um movimento dialético que perpassa o objeto de estudo que não pode ser desconsiderado. Desse modo, ainda que seja importante mensurar os dados coletados, é de fundamental importância relacioná-los entre si e cotejá-los com uma realidade dinâmica, complexa e contraditória que pode ser analisada sob variados aspectos. Sabe-se inclusive do risco presente nas pesquisas quantitativas sobre a temática do Ensino Superior privado em razão da abundância de informações que os mantenedores das IPES oferecem à sociedade, apresentando estatísticas e comparações freqüentes que, ao pesquisador menos atento, podem desviar o foco de abordagem e mesmo resultar em conclusões precipitadas acerca de seu objeto de estudo.

São justificativas que apresentam a hipótese de que o acesso a diversas fontes de informação nos permitiu trabalhar com diferentes documentos de análise, alguns bastante estratégicos e peneiras de informação a revelar. Desse modo, manuseamos o jornal de maior circulação de Uberlândia, “Jornal Correio”, com tiragem de aproximadamente doze mil exemplares, merecendo destaque reportagens específicas sobre aquela instituição publicadas nos anos 1998, 2001 e 2005, além de entrevistas³ realizadas com sujeitos vinculados aos interesses docentes, como o professor que era o principal articulador da associação criada no ano de 2001, um dirigente de um sindicato dos trabalhadores de Ensino Superior atuante no episódio da demissão dos professores daquela entidade e com um representante sindical que teve atuação no interior desta instituição.

³ A transcrição literal e integral das entrevistas realizadas está no Apêndice deste estudo.

Os documentos são problematizados em uma abordagem histórico-dialética de análise que entende a história em constante movimento. Por esta razão são testemunhos de sua época, produzidos em meio a conflitos de grupos que se relacionam e pugnam por pretensões inconciliáveis como, por exemplo, aquelas que fortalecem os interesses corporativos dos mantenedores do Ensino Superior privado no país e aquelas que definem as relações de trabalho de parcela significativa dos docentes que atuam neste setor. Por essa abordagem, esses documentos revelam contradições que exigem do pesquisador o necessário afastamento da maneira como, por exemplo, os positivistas tratariam esse material, reforçando o argumento de que, apesar das fontes utilizadas tratarem principalmente de uma instituição de ensino da cidade dentre as outras existentes, não se pode reduzir as conclusões àquele local de investigação, já que o processo que ocorre caracteriza-se, na verdade, como estrutural na medida em que remete a todo o universo do Ensino Superior privado no Brasil.

Documentos produzidos no embate político por dois sindicatos de docentes também foram considerados, destacando-se, no plano local, os informativos especiais divulgados pelo Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – SINPRO-MG e pela Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – ADUFU-SS, entidade vinculada ao ANDES-SN, tendo cada associação produzido nota de solidariedade aos docentes demitidos no mês de julho de 2001 e àqueles que permaneceram em atividade.

Parte considerável dos dados apresentados nesta pesquisa, sobretudo aqueles referidos no capítulo terceiro, foram disponibilizados pelo escritório local do SIMPRO-MG, caracterizando-se como importante fonte de informações na medida em que os comunicados de demissão e de redução de carga horária dos docentes das IPES da cidade costumam ser formalizados nesta entidade, permitindo um viés de análise acerca das condições de trabalho observadas nas instituições pesquisadas. Outrossim, a exploração desta fonte foi necessária porque as instituições pesquisadas não forneceram os dados acerca da quantidade e da situação acadêmica de seus docentes,

negando-se, em regra, em informar o regime de trabalho a que estão vinculados os seus professores, se na condição de docentes horistas ou de tempo contínuo, não disponibilizando, inclusive, a qualificação acadêmica do profissional contratado, o que permitiria conhecer com mais exatidão a percentagem de professores graduados, especialistas, mestres que compõem o seu corpo docente, nos termos exigidos pelas resoluções da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos decretos expedidos pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC).

O acesso a documentos de lavra de uma das instituições de ensino pesquisadas também foi importante, em especial a análise das minutas dos planos de reformulação curriculares e de relatórios que discutiram a elaboração do projeto pedagógico, cuja produção ocorreu quase sempre nas ocasiões de credenciamento e reconhecimento de seus cursos, processos que se tornaram freqüentes na última década. O contato com estes documentos ocorreu por meio de cópias disponibilizadas por ex-coordenadores de curso que não mais compõem o quadro de pessoal do Unitri. Outros, merecendo ênfase o plano de carreira protocolizado no Ministério da Educação e o Regimento Interno da unidade de ensino utilizado neste estudo, foram retirados de processos trabalhistas em que a principal instituição pesquisada figurou como reclamada.

Do mesmo modo bastante revelador foi o contato com documentos extraídos primeiramente de um inquérito civil instaurado no ano de 2003 pela Procuradoria Regional do Trabalho (PRT) situada nesta cidade, sendo que, públicos por natureza, revelam fatos recentes do cotidiano acadêmico da instituição. Quando em curso, a investigação realizada pelo órgão do Ministério Público da União (MPU) produziu 05 (cinco) volumes de documentos, tendo inquirido diversos professores acerca das condições de trabalho a que estavam submetidos, além das próprias razões dos gestores apresentadas no anseio de justificar a adoção de práticas nocivas à realização da atividade docente. Das informações surgidas nesta investigação, todas reduzidas a termo, resultou a proposição na Justiça do trabalho local de uma

Ação Civil Pública (ACP)⁴ em desfavor da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASOEC), pessoa jurídica de direito privado mantenedora da Unitri, cuja sentença foi proferida recentemente após instrução processual de aproximadamente 1000 páginas, merecendo análise neste estudo por ter reconhecido de maneira fundamentada diversas práticas alegadas pelos professores que nos últimos anos atuaram e ainda atuam na instituição pesquisada. Partimos do princípio de que as fontes anunciadas não são entendidas por elas mesmas, não falam por si só, mas pelo contrário: elas representam um importante instrumento de análise que se explica a partir da problematização da totalidade à qual elas estão inseridas.

A partir dos documentos referidos, o capítulo primeiro demonstra como as relações de trabalho hoje estabelecidas em 08 (oito) IPES em atividade na cidade de Uberlândia/MG não surgiram como “cogumelos que repentinamente brotam do chão”, mas são resultados do desdobramento de um processo mais amplo cujas transformações sociais situam o Brasil no universo da divisão internacional do trabalho (DIT), processo que o mantém na condição de consumidor de tecnologias no grande mercado instituído pela mundialização do capital. Para tanto, referendando-se no conjunto de leituras utilizado como fundamentação teórica, este capítulo entende que a complexa reestruturação produtiva levada a cabo pelas transformações por que passa o capitalismo nas últimas décadas, razão pela qual nele se enfatiza que o modelo fordista de produção implantado no século XX representava bem mais que os seus aspectos econômicos demonstravam, tratava-se, sobretudo, da constituição de um novo modo de organização social que se alastrou por todo o planeta. Afirmamos que tanto o processo que o construiu no final do século XIX e início do XX, como o que o levou à desestruturação no final da década de 1960 são

⁴ Ação Civil Pública é uma ação judicial de natureza civil criada pela Lei nº 7.347/85 para promover a defesa coletiva de indivíduos que vivenciam situações de ameaça ou quando são lesados em seus direitos pela prática indevida e reiterada de uma pessoa, empresa ou pessoa jurídica de direito público, como os municípios, estados e União. Na seara dos direitos trabalhistas a Ação Civil Pública é proposta, via de regra, pelo Ministério Público do Trabalho “[...] sempre que determinado procedimento patronal, por seu caráter genérico, atente contra direitos trabalhistas, como forma de cortar o mal pela raiz, em vez de permitir a multiplicação das ações individuais daqueles que se viram lesados pelos procedimentos mencionados, abarrotando a já assoberbada Justiça do Trabalho” (MARTINS Filho, 1992, p. 811).

problematizados a partir da dialeticidade existente entre as crises estruturais do capitalismo tão bem apontadas por Marx no “Livro Terceiro de O Capital” e os movimentos sociais em resistência à reprodução do capital, constituindo-se na mediação tão contestada, mas ao mesmo tempo ainda tão relevante, central e atual: a luta de classes como motor da história. No curso deste capítulo discute-se também a emergência das novas exigências do capitalismo mundial que definiram sua configuração para além das fronteiras nacionais, transnacionalizando-se através das ininterruptas práticas de financeirização definidas na sociedade mundial. Apontamos que estas exigências transformam sobremaneira o trabalho humano, impondo às atividades laborais o impacto da necessidade de se adaptar o tempo existente a diferentes padrões de racionalidade e de produtividade, de tal modo que ele deve ser integralmente dedicado a práticas de “qualificação” e “preparação”, a todo instante divulgadas como ideais e as únicas capazes de permitir o acesso ao trabalho para aqueles que estão à sua margem ou a sua manutenção para aqueles que o têm.

Este movimento teórico inicial foi necessário para discutirmos as condições de trabalho em curso não só nas IPES como em todo o conjunto do Ensino Superior do Brasil, temática desenvolvida no segundo capítulo desta pesquisa. Neste, evidencia-se como a construção do conhecimento interliga-se a este processo, verificando-se como aquelas exigências divulgadas pelo capital sob a alcunha de qualificação profissional têm relação próxima com a ampliação contínua da oferta de vagas no Ensino Superior privado, ainda que o festejado “acesso ao saber” oferecido pelas instituições de ensino no Brasil ocorra de modo subordinado ao universo da produção científica mundial. Indica-se no desenvolvimento deste capítulo como no período do Estado Militar brasileiro houve elementos determinantes na expansão verificada, travando-se embates entre os grupos sociais envolvidos acerca dos modelos de Ensino Superior pretendidos, estando expressos na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. A conjugação destes elementos permitiu compreender como o Ensino Superior no Brasil assumiu o caráter essencialmente privado que hoje possui, condição revelada, ao final do capítulo, pela hegemonia alcançada pelos mantenedores das Instituições de

Ensino Superior (IES) que investem no setor das instituições particulares com fins lucrativos.

No capítulo terceiro, a partir da realidade de um local em particular, desenvolvemos análise acerca das contradições do trabalho docente presentes nesta cidade, necessitando, em primeiro lugar, historiar a emergência de 08(oito) unidades de ensino e a progressiva expansão de vagas à comunidade regional promovidas por estas instituições para após, na seqüência, em meio ao universo do Ensino Superior privado local, a pesquisa poder se dedicar à análise de como alterações na gestão e nas relações de trabalho havidas especificamente no Unitri representam a manifestação inequívoca de um cenário que é estrutural e de modo algum exclusivo à instituição pesquisada. As condições do trabalho docente verificadas nesta IPES causaram insatisfação no conjunto dos trabalhadores da instituição, cujo resultado foi a emergência das primeiras formas locais de organização docente relatada no curso do capítulo e que exigiram a reação dos mantenedores à entidade de classe criada pelos professores.

Ao final, no quarto capítulo, demonstramos como a manifestação do conjunto dos trabalhadores em educação do país caracteriza-se como uma resistência necessária às transformações havidas, estando as associações sindicais que representam os docentes inseridas nos embates que se materializam no setor do ensino privado brasileiro, inclusive manifestando divergências quanto aos meios de atuação. O capítulo revelou como esta correlação de forças opera no plano local e determina a reação que estabelece às maneiras de se realizar o trabalho docente na cidade de Uberlândia, ressaltando-se que este processo segue o seu curso e não se encerra nos limites da instituição observada.

O caminho por este percurso nos permitiu argumentar, em sede de conclusão, que não só o evento das demissões anunciadas na metade do ano de 2001, ocorrido em uma destas instituições, mas as sucessivas transformações nas condições de trabalho dos docentes que irromperam nestas IPES desde então podem ser esclarecidas a partir das transformações demonstradas nos capítulos anteriores. Este entendimento pode ser justificado

pelas atividades acadêmica e sindical que desenvolvemos, de modo que o estudo elaborado implicou em teorizar a experiência vivenciada no curso destes processos, implicando no desenvolvimento de um olhar crítico à medida que a pesquisa revelava a dimensão de seu objeto. Ainda que surjam aproximações com o problema a ser enfrentado, estas, quando presentes, encontram-se referendadas pelas fontes anunciadas nesta introdução. Ao se aproximar da idéia de experiência surge, quase que como um imperativo, a necessidade de considerarmos os escritos de Thompson (1987) sobre o conceito. O historiador inglês, sob a alcunha de ser um marxista empirista, empenhou-se na valorização do termo “experiência” procurando entendê-lo a partir do cotidiano vivenciado pelas pessoas no interior de sua própria história, de modo que as ações praticadas e os comportamentos demonstrados por cada um se apresentam como representativos de uma situação única que pode ser apreendida e revelada sob diversos significados. Por esta senda, as situações pelas quais passa cada um dos docentes do Ensino Superior privado desta cidade, em meio à diversidade aparente, estando cada qual envolvido na hipotética particularidade da ocasião, podem ser pensadas de modo a se compreender que pertençam a uma situação comum experimentadas por todos. Thompson pressupõe o desenvolvimento histórico das formas de entendimento do homem sobre sua real condição de existência, de modo que a vida particular e concreta de cada sujeito é definidora da elaboração da consciência de si e do próprio mundo em que vive, para além de qualquer sentido aparentemente abstrato e pré-elaborado.

Ao final restamos com a pretensão de que o texto apresentado seja capaz de demonstrar como há uma coerência entre os escritos de diversos autores que se propuseram a pensar as diferentes experiências de realização do trabalho humano nos últimos tempos, sejam elas verificadas no ambiente hostil das fábricas do continente europeu ao final do século XIX, nas residências da metade do século passado nos Estados Unidos da América, naqueles que foram os “anos dourados” refletidos por Eric Hobsbawn, ou, ainda, nos dias atuais, no precário cotidiano das atividades acadêmicas das unidades particulares de Ensino Superior materializadas em uma comunidade urbana no centro do Brasil.

1 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

Problematizar as mediações das relações de trabalho docente existente nas instituições privadas de Ensino Superior presentes na cidade de Uberlândia pressupõe o entendimento de que as condições apresentadas não são exemplos que se apliquem apenas às instituições pesquisadas e tampouco àquela que mereceu maior atenção neste estudo. Na realidade, o processo de transformação das condições de trabalho que atinge as mais diversas instituições de ensino manifesta tanto processos singulares denunciados pelos professores através de suas organizações de classe, como processos heterogêneos construídos através das particularidades de cada instituição. O que se demonstra é que o movimento dialético que apresenta as articulações e influências do capitalismo monopolista na educação não deve ser confundido com um processo mecânico. Em outras palavras, todo processo dialético se consolida também pelas resistências presentes em cada segmento educativo. Entre essas resistências se verifica o pensamento e atuação dos dirigentes educacionais e, principalmente, o nível de organização dos professores no trato dessas questões. É nesse sentido que se consolidou o interesse pela pesquisa desenvolvida.

De acordo com Ianni (2004), não há mais pruridos em se aplicar às relações de ensino todas as regras existentes na economia de mercado para se alcançar os lucros que este “produto” tem condições de produzir. Desse modo, com a efetiva participação do Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Bird/BM) na definição dos caminhos a serem seguidos pelos sistemas de ensino nacionais, vem ocorrendo desde os anos de 1950 a transformação daqueles espaços tradicionalmente ocupados por trabalhadores com formação crítica,

divulgadores por excelência de uma cultura e valores humanistas, em mais um dos muitos lugares de reprodução do capital, na medida em que também nele se implementam as práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático, instrumental e mercantil que caracterizam o modelo de sociedade capitalista. Ainda que seja necessário analisar como esse processo se realiza no âmbito global, torna-se imperioso verificar como essa realidade se materializa no universo das Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES) no Brasil, cenário de profundas transformações nas décadas recentes.

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p.33).

Portanto, este capítulo demonstra como são inegáveis as conseqüências deletérias da mundialização do capital no mundo do trabalho - exemplificando-se como apenas um de seus efeitos mais evidentes o refluxo do movimento sindical no mundo todo - refletindo-se como estes resultados se manifestam no cotidiano dos trabalhadores do Brasil e, mais especificamente, como operam no interior das unidades de Ensino Superior no setor das particulares da cidade de Uberlândia/MG que, em rápida expansão, aceleram modificações nas condições de trabalho de seus docentes, resultando como dano grave dessa realidade a significativa desvalorização por que passa o professor no desempenho de suas funções, o que, presume-se, transforma sobremaneira as condições de elaboração de uma crítica consistente ao modelo de ensino implantado, já que, sob a égide da “lógica da empresa”, valendo-se da expressão de Ianni, altera-se substancialmente o saber que é construído na atividade cotidiana do profissional do Ensino Superior no Brasil, em especial aquele que se realiza no interior das IPES.

Ainda que na mesma “nau da transformação do mundo trabalho que atravessa todos os portos do planeta”, o universo da transformação do trabalho deste docente merece específica atenção, dentre outros fatores, por ter se tornado bastante efetivo e acelerado na última década, dada a proliferação desmesurada e contínua dessas unidades de ensino no país,

representando hoje algo além de três quartos do universo da educação universitária brasileira, o que, por extensão, resultou em rápido crescimento do número de docentes que se vinculam a essas instituições, fragmentando as anteriores condições materiais de existência e erigindo a aura de intelectual que caracterizou este trabalhador há algumas décadas, notabilizada pela resistência que forjou aos projetos autoritários que se desejou implantar no país no último quartel do século passado.

Antunes (1999) afirma inclusive que o conceito atual de classe trabalhadora só pode ser compreendido se for ampliada a extensão do seu significado, já que apenas a análise da totalidade dos trabalhadores assalariados conseguiria demonstrar o alcance que as relações capitalistas atingiram na sociedade atual. Mesmo que o trabalhador do sistema produtivo clássico, aquele que continua desempenhando suas atividades no chão da fábrica, ainda ocupe posição central na condição de criador do real trabalho produtivo, entendendo-se por este o conceito formulado por Marx de *trabalho social coletivo*, responsável pela contínua criação de valores de troca, Antunes afirma a ocorrência de uma verdadeira simbiose entre o trabalho *produtivo* e *improdutivo* no capitalismo contemporâneo, sendo de notar que a compreensão atual de classe trabalhadora incorpora necessariamente as suas diferentes dimensões, atendendo todas pelo conceito por ele formulado de *classe-que-vive-do-trabalho*.

As afirmações de Antunes se assentam no clássico “O Capital”, onde Marx explicita as condições fundamentais do processo de trabalho capitalista, informando que o trabalho humano não perece em meio ao universo produtivo, cujas relações resultam em mercadorias que criam unidades de valor de uso e de valor de troca. Como demonstrou a obra marxiana, considerando que as relações que envolvem o trabalho são construídas para garantir o interesse dos capitalistas, há trabalho produtivo presente em cada mercadoria produzida, representado por aquela parcela de trabalho efetivamente realizado, mas não remunerado pelo proprietário daqueles meios de produção. Esta condição engendra todo o sistema, já que no capitalismo todos os homens não mais se distinguem na medida em que se transformam

em produtores de mercadorias, onde cada atividade que se desempenha só existe se repercute em dinheiro e este, “como não cai do céu”, materializa-se pela venda de produtos criados ou pela venda de serviços realizados.

Na produção capitalista, por um lado, a produção dos produtos como mercadorias, e, por outro, a forma de trabalho como trabalho assalariado, se absolutizam. Uma série de fundações e atividades envoltas outrora por uma auréola, e consideradas como fins em si mesmas, que se exerciam gratuitamente ou se pagavam indiretamente (como os profissionais (*professionals*), médicos, advogados (*barristers*) etc., na Inglaterra, que não podiam ou não podem se queixar, para obter o pagamento de seus honorários, por um lado se transformam diretamente em trabalhos assalariados, por diferente que possa ser seu conteúdo e pagamento; por outro, caem – sua avaliação, o preço dessas diversas atividades, desde a prostituta até o rei – sob as leis que regulam o preço do trabalho assalariado. Não cabe aqui examinar esse último ponto, mas sim numa análise especial sobre o trabalho assalariado e sobre o salário. Assim sendo, esse fenômeno, o de que com o desenvolvimento da produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado, e todos os seus executantes em assalariados, tendo, pois, essa característica em comum com o trabalhador produtivo, leva tanto mais à confusão entre uns e outros porquanto é fenômeno característico da produção capitalista, e por ela gerado. Ademais, dá aos apologistas ocasião para converter o trabalhador produtivo, pelo fato de ser assalariado, em trabalhador que simplesmente troca seus serviços (isto é, o trabalho enquanto valor de uso) por dinheiro. Dessa forma, passam felizes por alto sobre a diferença específica desse “trabalhador produtivo” e a produção capitalista como produção de mais-valia, como processo de autovalorização do capital, cujo único instrumento (*agency*), a ele incorporado, é o trabalho vivo. Um soldado é trabalhador assalariado, recebe soldo, mas nem por isso é trabalhador produtivo. (MARX, 1978, p.74).

Marx demonstra que a única diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo opera-se por conta de, em certo momento, o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro e, noutro momento, o trabalho trocar-se por dinheiro como capital, tratando-se apenas de modos distintos pelos quais se realiza a exploração do trabalho, já que há situações em que a produção capitalista ocorre de maneira limitada, como no caso da produção não material, onde ora criam-se mercadorias que se isolam em relação ao seu próprio produtor, ora, de modo diverso, não se consegue separar o produto do seu ato de produção⁵. Referenciado por esta matriz teórica é que Antunes enfatiza a condição atual da

⁵ Sobre a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, ver Lojkine (2005), em especial o Capítulo IX, *A divisão classista em questão*.

classe trabalhadora, cujo conceito, porém, merece ser problematizado sob um olhar mais amplo, capaz de absorver “a totalidade dos trabalhadores assalariados”, ainda que “todo trabalhador produtivo é [seja] assalariado” e “nem todo trabalhador assalariado é produtivo”. Trata-se de uma condição posta pelo mundo contemporâneo, dado que as transformações ensejadas no interior do sistema produtivo aproximaram e mesmo fundiram o chamado trabalho produtivo e aquele considerado improdutivo, ocorrendo na verdade uma maior aproximação entre as duas esferas, tornando mais incisiva a inter-relação anunciada pelas reflexões de Marx acerca das diferenças presentes no trabalho responsável pela execução de atividades fabris ou de serviços ou, ainda, naquele que se materializa nas atividades de execução ou de concepção, condição esta que repercute na manutenção do lócus central ocupado pela classe trabalhadora no cenário de reestruturação produtiva em curso no mundo atual.

A nova fase do capital, portanto, retransfere o *savoir faire* para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, *procurando* envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Mas o prover não se restringe a esta dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual* é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*, *reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho*. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente. E, neste processo, o *envolvimento interativo* aumenta ainda mais o *estranhamento* e a *alienação do trabalho*, amplia as formas modernas da *reificação*, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada. (ANTUNES, 2002, p. 42-43)

Pensar a condição dos trabalhadores que atuam na educação e, no caso da pesquisa realizada, refletir de maneira mais próxima sobre o meio no qual circundam as relações de trabalho dos docentes que atuam nas IPES na cidade de Uberlândia significa um esforço para inseri-lo no debate que envolve as transformações por que passa o capitalismo nas décadas recentes, cuja compreensão dos conflitos narrados neste trabalho é pensada não mediante uma perspectiva conjuntural e restrita à localidade em que os episódios acontecem. Antes, significa também a valorização da categoria trabalho como meio de análise e o convencimento de que a realidade

demonstrada pertence a um conjunto sistêmico que insere todas as informações apresentadas, independentemente de terem sido verificadas no interior desta ou daquela unidade de ensino, tornando como pouco relevante que tenha sido diagnosticado nesta ou noutra cidade da região ou, ainda, em qualquer localidade que reúna um agrupamento humano que vive do trabalho nos dias atuais, já que, qualquer que seja ele, não poderá restar indiferente aos inéditos desafios pautados pela contínua organização do capital.

Com efeito, há necessidade de se compreender a própria essência do trabalho e sua relação com o ser que o realiza, tratando-se de um debate que abriga pensadores dos mais diferentes matizes. Para Gramsci (1995), amparado na obra marxiana, o trabalho precisa ser considerado na teia formada pelas complexas relações sociais em que se inserem os homens, de tal modo que ele, o trabalho, é produto de um homem historicamente considerado que, a todo instante, transforma-se na relação que estabelece com os outros homens. Esta a “natureza humana” concebida por Gramsci, sendo o trabalho, portanto, o resultado de uma ação que se realiza de forma consciente, já que se materializa a partir de opções presentes no cotidiano das atitudes desse homem, ocupando posição central em sua própria existência.

O húngaro Mészáros (2002), herdeiro teórico de Georg Lukács, mantém presente a importância desta questão, lançando luzes sobre a crise enfrentada pelo capital no momento presente, afirmando que, diferentemente das anteriores, esta se caracteriza por sua gravidade na medida em que o modelo capitalista atual não encontra saída para sua expansão, atingindo no cerne as conquistas alcançadas por aqueles que efetivamente realizam o trabalho humano, impondo desemprego estrutural e precarização do trabalho aos diversos cantos do mundo, seqüestrando inclusive o tempo de trabalho livre existente em outras épocas, cenário que merecerá análise no curso deste capítulo.

Nesse processo é que ocorre a incessante reprodução das atividades desempenhadas pelo docente que atua na seara do ensino privado superior, o que se exemplifica pela imposição de um trabalho a ser realizado cada vez mais na condição de horista, distante, portanto, dos lugares da

pesquisa e da extensão, tradicionalmente reconhecidos como espaços de reflexão, determinando-se profundas transformações na própria subjetividade do trabalhador deste setor de serviços que, acossado pela extensa jornada desempenhada no interior da sala de aula, enreda-se por condições materiais de existência muito adversas, incorporando-se à dinâmica determinada pelo capital. Para “problematizar” o conjunto das transformações que ocorreram no mundo do trabalho no século passado e, em especial, como estas mudanças atingiram o docente que atua nas IPES no Brasil, não o diferenciando de qualquer outro trabalhador do cenário capitalista tradicional na medida em que se encontra reduzido a criador de valores de troca necessários à reprodução da ordem estabelecida (Marx, 1984), há necessidade de se entender a importância alcançada pelo processo fordista como modo de produção e de viver em sociedade e, por extensão, o significado que a sua tendência à crise teve na configuração do mundo atual. Após, nos itens seguintes, avalia-se como emergiram novas exigências determinadas por este modo de produção e a posição ocupada pela categoria trabalho na sociedade.

1.1 O fordismo para além da prosperidade econômica: modo de organização social e tendência à crise

O modelo fordista de produção foi responsável pela pujança econômica conhecida pelos Estados Unidos e parte da Europa Ocidental até a metade do século passado, merecendo a alcunha forjada por Eric Hobsbawn de “Era de Ouro” do capitalismo mundial. Amparada em altas taxas de crescimento e contínua prosperidade econômica vivenciada por diversos países do planeta, a reestruturação causada por este modelo determinou o avanço acelerado do que hoje se rotula de transnacionalização da economia. Ocorreu o que o historiador inglês chamou de *Grande Salto Adiante* da economia mundial capitalista, tendo à frente aquele que se transformaria em modelo de sociedade industrial a ser seguido, os EUA. Desde o início do século XX, este país sentiu apenas o baque da chamada Grande Depressão, já que não conheceu a devastação proporcionada pelas guerras daquele século, tornando-se o exemplo a ser seguido pelas outras nações, o que impulsionou o

desenvolvimento econômico para diversas partes do planeta, ainda que conotações regionais tenham sido evidentes.

Apesar disso, começou a surgir, sobretudo a partir da década de 1960, uma economia cada vez mais *transnacional*, ou seja, um sistema de atividades econômicas para as quais os territórios e fronteiras de Estados não constituem o esquema operatório básico, mas apenas fatores complicadores. No caso extremo, passa a existir uma "economia mundial" que na verdade não tem base ou fronteiras determináveis, e que estabelece, ou antes impõe, limites ao que mesmo as economias de Estados muito grandes e poderosos podem fazer. Em dado momento do início da década de 1970, uma economia transnacional assim tornou-se uma força global efetiva. E continuou a crescer, no mínimo mais rapidamente que antes, durante as Décadas de Crise após 1973. Na verdade, seu surgimento criou em grande parte os problemas dessas décadas. Claro que foi acompanhada de uma crescente *internacionalização*. Entre 1965 e 1990, a porcentagem do produto mundial destinado às exportações iria duplicar. (HOBBSAWM, 1995, p.272).

No entanto, a dimensão ocupada pela maneira fordista de construir um automóvel não se limitou a práticas revolucionárias de produção e consumo de mercadorias para uma sociedade em expansão, conclusão estreita a que se chega por meio de um viés economicista de análise. A sua maior relevância, certamente, está em verificar sua manifestação como um verdadeiro modelo de se viver em sociedade, representado, sobretudo pelos novos hábitos a que o homem esteve sujeito desde então. Desse modo, segundo Gramsci (1976), o fordismo desenvolvido nos Estados Unidos merece ser compreendido como fundante de uma nova sociedade cujo objetivo passa a ser a implantação do americanismo em todos os lugares do mundo. Ocorre, portanto, o abandono do individualismo econômico, inadequado para a nova sociedade de massas, para novas práticas sociais determinadas por uma economia programática. Ainda que forças resistentes tenham se levantado diante do processo de desenvolvimento em curso, o movimento de americanização criava métodos e controles sobre o trabalho até então inéditos, influenciando os modos, os pensamentos e os sentimentos daquele que o realizava, sendo de notar, inclusive, que até mesmo a "moralidade" dos operários precisava ser transformada.

Não há espaço na nova sociedade para as manifestações de "humanidade" e de "espiritualidade" do trabalhador, de tal modo que não se

permite mais a identificação do trabalho que se realiza naquele que o realiza, já que qualquer vínculo entre um e outro deve ser rompido em razão do fim desejado de um “humanismo” de outros tempos, agora obstáculo à edificação da nova ordem. Por este raciocínio, informa Gramsci, novos são os métodos para garantir o conjunto dos trabalhadores em ação, o chamado trabalhador coletivo de uma empresa, onde a continuidade da produção deve se realizar com a constante renovação daqueles que produzem, não se colocando em perigo o sistema como um todo. Neste ambiente, novas atitudes “educativas” serão incorporadas a partir da combinação de coação com persuasão, auto-disciplinando-se os trabalhadores por meio da oferta de altos salários e de melhores meios de vida.

Harvey (1989), pela mesma linha de análise, afirma que o fordismo merece ser compreendido para além de sua importância como um sistema de produção em massa. Definia, antes, um modo de vida total a que passou a estar sujeito o homem do pós-guerra, envolto agora na teia da padronização do produto e do massivo consumo de mercadorias, mesmo que tal sistema tenha sido incapaz de incorporar todos aos seus benefícios, sendo evidentes em muitos momentos a insatisfação diante do modelo de vida implantado à totalidade das pessoas, ouvindo-se vozes dissonantes em escala crescente à margem do “canto de cisnes” da prosperidade anunciada.

Nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo, havendo na verdade sinais abundantes de insatisfação mesmo no apogeu do sistema. Para começar, a negociação fordista de salários estava confinada a certos setores da economia e a certas nações-Estado em que o crescimento estável da demanda podia ser acompanhado por investimento de larga escala na tecnologia de produção em massa. Outros setores de produção de alto risco ainda dependiam de baixos salários e de fraca garantia de emprego. E mesmo os setores fordistas podiam recorrer a uma base não-fordista de subcontratação. Os mercados de trabalho tendiam a se dividir entre o que O'Connor (1973) denominou um setor "monopolista" e um setor "competitivo" muito mais diversificado em que o trabalho estava longe de ter privilégios. As desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos – movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado. Essas desigualdades eram particularmente difíceis de manter diante do aumento das expectativas, alimentadas em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo. Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. Tratava-se de uma fórmula segura para produzir insatisfação. (HARVEY, 1989, p. 132).

A desestabilização era o fantasma cujo espectro punha-se no horizonte, já que o modelo dependia do constante crescimento da produção e esta, por sua vez, da capacidade dos homens daquele tempo de absorvê-la, isto para manter estáveis os lucros auferidos. A crise estava anunciada porque o aumento dos salários era condição indispensável para a manutenção do mercado, o que significava a necessidade de redução dos lucros e de diminuição da oferta, condições opostas aos interesses dos empreendedores capitalistas. A crise do modelo fordista de acumulação deve ser problematizada tendo como referência que o capitalismo, ao contrário dos modos de produção que o antecederam, sobrevive a um processo de crises cíclicas que surgem em meio ao conjunto de contradições que se manifesta em seu interior. Marx já afirmara que o apogeu anunciava a catástrofe, entendendo que quanto mais o capitalismo avançasse, em menor intervalo de tempo se manifestariam as suas crises.

Lucena (2004) debate que a desigualdade consolidada pelo modelo fordista serviu para acirrar as pressões sociais sobre os excluídos, dividindo a sociedade em apenas duas espécies de homens por um único critério: o do acesso ou da negativa de acesso aos bens de consumo.

Hierarquizada entre aqueles que consomem e aqueles cujo sonho é consumir, este autor demonstra que a sociedade impõe limites à concepção do que é o próprio homem, denominando este período como os “tempos de destruição”, caracterizados pela crescente miséria de parcela considerável dos trabalhadores que resistem mesmo na condição de incluídos no mercado de trabalho, já que, no desespero pela ameaça constante da perda do emprego conquistado, enfrentam as mais infames situações de trabalho, lutando não mais pela emancipação de sua condição, mas sim pelo irônico direito à própria exploração.

O aumento da miséria atinge também a parcela dos trabalhadores que ainda possuem emprego. Suas condições financeiras têm declinado nos últimos anos. A ausência de crescimento econômico atrelado à não-redução da jornada de trabalho, articulada ainda ao crescimento do desemprego, tem levado milhares de trabalhadores ao desespero. Os empregados, com o medo de perder essa condição, submetem-se a qualquer situação de trabalho para permanecer no emprego. Os desempregados vêm o tempo de retorno ao mercado de trabalho estender-se e são empurrados para o mercado informal. Consolida-se um período denominado “tempos de destruição”, com alicerces baseados no caos, no crime, na violência, na (des)qualificação profissional e na decadência das estruturas sociais. “Tempos de destruição” que colocam os homens em disputa entre si não mais por melhores salários ou conquistas sociais, mas pelo direito de venda de sua força de trabalho. O emprego capitalista, materialização histórica de obtenção de mais-valia absoluta e relativa e da alienação, em vez de negado, transforma-se em uma utopia a ser atingida. Aqueles que vendem a sua força de trabalho passam a lutar pelo direito de serem explorados. (LUCENA, 2004, p. 13).

Diante deste cenário e dos vários elementos que apontam as razões da crise do fordismo – crise que alcançou todos que se envolveram direta ou indiretamente com o seu modelo - merece destaque o crescimento da inflação e a queda ocorrida no sistema produtivo em geral que, não só por razões de ordem técnica, mas também por razões sociais, demonstrou a atrofiação de um modelo sustentado na produção em massa que necessitava de um mercado consumidor em contínua expansão. Àqueles que foram alijados do processo de “inclusão”, isto é, que não tiveram acesso ao universo do consumo capitalista e, portanto, não se identificaram como o modo de vida a ser seguido, restaram a revolta social e o contínuo desemprego. A redução de salário imposta aos trabalhadores que continuavam no emprego visava à contenção

do processo inflacionário, mas se tratava, na verdade, de mero paliativo, já que a restrição do crédito em circulação implicava em maior incapacidade de consumo, verdadeiro fantasma para os empreendedores da produção fordista. Preparava-se o cenário de fragmentação das políticas de Estado vigentes e de rápida desregulamentação da economia, o que significava, diante das novas exigências postas, a mudança de rumo dos proprietários do capital em direção a novas formas de reprodução. Agora, para além das fronteiras nacionais e a despeito das razões de cada Estado, grandes grupos internacionais passaram a gerenciar o capital e a dominar extensos setores produtivos. Este contexto definiu o agravamento das condições internas de cada país, vez que o mercado nacional tornava-se frágil diante do internacional, repercutindo em crises locais representadas pelo desemprego estrutural e pela propagação da barbárie mundo afora. Este cenário exigiu a reconfiguração do próprio papel do Estado, cuja gestão, em tese voltada para assuntos cujo interesse é nacional, passou a se realizar em meio ao fluxo de um conjunto de capital que agora é transnacional, requerendo, portanto, a redefinição de sua atuação e mesmo a reelaboração de conceitos que a ele se referem.

A gestão estatal torna-se contraditória por essência. Por um lado deve continuar a desempenhar o seu papel de mestre-de-obras na reprodução do capital nos níveis sociais e, sobretudo, políticos; e deve garantir as políticas de dominação nos limites do espaço nacional. Por outro lado, apesar do seu domínio sobre a reprodução do capital, a sua ação se enfraquece sensivelmente. A transnacionalização do capital torna praticamente impossível qualquer ação do poder central visando corrigir as desigualdades regionais. Com efeito, o próprio conceito de Estado entrou em crise. A transnacionalização também atingiu as empresas, transformando seu conceitos e atuações, mexendo com sua distribuição pelo planeta. As empresas transnacionais assumiram claramente a liderança do desenvolvimento econômico mundial, gerando uma dinâmica sobre a qual mesmo os países mais avançados têm pouca influência. (LUCENA, 2004, p. 102).

São novos tempos, cujos esforços dos Estados não são capazes de determinar políticas consistentes diante das forças dos grupos que se organizam de modo global e de conglomerados que especulam a despeito das estruturas políticas existentes. O capital esteve acossado pela insuficiência de respostas oferecidas pelo modelo fordista de produção, o que lhe obrigou a abandonar a criação e a inventar novas formas de reprodução, isto é, restava-lhe

reinventar-se a si mesmo, razão pela qual novas demandas tiveram que ser atendidas no curso do desenvolvimento capitalista, o que se demonstrará a seguir.

1.2 A emergência de novas exigências do capitalismo mundial

Para Chesnais (1997), essa reinvenção se opera pela contínua mundialização do capital, que centraliza e concentra o capital industrial, operando por meio de grandes grupos econômicos cada vez maiores e mais fortes que passam a determinar os caminhos a serem seguidos pelos grupos menores, formados não só por pequenos conglomerados, mas também por países fragilizados nas relações comerciais, parecendo não restar outra saída senão ceder às pressões do capital que, em novas vestes, impõe-se por padrões monetários e pelas regras da “financeirização”. Desse modo, o que se seguiu após o período fordista não foi a expansão dos centros de produção do capital, mas um verdadeiro deslocamento do lugar de sua atuação, restringindo o palco a poucos atores, não mais de três: Estados Unidos, Japão e União Européia. Chesnais demonstra como esta “tríade” reuniu praticamente 80% dos investimentos no exterior, de tal modo que se impunha a reestruturação de firmas e a redefinição dos rumos de produção, tarefa que contou com o pronto apoio de Estados fragilizados e suas políticas de liberalização, de desregulamentação e privatização.

O caráter rentista (especulativo) que hoje marca o capital engajado na produção deve-se, em parte, às numerosas interconexões entre o capital “produtivo” e o capital valorizado sob a forma financeira. Hoje o grande grupo é, quase sem exceção, uma sociedade *holding*. Mesmo que o hábito determine que as organizações capitalistas de implantação e operações transnacionais continuem sendo chamadas de “empresas” ou de “firmas”, o fato é que estamos diante de grupos financeiros com predominância industrial, onde tudo leva a distingui-los cada vez mais da massa de empresas. No quadro da mundialização financeira, cresceu consideravelmente aquilo que chamamos de “financeirização” de grupos. Eles constituem, em grau cada vez maior, grupos financeiros, certo que com predominância industrial, mas com diversificações nos serviços financeiros, bem como uma atividade sempre mais importante como operadores nos mercados de câmbio e nos mercados onde se negociam as formas mais notáveis de capital fictício. (CHESNAIS, 1997, p. 28).

Esta a nova roupagem pela qual o sistema do capital se apresenta, relativizando a territorialidade dos países e fazendo circular as mercadorias por todos os cantos do mundo, em incessante troca internacional de matérias-primas, bens manufaturados, produtos da tecnologia, etc., de modo que este fator agora tem impacto sobre as relações de produção até então estabelecidas. Para Dowbor (1981), as esferas de circulação de mercadorias são fundamentais para se analisar as condições presentes das relações de produção. A determinante relação existente no capitalismo mundial entre países centrais e países periféricos continua a existir, porém sob novas formas, já que essa bipolarização se efetiva nos moldes de uma divisão internacional do trabalho que se opera em meio à totalidade da economia capitalista, cujos senhores são os conglomerados internacionais e os poucos países industrializados que possuem voz no mercado mundial. Neste jogo, as regras continuam sendo ditadas por esses senhores que, do centro, a partir das necessidades de acumulação estabelecidas, determinam as relações que devem ser observadas pelos países da periferia, vez que estes são o restante das partes de uma mesma totalidade. Desse modo, mantendo para si as estratégicas esferas de circulação, fazendo girar ao redor do mundo esses capitais e matérias-primas, os países do centro mantêm a distância que possuem dos seus “concorrentes” e ratificam a condição alcançada pelo histórico de dominação das fases anteriores do capitalismo. Vê-se, assim, que o domínio da produção ainda é determinante para assentar alguns países na condição de agentes da circulação e outros, a imensa maioria, para serem mantidos no atual estágio de vulnerabilidade e subdesenvolvimento econômicos.

Deste modo, a circulação só existe na base da produção, e o centro do problema encontra-se na diferenciação, no centro e na periferia, dos sistemas produtivos. Mas não ver a dominância esmagadora dos sistemas produtivos do centro em relação ao resto do mundo capitalista é muito simplesmente uma questão de irrealismo. E é igualmente tão irrealista considerar que esta dominância não se manifesta nas esferas internacionais de circulação. Se a dominação dos países ricos sobre os países pobres se manifesta através da dominação exercida pelos primeiros sobre a circulação ao nível mundial, esta dominação apresenta-se no interior dos países subdesenvolvidos como determinante para o processo completo de reprodução do capital e não para a circulação ou a produção. (DOWBOR, 1981, p. 51).

A atual condição de reprodução do sistema do capital assume nova configuração, estando transformada a divisão internacional do trabalho ainda que continue a privilegiar os mesmos rincões do mundo que, reduzidos, determinam a agonia do restante do todo, o que apenas revela, sob outra face, o conhecido desequilíbrio inerente ao próprio desenvolvimento capitalista. Assim como Dowbor, Paulani (2005) acompanha os argumentos de Chesnais acerca do ocaso do “modo de regulação fordista” e da inauguração do modo de regulação do capitalismo amparado no monetarismo e nas finanças. O novo modelo, “rentista”, “curto-prazista”, “flexível”, antes desorganiza do que propriamente regula, na medida em que mitiga todo argumento em favor de qualquer gasto que seja público e despreza a atividade daqueles cuja existência é determinada por seu próprio trabalho. Em nome dos interesses dos credores, quaisquer que sejam eles, pouco importando as razões pelas quais eles se tornaram credores e, ainda, em nome do conceito abstrato de “estabilidade monetária”, deve se manter a receita de política econômica adotada, atualizando-se a todo custo as vontades presentes do capital. A crise fordista representou, portanto, um novo modo de aplicação das idéias liberais que, jamais esquecidas, agora sob uma nova roupagem, deixavam a ante-sala da cena capitalista.

Como se vê, em meio a esse quadro, não foi preciso nenhum grande esforço das idéias neoliberais engavetadas há trinta anos para que saíssem do mutismo desse mundo e ganhassem a esfera ruidosa e concreta da circulação capitalista. O mundo finalmente lhes prestava as devidas reverências. Objetivamente, o Estado ia se retirando de cena, as privatizações iam acontecendo no mundo desenvolvido e no não-desenvolvido, os mercados iam se desregulando, as políticas monetárias iam se arrojando, os gastos públicos iam minguando etc. A receita estava sendo aplicada e a pregação sobre as virtudes inatas do mercado finalmente se fazia ouvir. (PAULANI, 2005, p.135).

Foram mudanças no interior do próprio sistema capitalista, sobretudo as experimentadas nas últimas quatro décadas, que permitiram o retorno do discurso liberal, agora acompanhado da alcunha de “novo”, portanto

“neo”⁶. A novidade existente, na verdade, era a necessidade de se garantir os níveis de valorização do capital que estavam em declínio, requerendo o investimento dos créditos extraídos na produção no sistema financeiro, aumentando, com isso, toda sorte de pressões em favor de uma política monetária que interessava aos credores. Neste processo, tornou-se imperioso elevar os juros e liberar o trânsito dos capitais para que melhores condições de valorização fossem alcançadas. Posto deste modo, parece que os caminhos percorridos pelo sistema do capital neste período foram “óbvios e inevitáveis”, pautados por regras criadas pela natureza e, portanto, possuidores de um caráter imutável, blindando o discurso econômico deste jaez de toda crítica capaz de desnudar as contradições inerentes ao sistema no qual ele se realiza, tanto no âmbito de seu discurso como no de sua aplicação. Edifica-se, portanto, o império do pragmatismo das políticas macroeconômicas e da implantação de políticas inquestionáveis cujos destinatários não são os coletivos humanos em geral, mas apenas aquela mínima parte que se agrega ao lado dos credores internacionais.

Ergueu-se um pragmatismo econômico que não aceita a oposição de qualquer barreira, fazendo-se acompanhar de uma padronização de condutas políticas cujas atitudes que não aquelas pré-determinadas não são bem vindas, já que se oporiam ao curso “natural que o rio da mundialização deve seguir”, de tal modo que não há possibilidades distintas destas que estão sendo determinadas pela corrente do globalismo mundial. Ianni (1996) é esclarecedor ao revelar que esse processo, apesar da aura de progresso e novidade que o envolve, merece uma análise do desenvolvimento do capitalismo em retrospecto e uma avaliação de seus desdobramentos sociais,

⁶ Nos termos apresentados por La Garza, o chamado neoliberalismo pode ser conceituado sob os seguintes aspectos: “[...] como formação sócio-econômica é uma configuração de configurações (não é sistêmico; também o caracterizam a contradição, a descontinuidade e a obscuridade). É por um lado uma concepção do mundo, cujo centro se encontra nas teorias da linha genética neoclássica e hoje da escola racional; é um tipo de política de ajuste macroeconômico, que enfatiza o combate à inflação através da depressão da demanda agregada e uma forma de mudança estrutural das economias dirigida de forma a permitir a 'ação' do livre mercado; é também uma forma de Estado que rompe com os acordos keynesianos e com os pactos corporativos que buscaram conciliar acumulação de capital com legitimidade política do Estado; e, é também uma forma de reestruturação produtiva, conseqüente com a abertura e a globalização das economias, assim como com a ruptura daqueles pactos corporativos (LA GARZA, 1997, p.129)”

movimento teórico capaz de, no primeiro caso, revelar que não se trata de uma efeméride dos dias atuais e, no segundo, que há resultados que desafinam o coro dos contentes da festejada aldeia global. Dessa maneira, o modo de produção capitalista sempre se definiu por sua trajetória de expansão, propagando-se por todos os lugares em incessante internacionalização, cuja existência de qualquer obstáculo ou fronteira sempre foi algo provisório, incapaz de determinar sua estagnação. Ocorre neste processo, antes, a escolha de diferentes estratégias e a reformulação de práticas em razão de resultados que se almeja alcançar, definindo-se e se redefinindo ações no curso das próprias transformações históricas, tendo o capital como protagonista na medida em que é o principal responsável pela intensidade e pelo redirecionamento das mudanças que surgem.

Um processo de amplas proporções que, ultrapassando fronteiras geográficas, históricas, culturais e sociais, influencia feudos e cidades, nações e nacionalidade, culturas e civilizações. No longo de sua história, desde o século XVI, teve seus centros dinâmicos e dominantes na Holanda, na Inglaterra, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, no Japão e em outras nações, e em qualquer caso sempre recobriu, deslocou, dissolveu, recriou ou inventou fronteiras. Em sua marcha pela geografia e história, influenciou decisivamente os desenhos dos mapas do mundo, com os desenvolvimentos da acumulação originária, do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, do multinacionalismo, do transnacionalismo e do globalismo. Ainda que tenha sido sucessiva e simultaneamente nacional, regional e internacional, juntamente com sua vocação colonialista e imperialista, o capitalismo se torna no século XX um modo de produção não só internacional, mas propriamente global. (IANNI, 1996, p. 135-6).

Há, portanto, uma espécie de autofagia das forças envolvidas no processo de expansão do capital, havendo inclusive competição entre elas, ora os sujeitos envolvidos determinando sua concentração, ora realizando a fusão de mercados ou, ainda, quando e do modo necessário, implicando na sua expansão para outros lugares, sempre tendo o lucro como norte e como glória para aquelas forças que, na arena dos proprietários dos meios de produção, demonstram-se mais ativas e capazes. Este o movimento determinado pelo capital para realizar a sua reprodução, de modo que, para ampliar-se, não importa se as atitudes tomadas se realizem nos limites das economias nacionais, internacionais ou mesmo no âmbito da economia mundial

considerada em seus múltiplos aspectos. No curso de sua reinvenção, para se manter e se tornar mais vasto, o capitalismo desmonta as mesmas barreiras que criou no momento anterior e que foram criadas pela mesma razão de se constituírem em necessidades daquele momento anterior. Com efeito, um olhar estático sobre o processo de transformação inerente ao capitalismo apenas será capaz de captar uma face parcial e momentânea de seu percurso e restaria por negar a dialeticidade do seu próprio existir.

No final do século passado e início deste, a reinvenção de sua trajetória assinala que os Estados nacionais não necessitam mais de seus territórios para definir a reprodução do sistema do capital. Aquela antiga condição assumida pelo Estado não mais prospera, sobretudo aqueles que foram os mais fortes do século XIX e que se responsabilizaram pela organização da tarefa do capital em direção à sua acumulação, oferecendo-lhe de quando em quando políticas “públicas” e intervenções econômicas travestidas de “projeto de desenvolvimento nacional”, todas absolutamente “necessárias”, onde cada Estado fazia sua parte em favor da reprodução do sistema no plano interno. O Estado de outrora, não mais útil, insere-se no presente contexto de outro modo, atuando por meio de novas relações, agora caracterizadas pela interdependência entre si e entre as grandes empresas transnacionais, com práticas de atuação que se realizam no plano global diante das regras que se verificam nas atuais relações produtivas e sociais humanas. Segundo Ianni (1996), a aldeia global em que se vive transformou as antigas estruturas mundiais de poder, determinando outras relações que, mesmo que criadas a partir de condições geopolíticas antes existentes e ainda que um Estado detenha no plano da aparência certa hegemonia, hoje são essencialmente diferentes na medida em que ocorrem à margem de um território fixo e aceleram sobremaneira a realização das novas forças de produção, agora evidentes “na divisão internacional do trabalho, na fábrica e no *shopping center* globais” Destaca-se, no globalismo em que se vive, a atuação de organismos internacionais, estando a ONU, por meio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e Grupo Banco Mundial

(BM)⁷ como exemplos, cada qual efetivamente atuando no tabuleiro de um mundo transnacionalizado, cujas jogadas são estratégicas no campo de seus interesses interdependentes, estando a revelar que as relações vigentes indicam um processo imperialista sob nova versão, a versão global.

Como se vê, nada de tão novo. Porém, no devenir de cada ciclo, novas maneiras são determinadas pelas relações de produção e estas, por movimento igual, são recriadas pelas manifestações das idéias, dos valores, enfim, da cultura de cada etapa, constituindo a contradição fundante que caracteriza a própria essência do processo capitalista. A escrita deste roteiro tampouco é novidade, pois a chamada globalização e os passos de seus atores já haviam sido demarcados pela obra marxiana há mais de 150 anos:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais [...] o contínuo revolucionar da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séqüito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. (MARX e ENGELS, 1988, p. 69)

Portanto, no interior das incessantes mudanças que revolvem as relações sociais existentes, cada alteração havida no mundo do trabalho é a demonstração da continuidade e do dinamismo deste processo, já que, como

⁷ Sobre as estratégias implementadas por estes organismos na caracterização da política educacional no Brasil e na América Latina nos anos 1990, ver LIMA (2002). Dentre as orientações comuns, destacam-se as sugeridas pelo BM que substituem a lógica do acesso universal à educação pelo princípio da equidade, pelo qual cada indivíduo deve ser possuidor de uma gama de recursos conhecidos como habilidades e competência para que possa alcançar o ensino universitário, além das orientações aos países para que promovam a diversificação das instituições de ensino superior, a flexibilização da gestão administrativa, além da adequação dos currículos às demandas do mercado de trabalho e do fortalecimento do setor privado por meio da ampliação das fontes de financiamento.

referido, são os trabalhadores e o trabalho por eles realizado que ocupam o plano central no arcabouço da reestruturação produtiva em curso. Esta evidência, ainda que incontestada, não se exime de enfrentar um debate teórico acerca da posição ocupada pelo trabalho no conjunto destas transformações.

1.3 A centralidade do trabalho na organização da sociedade capitalista.

A discussão sobre o posto que o trabalho ocupa na sociedade contemporânea é importante, existindo neste debate, inclusive, posições teóricas que vaticinam sobre o seu fim. Estas, ainda que contribuam para a compreensão do conjunto da reestruturação produtiva, têm como padrão de análise a estrutura produtiva vigente no século passado, mais exatamente nas últimas décadas daquele século, período no qual vigorou na Europa o chamado Estado de Bem-Estar Social. A constituição do Estado de Bem-Estar Social, também chamado de *Welfare State*, pressupõe a adoção de métodos de intervenção do Estado na economia, de modo a mitigar as desigualdades inerentes na relação entre o capital e o trabalho. Sob esta perspectiva, o capital deve assumir a parte maior dos ônus nas estratégias adotadas. Esta relação

(...) caracteriza-se pela existência de direitos sociais, econômicos e culturais, como os relativos ao trabalho, à previdência social e à educação, que deverão ser garantidos pelo Estado. Seu auge se deu no segundo pós-guerra e seu declínio, nas últimas décadas, com a progressiva diminuição do tamanho do Estado, para repassar à iniciativa privada funções que não seriam essenciais, na óptica do neoliberalismo. (BARROSO, 1999, p.44)

Ressalte-se, por oportuno que, à época da implantação deste modelo, privilegiava-se a avaliação da categoria trabalho quase sempre sob sua manifestação assalariada, ao entendimento de que seria o salário a forma comum e geral de valorizá-lo. Logo, tendo alcançado a centralidade nas sociedades capitalistas em período não tão recente, o desempenho desta categoria na avaliação da sociedade como um todo passou a ser reavaliado quando a reestruturação capitalista atingiu suas formas tradicionais de realização, definindo um novo cenário onde o desemprego, o subemprego e toda sorte de meios precarizantes o atingem. Dentre autores que advogaram a tese do "fim do trabalho", destacam-se os escritos do francês André Gorz

acerca das conseqüências anunciadas pela redução do emprego industrial e pela ampliação de atividades em serviços. A análise deste autor, no entanto, parte da premissa de que o trabalho assalariado, representado em regra pela existência do emprego, não teria outro destino senão ser expurgado da vida societal, o que ocorreria em favor da edificação de uma sociedade na qual o tempo estaria liberado para a realização das mais diversas tarefas e ainda se oporia à inevitável sociedade do desemprego.

[...] abolir o trabalho não significa [...] abolir a necessidade do esforço, o desejo de atividade, o amor à obra, a necessidade de cooperar com os outros e de se tornar útil à coletividade. Implica trabalhar menos para viver mais, poder realizar por si mesmo muitas coisas que o dinheiro não pode comprar e mesmo uma parte das coisas que ele atualmente compra (GORZ, 1987, p. 11)

Ocorre que, aparentemente otimista quanto ao destino humano, a argumentação de Gorz enredou-se por uma seara de análise bastante precária na medida em que não reconheceu aos trabalhadores a condição de eles mesmos serem os sujeitos de sua própria mudança social, no mesmo instante em que negou ao trabalho a sua condição determinante na formação da identidade de quem o realiza. No entanto, os indicadores econômicos e sociais que se acumularam nas décadas posteriores à elaboração teórica de Gorz não permitiram que suas idéias fossem sustentadas, especialmente pela permanência do *modus vivendi* da sociedade capitalista e pela explosão do desemprego que se assiste no mundo atual.

Em sentido diverso à abordagem de André Gorz, no entanto, há outras análises que, mesmo reconhecendo a evidente diminuição do emprego na modalidade assalariada, são incisivas em alardear que o fim do trabalho não está no horizonte das investidas do capitalismo e que tampouco a atividade laboral tenha perdido o valor social que lhe é inerente, sobretudo porque se mantém como elemento fundamental na estruturação das sociedades atuais e porque são inquestionáveis e evidentes as mais diversas relações de subordinação do trabalho ao capital mantidas e espalhadas pelo planeta.

Dentre as análises desta questão, destaca-se a elaborada por Robert Castel (1998) em razão da argumentação que realiza situando o

trabalho como fator central e responsável pelas transformações do capitalismo no final do século passado e princípio deste. Para este autor, antes de sentenciar sobre o seu suposto fim e engrossar o réquiem daqueles que apenas exaltam os benefícios da globalização, é necessário atentar para os processos de instabilidade que atingem o trabalho na atualidade e pensar a sociedade a partir das crescentes manifestações de precariedade e exclusão das formas de trabalho a que os homens estão submetidos. Castel vale-se do termo *desfiliação* quando se refere às novas situações em que surgem os *trabalhadores sem trabalho*, visíveis nas grandes levas da população que sequer podem ser considerados como forças sociais, já que também se tornaram alijados dos espaços de manifestação política. O termo por ele cunhado significa que o cenário atual determina mais que a exclusão social dos trabalhadores na medida em que o próprio trabalho é posto em xeque quanto à sua tarefa de integrar os homens à sociedade em que vivem.

Falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstituir um percurso. A noção pertence ao mesmo campo semântico que a dissociação, a desqualificação ou a invalidação social. [Já], a exclusão é estanque. Designa [...] estados de privação (CASTEL, 1998, p. 26).

Por este olhar mais abrangente e crítico, o foco de análise não deve se limitar à verificação de estatísticas supostamente conclusivas que dimensionam a quantidade de mão de obra empregada, a este ou aquele indicador numérico que atesta a diminuição do assalariamento no mundo moderno. Tão importante quanto é pensar sobre as formas atuais em que o conjunto da sociedade se organiza e sobre as conseqüências da perda de antigos liames determinados pelas relações de trabalho vigentes no último quartel do século passado. Castel informa que a incessante exigência pela diminuição dos custos produtivos leva à desvalorização do preço da força de trabalho e à valorização da eficácia produtiva a qualquer custo, quase sempre pago pelas crescentes manifestações de desemprego, individualização e precarização do trabalho. Dentre estas conseqüências, não há dúvida de que a primeira, o desemprego, é a manifestação mais visível deste processo, expressando-se cotidianamente nos lugares de trabalho do planeta inteiro

como um espectro que a todos assusta. As recentes revoltas de cunho social que ocorreram de forma espontânea ou que foram conduzidas pelos chamados grupos anti-globalização são evidências deste grave cenário. A segunda consequência, tão grave quanto, porém exigindo melhor percepção, são os efeitos que as práticas de flexibilização impõem às tradicionais formas de regulação coletiva, repercutindo no que Castel chama de *individualismo negativo* na medida em que modificam os antigos hábitos de trabalho, transformando-os de coletivos a celulares, representados de maneira emblemática pelas práticas vigentes no mundo todo de imposição de contratos individuais de trabalho independentemente da forma e do histórico das relações laborais existentes.

A terceira consequência apontada por Castel também diz respeito ao interesse mais próximo desta pesquisa. Considerada por ele a mais importante, a precarização do trabalho se apresenta sob as mais diversas formas de realização desta atividade humana que, de homogênea a partir do processo de industrialização, agora se revela sob uma heterogeneidade crescente e determinada pelas novas exigências do capitalismo mundial, em especial pela inserção das novas tecnologias no ambiente produtivo. A preocupação deste autor é quanto ao futuro de uma civilização que se edificou pelo trabalho, estabelecendo elos de proteção por meio dele e que permitiu resistir em diversos momentos no curso da história ao império total das regras pretendidas pelo mercado, situação que se agudiza ainda mais no momento presente em razão da continuidade dos processos de reestruturação produtiva e das investidas das políticas de natureza neoliberal. Com efeito, a análise de Castel enfatiza não só a centralidade do trabalho e sua condição de reunir os homens em um meio coletivo e não individualizado, mas também alerta para os graves riscos de desestabilização social que a sua negação pode impor.

Parece-me que a saída da civilização do trabalho é uma hipótese razoável, nenhuma formação social é eterna, mas sair da civilização do trabalho seria uma verdadeira revolução cultural, pois, há pelo menos dois séculos, toda a nossa organização social gravita em torno do trabalho. [...] Não vejo nada que hoje possa substituí-lo. Pode ser que daqui a dez ou vinte anos inventemos alguma outra coisa que não o trabalho para construir uma identidade social. Porém é no hoje que precisamos pensar, e a situação está apodrecendo. (CASTEL, 1998, p. 188-9)

O certo, em meio a esta discussão, é a permanência a olhos vistos das formas de subordinação a que o trabalho humano se condiciona atualmente, quando surgem novos meios que o utilizam como produtor de desigualdade e desagregação sociais, não importando, na verdade, a área da atividade humana em que ele se realiza. Desse modo, interessa refletir como estas transformações ocorrem nos espaços de produção do conhecimento, mais particularmente como são reelaboradas pelos trabalhadores que atuam no campo da educação superior no Brasil. Este movimento, no âmbito da presente pesquisa, leva ao entendimento de que a transformação das condições de realização do trabalho docente no âmbito das IPES da cidade de Uberlândia pode ser explicada a partir desse complexo processo estrutural do capitalismo, no qual, entre as explicações possíveis, está presente a afirmação que a ciência e tecnologia, em um processo de Divisão Internacional do Trabalho, manifestam um discurso ideológico socializante e um movimento material, cuja origem da produção é cada vez mais privada e centrada em seletos grupos científicos objetivando alcançar mercados consumidores determinados. Em outras palavras, deve-se problematizar a condição brasileira de país consumidor de tecnologias, condição fundamental para o entendimento do papel do Ensino Superior brasileiro, o que permite desnudar o que está realmente em jogo em termos de formação humana e condições de trabalho docente, temas desenvolvidos no próximo capítulo.

2 AS NOVAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A dinâmica do desenvolvimento capitalista nos tempos globalizados define as formas padronizadas em que as relações humanas passaram a se realizar, de tal maneira que os modos das sociedades se organizarem e as formas atuais de desenvolvimento das atividades laborais demonstram a predominância de conceitos comuns para uns e outros lugares, não havendo mais a divisão clássica entre o espaço da vida em geral e o espaço reservado ao trabalho em particular. Esta nova dinâmica se orienta por conceitos que a todos alcança, identificando os valores que, por excelência, estavam restritos ao universo do mercado e da livre empresa e estendendo-os a todos os homens em sociedade. Com efeito, ainda que alijado das relações formais de trabalho ou quando temporariamente não está envolvido nas relações de exploração, vivenciando as incertezas do desemprego, o homem atual se encontra envolto em um ambiente que lhe informa das necessidades de racionalização do tempo e do aumento da produtividade, acoassando-o cotidianamente com avisos de que o seu retorno ao mundo do trabalho ou mesmo a manutenção das condições laborais em que se encontra depende diretamente de seu desempenho e lucratividade, além de sua capacidade de se adaptar de imediato às mudanças determinadas pela flexibilização e inserção de novas técnicas no setor produtivo. Pelos processos antes anunciados - explicitando as razões pelas quais ocorre a concentração e centralização do capital, ao mesmo tempo em que diminui a interferência dos interesses locais, regionais e nacionais, vez que os tempos são de contínuas exigências globais -, verifica-se a propagação de um discurso unívoco tanto em favor da “desestatização” e “liberalização” das regras político-econômicas como em favor da “qualificação” e “preparação” para o acesso ao trabalho, como se

todos estivessem em “um mesmo barco” que só não irá naufragar caso todas essas exigências sejam atendidas.

É nesse sentido que o termo “empregabilidade” é produto de um discurso ideológico que impulsiona o crescimento do Ensino Superior no país, donde a expressiva expansão da oferta de vagas ao Ensino Superior privado no país deve ser problematizada tendo como referência as exigências empresariais diante das transformações do mundo globalizado. Cabe aos trabalhadores, se aliçados do processo de exploração, encontrar os meios de formação profissional individual capazes de definir sua inserção no universo produtivo. Se ainda mantém vínculos com este universo, a tarefa cotidiana a ser cumprida é preparar-se mais e melhor para a manutenção dessa relação, de tal modo que o tempo que lhe resta fora do espaço de trabalho não mais lhe pertence e tampouco é livre, vez que passa a existir em função desta “empregabilidade”, devendo ser utilizado para garantir esta condição. Tanto num como noutro caso, os trabalhadores tiveram que assumir para si os ônus e os riscos de sua formação, o que antes era tarefa de investimento realizado pelo próprio capital⁸. Deve-se levar em conta que atendendo a regras ditadas pelo FMI, pelo Bird e pelo conjunto das organizações e corporações multilaterais, a educação deve se voltar para a preparação para o trabalho concreto, já que esta, ao lado da efetivação dos processos de “privatização” e “liberalização” da economia, são os caminhos para se alcançar o desenvolvimento e aumentar a produtividade e a lucratividade.

Aqueles que não cumprirem as "novas" exigências deste mundo globalizado resta apenas, como destino, engrossar as fileiras do desemprego que proliferam nos centros urbanos desde as últimas décadas. Portanto, a necessidade de cumprir a cartilha da qualificação e da preparação para o trabalho é realçada como a mais nova e a mais importante descoberta a ser divulgada pelos quatro cantos do mundo, sendo imprescindível indicar os passos que o homem deve seguir para evitar a sua permanência em meio a

⁸ Deve-se levar em conta que está em jogo o discurso que parte da premissa do “Estar Empregável”, caracterizando-se como ideológico quando afirma a competência como suposta garantia de um emprego quando, na realidade, não existe qualquer certeza de se conseguir um posto de trabalho.

condições materiais de existência tão adversas. No entanto, as teses que se amparam na valorização da progressiva formação e educação humanas, também conhecidas como Teorias do Capital Humano, não acusam as suas origens e tampouco demonstram que suas promessas não são inéditas. A elaboração desta “teoria” foi resultado do trabalho sistemático de um grupo de pensadores reunidos nos EUA nos anos 1950 sob a coordenação de Theodoro Schultz, o que valeu a este autor, inclusive, o Prêmio Nobel de Economia em 1968 por ter “revelado” a existência de um novo fator capaz de explicar as razões do desenvolvimento ou do atraso entre os países. Para além das razões até então conhecidas, como o emprego de tecnologia, de insumos de capital e de insumos de mão de obra no universo produtivo, os estudos deste grupo afirmavam que o aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores é capaz de determinar necessariamente o aumento da capacidade produtiva em geral.

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado com indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

Esta teoria não poderia ser mais adequada aos interesses do capital, sobretudo quando divulgada nos países da América Latina, na medida em que transfere às pessoas e à adoção ou não de condutas individuais a explicação da origem e da manutenção das desigualdades econômicas. Com efeito, os anúncios que divulgam o imediato acesso ao emprego ou a proliferação de vagas de trabalho para todos aqueles que atendam aos imperativos da auto-qualificação assentam-se sobre origens que remontam à fase de crescimento econômico havida em meados do século passado, período diagnosticado como “anos dourados” e já referido no curso do capítulo anterior. Porém, após este apogeu, ocorreram significativas mudanças destacadas e, por extensão, tornou-se manifesta a impossibilidade de fazer chegar as benesses do capital a todos os prometidos, mesmo para aqueles que conseguem de um modo ou outro ampliar gradativamente o seu nível de

escolaridade. Desse modo, a crise iniciada no período pós-fordista revela os limites que se impõem ao discurso edificante do desenvolvimento profissional.

No campo da educação superior que se implementa em um país que se mantém na periferia dos interesses do capital, colocando-se como fiel agente de estação em torno da qual apenas giram as mercadorias e investimentos do mundo transnacional, desenvolvem-se "políticas educacionais" que visam o cumprimento das expectativas de aumento do nível de escolarização das pessoas, não importando se os processos de formação humana que estão em curso sirvam aos coletivos humanos de cada localidade ou às exigências dos poucos senhores que se rotulam responsáveis pela "definição" dos caminhos da globalização, como se esse processo pudesse ser circunscrito a regras mecânicas e determinadas. Assim, apenas como uma de suas evidências, o aumento indiscriminado da oferta de vagas de cursos cujos currículos foram prévia e estrategicamente "flexibilizados", explica-se como atitude necessária para que, de forma mais rápida e menos custosa, sejam produzidos relatórios estatísticos em favor de um determinado "projeto educacional"⁹.

Todo esse movimento do capitalismo monopolista¹⁰ aponta para profundas incertezas que se manifestam nas fronteiras do trabalho abstrato e do concreto. No primeiro, através da própria concepção de ciência e das suas possibilidades de uso e de apropriação social, cada vez mais distanciada da coletividade social. No segundo, articulado dialeticamente ao primeiro, aos processos precarizantes que se consolidam tanto naqueles que vendem ou procuram oportunidades de venda da força de trabalho, como naqueles – os professores de Ensino Superior – que estão envolvidos na formação da parcela de trabalhadores que procuram Faculdades, Centros Universitários e

⁹ Como exemplo, a experiência de reestruturação curricular implantada na instituição observada, cujos desdobramentos estão indicados no terceiro capítulo deste estudo, insere-se nesta perspectiva de análise, tratando-se de uma realidade justificada naquele período por argumentos que continuam em bastante evidência e que, em síntese, apresentam-se como métodos e interesses do capital e desconsideram os custos humanos envolvidos neste processo. O quarto capítulo demonstra que o processo precarizante referido atinge as demais instituições citadas, não se limitando, portanto, à instituição na qual ocorreu a experiência de reestruturação curricular comentada.

¹⁰ Para compreender este movimento, ver Braverman (1981).

Universidades como uma garantia futura de um posto de trabalho, mesmo que essa garantia careça de políticas públicas que as materializem, existindo apenas em suas cabeças. Para melhor compreensão deste processo, é necessário verificar nos próximos itens como ocorrem as articulações entre o Estado, o desenvolvimento científico e a definição dos projetos educacionais no plano da sociedade capitalista, tornando necessária a expansão da Educação Superior no Brasil, alterando, para tanto, o arcabouço legal pertinente.

2.1 Estado, educação e ciência na sociedade capitalista

A consolidação gradativa do capitalismo monopolista e suas sucessivas revoluções tecnológicas colocam em destaque as mediações entre o Estado, as classes sociais e a ciência. A produção científica não é neutra, antes, ao contrário, manifesta conflitos e atende a pressupostos políticos de uma classe social, a burguesia. O Estado tem um importante papel nesse processo. Partimos da premissa que o Estado é uma instituição que se origina das relações estabelecidas no meio social, sendo, portanto, produto das relações que as classes engendram na sociedade, de tal modo que sua existência só pode ser compreendida a partir das relações concretas desenvolvidas ao longo da história e não como uma entidade que aparentemente estaria acima dos homens, pairando sobre o mundo por eles construído. Deste ponto de partida, a compreensão possível é de que o Estado tem por função inerradável servir a uma determinada classe, organizando-se de maneira eficaz e burocrática para oferecer as condições necessárias à manutenção das diferenças sociais existentes, o que se concretiza por meio da defesa intransigente da propriedade privada e do modo de produção capitalista. Marx e Engels, em diversos escritos de diferentes momentos¹¹, foram incansáveis na revelação da real natureza do Estado na sociedade capitalista e

¹¹ Em *A Ideologia Alemã* os autores dedicam-se à análise histórica do Estado, demonstrando a constituição de seu caráter burguês. Mais tarde, em *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels enfatizam a sua condição de gestor dos interesses do capital: “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1988, p. 23).

de como esta instituição serve exclusivamente aos interesses da classe dominante.

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1964, p. 135-6).

Esta natureza, no entanto, apresenta-se de forma complexa e contraditória, já que também se caracteriza como função do Estado a regulação do conflito entre o capital e o trabalho, mantendo-o sob o controle estratégico e necessário. Para tanto, ao Estado cabe elaborar e investir em políticas públicas que cumpram esta tarefa, representadas, em regra, pela homologação de conquistas na legislação trabalhista, regulamentando a atuação dos sindicatos e a presença dos partidos políticos de massa, de modo a se evitar o colapso das relações sociais. Ocorre, pois, a concretização de um ditado popular ensinado ao próprio Estado, para quem é melhor “ceder os anéis para não perder os dedos”.

Dentre as tarefas assumidas pelo Estado sob esta feição, há a necessidade de se legitimar as relações sociais construídas, apresentando-se aos desavisados como uma entidade de natureza política capaz de representar os diversos interesses da coletividade em geral, acima de suas diferenças particulares e à parte dos conflitos presentes na relação entre o capital e o trabalho, já que estes seriam, em tese, assuntos a serem resolvidos pelos agentes econômicos que atuam na sociedade. Sob esta perspectiva, a de se colocar acima dos antagonismos sociais, o Estado moderno estaria à margem da estrutura produtiva do capital, nela não intervindo por estar aparentemente neutro diante dos embates travados em um campo cujos fatores de explicação seriam apenas econômicos, o que levaria ao equívoco de que nas demais áreas, jurídica e cultural por exemplo, não haveria o império da lógica do capital e, por extensão, seriam arenas imunes às exigências estruturais do modo de

produção capitalista. No entanto, como o curso da história insiste em demonstrar, o Estado edificado a partir da modernidade nasceu com uma função bem definida a desempenhar.

Desta ótica, historicamente se torna impossível desvincular o denominado Estado moderno da ordem burguesa e suas contradições subseqüentes. Assim sendo, passa, então, a ser cada vez mais visível que o Estado é capitalista e, mais do que isso, é do capital. O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, não importando aqui o modo como estes estejam aglutinados, cabendo ao Estado fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida com fundamento da liberdade individual. O Estado, portanto, é um partícipe intrínseco da lógica do capital. (SANFELICE, 2003, p.162).

Distantes desta compreensão, alguns estudos e análises apontam a educação ao largo do processo histórico de disputa hegemônica do poder e que negam condições que lhe são inerentes, quais sejam a de determinar e ser determinada pelas relações sociais nas quais se insere. Em sentido inverso, este estudo entende que o processo de transformação das relações de trabalho dos docentes que atuam no Ensino Superior no Brasil se constitui a partir do conjunto das relações desenvolvidas pelos homens que desejam conquistar (ou garantir quando já a possui) a apropriação privada dos resultados do trabalho humano. Assim, a pesquisa desenvolvida não teve como pressuposto a existência de dois universos distintos que conviveriam em arenas educacionais diferentes, de modo que o tratamento de uma educação supostamente pública poderia ser diverso da abordagem de uma educação nominada como privada¹². Ainda que mantendo suas especificidades, ambos os rótulos não são capazes de impedir a compreensão de que o Ensino Superior chamado de público e o Ensino Superior já referido pertençam a uma unidade orgânica que reúne interesses aparentemente diferentes, mas que se concretizam sob um único modo de produção. Este, por ser capitalista, tem em sua constituição a própria contradição entre forças antagônicas, superando, portanto, a elaboração de conceitos que se limitam ao plano da aparência e que não reconheçam a materialidade histórica sobre a qual têm existência. Por

¹² Sobre os conceitos de público e de privado na Educação Superior no Brasil, ver Minto (2005).

esta razão este trabalho partiu do entendimento de que não é possível estabelecer uma distinção simplista entre os modos de organização do Ensino Superior no Brasil, o que resultaria em uma separação estanque das formas pelas quais se organizam o Ensino Superior Federal e o Ensino Superior Privado, como se neste imperasse a lógica fria das regras de mercado e naquele as decisões tomadas pelo Estado em favor de um bem alardeado como “público”. O uso do termo “educação pública” como tem sido corrente é, antes, a expressão de uma armadilha ideológica cuja presa é a idéia de que o Estado teria condições de construir um sistema de ensino que atenderia a todos, a despeito dos conflitos de classe existentes no cotidiano e expressos na materialidade das coisas. Adotar o conceito sem colocá-lo em crise seria aceitar que o Estado, por meio das chamadas Políticas Públicas Educacionais, teria condições de atender aos interesses coletivos dos agrupamentos humanos, satisfazendo suas mais diversas necessidades, esquecendo-se, porém, de sua condição de instrumento classista e estratégico para a satisfação de um projeto de sociedade apenas de um grupo determinado.

Por esta linha de raciocínio, reconhecendo que a Educação organizada pelo Estado ou por entes particulares não consegue superar as condições definidas pelo modo de produção capitalista, a pesquisa desenvolvida sobre o Ensino Superior Privado parte do pressuposto de que estão presentes neste terreno as diversas forças que colidem no processo de constituição da sociedade capitalista, de modo que as relações que expropriam a força de trabalho de quem o realiza operam ao mesmo tempo em que se definem os meios de acumulação do capital em favor daqueles que mantêm os meios de produção sob seu poder. Nos limites deste trabalho, a expressão “Ensino Superior Privado em Uberlândia” significa um campo de observação em que se materializam as condutas de natureza mercantil assumidas pelos mantenedores das IPES existentes nesta cidade como resultado das relações materiais de produção sobre as quais elas se assentam, do mesmo modo que as manifestações de indignação, desagrado e organização por parte dos docentes que atuam nestas instituições de ensino significam a materialização da resistência destes trabalhadores às condições de trabalho vigentes, permitindo-se compreender este espaço a partir dos conceitos marxistas de

análise mediante a verificação de que nele se produz mais-valia e se desenvolve a luta de classes opondo uns e outros¹³.

István Mészáros é enfático ao revelar como as práticas educacionais não podem ser entendidas à parte das relações sociais em que se inserem, de modo que transformações significativas na educação só teriam condições de ocorrer se o espaço social sobre o qual ela se assenta também passasse por necessária transformação. Pensar de outro modo é acreditar que reformas realizadas no campo educacional sejam capazes de interferir radicalmente no curso da sociedade, transformando-a a partir das mudanças educacionais realizadas, como se o sistema engendrado no capitalismo fosse passível de ser reformado por meio de interferências pontuais, localizadas e periódicas. Aqueles que identificam na educação a condição de avatar de um mundo novo não compreendem que o capitalismo é antes uma totalidade sistêmica e, como tal, permanece impassível em sua essência diante de utópicas medidas de correção.

O que há, quando muito, são ajustes que os diversos interesses de grupos pleiteiam em favor de seus empreendimentos, o que é passível de ser eventualmente atendido caso as medidas que lhes favoreçam não interfiram na estrutura do sistema e, de modo algum, não coloquem sob risco sua contínua reprodução. Por esta ótica, portanto, não é certo que haja real oposição entre aqueles que defendem a ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas e aqueles que defendem a expansão contínua do Ensino Superior Privado no Brasil se, antes, na origem da proposta, não existir o desejo de apresentar uma alternativa que supere a lógica da oposição entre capital e trabalho, por mais nobres que sejam as razões apresentadas. Sob este prisma, esta discussão seria, na verdade, uma quimera porque não ensinaria qualquer alteração fundamental na materialidade das relações sociais, sendo útil, quando muito, para minorar as conseqüências danosas que o sistema do capital espalha em sua trajetória.

¹³ Sobre a organização da educação sob a forma de trabalho produtivo ou improdutivo, ver Saviani (1991).

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, que já tem mais de cem anos, desde Edward Bernstein e seus colaboradores – que outrora prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista -, o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26)

É importante situar que as contradições evidenciadas na organização da educação não se realizam de modo isolado, já que estão inseridas na própria organização da ciência no mundo atual¹⁴ que, também ela refém de grandes conglomerados privados, submete-se às formas vigentes de reprodução do capital e se distancia cada vez mais de servir à humanidade como um todo, negando a promessa iluminista de propagar as benesses do avanço científico aos diversos lugares do mundo, servindo antes à descoberta de novas formas de exploração do homem sobre o homem, na medida em que poucos decidem o que deve ser produzido, como deve ser produzido e para quem será produzido¹⁵.

As formas do conhecimento científico hoje passam necessariamente pelo crivo do Estado, restando a este, em última instância, decidir sobre a alocação de recursos para esta ou aquela área, o que resulta na interferência direta nos experimentos realizados e na permissão da aplicação desta ou daquela descoberta no meio social. Assim, ao escolher as condições institucionais em que se produzirá o conhecimento científico, o Estado revela os seus reais interesses e descortina a eventual idéia de que nesta área, pelo menos, estaria agindo de forma neutra. Há, antes, uma verdadeira batalha entre os Estados mais e menos poderosos para a comercialização dos produtos tecnológicos criados pelo homem, imperando nesta relação a lógica de que a tecnologia tornou-se mais uma das

¹⁴ Sobre a relação entre ciência e exploração do trabalho, ver Lucena (2005).

¹⁵ A propósito, ver Antunes (1999).

mercadorias produzidas para o consumo, de modo que também sobre ela vigora a regra da produção para curta duração.

Tomando como referência a dimensão internacional presente na circulação de mercadorias, a própria divisão internacional do trabalho garante um movimento de utilização máxima das tecnologias que são produzidas, mantendo a velocidade de circulação sobre controle. Com efeito, ao mesmo tempo em que são criadas como novidades em países desenvolvidos, o seu processo destrutivo não implica no seu desaparecimento, mas sim o envio dessas tecnologias para países subordinados em termos de desenvolvimento tecnológico. A contradição entre a produção e a destruição garante a subordinação de continentes para continentes, de grupos transnacionais para Estados nacionais, etc. (LUCENA, 2005, p.11)

A abordagem da ciência sob esta condição demonstra a sua utilização por parte do Estado de modo a evitar a propagação de um conhecimento que seria válido ao desenvolvimento humano em geral, servindo antes em favor de pequenas parcelas que se apoderam dos avanços da ciência e deles se valem para garantir a manutenção dos antagonismos sociais. Educar o homem para produzir o conhecimento científico caracteriza-se, portanto, como mais uma armadilha trazida pela lógica do capital caso as descobertas realizadas não venham em direção às necessidades que lhes são essencialmente prioritárias, de modo que produzir em favor do avanço da ciência não significa produzir em favor do desenvolvimento humano se, ao final, não estejam presentes resultados que sirvam à diminuição do seu sofrimento e das formas atuais de opressão a que está submetido. No entanto, não tem sido esta a regra, estando o conhecimento científico sob a égide de poucos grupos privados que se orientam pelas determinações do capital. Esta concepção alienada de ciência e tecnologia incide sobre os processos de formação humana repercutindo, no Brasil, especialmente quando da expansão do Ensino Superior verificada a partir das políticas públicas implantadas pelo Estado Militar pós 1960, como tratado no item a seguir.

2.2 Expansão da educação superior no Brasil como exigência do capital

Após a caracterização dos limites da educação como fator de transformação social, o que significa compreendê-la a partir dos conflitos

existentes na sociedade e, portanto, como uma prática social que se realiza em meio ao conjunto das disputas hegemônicas de seu tempo (FRIGOTTO, 2000), de modo a verificar como nessa condição o Estado brasileiro empreendeu medidas a partir das últimas décadas do século passado, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Cunha (1989) informa que desde décadas anteriores, mais precisamente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em razão da contraposição de forças presentes na fase populista¹⁶ do Brasil, o Estado projetou seus investimentos em favor do aumento da escolarização formal dos brasileiros, sobretudo daqueles pertencentes às camadas médias e da força de trabalho alocada nas indústrias que cresciam nos centros urbanos do país, atendendo às novas necessidades de formação do capitalismo nacional. Foi neste período que se assistiu ao avanço do Ensino Médio que, por extensão, logo redundou na necessidade de se ampliar o número de vagas do Ensino Superior, processo que não se desenvolveu de maneira mecânica e imediata, já que a expansão da oferta pública de ensino atingiu os interesses daqueles empresários da educação que se estabeleceram por meio dos lucros advindos das escolas privadas, tanto assim que parte considerável destes investidores deslocou seus negócios para as oportunidades de expansão que o Ensino Superior passava a oferecer.

Além destes fatores, a ascensão dos militares ao poder a partir de 1964 foi determinante para que a expansão do Ensino Superior servisse de palco dos interesses políticos e ideológicos das camadas que apoiavam o regime, tornando-se uma arena privilegiada para que os empresários do ensino e as instituições religiosas fortalecessem seus investimentos. Constituindo-se como um movimento de natureza civil e militar, o novo regime manteve uma

¹⁶ Define-se populismo como a prática de movimentos políticos que defendem a idéia de que a massa popular deve estar à frente das ações políticas, identificando as camadas urbanas direta e emocionalmente com o governante, o que pressupõe a presença de um líder carismático e do enfraquecimento das formas de representação democrática. Presente em diversos momentos históricos da América Latina, identificou-se no Brasil após os anos 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com o desenvolvimento industrial e com o enfraquecimento do poder político da aristocracia rural.

proximidade com o governo dos Estados Unidos da América que o apoiava, condição que repercutiu sobremaneira no campo educacional, modificando as estruturas nacionais vigentes mediante a assessoria e o financiamento de reformas pontuais no Ensino Superior do país, quase sempre por meio da expedição de decretos pelos militares de plantão, remodelando-o de acordo com as exigências da chamada doutrina de segurança nacional¹⁷, o que definiu a implantação de projetos de ensino neste setor sob a orientação dos norte-americanos. Em 1968, na fase mais incisiva do regime, assistiu-se a implantação da Lei de Reforma Universitária, considerada emblemática na definição do modelo de educação superior implantado no Brasil.

A reforma universitária de 1968 determinava que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o *status* de forma excepcional e transitória. Entretanto, desde os primeiros momentos da ditadura, os novos detentores do poder buscaram substituir os membros do Conselho Federal de Educação (a quem competia autorizar o funcionamento e reconhecer estabelecimentos de ensino públicos e privados) por pessoas de confiança, critério este que incluía o fato de serem simpáticos aos grupos privatistas. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma por excelência de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados uns dos outros, numa ostensiva e radical oposição à lei aprovada pelo Legislativo. Mas, o Congresso Nacional, fechado pelo acirramento da ditadura menos de um mês após a promulgação da lei da reforma universitária, pouco pôde modificar a tendência atomizadora acionada pelo grupo privatista. (CUNHA, 1989, p.39/40).

Ocorre, porém, que o término do regime civil e militar iniciado em 1964 e o começo do processo de transição democrática não repercutiram em alteração das práticas de privatização da educação acima referidas. Antes, a atuação do Ministério da Educação e os embates que se travaram no interior do Conselho Federal de Educação (CFE) representaram a continuidade das políticas aplicadas anteriormente no Ensino Superior, agora sob novos

¹⁷ Esta doutrina teve como ideólogo o general Goubery do Couto e Silva e alinhava o Brasil aos interesses dos EUA sob a perspectiva de romper com a defasagem tecnológica do país, o que ocorreria por meio da associação do Estado à iniciativa privada e da formação de uma elite tecnocrática, o que exigiria por parte dos governantes a centralização do poder e a supressão de “[...] alguns valores definidores da ordem democrática.”

argumentos que, os mais variados, determinaram a intensificação de práticas privatizantes no Ensino Superior público por um lado e, por outro, exigiram do Estado o envolvimento na manutenção e na ampliação das instituições privadas de Ensino Superior¹⁸. O CFE fora criado em 1961. No entanto, em razão de sucessivos decretos que se sucederam no início dos anos 80 do século XX, ora ampliando o seu campo de atuação, ora mitigando a sua interferência no setor, merece destaque o decreto de nº 8.600 de maio de 1981 que, apesar de restringir de maneira veemente a atuação do órgão até dezembro de 1982, logo foi atropelado pelo decreto de nº 87.911 de 07 de dezembro do mesmo ano que, por ele, liberou-se a criação dos estabelecimentos de Ensino Superior no país, impondo inclusive, certas exigências como, por exemplo, a iniciativa de se atender as necessidades locais de ensino de primeiro e segundo graus, a necessidade social de se criar universidades ou estabelecimentos isolados, por indicadores específicos e objetivos e ainda a existência de meios para atender a instalação, manutenção e funcionamento dos cursos que se criaram. Este Conselho, a partir de suas novas atribuições, ficou com a responsabilidade de praticamente definir o sistema do Ensino Superior no país, responsabilizando-se pela realização de estudos e análises técnicas para definir os critérios e prioridades demandadas pelo sistema. Tornou-se, portanto, um órgão bastante poderoso no seu campo de atuação, sendo que, por meio de seus pareceres e normativas, autorizavam-se ou negavam-se a abertura e o funcionamento de estabelecimentos de ensino no Brasil. A extinção do Conselho Federal de Educação ocorreu por meio da edição da Medida Provisória nº 661 de 18 de

¹⁸ Sobre o emprego de recursos públicos diretos e indiretos em benefício das instituições de ensino superior privadas, com a conseqüente omissão de investimentos no sistema federal de ensino, ver Davies (2002). O autor aponta neste estudo como elemento estrutural desta prática o caráter patrimonialista do Estado brasileiro, pelo qual a coisa pública torna-se refém dos interesses pessoais, e um elemento de ordem conjuntural caracterizado pela ofensiva da perspectiva neoliberal vigente nas últimas décadas, pela qual os setores estatais com potencial econômico tornam-se alvo da lógica do mercado para saldar as dívidas públicas internas e externas. Seriam exemplos de práticas privatistas: “[...] podem ser vistos nas Constituições, nas leis (nas duas LDBs, por exemplo) e nos organismos estatais, como o Conselho Federal de Educação (CFE), o atual Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação, cujo controle privado, aliado, tanto às políticas federais de não-aumento do gasto público nas IES estatais para atender à demanda por ensino superior quanto aos mecanismos diretos e indiretos de financiamento público às IES privadas, possibilitou a grande expansão das IES privadas desde o final dos anos 1960” (p. 152).

outubro de 1994 por diversas razões para além daquelas de natureza jurídica e representaram uma centralização do poder decisório do próprio Ministério da Educação e do Desporto, que se ressentia da independência que o órgão possuía quanto à normatização do Ensino Superior.

As razões para sua extinção, consubstanciadas na Exposição de Motivos encaminhada pelo ministro da Educação ao presidente da República, residiam no fato de a Lei Complementar nº. 73/93 haver assegurado a prerrogativa de interpretar as leis e a própria Constituição Federal, no âmbito administrativo, ao advogado-geral da União e às consultorias jurídicas dos ministérios, de modo que não se justificava a subsistência do art. 46 da Lei nº. 5.540/68 que dava ao Conselho Federal atribuição para interpretar, com exclusividade, as leis relativas ao ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p. 130)

Ato sucessivo, o órgão foi transformando no Conselho Nacional de Educação através da Lei nº 9.131/1995, não tendo havido, porém, uma modificação fundamental do tratamento estatal da educação superior, permanecendo presentes as mais diversas propostas de política educacional no seu interior. No entanto, ainda que interesses específicos podiam ser identificados na correlação de forças presentes neste órgão, houve acordos momentâneos em favor de teses comuns que, em síntese, visavam ou referendar as políticas propostas pelos representantes do governo federal ou ampliar os espaços para os empresários explorarem o segmento dos serviços educacionais ou, ainda, de setores que almejavam administrar este setor de modo mais incisivo, seja mediante a fiscalização das instituições superiores de ensino ou pelo fortalecimento das instituições de educação superior públicas. No entanto, a partir mesmo de sua criação e de forma progressiva, o Conselho Nacional de Educação foi perdendo seu caráter de órgão deliberativo referente ao Ensino Superior, afastando-se da condição de entidade idealizadora de políticas educacionais para o setor, ocorrendo, ao mesmo tempo, a perda contínua de sua autonomia junto ao Poder Executivo. Como consequência do esvaziamento deste órgão, além da deslegitimação desta arena como espaço de disputa dos interesses que poderiam favorecer a educação superior de natureza pública, restou o aumento da liberdade de atuação dos empresários

que atuavam no setor do Ensino Superior privado, lotando o órgão através de seus fiéis representantes ¹⁹.

2.3 A educação superior na legislação nacional: Lei N° 9.394/96 e Constituição Federal de 1988

Antes, para problematizar as razões que levaram à expansão do Ensino Superior privado brasileiro, importa demonstrar a que condição foi submetida a educação superior com o advento da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da atual Constituição da República Federativa do Brasil. Tanto nesta como naquela houve significativos embates pleiteando a inserção de interesses específicos no texto legal, demonstrando que, para além da abordagem fria e objetiva de documentos desta natureza, é preciso, antes, considerá-los a partir das relações sociais construídas pelos agentes envolvidos em determinado processo histórico.

Quanto à Constituição Federal, o texto aprovado em 05 de outubro de 1988 dedica, no Título VIII (“Da Ordem Social”), um capítulo à educação, à cultura e ao desporto. Interessa tratar, particularmente, da Seção I – Da educação, que compreende os arts. 205 a 214. A inclusão desta seção no novo texto constitucional é considerada um significativo avanço na história da educação nacional, já que as duas primeiras constituições nacionais, a imperial de 1824 e a republicana de 1891, silenciavam-se quanto ao tema, a exemplo de assuntos como a saúde e a previdência que, á época, do mesmo modo ainda não estavam alçados à condição de obrigação estatal. Apenas o Texto Constitucional de 1934 passou a considerar a educação “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, condição que se fez presente nas Cartas Magnas de 1937, 1946, 1967 e 1969. No entanto, como afirmado, a Constituição Federal de 1988 preocupa-se de maneira mais detida com a questão, tanto assim que, em seu art. 205, estabelece que a educação, além de ser um direito de todos, não é dever exclusivo do Estado, mas também

¹⁹ A propósito, ver Silva (2002).

da família, já que o objetivo declarado é alcançar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa esteira, definem-se os princípios que passam a orientar o ensino no país, sendo bastante significativos os relacionados nos incisos III e VII do art. 206 da CF/88. Pelo primeiro, a educação nacional deve assegurar o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Pelo segundo, deve-se envidar esforços para se alcançar “garantia de padrão de qualidade”.

Para melhor compreensão deste processo, cabe considerar as implicações surgidas a partir do art. 207 do Texto Constitucional que se promulgou ao final dos anos 1980. Por esta norma, garantia-se às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhe impôs a obediência de efetivar o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a partir de então, por imposição constitucional, merecerá a alcunha de universidade e só será reconhecida como tal aquela instituição que produzir, ao lado do ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociada, definindo-se um novo cenário que terá, como uma de suas conseqüências, a posterior criação da figura do Centro Universitário. Isto porque, em atendimento à Constituição Federal, exigiu-se a edição de lei que regulamentasse a educação no país, elaborando-se e aprovando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, o que repercutiu na flexibilização de algumas exigências constitucionais no que respeita a educação superior.

Ressalte-se que o capítulo referente à educação superior neste texto legislativo rendeu um grande número de alterações no curso de sua elaboração, fruto das posições antagônicas que discutiam e polemizavam no entorno de seu texto, destacando-se, do mesmo modo, correntes que atuavam em favor da caracterização de um Ensino Superior público que atendesse a população de maneira universal e gratuita, representadas, em regra, pelas associações sindicais formadas por professores de todo o Brasil e, de outro, a presença de grupos que pleiteavam a expansão das práticas de massificação intensiva do setor, representando os setores privatistas com destaque para a

atuação da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Ao final, dentre os vários projetos apresentados à Câmara Federal, o embate foi vencido por estes setores mediante a aprovação do chamado projeto Darcy Ribeiro, bem ao sabor das orientações dos organismos internacionais chancelados pelo Ministério da Educação²⁰.

No Capítulo IV da LDB, os arts. 43 a 57 trataram especificamente da educação superior. No primeiro deles há a definição de suas finalidades, apresentando, dentre seus sete incisos, a necessidade de “comunicar o saber através do ensino”, além de “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento”, “incentivar o trabalho de pesquisa e da investigação científica” e ainda “promover a extensão, aberta à participação da população”. A inclusão destes itens com esta redação no mais importante texto legislativo referente ao setor permite inferir, ao menos, que a concepção de educação presente no documento restou limitada a uma relação que privilegia a transmissão e a recepção de conhecimentos, aquém, portanto, de um texto mais incisivo e direto em favor da valorização do espaço acadêmico como lócus de construção do conhecimento e de transformação das relações sociais, razão pela qual o projeto levado à aprovação na Câmara Federal suprimiu a expressão “a educação enquanto instrumento de transformação social”²¹.

No art. 45 e seguintes reafirma-se, para o Ensino Superior, o princípio constitucional da coexistência entre instituições públicas e privadas, “com variados graus de abrangência ou especialização”. Aqui, nesta passagem, é que ocorre a referida flexibilidade, já que a LDB, regulamentando a CF/88, fará mais do que o previsto na Carta Magna, ao permitir tanto a criação de universidades especializadas por campo do saber (art. 52, parágrafo único) como dos centros universitários (criados pelo Decreto 2207, de 15 de abril de 1997). Desta maneira, e por meio da LDB, alterava-se a concepção de universidade construída no país nas fases históricas imediatamente anteriores. Com efeito, a legislação educacional reconhecia uma instituição de Ensino

²⁰ A propósito, ver Saviani (1998).

²¹ A propósito, ver Muranaka (1998) e Minto (2005)

Superior mediante a verificação da universalidade dos campos de conhecimento, isto é, a instituição poderia ser uma universidade caso possuísse vários cursos reconhecidos em áreas diferentes, o que tornava a existência de pesquisa e de corpo docente qualificado como critério secundário, não suficiente para determinar ou modificar o *status* de universidade. Já pelo novo tratamento legal, de modo diverso, definiu-se que apenas poderão obter o conceito de universidade as instituições que provarem a existência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociada, verificando esta condição mediante o crivo de um processo de credenciamento ou de credenciamento capaz de avaliar o corpo docente e a produção científica daquela unidade de ensino.

Ocorre, no entanto, que ao tratar da autonomia adquirida pelas instituições de Ensino Superior, a LDB definiu possibilidades de exercício desta condição não previstas na própria Constituição Federal. O § 2º do art. 54 daquela lei declarou textualmente que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”, concedendo uma espécie de bônus da autonomia para aquelas instituições que, mesmo sem praticar pesquisa e extensão, tenham condições de comprovar qualidade no ensino. Desse modo, por meio de interpretação bastante flexível da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que surgiu a possibilidade de criação dos chamados centros universitários, legalmente consolidados pelo Decreto n. 2207, de 15 de abril de 1997.

O art. 4º deste diploma legal definiu que “quanto à sua organização acadêmica, as instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores”. No art. 6º os centros universitários são definidos como instituições de Ensino Superior pluricurriculares, na medida em que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, o que se comprova pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos

das normas estabelecidas pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. No entanto, atenção especial merece a regulamentação do § 2º do art. 54 da LDB, pois os dois parágrafos que completam o art. 6º do Decreto são bastante elucidativos, já que, no primeiro deles, estende-se ao novo tipo de instituição de Ensino Superior autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. No seguinte, deixa-se à decisão do processo de credenciamento a possibilidade de outras atribuições de autonomia universitária, desde que especificadas.

O Decreto nº. 2207/97 foi logo substituído pelo Decreto n. 2306, de 19 de agosto do mesmo ano, mantendo praticamente inalteradas boa parte de suas normas. Houve, no entanto, uma novidade importantíssima surgida em favor dos centros universitários. Embora o novo Decreto não tenha alterado as condições gerais de organização acadêmica a serem seguidas pelas instituições de Ensino Superior no país, quanto às atribuições de autonomia para os centros universitários a nova regulamentação acrescentou, para além da criação e extinção de cursos e programas, a possibilidade dos centros universitários remanejarem e mesmo ampliarem o número de vagas dos cursos existentes, como disposto no art. 12, § 1º do referido Decreto. Com efeito, os centros universitários praticamente dispensaram a obrigatoriedade de, a exemplo das universidades, comprovar atividades de pesquisa e de extensão, já que se inseriram em regulamentação um pouco mais branda em razão das duas importantes atribuições de autonomia recém-alcançadas: a criação e extinção de cursos, assim como a ampliação do número de vagas.

Esta caracterização do arcabouço jurídico sobre o qual se assenta a educação superior brasileira permite verificar mais uma das evidências de como foram abertos os caminhos para que grupos da iniciativa privada alcançassem o estabelecimento no ramo e permitissem a sustentação de seus investimentos financeiros e projetos políticos para os períodos imediatamente posteriores, respaldados constitucionalmente, inclusive, já que o art. 213 da Constituição Federal passou a permitir de maneira expressa a transferência de recursos públicos para instituições de ensino não necessariamente públicas,

como aquelas de direito privado sem fins lucrativos. Desse modo, os empresários da educação puderam projetar as estratégias úteis ao fortalecimento da tendência de massificação do Ensino Superior no país conduzida a partir dos interesses de investidores privados que, em menos de duas décadas, responderam com eficiência à dinâmica de propagar a lógica do capital no setor, como revelam dados colhidos para o próximo item.

2.4 A expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos 1990

Antes da verificação de dados que indicam o acelerado crescimento do ensino organizado pela iniciativa privada no Brasil, é importante considerar que, por intermédio da legislação nacional²², criou-se uma classificação heterogênea do Ensino Superior privado no Brasil, dividindo-se as instituições em quatro categorias de acordo com o caráter e a finalidade que apresentam. Por esta divisão, as IPES podem ser mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sob a denominação de particulares em sentido estrito quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não apresentando as características que identificam as denominadas de comunitárias, confessionais e filantrópicas. As instituições privadas de ensino comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive, se for o caso, por cooperativas de professores e alunos, exigindo-se a inclusão na entidade mantenedora algum representante da comunidade na qual ela se insere. Há as instituições privadas de ensino confessionais, que são aquelas estabelecidas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica referida na categoria anterior. Por fim, há as instituições privadas de ensino filantrópicas que, instituídas na forma da lei, caracterizam-se pela prestação de educação ou de assistência social à população, não lhes sendo devida qualquer forma de

²² Art. 20 da Lei N° 9.394/96.

remuneração porque desenvolvem atividades de natureza estatal. Por conta desta classificação, as mantenedoras destas instituições estão sob diferentes regimes jurídicos, divididas em instituições particulares com fins lucrativos e, como tais, submetem-se à legislação pertinente às sociedades mercantis e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, cujos objetivos são fiscalizados a partir de outros critérios legais²³.

Apresentamos nas Tabelas seguintes alguns dados que apontam os rumos da expansão do Ensino Superior privado no Brasil, indicando, dentre outras evidências, que o crescimento do setor ocorre principalmente em unidades de ensino “não universitárias”, ou seja, realiza-se principalmente em instituições de Ensino Superior que atendem a outras classificações.

Tabela 1: Candidatos Inscritos por Vestibular e Outros Processos Seletivos nos Cursos de Graduação Presenciais em 30/06/2004 por Organização Acadêmica.

Instituição	Total	Privada	%
Universidades	3.320.484	1.143.889	34,45
Centros Universitários	487.601	472.160	96,83
Faculdades Integradas	129.845	124.062	95,55
Faculdades/Institutos/Escolas.	934.880	828.224	88,59
Centros de Educ. Tecnológica	181.182	54.269	29,95
Total	5.053.992	2.622.604	51,89

Fonte: ABMES

Ainda que as inscrições para o acesso às universidades federais ocorram em proporção bem superior, merece ser considerado o indicativo que demonstra um crescimento, ainda que em proporções não expressivas, no número de alunos que concluem os cursos iniciados nas instituições de Ensino Superior privadas, o que aponta uma tendência do setor.

²³ O decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001 dispõe sobre a organização do Ensino Superior e sobre a avaliação de cursos e instituições.

Tabela 2: Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais nos Brasil entre 2000 e 2004.

Ano	Total	Privadas	%
2000	324.734	212.283	65,37
2001	352.305	235.664	66,89
2002	466.260	315.159	67,59
2003	528.102	359.064	67,99
2004	626.617	424.355	67,72

Fonte: ABMES

Outra evidência da ampliação do setor de Ensino Superior privado no Brasil é o número de vagas oferecidas nos diferentes processos seletivos promovidos pelas IPES nos anos recentes, cujo significado ganha maior destaque quando se verifica que há uma projeção de crescimento para os próximos anos²⁴, ainda que a quantidade de alunos que concluem o curso seja da ordem de 65% (sessenta e cinco por cento)²⁵, o que permite problematizar o aumento significativo do número de matrículas em relação ao número de alunos que efetivamente concluem seus cursos, enfraquecendo, pelo menos em parte, o argumento freqüentemente apresentado pelas mantenedoras de que seriam eles os grandes responsáveis pela “democratização” do Ensino Superior no país.

Tabela 3: Vagas oferecidas em 30/06/2004 nos cursos de graduação presenciais por Organização Acadêmica.

Instituição	Total	Privada	%
Universidades	1.028.931	777.556	75,57
Centros Universitários	379.622	374.328	98,61
Faculdades Integradas	126.307	121.967	96,56
Faculdades/Institutos/Escolas.	710.695	681.681	95,92
Centros de Educ. Tecnológica	74.866	56.397	75,33
<i>Total</i>	2.320.421	2.011.929	86,71

Fonte: ABMES

²⁴ Ver Tabela 1.

²⁵ Ver Tabela 2.

Os dados demonstram também que os mantenedores das instituições de Ensino Superior privado continuam investindo na expansão do setor.

Tabela 4: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais no Brasil entre 2000 e 2004.

Ano	Total	Privadas	%
2000	2.694.245	1.6807.219	67,08
2001	3.030.754	2.091.529	69,01
2002	3.479.913	2.428.258	69,78
2003	3.887.771	2.750.652	70,75
2004	4.163.733	2.985.405	71,70

Fonte: ABMES

Interessante notar que o setor privado manteve índices expressivos relativos à expansão da oferta de vagas desde os anos 1990²⁶, estratégia que ainda não cessou apesar das constantes alegações de que o segmento estaria saturado para novos investimentos e de que a grande quantidade de vagas não são preenchidas, aliada à inadimplência de parte considerável dos alunos, seria responsável pelo comprometimento da expansão do setor²⁷. Os dados apontam, no entanto, que o número de matrículas realizadas nas IPES em relação à totalidade do Ensino Superior no país é da ordem de quase 70% (setenta por cento)²⁸. Destas, verifica-se que as instituições de ensino que se classificam como particulares em sentido estrito detém 36,3% (trinta e seis vírgula três pontos percentuais) e as demais, excluindo-se as de natureza pública, 33,5% (trinta e três vírgula cinco pontos percentuais) quando reunidas as instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas, o que indica a expansão do setor privado sobretudo em razão dos investimentos realizados por mantenedores das instituições de caráter essencialmente lucrativo voltadas para a reprodução do capital. Certamente

²⁶ Ver Tabela 3.

²⁷ Em publicação recente, a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) apresenta ensaio elaborado pelo economista Cláudio de Moura Castro, um dos arautos do setor, em que há a defesa da aplicação de medidas consideradas necessárias pela entidade em favor da redução dos custos para garantir a continuidade da expansão do ensino superior privado no Brasil. (CASTRO, 2004).

²⁸ Ver Tabela 4.

por esta razão o maior número de cursos e matrículas nas instituições de Ensino Superior privado cuja organização abrange as faculdades isoladas, as faculdades integradas e os centros universitários em relação ao mesmo critério quando se verificam as universidades privadas já que, nestas, há maior incidência de cursos e matrículas nas instituições classificadas como filantrópicas, confessionais e comunitárias.

Os dados apresentados permitem verificar como a partir dos anos 1990 o setor privado do Ensino Superior e, mais particularmente, o segmento que oferece ensino de natureza particular inserido no setor, foi o responsável por atender uma “demanda do mercado” e oferecer cursos e vagas ao grande contingente de alunos egressos do Ensino Médio. A participação ativa deste bloco no mercado educacional torna-se mais evidente quando se constata o domínio exercido por poucas instituições no oferecimento de cursos e vagas nos grandes centros urbanos do país. Segundo Minto (2005), a partir das informações disponibilizadas no sítio do Ministério da Educação, o predomínio da expansão do setor é monopolizado por determinadas mantenedoras.

Em 1991, 5% das maiores IES privadas concentravam 38% das matrículas. Quase uma década depois, em 2000, este número crescera para 45%.²⁹ A Unip, de São Paulo, e a Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, foram as instituições que mais cresceram neste mesmo período, tornando-se quantitativamente as duas maiores universidades do país. No ano de 2003, contavam com 92.023 e 100.617 estudantes matriculados, respectivamente, ultrapassando a USP, por muitos anos a maior das IES do país e que hoje tem “apenas” 44.281 estudantes matriculados na graduação. [...].

Se analisarmos o número de estudantes de graduação nas trinta maiores IES do país (em número de matrículas), veremos que essa concentração é ainda mais explícita: 20 delas são privadas, somando cerca de 71,4% das matrículas; 6 federais, com 14,2% e 4 estaduais, com outros 14,4%. [...].

As 18 maiores universidades privadas, concentram quase 50% das matrículas em IES privadas com mais de 10 mil estudantes. O tamanho das IES é um dado importante neste caso, uma vez que há uma divisão interessante entre os estudantes matriculados. A tendência de expansão do setor privado verificada nos anos 90, foi a promover, simultaneamente, uma concentração das matrículas em grandes IES ao lado da pulverização das matrículas em IES de menor porte, com até 10 mil alunos. Se, em 1994, 27,7% das matrículas concentravam-se nas grandes IES (com mais de 10 mil), em 2003 esse número saltou para 46,7%. (MINTO, 2005, p. 250-1)

A demonstração do caráter essencialmente privado assumido pela educação superior brasileira que os dados revelam²⁹ não pode ser compreendida como um movimento mecânico e inevitável, como se informações estatísticas não fossem a materialização das atitudes de determinados grupos sociais que projetaram seus interesses e, no caso em estudo, daqueles que impõem à esfera da educação as condutas exigidas pelo universo das empresas e dos conglomerados financeiros que se expandem pelo mundo globalizado. Sob esta perspectiva, para além da frieza aparente dos dados, a expansão do setor do Ensino Superior privado também pode ser analisada a partir das conseqüências que causam na totalidade dos agentes humanos envolvidos neste processo, de modo que os danos causados ao trabalho humano dos docentes que desempenham suas atividades no interior destas unidades de ensino devem ser contabilizados e revelados.

Com efeito, como verificado no capítulo anterior, as transformações estruturais presentes no capitalismo monopolista manifesta a irrupção dos impactos que processos dessa natureza operam no cotidiano da *classe-que-vive-do-trabalho*, para utilizar a contundente expressão de Antunes. Com efeito, há algo a unir a materialidade dos diversos atores sociais espalhados pelo planeta, de modo que os operários das fábricas de calçados de Franca (SP), os caminhoneiros que vivem no trecho e “passeiam em casa”, os *dekasseguis* que migram aos milhares todo o ano para o Japão, os bancários que insanamente têm que cumprir progressivas metas de produção, as mulheres e crianças que adentram ao mercado de trabalho pelas portas da economia informal representam, no Brasil, a face mais evidente da regularidade de um fenômeno que se explica pela própria contradição social,

²⁹ Comparando-se curto espaço de tempo, havia 1.097 instituições de ensino superior no país em 1999, sendo 905 (82,50%) privadas. Já em 2001, das 1.391 instituições, 1208 (86,84%) eram privadas. O crescimento do número de docentes nas IPES, no mesmo período, também é acelerado: em 1999, de 145.950 docentes com pós-graduação, 77.763 (53,28%) lecionavam em instituições privadas; em 2001, eram 109.412 (58,43%) em 187.266 docentes com pós-graduação. Os dados mais recentes divulgados pelo MEC apontam a existência de 2.376 instituições de ensino superior no Brasil, estando as particulares respondendo hoje por 89,9% deste total, já que possuem 2.135 unidades de ensino. É de se notar ainda que a região Sudeste reúne praticamente a metade das instituições, com 1.157 unidades. (BRASIL/MEC/INEP, 2006)

como anteriormente demonstrado por teóricos do matiz de Harvey, Mészáros e Hobsbawn.

Assiste-se hoje à dupla transformação do trabalho, tanto quanto ao conteúdo da atividade, tanto quanto às formas de emprego, transformação aparentemente paradoxal, pois esse duplo processo ocorre em sentidos opostos. De um lado há a exigência da estabilização, da implicação do sujeito no processo de trabalho, por intermédio de atividades que requerem autonomia, iniciativa, responsabilidade, comunicação ou intercompreensão. Por outro lado, verifica-se um processo de instabilização, precarização dos laços empregatícios, aumento do desemprego prolongado e flexibilidade no uso da força de trabalho. Em duas palavras: perenidade e superfluidade. E esse movimento é global e mundializado. (ANTUNES e SILVA, 2004, p. 10).

Importou entender nesta pesquisa que condições similares àquelas vivenciadas por esses trabalhadores que subsistem do seu próprio trabalho se manifestaram no campo da educação superior do Brasil nas últimas décadas, estabelecendo um diálogo entre essas experiências de transformação do trabalho com as mudanças ocorridas nas práticas docentes nos últimos anos, especialmente quando estas são realizadas nas instituições que ofertam Ensino Superior de natureza privada na cidade de Uberlândia, sobretudo na unidade de ensino que se observou de maneira mais próxima.

3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM UBERLÂNDIA

O estudo realizado se concentrou em perceber como as transformações do mundo produtivo atingiram as condições de trabalho realizado pelos docentes que atuam nas unidades de Ensino Superior privadas em Uberlândia/MG, delimitando-se o espaço da pesquisa em razão do crescimento regional havido nas últimas décadas e das características assumidas pela cidade nos últimos anos como pólo educacional no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estendendo sua importância para o sul do Estado de Goiás e norte do Estado de São Paulo em razão de sua centralidade geográfica. Alves da Silva; Guimarães; Bertolucci Jr. (2001) demonstram que o aglomerado urbano vinculado à cidade é constituído de seu núcleo e por mais 29 municípios interligados. O estudo demonstra ainda que 8,5% das famílias não naturais residentes atualmente em Uberlândia migraram para a cidade motivados pela possibilidade de acesso aos diversos níveis de educação oferecidos pela cidade.

Uma das principais razões da cidade ter sido alçada a esta condição foi o surgimento da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir da expedição do Decreto N^o. 762, de 14 de agosto de 1969. Deste então, expandindo suas atividades, a instituição federal de Ensino Superior conta hoje com três campi no interior da cidade e oferece à comunidade regional a média de 2.680 vagas nos concursos públicos vestibulares periódicos que realiza para o ingresso em seus 33 (trinta e três) cursos de graduação. A universidade possui atividades que a inserem desde a educação básica, passando pela educação profissional, à pós-graduação, representada hoje por 32 (trinta e dois) cursos de mestrado e doutorado *Stricto Sensu*. De seus 1.276 docentes,

302 (trezentos e dois) são mestres e 606 (seiscentos e seis) são doutores, dentre os 1.130 (mil cento e trinta) que atuam no ensino superior³⁰.

No âmbito do Ensino Superior ofertado pelo segmento privado há 08 (oito) instituições desenvolvendo suas atividades na cidade, a saber: Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas (FACIMINAS), mais conhecida como Uniminas, Faculdade de Marketing e Negócios (UNIESSA), Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia (ESAMC), Faculdade Católica de Uberlândia (CATÓLICA), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Sistema Educacional de Uberlândia (UNIPAC), merecendo, informar, no entanto, a condição diferenciada em que as duas últimas desempenham suas atividades na cidade de Uberlândia.

Isto porque a Universidade de Uberaba tem sua sede na cidade próxima de mesmo nome, distando aproximadamente 100 km desta localidade, sendo que os cursos oferecidos em Uberlândia representam uma extensão de suas atividades e fazem parte de um projeto de ampliação regional da instituição. A instituição teve início a partir da fundação da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro em 1947, tendo à frente como fundador o político e escritor Mário Palmério que, dez anos após sua fundação, inaugurava a Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro e a Escola de Engenharia do Triângulo Mineiro, alcançando o reconhecimento da condição de Universidade anos depois, em 1988. Hoje, dos 32 cursos de graduação de Ensino Superior oferecidos, dez deles desenvolvem suas atividades na cidade de forma simultânea ou exclusiva àquelas do campus central: Ciências Aeronáuticas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Sistemas de Informação, Administração, Direito e Turismo. O Campus Uniube/Uberlândia foi autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria Nº 2.728, de 25 de setembro de 2002 e, em rápida ascensão, conta com aproximadamente 1200 alunos e 85 docentes, oferecendo 450 vagas em diferentes modalidades de ingresso.

³⁰ Conforme UFU (2005).

Já o Sistema Educacional de Uberlândia tem atividades na cidade de Uberlândia em dois *campi* e está vinculado à Universidade Presidente Antônio Carlos, o que, por extensão, submetida à organização do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais e às determinações do Conselho Estadual de Educação. Em termos legais, o Conselho Estadual de Educação é um órgão autônomo, cuja composição, finalidade de competência foram estabelecidas pela legislação federal, pela Constituição Estadual e pela Lei Delegada n. 31, de 28.8.85. O órgão detém poder deliberativo, devendo respeitar as diretrizes e bases da educação nacional e possui 24 membros nomeados pelo Governador do Estado dentre pessoas que teriam, em tese, notório saber e experiência na área educacional. A Unipac possui aproximadamente 45 mil alunos espalhados por 160 cidades em todo o estado de Minas Gerais, onde cerca de 2.500 docentes desempenhariam suas atividades³¹. A instituição iniciou a oferta de cursos na cidade recentemente e hoje oferece 1140 vagas de ingresso, tendo, em apenas uma das unidades de ensino, cerca de 3.500 alunos matriculados e aproximadamente 150 docentes desenvolvendo seus trabalhos.

A Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação de Uberlândia é uma instituição de Ensino Superior privada de natureza particular em sentido estrito, criada por meio da Portaria Ministerial nº 140/2000 do MEC publicada em 16 de fevereiro de 2000. A Esamc direciona suas atividades reconhecidamente para as necessidades do mercado, investindo, sobretudo, nas áreas de administração de empresas, direito empresarial e comunicação mercadológica. A direção da instituição na cidade divulga que os 08 (oito) cursos que oferece mantém a mesma qualidade daqueles que são ofertados em outras cidades do país onde a mantenedora possui unidades de ensino, contabilizando mais de 8000 alunos³². Na cidade, são 1280 vagas oferecidas nos processos seletivos realizados periodicamente e, segundo os

³¹ Conforme UNIPAC (2006).

³² Conforme ESAMC (2006).

dados disponibilizados pelo escritório local do SIMPRO/MG, a instituição possui 38 professores e aproximadamente 400 alunos matriculados.

A Faculdade de Ciências Aplicadas de Minas também é uma instituição superior que se classifica como particular em sentido estrito, criada por meio da Portaria Ministerial nº. 577/2000 do MEC, publicada em 05 de maio de 2000. A Uniminas³³, União Educacional Minas Gerais Ltda., é a mantenedora da Faciminas, tendo sua direção inaugurado na cidade a oferta de vagas em cursos até então não oferecidos pela UFU como, por exemplo, os de Engenharia de Produção e Engenharia de Telecomunicações, apostando na condição de centralidade geográfica da cidade para expandir sua atuação, mantendo parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina ao oferecer o curso de pós-graduação “stricto sensu” em Engenharia de Produção em estreito vínculo com uma companhia de telefonia sediada na cidade. Contando com 19 (dezenove) cursos, a instituição oferece em média 3250 vagas nos seus processos seletivos realizados periodicamente, contabilizando, hoje, 3000 alunos em atividades realizadas por aproximadamente 100 docentes.

A Faculdade Politécnica de Uberlândia foi criada em 19 de agosto de 1999 por iniciativa de dois empresários da educação da cidade, tornando-se a terceira classificada na condição de instituição de Ensino Superior privada de natureza particular em sentido estrito a ser autorizada apenas no ano de 2000, criada por meio da Portaria Ministerial nº 2.104/2000 do MEC, publicada em 27 de dezembro de 2000. A instituição é mantida pelo Instituto Politécnico de Ensino S/A, uma sociedade civil por cotas de responsabilidade limitada, portanto com fins lucrativos, tendo alcançado autorização naquele ano para iniciar suas atividades nos cursos de Administração e Sistemas de Informação. O salto da instituição acontece a partir da autorização de funcionamento dos cursos de Direito, Ciência Contábeis, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica com ênfase em Telecomunicações e Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Hoje a instituição oferece 2340

³³ Conforme UNIMINAS (2006).

vagas para os seus cursos em atividade, reunindo cerca de 2050 alunos matriculados e 114 docentes vinculados.³⁴

A Faculdade de Marketing e Negócios, conhecida como Uniessa, é a mais recente das instituições superiores particulares em sentido estrito em atuação na cidade de Uberlândia, tendo sido criada por meio da Portaria Ministerial nº. 4.023/2004 do MEC publicada em 08 de dezembro de 2004. Oferece 05 (cinco) cursos e 250 vagas nos seus processos seletivos, divulgando o “foco na demanda do mercado por novas habilidades”³⁵ não atendidas pelas demais instituições da cidade, por esta razão oferecendo vagas no curso de Administração Hospitalar por exemplo. Ainda incipiente, a instituição contabiliza quase 120 alunos e 24 professores.

A Faculdade Católica de Uberlândia também é uma unidade de Ensino Superior recente no cenário educacional do Ensino Superior uberlandense e, a despeito da alcunha de “católica”, a instituição está classificada como particular em sentido estrito, com criação homologada pela Portaria Ministerial nº. 2.731/2001 do MEC publicada em 14 de dezembro de 2001. A Católica é uma faculdade mantida pela Sociedade Católica de Educação de Uberlândia (SOCEUB), cuja iniciativa partiu da Diocese de Uberlândia, idealizada a partir de um projeto social independente apresentado pelo bispo Dom José Alberto Moura a um grupo de professores da cidade. O bispo diocesano, inclusive, é quem preside a instituição mantenedora, declarando independência e autonomia em relação às demais Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) espalhadas pelo país, certamente por esta razão a faculdade de Uberlândia divulga que, mesmo sendo confessional e possuindo o humanismo cristão como orientação acadêmica, está aberta às influências dos valores presentes na sociedade como um todo e que não persiste em práticas de natureza “sectária ou proselitista no sentido religioso”³⁶. A instituição tem ampliado o número de cursos oferecidos, tendo realizado no

³⁴ Conforme FPU (2006).

³⁵ Conforme UNIESSA (2006).

³⁶ Conforme CATÓLICA (2006).

mês de julho de 2006 o seu primeiro vestibular para o curso de Direito, oferecendo agora à comunidade regional 10 (dez) cursos e 1300 vagas, ampliando o número de alunos matriculados para aproximadamente 750 e possuindo 65 docentes a ela vinculados.

Atenta-se nos itens a seguir para a expansão do Centro Universitário do Triângulo como a mais expressiva instituição de Ensino Superior do setor, bem como das condições específicas de trabalho e organização docente.

3.1 A trajetória do Centro Universitário do Triângulo – Unitri.

O Centro Universitário do Triângulo – Unitri mereceu um tratamento mais próximo na pesquisa desenvolvida pelas razões explicitadas na introdução deste trabalho e pela condição alcançada no cenário do Ensino Superior local, sendo seguramente uma das mais importantes instituições educacionais do entorno da cidade de Uberlândia se considerados variados aspectos, não só referentes à quantidade de vagas oferecidas e número de alunos efetivamente matriculados, mas, sobretudo, pela quantidade de professores que formam e que já formaram o corpo docente da instituição, responsável por ter protagonizado um capítulo especial na história recente do Ensino Superior privado na cidade de Uberlândia.

Ainda que hoje seus mantenedores sejam empresários que se situam no estado do Rio de Janeiro, suas origens são regionais e remontam ao começo do século passado com a criação da Escola Normal de Uberabinha em 1924 que, incorporando o curso colegial duas décadas depois, em 1947, passou a se denominar Colégio Brasil Central. Este colégio assumiu a Escola Técnica em Química Industrial em 1966, unindo-se anos depois, em 1972, à Associação Brasil Central de Educação e Cultura de Uberlândia – ABRACEC que, por essa razão transformada em Faculdade de Serviço Social, logo se transformou em Faculdade de Educação, Ciências, Letras e Estudos Sociais de Uberlândia.

Já na expansão desenfreada do Ensino Superior privado agudizada nos anos 1990, nos termos discutidos no capítulo anterior, os mantenedores da instituição modificaram a razão social em 1988 quando, já no ano seguinte, sob a denominação de Sociedade de Ensino do Triângulo S/C Ltda., conseguiram a autorização para a prestação de serviços nos cursos de Comunicação Social e de Fisioterapia. Em 1990, por conta da reunião destas duas faculdades, novamente se alterou a denominação da instituição, agora conhecida como Faculdades Integradas do Triângulo – FIT que, a partir daí, de maneira acelerada, empreendeu rápida ampliação na quantidade de cursos, e de alunos e docentes a eles vinculados aos seus cursos.

Desse modo, em 1991, absorveu os cursos de Administração e Ciências Econômicas das Faculdades Integradas de Uberlândia – FAIU. Poucos anos depois, em 1994, com a aprovação do então Conselho Federal de Educação - CFE, cinco novos cursos iniciaram suas atividades na FIT, permitindo-lhe oferecer dezoito cursos de graduação, o que a tornou hegemônica na oferta de vagas no Ensino Superior na região. À parte o destaque no cenário educacional alcançado, sobretudo na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a instituição logo se beneficiou com a extinção do CFE no mesmo ano, já que, deste período até a aprovação em dezembro de 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não houve legislação que regulamentasse suas atividades, senão decretos expedidos pelo Poder Executivo que não possuía um órgão deliberativo que normalizasse o campo da Educação no país, como demonstrado no capítulo anterior.

Assim ocorreu até a extinção do órgão em 1994, época de sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação criado por meio de medida provisória que, após aprovação do Congresso Nacional, tornou-se a Lei nº 9.131 de novembro de 1995, que dentre novidades do novo texto legislativo, ressaltou-se a criação das duas câmaras de educação, a Básica e a Superior, composta por doze conselheiros cada uma. Como demonstrado, houve todo um campo aberto de possibilidades em razão da extinção do CFE e das pressões constantes dos setores interessados em terminar com o cenário de paralisação dos processos de abertura e credenciamento de novos cursos,

debate ocupado por opiniões divergentes quanto à política que deveria ser aplicada ao setor das instituições de Ensino Superior privado. É no bojo deste processo, notadamente por conta das incertezas que permeavam a regulamentação do Ensino Superior privado no país, que exsurtem significativas evidências de que o Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, por hipótese, tenha se valido de condições propícias para, além de outros fatores, alcançar o vertiginoso crescimento verificado a partir da segunda metade dos anos 1990, sobretudo após a aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, e do credenciamento da instituição como Centro Universitário em 1997.

Em razão do contexto de breve desregulamentação relatado, valendo-se da aprovação dos novos cursos realizada pelo extinto Conselho Federal de Educação, as Faculdades Integradas do Triângulo rapidamente se expandiram, tornando-se uma unidade de ensino bastante valorizada e lucrativa, o que, tratando-se de um ramo de prestação de serviços em franca e acelerada expansão, atraiu o interesse de importantes grupos que investiam no setor privado da educação superior naquele momento, sedimentando desse modo sua trajetória em direção à transformação em um importante centro universitário de ensino. Assim, os novos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Publicidade e Propaganda e Direito atraíram expressivo número de alunos, sendo de notar que a instituição realizou em 1994 o seu concurso vestibular mais concorrido para o Curso de Direito, quando dezesseis candidatos pleitearam cada uma de suas oitenta vagas.

Em outubro de 1997, na esteira da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a instituição foi credenciada como Centro Universitário, assumiu a nova denominação para aquelas unidades de Ensino Superior que divulgam a pretensão de ser universidades, mas que, em razão do afastamento dos centros de pesquisa e da impossibilidade ou do interesse imediato de implantá-los, caracterizam-se, sobretudo, como prestadores de serviços que investem prioritariamente na oferta de ensino, quando não exclusivamente.

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar a expansão e, por conseqüência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa” que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (SAVIANI, 1998, p.141-2)

Verifica-se que o processo de credenciamento da instituição não diferiu das experiências similares dos demais centros universitários do país, ocasionando que o Centro Universitário do Triângulo, passando a ser conhecido como UNIT, agora referendado por um decreto presidencial que lhe concedia a liberdade pretendida para criar e organizar novos cursos, e mesmo extingui-los se necessário, além das condições plenas de ampliação e remanejamento de vagas, consolidou-se como um dos centros de ensino mais importantes da região central do país, condição essa que atraiu o interesse de grupos econômicos já organizados no ramo do Ensino Superior privado no Brasil por sua aquisição³⁷, o que efetivamente ocorreu no final do ano letivo de 1997 e início de 1998, quando a instituição foi adquirida pelo Grupo Universo, da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASOEC), com sede no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Este grupo é gerido sob a forma de uma empresa de organização familiar e possui inserção em diversificados ramos de atuação que, além dos negócios com educação, investe em criação de gado, plantação de caju em extensas terras no estado do Piauí, além de possuir concessões de rádio e de televisão, sendo proprietário em Uberlândia da retransmissora do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) e da TV Vitoriosa, canal 03 (três). Há alguns anos, desejando ampliar a visibilidade que possuem na região para as fronteiras nacionais, a *holding* Salgado de Oliveira passou a investir no ramo dos esportes, merecendo destaque equipes de basquete nos estados de Goiás, Pernambuco

³⁷ Na região do Triângulo Mineiro há o Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), que oferece 2220 vagas em 27 cursos de graduação, o Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ), que disponibiliza 1079 vagas em 14 cursos e ainda o Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP), com 14 cursos ofertando 910 vagas.

e Minas Gerais, além da recém criada equipe de futebol profissional, a Associação Desportiva de Uberlândia.

Quando o controle acionário da instituição foi assumido pelo grupo Salgado de Oliveira, alardeou-se o desencadeamento de um processo de significativas mudanças a serem implantadas na gestão da então UNIT. Em entrevista concedida ao Jornal Correio³⁸, a magnífica reitora Marlene Salgado de Oliveira fez questão de demonstrar que eram novos os tempos a serem vividos pela instituição e que a condução de sua gestão seria firme e enérgica, referendada por alegados 48 anos de experiência na área de educação.

Na ocasião, noticiou-se de imediato a pretensão daquele grupo em transformar a UNIT em uma universidade, o que justificava o ambicioso programa de investimento que se implantava ligando a instituição ao Ministério da Educação e Desporto e ao BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), cuja maior evidência era construção acelerada de um novo campus apenas a face mais visível deste novo empreendimento. A nova reitora rebateu com argumentos empresariais, justificando-os como meros transtornos passageiros, a existência de insatisfações levadas ao Órgão Municipal de Proteção ao Consumidor - PROCON da cidade em razão das instalações físicas deficientes, da transferência obrigatória de centenas de alunos de uma unidade de ensino existente em Araguari para a cidade de Uberlândia e, principalmente, do número excessivo de alunos em muitas salas de aula de seus cursos.

Tenho experiência homérica nestes 48 anos, já tive turmas de dez alunos, quatro alunos em curso que já começam com poucos alunos. E tenho turmas com 80, 50, 70, com alunos brilhantes, que se tornaram senadores, deputados, juízes, grandes cirurgiões. (OLIVEIRA, 1998, p. 8).

O tema da inadimplência igualmente mereceu atenção especial nesta mesma entrevista:

³⁸ Veja Oliveira (1998).

É claro que é um problema para nós, porque a inadimplência é grande. Mas nós vamos usar os meios contratuais, legais. É aquela história: nós estamos prestando um serviço. Temos que prestar o serviço a que nos propusemos. E aqueles que vêm buscar o nosso serviço têm que pagar por nosso serviço. Isso é da lei, temos um contrato, que é um instrumento jurídico perfeito. (OLIVEIRA, 1998, p. 8)

Do mesmo modo digno de nota foi o anúncio categórico da gestora da instituição ao afirmar que, no prazo máximo de dois anos e meio a partir daquela data, a edificação do novo campus estaria concretizada, inclusive com a construção de uma biblioteca cuja existência seria “uma coisa fenomenal, onde poderá entrar qualquer aluno, qualquer cidadão uberlandense e do Brasil” (OLIVEIRA, 1998, p.8). A assunção do estabelecimento de ensino realizada pela família Salgado de Oliveira em Uberlândia/MG em 1998 indicava a continuidade do tratamento já assumido anteriormente por aquele grupo empresarial no campo da educação no Estado do Rio de Janeiro, realizando investimento no setor das instituições de Ensino Superior de natureza particular em sentido estrito e com fins lucrativos, refletindo a tendência geral marcante no setor nos anos 90 apontada no capítulo anterior.

No período debatido, a Associação Salgado de Oliveira é uma das 294 mantenedoras de estabelecimentos de Ensino Superior filiada à Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES sob o código 21707³⁹, cuja entidade representa desde o início dos anos 1980 até os dias atuais exclusivamente os interesses do setor privado da educação superior, contabilizando hoje 350 instituições de ensino filiadas. Neves (2002) aponta a atuação desta entidade em favor de suas filiadas.

[...] passou a interferir na definição e na execução da política governamental para este nível de ensino. A ABM [hoje ABMES], na condição de uma sociedade civil, passou a aliar-se à Fenem, na condição de entidade sindical, visando assegurar os interesses dos empresários educacionais. (p.179)

Como atuante membro desta importante Associação, o Grupo acompanha de perto as mudanças que se operam no setor da educação

³⁹ Conforme ABMES (2006).

privada, mantendo-se próximo das propostas de reformulação que ocorrem no âmbito do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação e Desporto. Desse modo, por meio deste vínculo, a mantenedora do Unitri possui acesso imediato às novas políticas que estão sendo gestadas para o setor, valendo-se, inclusive, da atuação da ABMES e das demais associações de mantenedores nos bastidores daqueles órgãos.

Nesse sentido, sem deixar de lado suas formas tradicionais de atuação, a ABMES vem procurando inová-las, ajustando, assim, seu discurso às principais questões do debate contemporâneo sobre o ensino superior, ampliando e diversificando seus interlocutores. Isso vem ocorrendo sem perder de vista os interesses comuns aos associados que representa – o interesse das mantenedoras – e os temas pertinentes, da perspectiva dessa associação, ao sistema em seu conjunto. (SAMPAIO, 2000, p. 181).

É em meio a essas mudanças que se assiste, logo após a aquisição do UNIT pelo Grupo Salgado de Oliveira, a criação de outros cursos superiores, sendo seis dentre eles na área da saúde, o que elevou os cursos oferecidos na graduação para vinte e dois até o ano 2000 que, em quatro institutos de ensino, reuniram aproximadamente 10.500 alunos e 500 docentes para a realização das atividades acadêmicas. Hoje, mesmo em razão da diversificação das vagas oferecidas pelas demais instituições da cidade, o Unitri continua hegemônico na condição de instituição de Ensino Superior privada na cidade, contando com 36 (trinta e seis) cursos e oferecendo em média 1781 vagas nos seus concursos vestibulares que realiza periodicamente, contabilizando, segundo os dados fornecidos pelo escritório local do SINPRO/MG aproximadamente 7000 alunos e 465 docentes desenvolvendo suas atividades acadêmicas.

3.2 O surgimento e as reações à Associação de Docentes do Centro Universitário do Triângulo

O crescimento do Unitri apontado neste capítulo, articulado ao processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, repercutiram em profundas contradições vivenciados pelos segmentos docente e discente. O otimismo presente na expansão da instituição não foi acompanhado pelas

condições materiais oferecidas no cotidiano escolar. Em razão da expressiva quantidade de professores e da rápida ampliação das atividades de ensino sem a contrapartida necessária em investimentos nas condições de trabalho, situação precipitada pela criação do anunciado novo campus universitário a partir do mês de abril de 1998 que, em apertada síntese, significou a precarização extrema da realização das atividades acadêmicas, já que estas ocorriam a par e passo com as atividades dos operários e das máquinas utilizadas na construção, ocorreram as primeiras iniciativas de organização dos trabalhadores do então UNIT no sentido de pleitear junto aos mantenedores melhores meios para a realização da prática docente.

Assim, em março de 2001, fundou-se a ADUNIT, Associação de Docentes da UNIT (Centro Universitário do Triângulo), viabilizada a partir de discussões de um grupo de professores que sentiam a necessidade de uma organização para defender a qualidade do ensino e os direitos dos professores. Em abril daquele ano, quando contavam com quatrocentos e sessenta e três filiados dentre os quase 500 professores, foi eleita a primeira diretoria. Embora até então vinculados ao SINPRO-MG, desde o início a Associação aproximou-se do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES-SN, manifestando o interesse de se transformar em seção sindical daquele sindicato nacional. Em 12 de julho, realizou-se assembléia em que se decidiu pela criação da referida seção sindical. Ainda durante o recesso, mais precisamente no dia 25 de julho, todos os nove diretores da ADUNIT, mais um décimo professor - que, exercendo a profissão de advogado, assinara o Estatuto da Associação para fins de registro em cartório -, foram demitidos da referida Instituição de Ensino Superior.

À parte a surpresa causada pelas demissões à comunidade acadêmica interna, logo o movimento de organização dos professores reagiu e convocou assembléia para o dia 03 de agosto seguinte, criando-se na ocasião a SINDUNIT, Seção Sindical dos Docentes do Centro Universitário do Triângulo, com imediata eleição e posse da diretoria provisória com praticamente todos os membros da diretoria demitida da ADUNIT. Nesse meio tempo, tornando mais grave a crise provocada pelo anúncio da demissão

daqueles professores, a instituição revelou o desligamento de outros 49 professores pelo fato de reduzir as cargas horárias dos seus cursos, sob o pretexto de adequação às novas diretrizes curriculares do MEC. Este evento alcançou forte repercussão à época no plano local, regional e mesmo nacional, tendo chegado ao conhecimento inclusive da Organização Internacional do Trabalho – OIT por meio de denúncia encaminhada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN.

No princípio do mês de agosto de 2001 o Jornal Correio noticiou o fato apresentando o esclarecimento oficial enviado pela assessoria de comunicação da instituição de ensino, pelo qual ela justificava as atitudes tomadas em razão do enquadramento de cada professor demitido a pelo menos uma de quatro hipóteses que, nos termos da nota publicada, seria:

[...] professores cujo desempenho não corresponde às exigências do trabalho pedagógico; os que têm comportamento que não se orientam pelo princípio do diálogo; os que ferem os princípios da ética e do compromisso com os alunos, ao deixar de cumprir as atividades acadêmicas que lhe são atribuídas, e aqueles cuja carga horária, pequena, foi absorvida por outros professores do quadro. (GOVERNO, 2001, p. 7).

Pela mesma nota a instituição informava que se tratava de prática rotineira a adequação do corpo docente aos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições particulares de ensino no exercício da autonomia de gestão de pessoal que passaram a possuir, nos termos demonstrados no capítulo anterior. Na mesma matéria veiculada, o presidente da então ADUNIT, Prof. Pérsio Henrique Barroso informava que alguns cursos tiveram até dez professores desligados de seu quadro. Para este dirigente sindical, a demissão de toda a diretoria da Associação possuiu caráter nitidamente político, vez que extinguiu a organização recém criada, o que ocorreu porque os mantenedores da instituição não aceitavam o fato de os docentes terem se organizado em favor de seus próprios interesses e da melhoria das condições internas de trabalho. Segundo este professor,

Fizemos uma reunião em julho, que coincidiu com período de muita turbulência na instituição devido à reestruturação dos cursos. Fomos comunicados da demissão em seguida. O mantenedor do Centro Universitário não gostou dos objetivos da Associação. Muitos professores estão amedrontados com o clima de intimidação, mas vamos fazer um trabalho de conscientização junto a eles. (UNIT, 2001, p.8).

Na semana seguinte a estes fatos, a mantenedora do Centro Universitário do Triângulo poderia ser chamada pelo Governo Federal para dar explicações sobre a demissão da diretoria do UNIT⁴⁰. Esta informação foi repassada pelo próprio presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de Ensino Superior – ANDES – SN, Prof. Roberto Leher, que se encontrava na cidade especialmente para a participação de um ato público que reuniu aproximadamente quinhentas pessoas, entre estudantes, professores e representantes de diversas entidades que atuam no campo da educação⁴¹.

Na mesma ocasião, o presidente daquela entidade informava que colocaria a assessoria jurídica do sindicato à disposição dos professores demitidos para providenciar o ingresso de requerimentos no Poder Judiciário, visando defender a liberdade de organização sindical dos docentes. Já neste momento, em meados do ano 2001, o Prof. Leher denunciava que as instituições particulares de Ensino Superior que visam lucro, destacando-se a então UNIT, estavam promovendo contínuos cortes nas grades curriculares dos cursos, adaptando-os ao mínimo legal exigido e diminuindo, conseqüentemente, a quantidade de docentes em atuação, especialmente aqueles que já alcançaram qualificação acadêmica em nível de pós-graduação “*stricto sensu*” e que, portanto, percebiam os salários mais altos da folha de pagamento. Em regra, muitos destes profissionais haviam passado pelos respectivos processos de credenciamento nos cursos em que atuavam.

O ocorrido naquela instituição ensejou uma série de apoio aos professores demitidos e, por extensão, uma forte reação da comunidade local, sobretudo partindo daquelas entidades diretamente vinculadas à educação, às

⁴⁰ Veja Governo (2001, p.7).

⁴¹ Veja Governo (2001, p.7).

práticas que os mantenedores daquela instituição passaram a adotar no exercício de sua gestão. No mesmo mês, em 19 de agosto de 2001, a Seção Sindical dos Docentes da UFU – ADUFU/SS publicou nota no Jornal Correio ⁴²repudiando as demissões daqueles professores, pleiteando a sua imediata readmissão e apresentando denúncias que visavam ao esclarecimento da sociedade e dos aspectos que envolviam aquela situação. Por este documento, a ADUFU/SS pugnava pelo direito à organização autônoma e livre dos trabalhadores em geral, demonstrando-se se tratar de uma conquista do movimento operário historicamente construída e que, no cenário político nacional, já se constituía como previsão constitucional expressa, lembrando, porém, que, ainda que formalmente alcançada, tratava-se de uma maneira comum de se atingir aqueles que efetivamente decidem se organizar por melhores condições de trabalho e pela ampliação de seus direitos.

A nota publicada procurava desmistificar o conceito de reestruturação curricular utilizado, denunciando-o como uma das justificativas que exigira a redução do número de docentes, de modo que o que ocorria na verdade era o enxugamento ao mínimo da carga horária dos cursos em atendimento à política do MEC em fase de implantação em todo o Ensino Superior. Segundo esta seção sindical, a lógica do capital impera de maneira explícita na condução da gestão destas instituições, já que buscam oferecer um mínimo de conteúdo acadêmico aliado ao mínimo de força de trabalho docente, cobrando mensalidades que atingem o máximo possível, sendo tudo devidamente respaldado por forte publicidade praticada pelo setor. Na avaliação da ADUFU/SS, o que estava acontecendo naquela instituição era digno de melhor reflexão.

No final da década de 70 e início dos anos 80, muitas foram as escolas particulares cujos proprietários ou gestores recorreram à ação agora reeditada pela UNIT. É assim mesmo que o capital age, quando à sua prática não é oferecida resistência. E a educação, crescentemente convertida em mercadoria, em fronteira de expansão para a valorização do capital, não se torna exceção.

⁴² Veja ADUFU (2001, p.3).

Estas situações são alguns dos simulacros do nosso tempo! Como é mistificadora a idéia de que o avançado é o ensino pago e atrasado é o ensino público! O clima de insegurança e de medo que se instalou entre os professores da UNIT evidencia como essa instituição desenvolveu uma prática política repressiva própria do início do século XIX.

[...] Entendemos, por fim, que isto diz respeito a todos os que desejam e estão comprometidos com uma educação para a liberdade, binômio incompatível com a atual Direção da UNIT. (ADUFU, 2001, p. 3)

Ato contínuo, dois dias após, o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – SINPRO-MG divulgou em nota o mesmo repúdio aos atos praticados pelos mantenedores da UNIT, alegando, em síntese, as mesmas razões apresentadas pela ADUFU/SS para justificar as demissões dos professores que compunham a diretoria daquela associação. Registre-se, ao menos, que as duas entidades mantinham posicionamentos distintos quanto à representação sindical a que estariam vinculados os professores daquela instituição, cada qual pleiteando estreitar seus vínculos com aquela base profissional.

[A nota visava] repudiar a atitude arbitrária da direção da instituição de ensino que demitiu vários professores sob a alegação de redução do currículo. As demissões atentam contra a democracia e o direito de organização dos trabalhadores (SINPRO/MG, 2001).

Ainda que sob o pretexto de adequação às diretrizes curriculares do MEC, o que ocorria era que o Centro Universitário do Triângulo realizava uma “flexibilização” nos currículos de todos os seus cursos, não comunicando inclusive aos alunos que haviam prestado o seu último concurso vestibular. Em alguns cursos, inclusive, foram reduzidas mais de 600 horas de seu currículo, de modo que passaram a desempenhar suas atividades com a quantidade mínima de carga horária exigida pelo MEC, o que se caracteriza como nítida evidência de que ocorreram prejuízos para a formação dos futuros profissionais que ingressaram em seus cursos a partir daquele momento.

Aquela associação, logo tornada seção de um importante sindicato nacional, cujas origens datam de 1982, ocupou uma visibilidade momentânea que lhe permitiu pleitear uma melhor qualidade de ensino

oferecido pelo UNIT e, no período de sua curta atuação, pôde revelar diversas irregularidades apontadas por alunos, professores e coordenadores de curso da própria instituição, o que agora permite considerar a experiência vivenciada como rica em possibilidade de avaliação e bastante significativa por ter retirado o véu do embate que opunha, de um lado, em especial, docentes que reivindicavam diferentes práticas de gestão do Ensino Superior e, de outro, uma instituição forte, centralizadora e que passava pelo processo de credenciamento junto ao MEC de sua condição de Centro Universitário.

Passados cinco anos da deflagração daquele conflito, os principais agentes envolvidos no episódio das demissões são capazes de reavaliá-lo sob outra perspectiva, agora com um olhar distanciado que revela a dimensão de um processo cujas características não são locais, dizendo respeito a todo um movimento estrutural que se manifestava na região e que, naquele momento, inaugura toda uma sorte de práticas que seriam reiteradas pelo conjunto dos mantenedores das instituições de Ensino Superior privado que se instalaram na cidade a partir de então. O professor Pérsio Henrique Barroso, ex-coordenador do Curso de Direito da então UNIT relembra as razões do conflito, argumentando que houve uma espontaneidade na constituição da associação frente à materialidade das condições de trabalho que irrompiam naquele momento na instituição, sendo certo que, a partir de um crescendo nos períodos anteriores, foi efetivamente no mês de julho de 2001 que a situação se revelou mais aguda e estimulou a organização de um grupo de professores.

[...] [ocorreu] uma aproximação um pouco maior com a questão sindical, tendo fundado com outros companheiros, outros colegas, a Adunit (Associação dos Docentes da UNIT), então vinculada ainda ao Simpro, mas desde então nós começamos uma conversação com o Andes-Sindicato Nacional para a transformação dessa associação numa seção sindical do sindicato nacional dos docentes do ensino superior que se deu por volta de junho ou julho. [...] a instituição da Sindunit aconteceu num momento em que a instituição estava passando por mudanças grandes nos projetos pedagógico dos cursos e mudanças grandes no seu quadro de professores, havia boatos de cortes gigantescos de carga horária, a Sindunit procurou se informar e fazer um trabalho de esclarecimento dos professores, uma reunião em torno de interesses comuns[...].(BARROSO, 2006)

Se, por um lado, havia um quadro de tensão vivenciado pelo conjunto de docentes da então UNIT, por parte da direção da instituição o estado não era diferente. A reitoria possuía ciência do movimento daqueles professores deste o seu início, até porque foi comunicada formalmente pela própria associação, razão pela qual os membros da direção passaram a acompanhar detidamente as ações do grupo e a informar aos mantenedores sediados no Estado do Rio de Janeiro o desdobramento dos fatos, assumindo, a partir daí, envolvimento direto na condução das demissões.

[...] tentamos durante todo esse tempo fazer um contato com a então reitora, Profa. Ana Maria de Sousa, o que nos foi sistematicamente negado. Na véspera de uma reunião que nós faríamos, inclusive com a presença da vice-presidente do Andes, professora Lia, de Salvador, fui chamado à sala da reitora que teria me feito ou que me fez efetivamente uma ameaça velada que se nós fizéssemos aquela reunião marcada nós poderíamos ter algum tipo de problema, já que ali não era uma escola pública, uma universidade pública em que o patrão era o governo, e que portanto o governo não tem cara e não conhece diretamente os seus professores, os seus trabalhadores. Sendo ali uma instituição privada em que haveria essa relação mais direta entre os seus empregados, nós estaríamos correndo sérios riscos, realizamos essa reunião e na outra semana fui chamado junto com os outros diretores da Sindunit para uma conversa com a reitora e com a pró-reitora de graduação do ensino superior, professora Alzira Bizinoto, que nos comunicaram pessoalmente a demissão. (BARROSO, 2006).

Argüido especificamente acerca de possíveis ingerências por parte da mantenedora na modificação abrupta do regime de trabalho dos docentes da instituição, transformando professores com contrato de tempo contínuo em professores chamados horistas sem a correspondente diminuição da carga de trabalho a que os docentes continuavam submetidos, o ex-coordenador do então maior curso de graduação da instituição revelou a incidência da prática.

[...] uma das questões que nos levou a montar a associação foi à defesa dos interesses dos professores frente a casos como esses que a partir daí começaram a se tornar mais freqüentes. Eu tive notícias que principalmente após a minha saída da UNIT, houve esse tipo de situação em que os professores eram convidados, para não dizer obrigados, a pedir redução da sua carga horária sob a ameaça de serem demitidos se não o fizessem, e parece que um ou dois colegas do curso de direito tiveram essa ameaça cumprida quando negaram a assinar essa redução de carga horária e por isso foram demitidos no outro semestre. (BARROSO, 2006)

O atual presidente da ADUFU/SS, Prof. Bento Itamar Borges, tem se dedicado a analisar as formas de precarização que têm tomado de assalto o Ensino Superior no Brasil. À época da crise das demissões, o atual diretor da seção sindical dos professores da UFU vinculada ao ANDES/SN era docente filiado à entidade, acompanhando de perto situações desta natureza, o que lhe permitiu analisar nos dias de hoje as possíveis especificidades que a precarização do trabalho docente manifesta na região do Triângulo Mineiro, ainda que se refira à situação a partir da compreensão de que ela faça parte de um processo com características totalizantes.

[...] a criação recente de inúmeras faculdades particulares parece a muitos mais um sintoma da riqueza e da alardeada pujança da região do *agrobusiness*. E sabe-se que a cidade quase sempre foi administrada por forças conservadoras e tem uma população arredia a movimentos de esquerda. Por fim, para fazer justiça, é necessário lembrarmos de uma característica da região, que nos conduz a uma situação contraditória, que o movimento social e docente deveria reverter para sua luta em defesa da escola pública; é que em Uberlândia, sobretudo na década de 80, as escolas públicas é que detinham a qualidade, o compromisso social e os bons índices de aprovação nos vestibulares. Essa deve ser uma referência para a luta que continuamos a travar contra os interesses privados. (BORGES, 2006).

Como informado na introdução deste trabalho, ainda que as transformações por que passa o Ensino Superior privado não repercutam do mesmo modo em todos os locais em que se realizam as atividades docentes, as condições verificadas no Centro Universitário do Triângulo se constituem como evidências emblemáticas e reveladoras de um diagnóstico comum ao universo das IPES da região e do Brasil, exigindo, pois, a aproximação realizada a seguir.

3.3 Precarização do Trabalho no Centro Universitário do Triângulo

No ano de 2001, a partir do mês de agosto, em razão de significativas alterações curriculares que se implantaram e que definiu profundas conseqüências no modo de organização de toda a instituição e de cada curso em particular, processo que merecerá melhor análise a seguir, todos os 23 cursos que a instituição possuía à época tiveram seus currículos

alterados e, em regra, passaram por uma reestruturação em que foi diminuída ao mínimo a carga horária exigida pelo MEC. Além disso, de 15% a 20% (quinze a vinte por cento) da carga horária total de cada curso foi flexibilizada, a ser cumprida em “atividades independentes”, as quais o aluno se responsabiliza em cumprir em atividades extra-classe, sem haver a necessidade de um professor. Uma disciplina que era de 60 horas, por exemplo, passou a ser ofertada com 45h em sala de aula, sob responsabilidade do professor, e as outras 15h por conta do aluno, que deveria cumpri-la com exercícios ou atividades fora da sala de aula. Esta alteração se apresentou especialmente significativa para os alunos dos cursos noturnos que, em regra, não têm tempo para participar destas atividades extra-classe, o que permite construir a hipótese de que esta mudança acarretou prejuízos de ordem acadêmica principalmente para estes discentes. Claro que o Unetri não foi pioneiro em aplicar alteração desta natureza na gestão de suas atividades, até porque, como discutido no segundo capítulo, as mudanças empreendidas neste momento estavam em consonância como o conjunto de políticas educacionais que se pautavam pela diversificação de medidas especialmente direcionadas para a massificação do Ensino Superior no Brasil. Sobre as tendências das políticas públicas em direção à massificação do acesso ao Ensino Superior, destacam-se quatro medidas que sintetizariam as tendências anunciadas.

[...] a criação de centros universitários, com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e formação profissional; a regulamentação dos chamados cursos seqüenciais, isto é, cursos superiores de curta duração voltados para uma formação profissional específica ou para complementação de estudos, como ‘alternativa ao acesso da sociedade ao ensino de 3º grau; a flexibilização curricular que incentive o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender aos interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação e ampliar o espaço do aluno na definição do seu currículo, além de adequar os cursos às demandas do mercado de trabalho; o lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com a finalidade de diversificar o processo de acesso, oferecendo alternativa(s) de associação ou substituição do vestibular. (CATANI e OLIVEIRA, 2000, p. 67-8)

Sob o argumento da necessidade desta flexibilização curricular que se justificou a demissão de 49 professores, além daqueles 10 demitidos

por razões cujas evidências apontam terem sido políticas. Constata-se, assim, que um dos motivos primordiais, ou talvez o único desta reestruturação, foi a redução de custos, principalmente porque não se diminuiu na época o valor das mensalidades pagas pelos alunos. Parte-se da hipótese de que o número de demissões seria maior e contínuo, porém não o foi devido à publicidade alcançada pelo caso e à manifestação de parte considerável dos alunos. De qualquer modo, o número de alunos por professor se elevou nos anos seguintes, quando restaram pouco mais de 300 professores para os mais de 13.000 alunos que freqüentaram os seus *campi* no ano de 2002. Ressalte-se que as mudanças curriculares não passaram pelo CAS – Conselho de Administração Superior, nem foram publicadas no edital do vestibular daquele semestre. Quando questionado sobre a atuação deste conselho na gestão do Unitri, o ex-coordenador de curso entrevistado apontou a verticalização existente na instituição.

Não me recordo especificamente da existência desse órgão, nesse plano fictício, mas de qualquer maneira o fato é que isso nunca aconteceu, lá os diretores de curso e pró-reitores e diretores substitutos e mesmo o reitor, o reitor nós sempre nomeamos diretamente pela mantenedora de uma forma mais direta e eu diria até que nesse ponto a administração chegava a ser até um pouco informal ou familiar, pouco profissional no tratamento dessas questões de preenchimento desses cargos não havia nenhum tipo de participação da comunidade acadêmica na decisão dessas escolhas. (BARROSO, 2006)

A reestruturação curricular realizada em 2001 foi conduzida de forma diretiva pela mantenedora, não tendo passado pelas instâncias acadêmicas. Na ocasião, os coordenadores foram obrigados a enquadrar os currículos nas exigências apresentadas e os professores não participaram das discussões sobre as novas grades, sendo comunicados *a posteriori* apenas para remontar os novos programas de acordo com o que já havia sido mudado. O processo de reformulação curricular implantado na instituição pode ser analisado a partir das novas práticas de gestão que passaram a ser implementadas em toda a educação superior do país, principalmente a partir dos anos 1990, sendo inegável que no setor das instituições particulares de Ensino Superior elas encontraram imediata aceitação por parte de seus gestores, o que requereu, no entanto, a elaboração de um arcabouço teórico a

justificar as mudanças em curso, fazendo com que as instituições passassem a alegar a premente necessidade de ajustar os tradicionais princípios e valores até então divulgados para outros exigidos em razão de uma ordem mundial que se encontra em transição, de modo que o Ensino Superior possa se adaptar ao universo da informação e da globalização no qual se vive.

As experiências de reformulação curricular implantadas naquele ano e no ano seguinte já haviam sido anunciadas uma década antes, quando, em Conferência Mundial sobre Educação, foram apresentados os modelos que passariam a orientar as reformas educacionais dos países periféricos do mundo. Pelos novos caminhos a serem trilhados, não há outra condição posta no horizonte senão alcançar certas “competências”, já que, por meio delas e apenas por meio delas, é que se poderá pleitear o ingresso e a permanência no mercado de trabalho. Esta a condição imperativa para garantir a inserção dos coletivos humanos na nova sociedade que se preparava para inaugurar os próximos século e milênio.

No Brasil dos anos de 1990, a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República inicia a implementação do modelo inaugurado por Magareth Thatcher, há uma década. Este modelo mostra a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias com as práticas educativas. Repetindo a ideologia salvacionista de governos anteriores, atribui-se à educação o poder de sustentação da competitividade. Vasta documentação emanada de importantes organismos multilaterais propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas importantes a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que se refere à educação quanto à economia. As bases para o projeto de educação em nível mundial foram determinadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 março de 1990, cuja meta ‘viável’ é a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (NEBAS), ‘entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional’ (Unesco. 1990). Posteriormente, no ano de 2000, foi realizado *O Marco de Ação de Dakar*, em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril, no qual os participantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a alcançar os objetivos e metas de Educação para Todos. (SILVEIRA, 2006)

Uma das evidências de que a instituição observada caminhava atendendo às diretrizes pautadas pelas associações de mantenedores que

atuavam no setor é a produção de documentos próprios que procuravam legitimar sua inserção neste processo por meio do empreendimento de um esforço teórico capaz de justificar as medidas que estavam sendo adotadas, incluindo-as no curso de uma pretensa inevitabilidade histórica, como se os atos tomados não fossem opções de homens vinculados a seus grupos de interesses e envolvidos nos seus respectivos processos de transformação, razões pelas quais se identificam como responsáveis pelas conseqüências advindas de suas escolhas. Por ocasião da segunda implantação das alterações curriculares nos cursos do Unitri, a instituição elaborou documento interno silenciando-se quanto a outros efeitos que esse processo poderia ocasionar, limitando-se a divulgar a suposta inevitabilidade das mudanças que ocorriam.

Engajados neste contexto e conscientes deste processo dinâmico e continuado de avaliação do currículo de seu curso, é que o colegiado dos Cursos de Graduação do Unitri decidiu desencadear este processo da construção de um novo projeto pedagógico para o curso, na expectativa de delinear mais do que um currículo como documento, uma nova trajetória que se pretende construir levando-se em conta os valores e as expectativas do mundo vigente. (UNITRI, 2004 ou 2005 a).

Por este documento⁴³, o Unitri divulgou ter havido ampla participação da comunidade acadêmica na condução de tão importante projeto quando o que ocorria, na verdade, era o atendimento às exigências impostas pelos órgãos oficiais para garantir o credenciamento e de credenciamento de seus cursos, processos a que se submetia naquele período, quando a instituição chegou a alegar inclusive que o trabalho teria se iniciado com uma competente análise “do currículo vigente pelos seguintes segmentos: professores, alunos, ex-alunos egressos, ex-alunos evadidos e mercado de trabalho”. Após, diz o documento, a comissão designada especialmente para tratar desta reformulação curricular teria conduzido importantes discussões que, transformadas em proposta de um novo projeto pedagógico da instituição,

⁴³ O documento interno foi entregue aos professores da instituição no começo daquele semestre letivo na semana de planejamento que antecede o início das aulas. A cópia utilizada neste trabalho foi cedida, a pedido, por um deles.

seriam apresentadas e avaliadas por cada Colegiado de Curso que, tão logo realizasse suas discussões internas, teria aprovado por unanimidade a “proposta” da Comissão. Como verdadeiros arautos da gestão democrática que se desenvolvia no Unitri, os professores todos teriam participado de verdadeiro “mutirão” para construir as ementas das novas disciplinas em cada um dos cursos. Novamente com a alcunha de “proposta”, noticia-se neste documento que as novas ementas teriam sido avaliadas pelo Colegiado e também elas aprovadas por unanimidade. Pelo documento, informa-se ainda que todos os Coordenadores de Curso apoiaram incondicionalmente o texto da referida “proposta” da comissão, restando apenas o seu envio para a Pró-Reitoria de Graduação que apenas cuidaria de sua “adequação aos princípios institucionais”, além, é claro, de informar posteriormente que “alguns ajustes foram promovidos”.

No curso da tarefa de justificar a implementação das novas diretrizes curriculares, o Unitri divulgou as determinações legais que orientavam a elaboração do seu novo Projeto Pedagógico e que deveriam ser assumidas pela direção na condução de sua gestão e das novas atividades educacionais a serem realizadas, exaltando, em especial, o modo democrático em que teria se fundamentado sua elaboração.

O PP quer de curso ou da Instituição sempre existiu, mas a falta de participação coletiva dos professores na sua elaboração e a falta de clareza na compreensão da idéia de "projeto", favorecia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. Por outro lado, a LDB anterior - Lei 5692/68, solicitava apenas o cumprimento das orientações provenientes do poder central. Visto da forma como é solicitado hoje, o PP é um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente e administrativa que dá uma identidade à instituição ou ao curso. (UNITRI, 2004 ou 2005a).

A instituição enfatizava que a confecção de um novo projeto pedagógico não se realizava apenas pela necessidade de responder à solicitação formal dos órgãos executivos que dirigem a educação nacional. Tratava-se, antes, dizia o documento, de uma reflexão que deveria expressar as idéias do Unitri referentes à educação superior, de uma proposta de universidade madura e capaz de realizar a função social a que estava

destinada. Por esta razão, o novo documento diretivo deveria ser elaborado mediante “uma análise coletiva tanto da sua história (a que lhe deu as características que apresenta no momento) quanto das direções intencionais que serão assumidas”, devendo atentar ainda quanto às exigências de uma Deliberação do Conselho Nacional de Educação que dispunha especificamente sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos por qualquer Instituição de Ensino Superior. Por esta normativa, o Unitri deveria elaborar seu Projeto Pedagógico contemplando o perfil do profissional que se desejava formar, os objetivos gerais e específicos de cada curso, a descrição do Currículo Pleno oferecido, com ementário das disciplinas/atividades, além de bibliografia básica, da explicitação do número de vagas iniciais e respectivo turno de funcionamento e da relação dos docentes e especificação da composição por quantidade e percentagem de Doutores, Mestres e Especialistas, contendo ainda informação detalhada relacionando o acervo da Biblioteca, incluindo os livros e periódicos especializados, e ainda das condições das instalações, equipamentos e laboratórios existentes na instituição.

Em nome das novas capacidades que o aluno tem que desenvolver, em especial a prática da pesquisar, de buscar informações e de realizar a respectiva análise, além de uma capacidade própria de aprender e apresentar soluções diante de novos desafios, justificava-se a necessidade de se criar um novo perfil para o currículo dos cursos, demanda prevista pela LDB. Sob a alegação de que a universidade ocupa papel estratégico neste processo, cabe a ela, além da capacidade de reduzir os “elevados custos operacionais” que a mantém, a tarefa de elaborar novos projetos pedagógicos que atendam as novas expectativas da sociedade, do mercado e de cada indivíduo.

Impõe-se, assim, a urgência de que em cada curso em cada uma das instituições superior de ensino, de natureza particular ou pública, reveja suas práticas de atuação, alterando os currículos vigentes de modo que eles fiquem palatáveis às necessidades do mercado. Neste sentido, o próprio MEC se apresenta como o responsável por reelaborar novas Diretrizes Curriculares que são oportunamente verificadas por suas comissões de especialistas

quando dos credenciamentos e recredenciamentos dos cursos, sempre nos termos definidos pela LDB. Por esses novos encaminhamentos, divulga-se a nova condição que se pretende oferecer a um formado em um curso superior, sendo estes os caminhos inevitáveis ao sucesso de um profissional “crítico, competente e portador de conhecimentos essenciais” na sua área de formação.

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Desse modo, atendendo às novas exigências e, por extensão, acreditando nas novas diretrizes curriculares definidas por sua instituição, este novo aluno sanaria as dificuldades que historicamente possuiu e, ainda, teria acesso a “competências” esperadas pelo mercado de trabalho, dentre elas a capacidade de expressão oral e escrita, de formular e resolver problemas e ainda o domínio de uma língua estrangeira.

O documento elaborado enaltecia, inclusive, a condição de autonomia pedagógica extraída da interpretação da LDB que, como verificado no capítulo anterior, no seu art. 53, incisos I, II, III e IV, transferem competência à universidade para fixar seus currículos, organizar seus programas e ainda estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades e disciplinas.

Naquele momento, o Grupo Salgado de Oliveira demonstrava domínio das informações estratégicas para adequar as diversas instituições de Ensino Superior por ele mantidas, tanto que o mesmo processo, à mesma época, estava sendo desencadeado em cada uma de suas unidades espalhadas pelo país. Nestas situações, de maneira enfática, explicitava-se o fim da obrigatoriedade do currículo mínimo e da rigidez na estruturação dos cursos, o que lhe permitiria não só organizar seus próprios currículos, mas especialmente definir novas condições de operacionalizar a relação ensino e aprendizagem até então implementada, o que se demonstrou adequado para justificar as profundas modificações em curso na estruturação dos novos

Projetos Pedagógicos do Unitri, além de servir para aplacar as críticas elaboradas pela comunidade acadêmica por conta de tão avassaladoras conseqüências que a implantação daquela reformulação curricular ensejou. Especificamente quanto à autonomia universitária permitida aos centros universitários do país, verifica-se que a instituição realizou uma interpretação bastante peculiar do art. 53 da LDB, especialmente de seu inciso V, pelo qual se permite “fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências de seu meio”. Nos termos revelados pelo ex-coordenador do curso de Direito, havia cerca de 300 alunos no curso ao final do ano de 1997 com programação de ingresso de 80 novos alunos a cada ano. Para 1998, deveriam ser oferecidas 160 vagas, criando-se uma turma matutina. Entretanto, com a assunção do Centro Universitário pela nova mantenedora, foram abertas para o 1º semestre de 1998 naquele curso o total de 560 vagas. No 2º semestre, foram abertas mais 240, totalizando a entrada anual de mais 820 alunos. Isto quer dizer que, de 1997 para 1998, houve um aumento de 1020% no total de vagas oferecidas apenas para este curso. Nos anos seguintes, a entrada continuou variando de 600 a 800 novos alunos, o que conduziu a um dissenso na própria hierarquia da organização acadêmica.

[...] como havia ocorrido a venda da instituição de um grupo local de Uberlândia para o grupo Salgado de Oliveira do RJ e isso implicou numa série de mudanças no próprio curso de direito, com a transformação do número de vagas de 80 anuais para 820 durante 1998, 560 apenas no primeiro semestre, a prof. Djanira Radamés, frente à insatisfação com essa situação, acabou pedindo afastamento da direção, logo após se demitindo da instituição. Com isso fui convidado para assumir a coordenação e aceitei sabendo dos desafios e permaneci na coordenação até julho de 2000, por não ter mais condições emocionais de permanecer no cargo e a partir daí continuei até julho de 2001 quando fui demitido pela instituição. (BARROSO, 2006).

Por outro lado, à autonomia é dada outra interpretação pela mantenedora quando se trata da independência acadêmica, não só dos órgãos colegiados, como mesmo dos individuais. O órgão colegiado máximo, chamado Conselho de Administração Superior (CAS), não tem poder de fato quanto às decisões acadêmicas. De acordo com o ex-coordenador de curso e o representante sindical do SINPRO/MG atuante na instituição, as decisões importantes são tomadas pela mantenedora “ad referendum” do Conselho, que

pouco se reúne e do qual não é dada publicidade à comunidade acadêmica. Na hierarquia administrativa, há uma confusão entre mantenedora e mantida. À exceção da Reitora e dos Pró-reitores de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, todos os outros membros da hierarquia superior sequer moram na cidade em que está a instituição, sendo todos vinculados à mantenedora e unidos por laços familiares na condição de sócios da entidade mantenedora.

[...] o fato é que a relação entre mantenedora e mantida era extremamente complexa e complicada, chegando até a ser delicada, então é óbvio que em se tratando de uma instituição privada, há ingerências muito grandes da mantenedora nas mantidas, mas eu diria que, em vários casos e em vários momentos ao longo desse tempo que lá eu passei, essas ingerências foram prejudiciais ao andamento dos trabalhos acadêmicos, à continuidade dos próprios cursos e à sua qualidade. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o só fato do aumento constante de vagas em razão da autonomia para isso conquistada ou concedida via LDB, com a criação dos chamados centros universitários e da transformação da UNIT em Centro Universitário, diria que realmente houve um abuso, já que o número de vagas era criado ao sabor do mercado, por assim dizer, não visando uma formação mais específica, então nesse sentido particular posso dizer que as coordenações de curso, mesmo as pró-reitorias ou mesmo a reitoria ficavam a mercê dos interesses de mercado da mantenedora. (BARROSO, 2006)

Neste cenário, permite-se elaborar a hipótese de que qualquer menção à suposta autonomia financeira é mera ilusão, já que não há mínima transparência quanto aos investimentos realizados, até porque sequer há informações da realização de um planejamento orçamentário. Embora a construção do *campus* próprio em Uberlândia, iniciado em 1998 e recentemente concluído, tenha sido financiada pelos recursos advindos do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, por meio de um de seus órgãos, o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), além de facilidades ofertadas pela prefeitura municipal, alegou-se durante muito tempo que todo o dinheiro do centro universitário estava sendo investido nos gastos da construção e que, após o término das obras do *campus*, então, todas as condições necessárias para pesquisa e extensão, com programação orçamentária, inclusive, seriam realizadas. Desde a assunção da mantenedora vinculada à Associação Salgado de Oliveira, a Reitoria não demonstrou possuir autonomia na condução dos assuntos

próprios da instituição, como se evidencia por um fato simbólico. Na ocasião das demissões, em especial a demissão da diretoria da Seção Sindical dos Docentes, a magnífica reitora na ocasião, Profa. Ana Maria Costa de Sousa, em resposta a ofício encaminhado pelo Presidente Nacional do ANDES/SN, Prof. Roberto Leher, que solicitava audiência para tratar das demissões de professores, declarou publicamente não ter competência para tratar do assunto⁴⁴.

Dentre as irregularidades informadas por professores no último lustro, destacam-se as falsas informações prestadas pela instituição ao MEC, sobretudo a protocolização neste órgão de um Plano de Carreira docente que se apresenta como mera “peça de ficção” quando cotejado com as reais condições de trabalho vivenciadas pelos docentes. A apresentação do Plano de Carreira Docente da instituição ao MEC é requisito essencial para reconhecimento e credenciamento dos cursos nas fases de avaliação. No entanto, no próprio MEC, representantes do SINPRO-MG não conseguiram ter acesso ao documento original em visita recente àquele órgão

Por este documento⁴⁵, o Unitri informa de sua suposta preocupação quanto à formação e aperfeiçoamento didático-pedagógico de seus profissionais que atuam na graduação. Há referência expressa quanto à necessidade de se desenvolver competências técnica, humana e política que são próprias da prática docente, onde o professor deve ser um elemento capaz de assumir a responsabilidade de um sujeito ativo na prática educativa que se realiza em favor do desenvolvimento do potencial humano de cada aluno, de tal modo que o docente seja o verdadeiro transmissor de importantes valores pessoais e sociais ao discente, preparando-o para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade e de compromisso para com a sociedade.

⁴⁴ A posição adotada pelo Unitri em face do ofício encaminhando formalmente à instituição foi de omissão, recusando-se a responder à solicitação apresentada. Dias antes, na data das demissões, a Prof. Dra. Ana Maria Costa de Souza reconheceu a este pesquisador a competência acadêmica com que os professores haviam se dedicado à instituição, mas que, a contragosto, não lhe restara outra opção senão comunicar pessoalmente a dispensa a cada docente.

⁴⁵ A cópia utilizada como documento nesta pesquisa foi disponibilizada por um ex-coordenador de curso que pertencia ao quadro de funcionários da instituição.

A instituição apresenta um Programa de Formação Continuada que abrange a realização de cursos, seminários e de grupos de estudo. Quanto aos primeiros, informa-se que sua promoção visa uma melhor capacitação do profissional docente no que se refere à utilização de recursos didáticos e de novas metodologias surgidas para aprimorar a avaliação da relação ensino e aprendizagem. Quanto aos grupos de estudo, programados para o início de cada semestre e, segundo este documento, realizados “com a participação efetiva de todos os professores do quadro”, realizam-se por meio de palestras que demonstram aos docentes a necessidade de se adaptar aos novos paradigmas da educação superior e às novas regras da política educacional. É digno de nota que uma das finalidades elencadas para justificar os referidos grupos de estudo informados no Plano de Carreira do Unitri diz respeito especificamente à relação interna a ser construída entre os próprios docentes, estimulando-os a “divulgar práticas que se efetivam, coletivamente, no companheirismo e solidariedade, rompendo com aquelas individualistas e setoriais”, o que pressuporia, inclusive, a constituição de uma entidade associativa como a natimorta Adunit para que pudesse contribuir na tarefa de agregar os professores da instituição.

Por este mesmo documento, a instituição informa a elaboração de um Guia de Orientação Acadêmica do Professor, justificando-o como um instrumento de capacitação necessário aos professores para contribuir com sua interação com a instituição, de modo que sejam divulgados os princípios filosóficos e as diretrizes pedagógicas que orientam a prática docente do profissional desta instituição. O documento é detalhista ao abordar diversos pontos. De modo exemplificativo, o segundo capítulo trata do ingresso e do acesso do docente aos diversos quadros da instituição que, expressos nos artigos 12 a 16, prevê, por exemplo, a existência de uma comissão de seleção formada por professores que detenham titulação equivalente à requerida dos postulantes à vaga. Esta comissão seria designada pela reitoria mediante a solicitação de contratação de professor realizada pelo coordenador de curso. Os critérios a serem observados por esta comissão para seleção do ingressante compreenderiam a análise de “currículum vitae” seguida de entrevista para os candidatos ao cargo de Professor Assistente, nos regimes

de tempo especial ou parcial, e de concurso de Títulos, ou de Títulos e Provas para os demais cargos e regimes de trabalhos. O documento protocolizado no MEC, em seu art. 16, definia os níveis de progressão dos docentes existentes na instituição. No entanto, estas etapas não eram concretizadas no cotidiano profissional, permanecendo estranhas à realidade vivenciada pelos professores que atuavam na instituição.

I - Inserção dos professores em categorias determinadas pela titulação, tendo em cada categoria percebimentos salariais distintos;

II - Inserção dos professores nas categorias: Professor Titular, Professor Adjunto e Professor Assistente, cujos critérios que irão caracterizá-los serão apresentados no momento de sua implementação. (UNITRI, 2004 ou 2005b).

Há, inclusive, previsão de apoio a participação dos docentes em eventos acadêmicos realizados em congressos e reuniões científicas nacionais e internacionais. Informa-se por este documento que desde 1999, por meio da resolução nº 001/99, é oferecido apoio financeiro a professores dos diversos cursos da instituição, oportunizando ao professor a participação em mais de um congresso a cada ano. No entanto, contraditoriamente ao anunciado pelos documentos institucionais, o delegado sindical do SINPRO/MG em atividade no Unitri apontou a ocorrência do falseamento do regime de trabalho dos professores para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos, assinalando, inclusive, que os professores foram obrigados a assinar declarações em alguns cursos informando que o seu regime semanal de trabalho era integral (40hs/aulas) ou parcial (20hs/aulas), quando em realidade seriam professores chamados horistas, tática implantada para que o curso atingisse na avaliação o mínimo exigido pelo MEC.

O plano de carreira docente prevê uma evolução que vai desde o professor auxiliar até o titular, passando pelos cargos de assistente e adjunto. Os professores não têm tempo, incentivo ou mesmo necessidade de melhorar profissionalmente. A menos de uma minoria dos professores, que individualmente buscam através de contatos com o mundo externo melhorias de sua capacitação profissional, a maioria restante não vê necessidade alguma de manter-se atualizada por não ver reconhecida sua titulação (BERNARDINO, 2005).

Por esta mesma fonte, sobressaem informações de que alguns professores que desempenhavam suas atividades em regime 40 horas por semana, normalmente na condição de coordenadores de curso, ou coordenadores de área, trabalhavam nos primeiros anos de 2000 mais de 20 horas em sala de aula, dificultando o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Ainda assim, a instituição apresentou nos relatórios de reconhecimento de curso o Plano de Carreira que não existia, prevendo uma classificação e fixação de cargos por categorias, quais sejam o titular, adjunto e assistente, e níveis dentro das categorias. Apresentou, ainda, como regime de trabalho o integral e o parcial. Contudo, os professores eram contratados em regime “horista” cujo número de horas dependia necessariamente do número de disciplinas ministradas, oscilando em semestres com extensas jornadas de trabalho seguidos por outros com carga horária bastante reduzida. O delegado sindical apontou ainda que o regime de tempo integral e parcial continuam a ser a expressiva minoria na instituição, para os quais os salários são pagos com base em valor de hora/aula dependendo da titulação, mas sem o respeito às categorias e aos níveis previstos no referido Plano. Há, ainda, uma série de benefícios aos professores nele previstos que não são aplicados na prática, como os já citados critérios de progressão na carreira, por níveis dentro de cada categoria, bem como os adicionais por função.

Aliás, esta não foi a única contrariedade ao disposto no art. 47 § 1º. da Lei nº. 9394/96 e art. 15 do Decreto nº. 3680/2001. O documento que se apresentou aos candidatos ao processo seletivo em sucessivos anos não mencionou a relação nominal dos docentes, nem sua qualificação, tampouco descrevia os recursos materiais que estavam à disposição dos alunos, tais como laboratórios, computadores, acessos às redes de informação e acervo da biblioteca. Sequer os encargos financeiros firmados nos contratos de prestação de serviços educacionais eram conhecidos com clareza pelos alunos, o que levou à intervenção do Ministério Público estadual no sentido de exigir transparência na definição das formas de reajuste das mensalidades cobradas dos discentes. A prática desta conduta, por sinal, tem sido mantida pela maior parte das IPES no Brasil, cujos sítios no portal da *internet* apresentam condições de ensino e ambiente acadêmicos ideais, adequados à reflexão e ao

desenvolvimento intelectual dos alunos, o que tem merecido sistemática denúncia por parte das entidades de classe que representam os docentes do Ensino Superior⁴⁶. Ainda que motivo de espanto para parte da comunidade acadêmica da cidade, as formas de gestão que os mantenedores do Unetri começavam a implementar em Uberlândia eram a repercussão no cerrado brasileiro dos modelos disseminados no início da década anterior, cuja conferência citada é apenas um dos eventos.

No interior desses prédios, outros sonhos são corroídos. Os docentes, freqüentemente recebendo irrisórios pagamentos pela hora-aula, atuam sem a menor infra-estrutura – bibliotecas, laboratórios, tempo livre para atender aos alunos, gabinete de trabalho – e, diante do menor sinal de organização autônoma, a mantenedora emerge da instituição “marca de fantasia” e desfere toda a sua intolerância contra o sindicato ou associação. Esse foi o caso dos docentes do Centro Universitário do Triângulo Mineiro (UNIT), um braço da Universo (Universidade [sic] Salgado de Oliveira). Toda a diretoria da associação docente, composta por jovens mestres e doutores, profissionais envolvidos com a sua profissão, foi exonerada por reivindicar o respeito à grade curricular e pretender organizar os docentes em uma associação. (LEHER, 2002, p.10).

Os capítulos anteriores procuraram sustentar que aqueles que prediziam os novos tempos entenderam este movimento sob a lógica das teorias que se criaram para valorizar o capital humano, exigindo-se a construção de projetos de educação dirigidos necessariamente à tarefa inadiável de se preparar para o trabalho, vaticínio que não resistiu às conseqüências que a crise que o capitalismo monopolista continua a ensejar desde a metade do século passado. No interior do Unetri, no entanto, essa construção intelectual não se fez corresponder diante da materialidade das condições dadas, demonstrando o falseamento que reside na essência desses argumentos, sendo que o ocaso da associação construída por centenas de

⁴⁶ Quando da realização de seu 24º Congresso Nacional, o ANDES/SN denunciou a insistência em práticas desta natureza: “As medidas são muitas e sempre com os seguintes objetivos: diminuir ‘gastos’, maximizar lucros, fazer obras de fachada e grandes investimentos em marketing, recobrando as IPES com um verniz de ‘sofisticação e modernidade’, de forma que a podridão descrita não chegue ao conhecimento de seus alunos e do público externo. Tal quadro faz-nos recordar o velho ditado popular: ‘Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento!’ (ANDES, 2005).”

professores estava apenas indicando que as relações de trabalho que existiam naquela instituição enfrentariam um longo outono pela frente.

4 A RESISTÊNCIA DOS DOCENTES À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Como já tratado no curso deste trabalho, foi especialmente no campo do Ensino Superior particular, sobretudo após a grande expansão verificada nos anos 1990 que se assistiu a uma nova reconfiguração das relações estabelecidas entre as instituições de ensino desta natureza com o mercado e com a própria sociedade, de modo que se consolidou a mercantilização da educação superior brasileira, principalmente das instituições de natureza privada, já que estas passaram a organizar a gestão dos seus estabelecimentos de forma semelhante a empresas capitalistas inseridas no processo produtivo.

Como tendência geral, pode-se afirmar que houve acentuação da natureza privada das instituições e a busca de identidade singular diante da concorrência. Esta busca estaria conduzindo as IES privadas para caminhos comuns. O ensino continua sendo a atividade principal, secundada apenas circunstancialmente pela pesquisa. Esta, por dispendiosa, estaria sendo substituída, no setor privado, pela extensão, aqui entendida como pesquisa aplicada associada ao ensino e, em geral, desenvolvida na comunidade local em que a instituição se insere. Há, por assim dizer, o desenvolvimento de uma pretendida vocação regional e de uma cultura institucional vazada nos valores da localidade, no cenário supostamente universal da educação superior. (SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2001, p.236).

É por conta dessa vinculação às regras do mercado, em especial devido à acirrada concorrência que se estabeleceu no setor, que ocorreu uma profissionalização dos gestores, definindo uma nova identidade para os estabelecimentos de ensino dessa natureza que, ao empresariar as suas gestões, tornaram-se em regra empresas lucrativas do setor de serviços. Vivia-se nesse período histórico novos rumos da política nacional, agora sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso que, desde logo, caracterizou-se como importante teórico das novas formulações a serem implementadas na

reforma do Estado brasileiro anunciada como necessária pelos novos arautos da Administração Pública. Estes quase sempre oriundos do meio acadêmico, merecendo destaque Luiz Carlos Bresser Pereira, Paulo Renato de Souza e Pedro Sampaio Malan, empenharam-se na adaptação do Estado às recentes exigências do capitalismo mundial, agora sob os novos paradigmas anunciados pelo discurso neoliberal. Parte-se do princípio que a reforma do Estado brasileiro insere-se no contexto do atual estágio do capitalismo mundial que, em síntese, representou uma descaracterização do Estado intervencionista, mitigando sua atuação nos setores sociais. Verifica-se tratar de um processo complexo, originário das transformações por que passou o capitalismo nas últimas décadas e por sua atuação por meio de megabloques econômicos, o que passou a necessitar uma nova postura dos Estados mundo afora que, inseridos agora na própria racionalidade mercantil, fragilizaram a sua esfera pública de atuação.

Desta forma, na transição do fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional desde a década de 1930, passa, na década de 1990, a um Estado modernizado, a um Estado gestor. (SILVA Jr., 2002, p.62)

Em meio às transformações estruturais do capitalismo, processo que mereceu análise no capítulo que inaugura este trabalho, surgem novos atores a impulsionar este movimento de reformas gerais que, atingindo o campo da educação em particular, procuram organizar toda a sociedade de acordo com novas orientações a serem seguidas. Como referido, trata-se das agências multilaterais de investimento que, mantendo a predominância dos Estados Unidos da América na organização de sua gestão, atuam como apologistas do capital na esfera internacional. Desse modo, nas últimas décadas, o Bird/Banco Mundial, a Unesco e a Cepal (Comissão Econômica para América Latina), por exemplo, propagam a mensagem unívoca da busca da produtividade e do desenvolvimento, objetivos que só serão alcançados,

assim afirmam, caso se realizem ajustes político-econômicos de acordo com diretrizes de cunho neoliberal. Todo esse movimento histórico consolida um discurso ideológico defensor do maior nível de escolaridade formal como pressuposto à obtenção de uma maior “empregabilidade” dos trabalhadores, condição fundamental para o aumento da produtividade e do desenvolvimento acima citados.

Este processo, no entanto, não ocorre de maneira pacífica, como se fosse um mero realinhamento dos interesses dos agentes envolvidos que se desenvolve sem apresentar qualquer oposição daqueles que divergem da sorte dos acontecimentos, de modo que há toda uma série de conseqüências que desafia o coro dos contentes, repercutindo na organização de discursos e condutas contrárias àquelas pretendidas pelo *establishment*. Dentre estas, no campo da educação superior, os docentes construíram, ao par e passo da realização das atividades acadêmicas, um histórico de resistência à implantação das medidas de precarização do trabalho, destacando-se, neste estudo, a atuação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN) por meio de suas seções sindicais espalhadas por todo o território nacional e do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO/MG), através do escritório local da entidade existente na cidade. Estas duas entidades possuem diferentes concepções de organização sindical, seguindo trajetórias distintas na promoção da defesa do trabalho realizado no setor que se demonstram pelas diversas escolhas de oposição à ordem vigente assumidas por seus próprios associados, merecendo análise mais próxima no item a seguir. Por fim, atenta-se para as reações ao processo de precarização do trabalho docente no âmbito local.

4.1 As associações sindicais dos docentes do Ensino Superior privado

O ANDES-SN⁴⁷ foi constituído por decisão de um congresso de professores realizado na cidade de Campinas em 1981, elegendo-se uma

⁴⁷ Conforme ANDES (2006).

diretoria provisória para conduzir os trabalhos de formalização da entidade até a realização do segundo congresso, na cidade de Florianópolis/SC, ocasião em que seu estatuto foi homologado, passando a divulgar, desde o seu início, a intenção de representar os docentes de todas as instituições de Ensino Superior no Brasil mediante a construção de uma entidade sindical autônoma, classista e combativa. Sediada na capital federal e contando com aproximadamente 71.500 docentes filiados, o sindicato desenvolve atividades em favor das condições de trabalho que permitiriam aos docentes o exercício pleno de sua profissão, o que, segundo seu plano de lutas, exige estreitar laços com a sociedade em geral e com a totalidade dos trabalhadores do país⁴⁸, divulgando em suas publicações que não poderia ter outra razão de se constituir senão valer-se da produção do conhecimento e utilizá-lo para minorar as dificuldades do conjunto da população brasileira.

O histórico de sua constituição dá conta de que no ano de 1979 foi realizado um encontro na cidade de Fortaleza/CE, concomitante à reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), resultando na criação de uma Coordenação Nacional de Associações Docentes. Neste mesmo ano, no mês de setembro, estas associações se reuniram em um encontro extraordinário na cidade de Salvador/BA, com a presença de entidades do país inteiro para pleitear melhorias salariais de forma conjunta, envolvendo, pela primeira vez, as demandas apresentadas pelo setor das instituições privadas de Ensino Superior. Como resultado deste encontro, de forma pioneira, elaborou-se uma única pauta de reivindicações para todas as instituições de Ensino Superior, englobando requerimentos de ordem não só salarial, mas com a elaboração de propostas de mudanças nas regras de organização trabalhista e no plano de carreira dos professores. Antes da convocação do congresso nacional de fundação, houve ainda encontros realizados na cidade de João Pessoa/PB em 1980 e em conjunto novamente

⁴⁸ Segundo os dados do ano de 2005, o sindicato reúne 107 seções sindicais pelo Brasil, divididas em 62 vinculadas às instituições federais de ensino, 62 às instituições estaduais, 31 às instituições municipais, 08 instituições particulares e duas multiinstitucionais, composta por docentes de diferentes unidades de ensino (ANDES, 2006).

com a reunião da SBPC na cidade do Rio de Janeiro/RJ. O relato de um dos seus membros informa dos primeiros passos da entidade.

Naquele momento, nós tínhamos professores das instituições públicas, mais da federais, poucos de estaduais, porque também não era muito disseminada a organização da universidade pública estadual. Havia professores da USP, da universidade de Campinas, das universidades do Paraná, (Londrina e Maringá), mas não era como hoje, que a maioria dos estados da federação tem suas universidades estaduais. Havia um também um bom número de professores de particulares. Nestas, organizávamos-nos da seguinte forma: as associações docentes propriamente ditas, entre as quais constavam-se as PUCS que tinham suas representações no Rio, São Paulo, Rio Grande do Sul; havia ainda diversas associações em instituições particulares como era o caso do pessoal de Caxias, São Leopoldo, Vale dos Sinos (RS), Piracicaba(SP) e Santa Úrsula (RJ). (OLIVEIRA, 2006, p.11)

No ano seguinte à sua criação, nos termos previstos em suas disposições internas, os representantes sindicais se reuniram em um Conselho Nacional de Associações Docentes, conhecido como CONAD, na cidade de Belo Horizonte/MG, iniciando os trabalhos que seriam concluídos no conselho realizado em 1985 na cidade de Olinda/PE e que resultaram na definição da proposta de universidade brasileira divulgada pelo sindicato a partir de então. Em apertada síntese, o ANDES/SN defende que a existência do sindicato se justifica apenas se os seus integrantes lutarem pelo chamado “padrão unitário” a ser construído a partir de uma idéia de universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade. Ainda que a elaboração deste conceito implique em considerar as diferenças regionais e culturais e, portanto, atender às suas respectivas necessidades, a entidade publica ser necessário que a construção da universidade se realize seguindo a orientação de um único projeto de ensino, pesquisa e extensão, o que requer a defesa de uma concepção de educação que, em tese, seria favorável aos interesses do Brasil como um todo. Organizado em setores e grupos de trabalho⁴⁹, o sindicato realizou o 1º Encontro Nacional dos Docentes das IPES em Brasília-DF nos dias 2 e 3 de

⁴⁹ O ANDES/SN organiza suas atividades pelos setores das instituições federais (IFES), instituições estaduais (IEES) e instituições particulares (IPES), além dos seguintes grupos de trabalho (GT): GT Carreira, GT Comunicação e Artes, GT Política Educacional, GT Ciência e Tecnologia, GT Etnia, Gênero e Classe, GT História do Movimento Docente, GT Política Agrária, GT Política de Formação Sindical, GT Segurança Social/Assuntos de Aposentadoria e GT Verbas (ANDES, 2006).

novembro de 2005, pretendendo expandir sua atuação no setor privado e se aproximar do vasto universo dos docentes não sindicalizados. Na ocasião, o ANDES-SN transmitiu aos presentes que o sindicato construiu um histórico de defesa dos docentes que atuam nestas instituições, oferecendo assessoria jurídica e criando um Fundo de Solidariedade capaz de atender os dirigentes demitidos no desempenho da atividade sindical, compromissos que pretende manter assumidos em razão das condições difíceis de organização sindical enfrentadas especificamente pelos docentes que atuam nas instituições particulares de Ensino Superior privado no país.

O SINPRO/MG é um sindicato filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), vinculando-se a esta entidade criada a partir do mês de novembro de 1990 e formalizada em julho do ano seguinte, reunindo hoje 66 entidades filiadas (06 federações e 60 sindicatos) e divulgando a representação de 400 mil trabalhadores em educação do país todo⁵⁰. Esta confederação é vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, diferentemente do ANDES/SN, não pleiteia a representação dos docentes que atuam no sistema federal de ensino, restringindo a filiação àqueles que desenvolvem “[...] lutas em defesa dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino privado em particular.” O SINPRO-MG⁵¹ divulga um vasto campo de atuação em seu estatuto, pretendendo a representação dos professores que trabalham desde a educação infantil até a educação superior e “posterior”, o que compreenderia aqueles que atuam na educação profissional, técnica, tecnológica, de jovens e adultos, especial, dos supletivos, dos preparatórios, dos pré-vestibulares, de idiomas e dos chamados cursos livres. A capital mineira é a sede da entidade, dividindo-se em subsedes nas principais regiões do estado⁵². Este sindicato, possui, no entanto, uma especificidade na medida em que excepciona,

⁵⁰ Veja CONTEE (2006).

⁵¹ Veja SIMPRO/MG (2006).

⁵² As subsedes estão localizadas nas cidades de Além Paraíba, Barbacena, Divinópolis, Poços de Caldas, Muriaé, Coronel Fabriciano, Ponte Nova, Pouso Alegre, Governador Valadares, Montes Claros, Uberaba e Uberlândia (SINPRO/MG, 2006).

inclusive com previsão lançada no estatuto da entidade, a representação dos professores da cidade de Juiz de Fora, já que a organização independente empreendida pelos trabalhadores desta cidade determinou a sua não vinculação ao SINPRO/MG, ainda que defendam, em tese, os mesmos interesses.

O sindicato credita sua fundação ao ano de 1933, quando havia apenas 06 colégios na cidade de Belo Horizonte, tendo sofrido no curso de sua história intervenções por parte do Estado, com destaque para a ocorrida em 1943 sob o pretexto de vínculo de filiados da entidade com o movimento integralista daquela década. O sindicato noticia tanto registros de arbitrariedades do governo havidas em 1945, 1960 e 1979, quando toda a diretoria renunciou em razão do autoritarismo do regime, como o envolvimento com o processo de redemocratização em curso no Brasil durante os anos 1990, com destaque para sua atuação na Assembléia Nacional Constituinte. Diferentemente do ANDES/SN, que só aceita contribuição espontânea de seus filiados, promovendo a devolução dos recursos advindos por força de lei federal que prevê uma contribuição sindical obrigatória e correspondente a um dia por ano de salário do trabalhador, o SINPRO/MG se capitaliza por meio desta contribuição e das taxas pagas por seus membros, denominadas taxa assistencial e taxa social, cujas formas de arrecadação e respectivos índices são definidos nas assembleias convocadas para tal fim. Por imposição legal, dos recursos recebidos por meio da contribuição sindical, a entidade transfere 20% ao Ministério do Trabalho, 15% à Federação à qual se filia e 5% à Confederação a que se vincula, gerindo com autonomia o crédito restante, à ordem de 60%.

As diferenças referidas entre os sindicatos não se limitam apenas ao modo de organização da defesa dos interesses de seus filiados. Há, antes, uma divergência quanto à concepção de representação sindical, existente, sobretudo, a partir de conflitos que nasceram em razão de disputas pela conquista de mesmas bases sindicais, até porque ambos pretendem agasalhar a resistência à precarização do trabalho docente que se desenvolve no campo da educação superior privada brasileira. As acusações ocorrem de uma parte à

outra e o embate opõe diferentes estruturas de representação, sendo que o ANDES/SN combate a idéia de unicidade sindical e o SINPRO/MG a ela se vincula. Por ocasião do primeiro congresso do setor privado organizado pelo ANDES/SN, um dos seus sindicalizados apresentou a tensão existente entre as entidades.

Há um momento de reaproximação, isso funciona principalmente em São Paulo e no Rio até 1987, mas, com o advento da nova Constituição e a manutenção da unicidade, foi um corre-corre dos sindicatos tradicionais para montar a estrutura sindical oficial em todas as instituições de ensino superior. Daí ao conflito sindical foi um passo. Quando, no congresso extraordinário do Rio, em 1988, depois da Carta Constitucional, foi aprovada a transformação da ANDES em Sindicato, pretendeu-se uma divisão de áreas: nós (o ANDES-SN) ficaríamos com as instituições públicas e os SINPROs com as particulares. E é dessa corrente de reafirmação e imposição da linha sindical pela unicidade que vai surgir a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino Privados – CONTEE. É evidente que essa pretendida divisão não foi aceita pelo ANDES-SN, fiel ao princípio da organização sindical autônoma e democrática. (OLIVEIRA, 2006, p. 11-2).

De modo diverso, demonstrando a compreensão da possibilidade de se realizar outra estratégia de atuação sindical, o SINPRO/MG articula-se por meio de uma confederação sindical que desenvolve formas diferentes de resolução dos conflitos trazidos pelo mundo do trabalho. Desse modo, quando da legalização da confederação junto ao Ministério do Trabalho, na ocasião da homologação do registro sindical em 01 de julho de 2005, a coordenadora-geral da CONTEE manifestou que o recebimento do documento seria importante para minimizar a perseguição constante aos dirigentes sindicais.

[...] a ação política coordenada pela executiva da Confederação que colocou essa batalha como principal e uniu-se em torno desse objetivo. Esta ação coordenada impulsionou vários contatos políticos no âmbito do governo, do movimento sindical nacional e das lideranças partidárias que contribuíram para a conquista do registro sindical. A obtenção do registro prova que através da unidade de ação política é possível conquistar objetivos nobres e coletivos em favor do fortalecimento e reconhecimento nacional da organização dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino que necessitam de sua Confederação Nacional para fortalecimento de sua luta. (CONFEDERAÇÃO, 2004, p. 3)

A divergência entre as duas concepções sindicais restou evidente na ocasião da demissão dos professores do Unitri em julho de 2001, quando

cada entidade pugnou para si a representação do setor das instituições particulares de Ensino Superior na cidade de Uberlândia, desejando capitalizar o apoio aos professores daquela unidade de ensino a despeito da filiação sindical dos docentes. Em panfleto⁵³ distribuído pela sede em Belo Horizonte/MG em 21 de agosto de 2001, o SINPRO/MG reagia diante da situação dirigindo-se à comunidade acadêmica demonstrando o franco embate com o ANDES/SN.

Desrespeito – Causa estranheza ao SINPRO-MG que a ANDES tenha criado uma Seção Sindical na UNIT em um momento especialmente tenso, com possibilidades reais de demissão em massa e durante uma campanha salarial difícil inclusive, com dissídio coletivo ajuizado. E mais, a ANDES- Sindicato Nacional desrespeita os professores e desconsidera todas as decisões tomadas nos fóruns de debates da categoria. Ao longo dos últimos 20 anos, o SINPRO-MG já realizou vários encontros, congressos, assembleias e seminários específicos para os professores de ensino superior e, em todos esses fóruns os professores reafirmaram sua representação pelo SINPRO-MG.

No entanto, quando se propõem a diagnosticar o estado em que o trabalho docente se realiza nas instituições particulares de Ensino Superior privado no Brasil, sobretudo nos grandes centros urbanos do país onde a atividade sindical desenvolve-se, em regra, de maneira mais atuante, as duas entidades relatam a incidência de práticas de precarização do trabalho que são comuns e que estão a demonstrar que os mantenedores destas instituições valem-se do apoio governamental que recebem para se dedicar, essencialmente, à conquista do lucro no envolvimento desta atividade, não investindo na valorização dos agentes envolvidos neste processo e se dedicando às condutas impostas pelo mercado, priorizando o resgate dos “gastos” havidos. Sob esta diretriz, as práticas que desqualificam este trabalhador irrompem com frequência nos lugares e nos modos de realização do trabalho docente.

Com efeito, no diagnóstico realizado pelos dois sindicatos, é comum a diminuição unilateral da carga horária do professor, de modo que, no

⁵³ Ver SINPRO/MG (2001).

começo do semestre letivo, o profissional mal sabe das atividades que lhe restará desempenhar, assim como tem sido rotineiro incluir atividades acadêmicas em contratos administrativos, ainda que o docente esteja atuando em alguma coordenação de curso ou na orientação de estágios, monografias, trabalhos de conclusão de curso ou de projetos de pesquisa e extensão, o que repercute em menor remuneração diante da diminuição de alguns benefícios contidos nas convenções e acordos coletivos. Do mesmo modo, os auxílios destinados à moradia, transporte ou à qualificação docente sofrem cortes contínuos, as turmas têm sido reunidas em mega-salas para que os professores ministrem suas aulas para mais de uma centena de alunos com a manutenção do mesmo valor de hora/aula.

As entidades apontam ainda que as estruturas curriculares e ementas de disciplinas têm sido modificadas de modo a diminuir os custos de manutenção, com predominância de docentes "horistas" para ministrar as aulas, já que a remuneração é menor àquela devida aos professores cujos contratos são de tempo contínuo. De modo mais grave, os mantenedores têm restringido a união do corpo docente, acuando-o com a ameaça constante das demissões ao final de cada semestre letivo, o que tem acontecido em grande escala em algumas unidades de ensino se computados os dados em retrospecto, quase sempre tendo por alvo os profissionais qualificados como mestres e doutores, substituídos como peças usadas nas linhas de montagem por professores especialistas e graduados em bom estado de conservação. Para além destas práticas mais evidentes, a disseminação da precariedade das condições de trabalho incide de forma incisiva sob outros aspectos, ainda que menos perceptíveis.

Temos assumido mais tarefas, que antes eram de técnicos e que hoje executamos por meio de computadores e celulares. O trabalho também transformou-se com a implementação de pós-graduação, com seus prazos apertados e seus calendários paralelos, imunes à greves. Há também mudanças devido ao produtivismo e à disputa de *curriculum on line*, ao ranking dos periódicos, em um ritmo de vida que tira de cada docente o tempo de ler o trabalho do colega. Em terceiro lugar, há o plano já em andamento de inserir alunos de pós na docência, de modo que diminuem e se descaracterizam os postos de trabalho docente. Também perdemos espaço para as máquinas, com o ensino à distancia. Por fim, menos visíveis, na falta de estatísticas e devido a complexidade de outras variáveis intervenientes, são o estresse da cidade grande, as doenças ocupacionais, a invalidez e até o suicídio. E tudo acontece em um ambiente de crescente desigualdade entre áreas do saber, pois nem todas as áreas conseguem arrecadar verbas fora do sistema público de financiamento. E isso significa, até para o cotidiano, diferenças elementares nas condições de trabalho: um prédio novo tem banheiros limpos, limpeza terceirizada, equipamentos de última geração, etc. (BORGES, 2006)

Os dados apontados e os argumentos lançados pelos sujeitos envolvidos no trabalho docente até aqui demonstram que as condições de desempenho das atividades acadêmicas enfrentadas por estes professores estão inseridas no processo de precarização do trabalho debatido no primeiro capítulo deste estudo. O entendimento desta realidade, no entanto, deve ser problematizado a partir das categorias marxianas de análise, impondo-se à complementaridade deste estudo a verificação das formas de negação a estas práticas de precarização que os docentes manifestam. Estas formas constituem-se, de modo mais ou menos incisivo, de forma espontânea ou institucional, em medidas de enfrentamento e manifestação de desejo de superação do projeto pautado pelos mantenedores das instituições privadas para o Ensino Superior brasileiro.

4.2 As reações locais às práticas de precarização do trabalho docente

As entidades locais apontam que condições semelhantes a estas podem ser diagnosticadas nas instituições de Ensino Superior privadas presentes na cidade, o que tem ensejado as reações possíveis por parte dos professores que atuam no setor. Quase sempre acuados pelas ameaças de retaliação, os docentes resistem às práticas dos mantenedores que resultam na precarização contínua de seu trabalho, encaminhando as denúncias às

associações sindicais que os representam e aos órgãos oficiais responsáveis por medidas de prevenção e punição a condutas desta natureza, representadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, pelo Ministério Público do Trabalho e pelo Poder Judiciário.

Desse modo, o escritório local do SINPRO/MG tem atuado negociando diretamente com os mantenedores das IPES da cidade a contenção de determinadas práticas, ainda que, em regra, esta tarefa ocorra sem o êxito necessário, o que leva a entidade a pressionar os referidos órgãos oficiais a executar as medidas cabíveis previstas na legislação brasileira. Neste sentido, encontra-se em curso por parte desta entidade a preparação de uma ação judicial a ser protocolizada na sede da Justiça do Trabalho local para exigir o cumprimento de leis e convenções trabalhistas referentes ao setor, a ser proposta em desfavor de 05 (cinco) instituições de Ensino Superior privado em atuação na cidade. Em documento recente, de lavra da subsede do SINPRO/MG na cidade, a entidade comunica que está fiscalizando as instituições locais de Ensino Superior privado e relacionando as respectivas práticas de desrespeito à legislação em que habitualmente incidem, com vistas ao ajuizamento de uma ação judicial para pressionar os mantenedores pelo cumprimento dos direitos trabalhistas dos docentes.

Unipac – Falta de controle da jornada. Atraso pagamento de salário. Caixa dois. Mora salarial, Atraso, 13º Salário e Férias + 1/3. Horas Extras. Adicional Noturno. As rescisões não são efetuadas no sindicato. Redução de Carga Horária. Contratam professores como Preceptores e Supervisores de Estágio. FPU – Não pagamento de data base 20/02/2006. Retirou os 20% de Titularidade dos professores, demitiu todos em Dezembro/03 e recontratou em Fevereiro/04 com salário a menor. Não tem plano de cargos e salários. Redução de carga horária não homologada no sindicato. Redução de piso salarial. CATÓLICA – Data base 20/03/2006, horas extras, redução de carga horária, adicional noturno, férias em atraso. Plano de cargos e salários. UNIMINAS – Data base 2001 (0%), 02/2002 (6%), 08/2003 (10%), 2004 (0%). Não tem plano de cargos e salários, horas extras, adicional noturno, caixa dois, férias em atraso. Unitri – Não paga horas extras, adicional noturno, férias com atraso, redução de carga horária em agosto/2005 não homologado no sindicato, ponto viciado, obriga os professores a solicitar redução de carga horária, não deposita FGTS, as aulas modulares são secas sem extra classe e sem DSR ou qualquer outro adicional falta de pagamento de adicional de titulação (isonomia salarial) (SINPRO/MG, 2006).

Particularmente em relação ao Unitri, a atuação desta entidade na tentativa de resistir à implantação de práticas precarizantes do trabalho docente tem ocorrido em freqüentes ocasiões neste período, o que se evidencia pelas atividades desenvolvidas pelo delegado sindical eleito diretamente por seus colegas professores para representá-los no interior da instituição. Como garantido pelo art. 543 e seus parágrafos da Consolidação das Leis Trabalhistas para aqueles estabelecimentos de ensino que possuem mais de duzentos funcionários e, ainda, assegurado pela cláusula 43 do Acordo Coletivo de Trabalho firmado em 17 de fevereiro de 2004 diretamente entre a Associação Salgado de Oliveira e Cultura, empresa jurídica mantenedora do Unitri, e o SINPRO/MG, caberia a este delegado sindical, já que eleito nos termos definidos pela legislação, a ampla liberdade de atuação em favor de seus pares. Ocorre, porém, que este delegado sindical assinala que sequer lhe era permitido divulgar aos colegas as informações básicas referentes aos interesses dos professores, o que apenas ocorria em razão deste dirigente sindical trabalhar na própria empresa na condição de docente, utilizando-se dos intervalos em que ministrava suas aulas para divulgar as comunicações necessárias.

A organização sindical no local de trabalho no Unitri, resume-se à presença de um dirigente sindical eleito pelos professores. Os professores têm um bom nível de informação sobre suas atividades e os processos eleitorais para a escolha de seus representantes. Entretanto, a Unitri não permite o acesso dos dirigentes sindicais no local de trabalho, bem como não permite divulgar informações do sindicato referente ao interesse dos professores. A liberdade de difusão e comunicação também é restringida pela impossibilidade do acesso dos dirigentes sindicais aos locais de trabalho. Para fazer chegar aos trabalhadores o seu material informativo, os sindicatos só dispõem de autorização de empresa para deixá-los à disposição na pasta dos professores. Nunca ocorreram reuniões no interior da empresa. Uma assembléia foi realizada com a presença de 7 (sete) professores na sala 218 B para discussão do Acordo Coletivo de Trabalho no ano de 2005. A Unitri utiliza de meios de repressão aos professores que participam das reuniões. Além disso, alguns correram riscos de demissão por ter participado da assembléia no ano de 2005. (BERNARDINO, 2005a, p.1).

Este mesmo dirigente sindical informou que os professores da instituição não possuem tempo nem tampouco incentivo para atualização

profissional, bastante diferente, portanto, do anunciado pelo Plano de Carreira protocolizado junto ao MEC. Aquela minoria de professores que alcança um avanço em sua capacitação profissional o realiza por meio de esforços e sacrifícios individuais, já que de maneira alguma são dispensados temporariamente de suas atividades para participar de eventos, cursos e seminários acadêmicos. Por outras razões, a maioria restante dos professores não se empenha sequer em cursos de atualização e quanto menos em cursos de pós-graduação, manifestando que, no interior do Unitri, o empenho não é reconhecido e tampouco a eventual titulação alcançada seria remunerada. Contraditoriamente às condições informadas no referido Plano de Carreira, a situação enfrentada pelos professores no que se refere à dedicação de tempo de trabalho e de titulação são especialmente graves na instituição. O dirigente aponta ainda a completa descaracterização do objetivo original em manter o professor contratado com regime de 40 horas semanais, vez que, em muitos dos casos, a quase totalidade deste período é utilizada para ministrar aulas, fazendo com que o docente trabalhe apenas no interior da sala de aula, distante absolutamente de qualquer núcleo de pesquisa. No que tange à titulação dos professores, esta se tornou verdadeira ameaça à manutenção de seu emprego na instituição. Bernardino (2005b) divulgou os planos de curto prazo da instituição para com o seu corpo docente. Além da redução drástica de carga horária que já ocorria de modo crescente, alardeava-se que os docentes titulados constituíam-se em verdadeiro problema a ser resolvido, já que “eles custam caro”. Ao considerar que o Unitri passou a divulgar a necessidade de cortar gastos em sua gestão, o próximo alvo a ser atingido seria os professores com alta titulação.

Um fator determinante na aplicação desta nova prática dos mantenedores da instituição é a interpretação peculiar que o Centro Universitário do Triângulo faz do art. 52 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação que, em vigor justamente para garantir a qualidade do desempenho dos professores, ao dispor que ao menos um terço do corpo docente deve possuir titulação em nível de pós-graduação, passou a ser entendido como a percentagem máxima a ser alcançada. Desse modo, segundo a denúncia, a instituição teria criado como fator de discriminação o próprio currículo do

professor, pois a sua competência tornou-se verdadeira ameaça à manutenção de desemprego, tanto que recentemente ocorreram demissões de professores titulados e, ato contínuo, imediata contratação de outros profissionais recém graduados.

Os dados organizados pelo subsede do SINPRO/MG instalada na cidade informam do crescente número de rescisões de contrato de trabalho e de redução de carga horária realizadas nos últimos anos. Os dados apresentados pelo sindicato são significativos em demonstrar que, no ano de 2003, ocorreram 35 (trinta e cinco) rescisões contratuais e 104 (cento e quatro) reduções de carga horária de seu corpo docente. No ano seguinte, a quantidade quase que dobrou, tendo ocorrido 61 (sessenta e uma) rescisões contratuais e 160 (cento e sessenta) reduções de carga horária. No ano corrente, com dados contabilizados apenas até o mês de julho, verifica-se uma crise na manutenção do quadro docente ainda mais incisiva, porquanto já se realizaram 80 (oitenta) rescisões contratuais e 92 (noventa e duas) reduções de carga horária.

Documentos que compõem uma ação ajuizada pelo Ministério Público do Trabalho nesta cidade apontam que professores qualificados do Unitri, mediante ameaças diretas, teriam desistido do seu título ou mesmo mantiveram sigilo quanto à titulação recém alcançada⁵⁴. Nesta ocasião, o dirigente sindical relata que, ao inquirir a diretoria administrativa e a pró-reitoria de ensino e graduação desta situação, informaram-lhe que os professores demitidos estariam “onerando a folha de pagamento”.

A falta de interesse na melhoria de qualidade de ensino é sentida por quem já é titulado. O que a instituição faz é mostrar ao MEC o plano de cargos e carreiras, conforme as exigências legais. A instituição, além de não respeitar a legislação trabalhista, contrata professores titulados que não recebem conforme a sua qualificação. É preciso refletir o que isso significa, sobre o descalabro que se instalou. (BERNARDINO, 2005b, p. 2)

⁵⁴ Documentos juntados na Ação Civil Pública protocolizada na Justiça do Trabalho local evidenciam a ocorrência desta prática (Ação Civil Pública nº 005415-2006-134-03-00-6).

Por conta de situações dessa natureza, a Subseção do Sindicato dos Professores de Minas Gerais - SINPRO comunicou ao órgão do Ministério do Trabalho da cidade de Uberlândia a ocorrência de diversas denúncias de professores acerca de eventuais irregularidades de violação da legislação trabalhista⁵⁵, requerendo a averiguação das alegações e a efetiva fiscalização quanto ao cumprimento do Acordo Coletivo de Trabalho firmado entre o Sindicato e a Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura. Dentre as irregularidades alegadas, destacavam-se as notícias de que as férias dos docentes a serem pagas no final de dezembro do ano anterior haviam sido depositadas apenas no início do mês de fevereiro. Os docentes afirmavam que o plano de cargos e salários apresentado junto ao MEC era de total desconhecimento dos professores e que não houve êxito nas oportunidades em que tal documento foi requerido junto às diversas coordenadorias da instituição. O corpo docente da instituição alegava a utilização por parte da empresa de cartão de ponto eletrônico viciado, já que não registrava as horas excedentes eventualmente trabalhadas pelos docentes. Apontava-se que diversos professores titulados, mormente aqueles doutores e mestres, não recebiam por suas qualificações e muito menos havia o pagamento devido à titulação quando alguns docentes se qualificavam durante a vigência do contrato de trabalho, de tal modo que, se fora contratado como professor especialista, de nada adiantava posteriormente protocolizar o pedido de acréscimo salarial em razão do grau de titulação recém adquirido. Os professores que atuavam nos cursos chamados modulares também apontavam irregularidades quando do recebimento dos seus respectivos salários, vez que, em regra, recebiam pelas horas trabalhadas sem os adicionais que lhe eram devidos. Neste mesmo documento de denúncias, o SINPRO/MG informava que os depósitos referentes ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS referentes aos meses de outubro de 2003 a outubro de 2004 não haviam sido apurados.

⁵⁵ Veja SINPRO/MG (2004).

Pelo mesmo ofício encaminhado, o SINPRO/MG denunciava ainda que a CLT não estaria sendo respeitada no tocante à quantidade máxima diária de aulas do professor (art. 318), tampouco quanto ao período mínimo de descanso entre um turno e outro (de onze horas, conforme o art. 66), já que os docentes muitas vezes ministravam aula até às 22h45min e, já no outro dia, a partir de 7h15min ou 8h5min. Também não é pago adicional noturno para o trabalho posterior às 22h (art. 73), além de não serem pagas as horas extraordinárias (CF, art. 7º, XVI). Quando o sistema de verificação da frequência era feito pela assinatura do docente em folha de ponto, não lhe era permitido assinar as horas trabalhadas a mais. Se, porventura, a folha continha mais do que a carga horária contratual, o docente era “convidado” a preenchê-la novamente. Com a mudança do sistema para cartão de ponto eletrônico, professores acusaram o não recebimento das horas excedentes trabalhadas, o que ensejou fiscalização por parte do Ministério do Trabalho em face das evidências de que o programa de computador teria sido alterado para não incluir as horas extraordinárias ou mesmo programado para não mais registrar o excedente do trabalho realizado, conduta que exigiu verificação pelo órgão fiscalizador competente e se tornou um dos objetos da Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público do Trabalho em 16 de março de 2006 e debatida no curso deste capítulo.

A intervenção deste órgão, no entanto, teve origem a partir da realização de uma denúncia junto à Procuradoria Regional do Trabalho de Minas Gerais⁵⁶, apontando ainda irregularidades quanto à redução de carga horária ocorrida nos meses de outubro de 2003 e fevereiro de 2004 supostamente requeridas pelos professores, quando, alegava-se na denúncia, a instituição teria obrigado os professores a “solicitarem” tal redução mediante a protocolização de requerimento realizado de próprio punho. Segundo esta mesma denúncia, aqueles que se recusavam a assim proceder, eram

⁵⁶ Denúncia anônima protocolizada no Ofício de Uberlândia do Ministério Público do Trabalho da 3ª Região/MG em 25 de maio de 2004 (UBERLÂNDIA, 2004), acarretando na instauração de um Procedimento Próprio de Investigação (PPI) n. 1006/2003 (UBERLANDIA, 2005a).

inevitavelmente dispensados, o que veio a ocorrer com vinte e dois docentes no começo daquele semestre.

Foram atitudes desta natureza que redundaram na Ação Fiscal realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego por meio de sua Subdelegacia lotada em Uberlândia⁵⁷, atuando a Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura por ter recolhido mediante a presença do auditor-fiscal daquele órgão a importância devida de R\$668.040,57 (Seiscentos e sessenta e oito mil, quarenta reais e cinquenta e sete centavos) para regularizar os créditos referentes ao FGTS de seus empregados devidos nos meses de setembro, outubro e dezembro de 2004 e ainda janeiro de 2005. Relatou-se pelo mesmo documento que a empresa deixou de efetuar o pagamento da remuneração ou do abono de férias devido até dois dias antes do período de gozo, o que efetivamente prejudicou os trezentos e noventa e dois professores que estavam contratados naquela ocasião⁵⁸, além da não consignação por parte da empresa dos horários de trabalho efetivamente praticados por seus empregados, restando evidente a manipulação fraudulenta das jornadas de trabalho realizadas pelos profissionais docentes⁵⁹.

No decorrer da fiscalização realizada, do mesmo modo surgiram denúncias quanto ao não recebimento conforme a titulação dos professores, ainda que, para fins de reconhecimento e classificação do curso ao qual estava vinculado junto ao Ministério da Educação, este mesmo professor se encontrava devidamente qualificado. Na ocasião, por se tratar de denúncia de outra seara que não a trabalhista, o auditor responsável pela fiscalização encaminhou a informação ao Ministério da Educação e do Desporto. O que mereceu amplo destaque neste mesmo relatório foi a recorrência das alegações dos professores quanto à redução da jornada de trabalho a que se obrigavam que, dentre outras conseqüências, determinava a imediata e

⁵⁷ Relatório de fiscalização concluído em 22 de abril de 2005 (UBERLÂNDIA, 2005d).

⁵⁸ A ocorrência da prática resultou na lavratura do Auto de Infração nº 010396462 (UBERLÂNDIA, 2005c).

⁵⁹ Conduta que resultou na lavratura de outro Auto de Infração, este de nº 010397841 (UBERLÂNDIA, 2005c)

substancial diminuição dos salários percebidos pelos docentes da instituição. O relatório informou que a alteração dos contratos de trabalho constando a diminuição da carga horária desempenhada, ainda que subscrito pelos próprios professores, foram conseguidos mediante efetiva coação realizada pela instituição de ensino empregadora, ocasionando inclusive um prejuízo para estes docentes quando de suas rescisões contratuais realizadas, fato que não passou despercebido ao sindicato profissional da categoria que, na ocasião, fez constar esta ressalva nos diversos Termos de Rescisão do Contrato de Trabalho. Quanto a esta irregularidade, o relatório apresenta uma relação exemplificativa de sete professores que foram desligados à época que poderiam servir à eventual investigação. Ao final, diante do que se apurou, cópia do referido relatório foi encaminhada ao Ofício do Ministério Público do Trabalho (MPT) de Uberlândia.

No exercício de seu mister, o Procurador do Trabalho responsável pelas investigações colheu depoimentos de professores que referendavam a existência das irregularidades apontadas. Desse modo, em várias audiências realizadas, despontaram evidências da propalada coação de modo a caracterizar que o requerimento de redução de jornada de trabalho tivesse sido iniciativa pessoal do próprio docente.

[...] a empresa solicitou a vários trabalhadores que fizessem a solicitação de próprio punho de redução de jornada de trabalho; que esta solicitação foi feita ao depoente por volta de 2003; que fez esta solicitação; que conhece trabalhador que se recusou a fazer a solicitação de redução de jornada; que este trabalhador foi mandado embora, não sabendo dizer o depoente se esta dispensa foi pela recusa; que este trabalhador foi dispensado no final do semestre; que este trabalhador se chama Cláudio Ferreira Pazini; que esta solicitação foi feita a um grande número de professores; que a empresa somente pagava o salário dos professores como “graduado”, mesmo que tivesse curso de especialização, doutorado e mestrado⁶⁰. (UBERLÂNDIA, 2005a, p. 150)

⁶⁰ Depoimento realizado no PPI 1006/2003 em 18 de maio de 2005 pelo Prof. Flávio Del Nero, que exercera suas atividades no curso de contabilidade do Unetri durante dois anos e, como os demais citados neste capítulo, foram produzidos para o mesmo procedimento de investigação instaurado pelo Ministério Público do Trabalho na cidade de Uberlândia, sendo reduzidos a termo para sua

Apurando os mesmo fatos, o MPT colheu depoimento da professora Maria Helena Raimundo que, atuando no Curso de Direito de janeiro de 2003 a fevereiro de 2005, também afirmou que:

a empresa solicitou que a depoente preenchesse de próprio punho uma declaração de redução de carga horária; que cada um dos professores foi separadamente chamado a uma sala pelo coordenador do curso que haveria uma redução de jornada; que a redução de carga horária provocou uma redução de 25 a 30% do salário; [...] que se chegasse antes na empresa e se registrasse o ponto vinte minutos antes ou depois do expediente o relógio de ponto não registrava; que mesmo que continuasse a trabalhar e passasse o cartão após os 20 minutos o ponto ficava em aberto (UBERLÂNDIA, 2005a, p. 156).

Ainda no campo das investigações, o Procurador do Trabalho ouviu o professor da área de Administração Alexandre Rodrigues de Carvalho que, tendo exercido a docência na instituição por seis anos, apresentou significativo relato de sua experiência.

[...] que, em meados do ano passado, a empresa solicitou que o depoente preenchesse de próprio punho uma declaração de redução de carga horária; que isto ocorreu numa reunião coordenada pelo Professor Rafael Silva Guerreiro; que a empresa dizia claramente que 'que se você não colaborar com a instituição, você não garante seu emprego'; que a reunião começou com o Professor Rafael dizendo que 'olha, vocês devem ter notado que alguns colegas não estão mais presentes' como forma clara de obrigar os professores a aceitarem os termos da proposta; que, após a reunião, o professor Rafael conversou com cada um separadamente em que solicitava a redação do pedido de redução de carga horária de próprio punho; que o depoente, por não ter opção, fez o pedido de próprio punho; que o salário foi reduzido em 25%, pois baixou de 40 horas para 30 horas; que, apesar disso, continuou a trabalhar o mesmo período de tempo, já que tinha que fazer atividades extra-curriculares, nas quais não havia controle de ponto; [...] que é mestre, mas recebia apenas como graduado; que o ponto não correspondia à realidade, já que por várias vezes prestou serviços antes e depois do expediente normal e a empresa somente pagava os valores normais, sem qualquer acréscimo de horas extras (UBERLÂNDIA, 2005a, p. 154-5).

Nesta mesma situação, merece registro o depoimento do Prof. Edivaldo Teixeira Gomes que, atuando por aproximadamente três anos no

Curso de Fisioterapia, teve sua carga horária modificada várias vezes durante este período.

Que quando começou a trabalhar tinha uma carga horária de oito horas-aula semanais; QUE na primeira redução de carga horária, mediante assinatura do mencionado pedido, passou para 6 horas-aula semanais; QUE no semestre seguinte sua carga horária elevou-se para 15 horas-aula semanais; Posteriormente, voltou para 10 horas-aula semanais, mediante, novamente, a assinatura do pedido de redução de carga horária; QUE foi dispensado imotivadamente, segundo informações que lhe foram repassadas pela Prof^a Valéria Sacchi, coordenadora do Curso de Fisioterapia, porque se recusou a se submeter à carga horária de 36 horas-aula semanais que lhe foi exigida pela investigada. (UBERLÂNDIA, 2005a, p. 292).

Na condição de instituição investigada, o Unitri foi convocada a apresentar seus esclarecimentos em razão dos fatos alegados por seus ex-professores. Na ocasião, no depoimento prestado em 14 de setembro de 2005 ao representante do MPT situado na cidade de Uberlândia, a instituição elaborou justificativas de ordem empresarial para certas condutas praticadas, reconhecendo práticas que, para além do descumprimento da legislação trabalhista, demonstram o tratamento exclusivamente comercial dispensado pela mantenedora ao seu “empreendimento”.

[...] que a Unitri tem cerca de 780 empregados, dos quais cerca de 350 não são professores; que a empresa tem outras faculdades, conhecidas por Universidade Universo (Juiz de Fora, Goiânia, São Gonçalo, Niterói, Campos dos Goitacazes, Recife, Belo Horizonte, entre outros); que a iniciativa de redução de carga horária é da própria UNITRI, vez que houve redução do número de alunos, porquanto existem 11 outras instituições de ensino superior em Uberlândia; que a redução não só ocorreu na área de direito, mas também em outros cursos, sobretudo na área de saúde; que ouviu dizer que outras faculdades ficaram inadimplentes com os professores porque não tomaram as cautelas necessárias; que a redução foi para manter a qualidade dos cursos; que a Universidade fez uma reunião com os coordenadores dos cursos, que repassaram a necessidade de redução para os professores; que houve dispensa de 68 professores no início de 2º semestre de 2005; que anteriormente houve a dispensa de cerca de 50 professores no ano de 2001, quando o sindicato ainda era o ANDES; que além da dispensa dos 68 professores, houve a redução de carga horária de cerca de 270 professores; que a redução de carga horária dos professores foi em razão da necessidade de redução do custo e do número dos professores, haja vista a redução do número de alunos; que a UNITRI possui mestres e doutores, os quais recebem nestas condições; que não sabe informar o valor dos salários dos mestres, doutores, especialistas e graduados; que não sabe informar se a UNITRI tem plano de cargos e salários registrados nos órgãos próprios; que o último pedido de redução de carga horária ocorreu no

início do segundo semestre deste ano; que não sabe informar quais são os períodos de FGTS que estão em atraso atualmente, mas que está em processo de negociação com a CEF; que não sabe informar se a empresa regularizou o pagamento das férias antes do início do gozo; que não sabe informar se o horário que os professores passam o cartão de ponto é o que efetivamente é registrado (UBERLÂNDIA, 2005a, p 578-9).

Essas informações, por repercutirem em infrações à legislação trabalhista, ensejaram a protocolização de uma Ação Civil Pública promovida pela Procuradoria Regional do Trabalho em desfavor da mantenedora da Unitri, já que não houve êxito a formalização de um Termo de Ajustamento de Conduta por meio do qual a instituição se comprometeria a se abster das práticas ilegais confessadas. A ACP tramitou na 5ª Vara do Trabalho de Uberlândia, tendo sido colhidos novos depoimentos que ratificaram as práticas denunciadas, resultando na prolação de sentença judicial determinando à instituição que não realizasse atos contrários à legislação que ampara o professor que atua naquela instituição de Ensino Superior privado da cidade, impondo ao Unitri multas em caso de reincidência e reconhecendo, sobretudo, a habitualidade de práticas que precarizam o trabalho do docente desta instituição. Esta sentença judicial encontra-se em sede de duplo grau de jurisdição em face de recurso interposto pela parte vencida, no caso a empresa mantenedora do Unitri, razão pela qual ainda não produziu efeitos imperativos. Porém, o seu teor é bastante revelador da condição precarizante a que se submetem os docentes que atuam na instituição.⁶¹

Como demonstrado neste capítulo, as condições de desempenho da atividade docente no Unitri tornaram-se extremamente fragilizadas e reveladoras de uma condição estrutural a que se submetem os trabalhadores da educação superior no Brasil. Com efeito, o quadro verificado na instituição não é de modo algum isolado, o que poderia rotulá-lo como uma exceção a ser registrada no universo da atual gestão do Ensino Superior, sobretudo se considerarmos as instituições de ensino gerenciadas pela iniciativa privada no país. A pesquisa aponta, antes, uma realidade particular ao centro universitário

⁶¹ Ver principais excertos da Sentença no Anexo 1.

observado, com características que estão presentes com maior ou menor incidência nas demais IPES da cidade. No entanto, ainda que sobre realidades particulares, estes apontamentos só puderam ser revelados a partir da reflexão teórica elaborada nos capítulos anteriores, em especial o primeiro e segundo capítulos, já que demonstraram a generalidade de todo um processo cuja inserção abrange o mundo do trabalho em todos os países. Esta reflexão permite verificar que as condições de trabalho docente observadas nas instituições referidas são evidências da manifestação de uma realidade mais ampla que, por sua vez, materializa-se na precarização das relações de trabalho vigentes nas instituições de Ensino Superior de todo o país, sejam elas de caráter público ou privado.

Examino pela ordem seguinte o sistema da economia burguesa: capital, propriedade privada; trabalho assalariado, Estado, comércio externo, mercado mundial. [...] Suprimo uma introdução geral que esbocei em tempos porque, pensando bem, parece-me que antecipar conclusões que é preciso demonstrar em primeiro lugar é pouco correto, e o leitor que quiser seguir-me deverá decidir-se a passar do particular para o geral. (MARX, 1980, p. 64-65)

Portanto, a análise das condições do trabalho docente nesta instituição demonstra a manifestação de um processo de precarização que se explica a partir de profundas transformações estruturais que se manifestam no capitalismo monopolista nas últimas décadas. Ao fazermos esta afirmação não podemos prescindir das concepções metodológicas propostas por Marx no “Prefácio à contribuição para a crítica da economia política”, pois amparam a necessidade da caminhada do particular para o geral na problematização dos processos em investigação e apontam que o movimento teórico projetado nestas páginas pode revelar a materialidade dos sujeitos envolvidos na docência nas instituições citadas, contribuindo para que a própria trajetória desse coletivo humano fale por si e não, na feliz expressão de Pierre Bourdier, “seja falado” por meio das práticas de gestão adotadas pelos mantenedores das instituições privadas de Ensino Superior desta cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conferência proferida em seminário internacional realizado há pouco mais de dois anos⁶², o professor José Luís Sanfelice alertava que, ao final da realização de uma pesquisa, o pesquisador necessita saber mais sobre o objeto de estudo do que quando iniciou seus trabalhos e o seu término não pode ter outra sina senão ampliar o campo de reflexão de quem o realiza. Esta nova reflexão, enriquecida por dúvidas recentes e questionamentos inéditos, deve ser o germe do conhecimento a ser construído a partir daquele que imediatamente o antecedeu. Neste sentido, o trabalho realizado tanto aumentou o alcance da reflexão que iniciamos sobre o tema como modificou a percepção que possuíamos sobre a própria condição de docente em uma instituição de Ensino Superior privado da região, fazendo jus à referência a Thompson lançada na introdução deste estudo, em especial quando o historiador trata das maneiras pelas quais o homem passa a entender sua real condição de existência, partindo de sua vida concreta para elaborar uma nova consciência de si, modificando inclusive a sua idéia de pertencimento a uma situação comum experimentada pelas pessoas que vivenciam o mesmo processo. Elaboramos as considerações finais deste estudo sob esta perspectiva, pois o entendimento primeiro acerca das dimensões do objeto de estudo necessariamente se ampliou e permitiu refletir sobre a precarização do trabalho docente que se realiza nas instituições privadas de Ensino Superior

⁶² Para maiores aprofundamentos a respeito da Conferência do Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp intitulada "Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos" proferida em 26 de março de 2004 no II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos na cidade paulista de Bauru, veja Lombardi e Saviani (2005).

como um processo bem mais complexo e dinâmico do que os primeiros apontamentos denunciavam.

Pelo entendimento anterior, especialmente pelas razões que apresentamos na introdução desta pesquisa que indicavam a proximidade com o objeto analisado, havia uma limitação na abordagem do assunto, desvinculando-o, de um certo modo, ao tema da precarização do trabalho docente verificado nas instituições federais de Ensino Superior, como se fosse possível um tratamento particularizado de cada cenário. O curso do trabalho, no entanto, impôs a superação da limitação anunciada, pois as mediações que surgiram a partir da discussão teórica presente no primeiro capítulo já fizeram ruir por terra este tratamento inicial, tornando imperativo o conhecimento de que as reflexões sobre as transformações que atingem o mundo do trabalho só poderiam ser realizadas a partir de uma mesma origem, isto é, estas transformações possuem como elemento fundante a própria reestruturação produtiva por que passa o capitalismo mundial nas últimas décadas, trazendo consigo a vasta esteira de suas conseqüências. A partir deste referencial, não restaram dúvidas de que “o vento que sopra aqui, sopra lá”, ou seja, firmamos a convicção de que as determinações do capital, apresentando-se hoje sob as vestes do monetarismo e da financeirização, operam sobre os trabalhadores em larga escala e com características que se apresentam comuns nos quatro cantos do mundo, ainda que guardem especificidades em cada localidade e tempo históricos. Assim, após assumir esta perspectiva e pensando o Ensino Superior brasileiro de forma global, pudemos analisar as características de um processo que se caracteriza como totalizante e maior.

A base teórica deste entendimento foi debatida na primeira parte do segundo capítulo, quando se demonstrou a limitação da atuação do Estado como promotor do desenvolvimento humano e, mais particularmente, como defensor de uma educação capaz de alcançar os interesses de todas as classes sociais. Por este caminho de análise, mesmo a educação que se materializa nas instituições federais de ensino não tem condições de protagonizar a emergência de tempos menos áridos à população em geral,

vaticínio que o velho Marx já anunciara há mais de dois séculos ao tratar da pretensão de se designar o “Estado como educador do povo”.

A pesquisa demonstrou, portanto, que tanto as práticas educacionais das instituições superiores que se realizam sobre a organização do poder público como aquelas que ocorrem no campo do ensino privado se submetem às determinações incisivas do capital, transformando o cotidiano escolar em sua área de domínio e agravando os custos humanos daqueles que se envolvem diretamente neste processo, seja ele um docente titular de uma instituição federal de ensino ou um professor em tempo contínuo de uma instituição privada, seja ele ainda um docente contratado sob o regime de professor substituto nas universidades federais ou um professor na condição de “horista” das instituições particulares de ensino que se expandem no cenário educacional brasileiro. Tanto um como outro atendem pelo conceito de *classe-que-vive-do-trabalho* debatido no primeiro capítulo deste estudo.

Com efeito, no curso da pesquisa, ao conhecer uma prática precarizante vivenciada pelo docente que atua em uma instituição de ensino federal surgia, ato contínuo, o seu símil em uma instituição de natureza particular, presente sob outras vestes e sob outros discursos. Do mesmo modo o contrário aconteceu, revelando o curso e a dimensão das transformações determinadas pela sociedade capitalista. Assim, ao demonstrar a trajetória de um Centro Universitário da cidade, que se equilibra sob a idéia de autonomia despojada da exigência de produção científica, refletimos sobre sua inserção nas regras vigentes da lógica do mercado, já que oferece de modo rápido, eficiente e rentável a festejada “educação superior”. Na seqüência do raciocínio, não houve como escaparmos da comparação com práticas que possuem conseqüências semelhantes e que podem ser representadas pelo hábito corrente de oferecer “cursos pagos” no interior das universidades federais, em regra no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, promovidos pelas fundações de ensino de cada departamento da instituição.

É importante considerarmos também que as manifestações de práticas precarizantes se realizam de forma diversa em cada uma das instituições, já que, pelo histórico apresentado, verificamos que possuem

formas distintas de constituição, algumas com apenas dois ou quatro anos de atividade, nas quais trabalham de 20 a 40 docentes, oferecendo menos de uma dezena de cursos e outras, mais estabilizadas, com mais de uma centena de professores, que oferecem na cidade mais de 20 cursos de graduação em Ensino Superior. Esta diversidade nos permitiu observar que, no âmbito de Uberlândia, a partir dos diferentes modos de gestão implantados pelos mantenedores, estão em curso maneiras diversificadas de precarização do trabalho docente que, por sua vez, determinam formas desiguais de resistências às práticas que são implantadas. No caso do centro universitário observado, alçado a esta condição há quase uma década, possuindo perto de quinhentos professores em atividade nos 36 cursos de graduação oferecidos, este processo se revela particularmente incisivo, pois a instituição possui trânsito há mais tempo na área do Ensino Superior privado de caráter essencialmente lucrativo e, por extensão, encontra-se mais inserida na lógica de mercado que estrutura o setor.

Quanto às formas de reação iniciadas pelos professores e pelas entidades que os representam que apresentamos no curso do trabalho, concluímos que elas são incipientes, pouco articuladas e incapazes ainda de resistir à avalanche da precarização do trabalho docente que incide sobre o setor na cidade, o que, no entanto, não depõe em desfavor das atividades concretas já realizadas, até porque foram os meios de oposição possíveis de serem conduzidos por aqueles que atuam em condições de trabalho tão adversas. Ressaltamos que as formas de resistência já demonstradas não se limitam àquelas encaminhadas pelas entidades sindicais citadas e que tampouco se materializam apenas nas instâncias oficiais inseridas no próprio Estado, como o Ministério, a Procuradoria e a Justiça do Trabalho. As atividades realizadas por estes três órgãos foram objeto de observação nesta pesquisa porque se constituíram nas formas reais de resistência iniciadas pelos professores e que repercutiram em medidas tomadas nas suas sedes, porém, temos certeza, não se encerram em seus limites e tampouco esvaziam as possibilidades de análise da realidade suscitadas pela categoria trabalho.

Acreditamos que os movimentos em defesa do trabalho docente no setor precisam ser desenvolvidos com coordenação, ainda que a construção desta possibilidade não pareça estar no horizonte próximo, integrando os professores de forma conjunta para que possam construir os mecanismos necessários de oposição aos projetos de precarização que se encontram em curso. Para tanto, conhecer outras experiências de reação conduzidas por docentes de outras instituições e refletir sobre suas possibilidades de implantação no cenário local são medidas necessárias e que permitiriam, em tese, definir estratégias de atuação para os professores que atuam nas instituições privadas de Ensino Superior da cidade.

Concluimos, portanto, que as condições do cotidiano acadêmico verificadas precarizam as relações de trabalho docente materializadas no interior das instituições privadas de Ensino Superior na cidade de Uberlândia e que estas, por extensão, têm sua explicação nas estruturas complexas que sustentam o capitalismo atual, cujas práticas contribuem para afirmar a condição subordinada em que se encontra o país em termos de produção de ciência e tecnologia, independente se realizado pelas instituições públicas ou privadas de Ensino Superior. Tanto num como noutro espaço o que está em jogo são os processos de formação humana pautados pelo capital no mundo contemporâneo, de modo que, nos limites da pesquisa realizada, restou demonstrado que dentre as conseqüências deste processo há a desvalorização do ensino superior como campo de construção de projetos coletivos, já que, antes, restou mitigada a idéia outrora aventada de universidade como lugar em que se elabora o saber, capaz de se educar para a tolerância e de construir a superação das diversidades criadas pela contraposição de forças dos diferentes projetos humanos. Esta conclusão nos permitiu entender que as formas precarizantes de trabalho a que são submetidos estes docentes não são uma evidência isolada, mas se inserem nos processos de formação humana pautados pelo capital que passaram a se manifestar nestas terras do cerrado brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES. *Cadastro de IES associadas à ABMES*. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/asp/filiados/mantenedora.asp?id=217>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

ADUFU. UNIT, uma afronta a livre organização dos trabalhadores. *Jornal Correio*, Uberlândia, 19 ago. 2001. Caderno A, p. 3.

ALVES DA SILVA, Vitorino; GUIMARÃES, Eduardo Nunes; BERTOLUCCI JR., Luiz et al. *Aglomerado urbano de Uberlândia (MG): Formação Sócio-Econômica e centralidade regional*. IN: ANPUR. 2001, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

ANDES. *História*. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

ANDES. *Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento*. Brasília/DF: ANDES, 1 mar. 2005. 2p. Panfleto.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In. ANTUNES, R. *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes (Org.) *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARROSO, Pésio Henrique. *A trajetória da SINDUNIT*. 15 mar. 2006. (entrevista concedida).

BARROSO, Pésio Henrique. *Constituinte e Constituição: participação popular e eficácia constitucional*. Curitiba: Juruá, 1999.

BERNARDINO, Bernhard P. *Primeira e segunda reformulações curriculares na UNITRI*. 8 dez. 2005. (entrevista concedida).

BERNARDINO, Bernhard P. *Restrições às atividades sindicais*. Uberlândia, digitalizado, 2005a. 2 p.

BERNARDINO, Bernhard P. Titulação ameaça professores. *Jornal Correio*, Uberlândia, 10 jul. 2005b, Opinião, p.2.

BORGES, Bento Itamar. *Precarização no Triângulo Mineiro*. 7 jun. 2006. (entrevista concedida).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior*: sinopse estatística – 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/default2.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

BRAVERMAM, H. *Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio Moura. Marco Legal do Ensino Superior Particular. IN: ABMES. *ABMES Cadernos*. Brasília: ABMES, 2004.

CATANI, Afrânio. e OLIVEIRA, João F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Educação superior: novos e velhos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

CATÓLICA. *História*. Disponível em: <<http://www.catolicaudi.edu.br/historia.plx>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

CHESNAIS, François. O capitalismo de fim de século. In COGGIOLA et. alli. *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

CONFEDERAÇÃO conquista registro sindical. aCONTEEcendo, São Paulo, mar./set. 2004. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/publicacoes/aconteecendo-30.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2006.

CONTEE. *Entidades filiadas*. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/entidades/entidades.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual Universidade?*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

DIAS, Adelino J. C. Esclarecimento aos alunos e professores do curso de direito da UNIT. *Jornal Correio*, Uberlândia, 29 jul. 2001. Opinião, p. 2.

DOWBOR, Ladislau. Introdução teórica à crise: salários e Lucros na divisão internacional do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

ESAMC. *A ESAMC Uberlândia*. Disponível em: <<http://www.esamc.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

FPU. *Institucional*. Disponível em: <<http://www.facpoli.edu.br/institucional/historico.php>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 2000.

GORZ, A. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense -Universitária, 1987.

GOVERNO pode cobrar explicações sobre demissão. *Jornal Correio*, Uberlândia, 07 ago. 2001. Caderno A. p.7.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos extremos: o breve século XX 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. *A Era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Octávio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LA GARZA, E. De. La flexibilidad del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, São Paulo, ano 3, n. 5, 1997. p. 129-57.

LEHER, Roberto. Prefácio. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima. *Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley

(Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

LOJKINE, Jean. *A reformulação informacional*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUCENA, Carlos. *Capital, ciência e precarização: um estudo sobre a (des)qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobrás*. Uberlândia: mimeo, 2005.

LUCENA, Carlos. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2004.

MARTINS Filho, Ives Gandra da. A ação civil pública trabalhista. *LTr*, São Paulo, v. 7, n. 56, p. 809-13, jul. 1992.

MARX, Karl. *Conseqüências sociais do avanço tecnológico*. São Paulo: Edições populares, 1980.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. v.1.

MARX, Karl; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)* São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. *O público e o privado nas reformas do Ensino Superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90*. 2005. Total de páginas. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação). Unicamp, Campinas-SP, 2005.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto e MINTO, César Augusto. Da Educação Superior na LDB: uma análise. *Universidade e Sociedade*, Brasília-DF, v. 15, n. 8, fev. 1998.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Rumos históricos da organização privatista. In: _____ (org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, Vol. 25, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.

OLIVEIRA, Márcio Antônio. História do ANDES-SN: setor das IPES. IN: ANDES. Rumo à Expansão do Setor das IPES do ANDES-SN. *Cadernos ANDES*, Brasília-DF, n. 22, p.11, jan. 2006.

OLIVEIRA, Marlene Salgado de. UNIT garante que está mudando para melhorar. *Jornal Correio*, Uberlândia, 17 mai. 1998. Caderno A. p. 8.

PAULANI, Leda Maria. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. *O Ensino Superior no Brasil: O setor privado*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SANFELICE, José Luís. Estado e Política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A educação pública na conjuntura atual. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: *Educação superior: novos e velhos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Andréia da Silva. Conselho Nacional de Educação: de aparelho de estado a agência de empresariamento do Ensino Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Jr. João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Jr. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001. 152

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Artigo Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. Publicado em 27 mar. 2006. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ109f.htm>. Acesso em: 23 jul. 2006.

SINPRO/MG. *[documento interno]*. Uberlândia, jul. 2006. Minuta de Ação de Cumprimento.

SINPRO/MG. *[Ofício]*. Uberlândia, 07 maio 2004. Ofício encaminhado à Chefia de Inspeção do Trabalho da Delegacia Regional do Trabalho com sede nesta cidade.

SINPRO/MG. [panfleto]. Belo Horizonte, 21 ago. 2001. Aos professores da UNIT.

SINPRO/MG. *Estatuto*. Disponível em: < <http://www.sinpromg.org.br/estatuto.html>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UBERLÂNDIA. Ministério Público do Trabalho. *Procedimento Próprio de Informações número 1006/2003*. Unitri e Procuradoria Regional do Trabalho. Procurador: Fábio Lopes Fernandes. Uberlândia-MG, 18 maio 2005a.

UBERLÂNDIA-MG. JUSTIÇA DO TRABALHO. Ação Civil Pública. ACP Nº 00415-2006-134-03-00-6. Procuradoria Regional do Trabalho e Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura. Juíza do Trabalho: Tânia Mara Guimarães Pena. Uberlândia-MG, 08 de junho de 2006.

UBERLÂNDIA-MG. Ministério do Trabalho e Emprego. *Auto de Infração nº 010396462*. Uberlândia-MG, 04 de março de 2005b.

UBERLÂNDIA-MG. Ministério do Trabalho e Emprego. *Auto de Infração nº 010397841*. Uberlândia-MG, 04 de março de 2005c.

UBERLÂNDIA-MG. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relatório de Fiscalização*. Uberlândia-MG, 04 de março de 2005d.

UBERLÂNDIA-MG. Ministério Público do Trabalho. *Denúncia*. Uberlândia-MG, 25 de maio de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *A UFU em números*. Disponível em: <http://www.dri.ufu.br/ufu_em_numero.php>. Acesso em: 05 jul. 2006.

UNIESSA. *Home*. Disponível em: <<http://www.uniessa.com.br/default.aspx>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

UNIMINAS. Administração. Disponível em: <<http://www.uniminas.br/?menu=3&imm=0&arquivo=administracao.php>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

UNIPAC. *Presença*. Disponível em: <<http://www.unipac.br/universidade/presenca.php>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

UNIT recomeça aulas e demite 59 professores. *Jornal Correio*, Uberlândia, 2 ago. 2001. Caderno A. p. 8.

UNITRI – Centro Universitário do Triângulo. [Plano de Carreira da UNIT]. Uberlândia, [2004 ou 2005]a. (Documento interno).

UNITRI – Centro Universitário do Triângulo. [Reformulação Curricular dos Cursos do Unitri]. Uberlândia, [2004 ou 2005]b. (Documento interno).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: GENTILE, Pablo; Sader, Emir. *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo (Org). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Campinas: Cortez, 1995a.
- ANTUNES, Ricardo. *O Novo Sindicalismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 1995b.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. *Catálogo geral das instituições de Ensino Superior associadas à ABMES*. Brasília: ABMES, 1997.
- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BIHR, Alan. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- CANO, Wilson. *Reflexões sobre o Brasil e a Nova (Des)ordem Internacional*. São Paulo: FAPESP/UNICAMP, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CORIAT, Benjamin. *Pensar ao avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 25, p. 423-460, Mai./Ago., 2004.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 2v. São Paulo: Globo - Publifolha, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE P. (org) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, H. S. *A escola cidadã no contexto da Globalização*. São Paulo: Vozes, 1999.

GÉNÉREUX, Jacques. *O Horror Político: o horror não é econômico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

HABERMAS, Ernani. *Universidade docência globalização*. Porto Alegre: Ática, 1998.

HAYEK, Friedrich A. *O caminho da servidão*. São Paulo: Globo, 1977.

LOMBARDI, J. C, SAVIANI, D., SANFELICE, J. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MACHADO, L. R. S. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.

MCILROY, J. O inverno do sindicalismo. In. ANTUNES, R. *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 1997.

MELLO, A. F. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

MOROSSINI, Marília Costa (Org.) *Professores do Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira, 1997.

POCHMANN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, Dislene A. (org). *Universidade. Formação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz. 1989.

SILVA, Jr. João dos Reis. Reformas do Estado e da educação superior no Brasil (a ação dos atores em cena e o processo de privatização). In: CATANI, A. (org.). *Congresso internacional Políticas de Ensino Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Recife: YK Produtora de Eventos, 1997.

TADDEI, E. H. "Empregabilidade" e formação profissional: a "nova" face da política social da Europa. In: SILVA, H. S. *A escola cidadã no contexto da Globalização*. São Paulo: Vozes, 1999.

TRAMONTIN, Raulino & Braga, Ronald. O ensino particular no Brasil: traços de um perfil. In: MENDES, C. & CASTRO, C. M. (orgs.). *Qualidade, expansão e financiamento do Ensino Superior privado*. Brasília-DF: ABMES; Rio de Janeiro: EDUCAN, 1984.

APÊNDICE 1: ENTREVISTA

Entrevistado: *Pérsio Henrique Barroso*

Condição: *Ex-Coordenador do Curso de Direito da Unitri (1998/2000).*

Entrevistador: O Sr. poderia historiar sua participação na fundação da Sindunit?

Prof. Pérsio: Eu fui convidado a trabalhar na Unit no início de 1998 pela prof. Djanira Radamés de Sá assim que eu tinha terminado o Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina e iniciei como professor da disciplina de introdução ao Direito e Direito constitucional e outras atribuições administrativas e com contrato já de 40 horas e como havia ocorrido a venda da instituição de um grupo local de Uberlândia para um grupo Salgado de Oliveira do RJ e isso implicou numa série de mudanças no próprio curso de direito com a transformação do nº de vagas de 80 anuais para 820 durante 1998, 560 apenas no primeiro semestre a prof. Djanira Radamés frente a insatisfação com essa situação acabou pedindo afastamento da direção logo após se demitindo da instituição com isso fui convidado para assumir a coordenação e aceitei sabendo dos desafios e permaneci na coordenação até julho de 2000, por não ter mais condições emocionais de permanecer no cargo a partir daí continuei até julho de 2001 quando fui demitido pela instituição então entre jul/00 a jul/01 assumi outras funções administrativas como coordenador de monografia e outras questões continuei minhas aulas a partir de mais ou menos março desse ano 2001 eu comecei uma aproximação um pouco maior com a questão sindical tendo fundado com outros companheiros, outros colegas a Adunit (Associação dos Docentes da Unit) então vinculada ainda ao Simpro mas desde então nós começamos uma conversa com o

Andes (sindicato nacional) para a transformação dessa associação numa seção sindical do sindicato nacional dos docentes do Ensino Superior que se deu por volta de junho ou julho com essa instituição da Sindunit aconteceu num momento em que a instituição estava passando por mudanças grandes nos projetos pedagógico do cursos e mudanças grandes no seu quadro de professores havia boatos de cortes gigantescos de carga horária, a sindunit procurou a se informar e fazer um trabalho de esclarecimento dos professores de reunião os professores em torno de interesses comuns, tentando durante todo esse tempo fazer um contato com a então reitora, Ana Maria de Souza, o que nos foi sistematicamente negado, na véspera de uma reunião que nós faríamos, inclusive com a presença da vice-presidente do Andes professora Lia de Salvador, fui chamado a sala da reitora que teria me feito ou que me fez efetivamente uma ameaça velada que se nós fizéssemos aquela reunião marcada nós poderíamos ter algum tipo de problema já que ali não era uma escola pública, uma universidade pública em que o patrão era o governo e que portanto o governo não tem cara e não conhece diretamente os seus professores, os seus trabalhadores sendo uma instituição privada em que haveria essa relação mais direta entre os seus empregados nós estaríamos correndo sérios riscos, realizamos essa reunião e na outra semana se não me engano dia 25 de agosto fui chamado junto com os outros diretores da Sindunit para uma conversa com a reitora e com a pró-reitora de graduação do Ensino Superior, professora Alzira Bizinoto, que nos comunicaram então pessoalmente a demissão, então o fato é que eu à época eu era presidente desta seção sindical, a Sindunit, e juntamente com todos os outros diretores, em nº de 10, fui mandado embora, a partir daí nós começamos um processo judicial buscando a reintegração o que foi deferido julgado liminarmente mas depois cassado por mandado de segurança julgado pelo TRT em Belo Horizonte.

Entrevistador: Prof. Pérsio, com a experiência em que o Sr. demonstrou em relação ao Ensino Superior nestes últimos anos, poderia dizer a respeito da condição do Centro Universitário do Triângulo em relação aos demais, é uma universidade que se habilita mais nesse viés mercantilista? Poderia se dizer isso?

Prof. Pêrsio: Poderia dizer que embora sempre tenha havido pó parte da direção acadêmica da instituição uma preocupação muito grande com o ensino, com a qualidade de ensino e eu diria principalmente num nível de administração superior e inferior se poderíamos chamar assim num nível das coordenações dos cursos, das pró-reitorias até na época diretorias dos institutos não parecia haver na administração que podemos chamar de não acadêmica esse mesmo compromisso, então o fato é que a relação entre mantenedora e mantida era extremamente complexa e complicada chegando até a ser delicada, então é óbvio que se tratando de uma instituição privada há ingerências muito grandes da mantenedora nas mantidas, mais eu diria que em vários casos e em vários momentos ao longo desse tempo que em lá eu passei essas ingerências foram prejudiciais ao andamento dos trabalhos acadêmicos e a continuidade dos próprios cursos e a sua qualidade nesse sentido poder-se-ia dizer que o só fato do aumento constante de vagas em razão da autonomia para isso conquistada ou concedida via RDB com a criação dos chamados centros universitários e da transformação da Unit em Centro Universitário diria que realmente houve um abuso já que o nº de vagas era criado ao sabor do mercado por assim dizer e não visando uma formação mais específica então nesse sentido particular posso dizer que as coordenações de curso mesmo a pró-reitorias ou mesmo reitoria ficavam a mercê dos interesses de mercado da mantenedora.

Entrevistador: Quando da visita das comissões de avaliação do MEC no Centro Universitário do Triângulo, quando da visita de várias comissões de avaliação de curso, o Sr. tem algum apontamento específico em relação a esse período? Há suspeitas, informações, de que à época, a exemplo de outras instituições, à época da visita das comissões há todo um trabalho voltado para aprovação dos cursos nesse primeiro momento, mas que estas condições, essas mudanças que ocorrem não se mantêm durante o período seguinte?

Prof. Pêrsio: A minha experiência mais específica é do curso de direito passei por um processo de reconhecimento que foi o primeiro processo de

reconhecimento do curso já que ele havia sido autorizado em 1994. No final de 1998 nós passamos por esse processo num primeiro momento ainda sob a direção da professora Djanira no início do ano de 1998 o curso recebeu uma comissão do MEC que o avaliou de forma muito favorável até porque ele avaliou a situação então existente antes dessa mudança completa do curso e do currículo. No final de 1998 nós recebemos uma comissão da OAB dentro do mesmo processo e essa comissão indicou a reprovação ou o não reconhecimento do curso em razão de sérios problemas levantados que nós tínhamos conhecimento mas em razão justamente das mudanças ocorridas de forma abrupta então no curso de direito não houve nenhuma maquiagem, ou nenhum aumento do nº professores efetivamente ou especificamente voltado para essa avaliação tanto é que nós acabamos tendo alguma dificuldade depois com um parecer desfavorável da OAB, entretanto, ao final o curso foi reconhecido de acordo com o parecer emitido pelos representantes do MEC que na verdade refletia uma outra situação não mais existente, entretanto como coordenador de curso eu acompanhei de perto os processos de reconhecimento dos outros cursos e sabia sim que laboratórios eram comprados em cima da hora, que livros eram comprados em cima da hora que havia uma pressão sobre os professores para responderem as questões das comissões do MEC de forma a maquiar ou a criar uma situação que não existia e muitas vezes após as visitas a situação voltava a que estava a anterior, no curso de direito especificamente eu não tive essa experiência, mas certamente isso aconteceu em outros cursos próximos, que maquiavam situações e condições que não eram as efetivamente realizadas.

Entrevistador: Há exigência de se protocolar junto ao MEC um plano de cargos e salários dos docentes. Isto é feito? O Sr. tem conhecimento desses planos, dessas informações, se eram efetivamente cumpridos?

Prof. Pérsio: Não havia um plano de cargos e salários o que havia era o disposto nas convenções ou na convenção vigente à época – CCT - em que havia uma especificação disso da hora aula e dos aumentos em virtude da titulação para efeito de avaliação era apresentado um plano de cargos e

salários fictício ou um projeto que nunca chegou a ser efetivamente aprovado e muito menos implantado esse plano de cargos e salários era apresentado porque era uma exigência mas não era realizado na prática a partir de um certo momento nem aquilo que estava previsto nas CCTs continuou sendo realizado ou seja, professores que passavam a se titular títulos de mestres ou aqueles mestres que ganhavam título de doutor não tinham aumento no seu salário em virtude disso fora se estivesse nas convenções ou acordado em algum outro momento.

Entrevistador: Nesse plano de cargos fictício aventado havia a instituição de um Conselho de Administração Superior que possuía diversas atribuições, dentre elas parece que algumas atividades de eleição de coordenadores de curso, atividades de uma gestão menos verticalizada. O Sr. possui alguma informação a respeito desse órgão em particular?

Prof. Pérsio: Não me recordo especificamente da existência desse órgão, nesse plano fictício, mas de qualquer maneira o fato é que isso nunca aconteceu, lá os diretores de curso e pró-reitores e diretores substitutos e mesmo o reitor, o reitor nós sempre nomeamos diretamente pela mantenedora de uma forma mais direta e eu diria até que nesse ponto a administração chegava a ser até um pouco informal ou familiar, pouco profissional no tratamento dessas questões de preenchimento desses cargos não havia nenhum tipo de participação da comunidade acadêmica na decisão dessas escolhas.

Entrevistador: No período em que estive à frente da coordenação, quanto ao regime de trabalho dos docentes, o Sr. teve conhecimento de alguma ingerência efetiva para tornar professores até então em tempo contínuo em professores horistas?

Prof. Pérsio: Enquanto eu estava à frente da coordenação não, mas uma das questões que nos levou a montar a associação foi à defesa dos interesses dos professores frente a casos como esses que a partir daí começaram a se tornar

mais freqüentes eu tive notícias que principalmente após a minha saída da Unit, houve esse tipo de situação em que os professores eram convidados para não dizer obrigados a pedirem redução da sua carga horária sob a ameaça de serem demitidos se não o fizessem, e o que parece que um ou dois colegas do curso de direito tiveram essa ameaça cumprida se negaram a assinar essa redução de carga horária e por isso foram demitidos no outro semestre.

Entrevistador: Para finalizar, considerando a experiência que o Sr. tem na docência no Ensino Superior e nos cargos de administração, como avalia o atual cenário que se delinea em razão da expansão do Ensino Superior privado no país?

Prof. Pérsio: Eu vejo essa situação com uma perspectiva que tem dois viés, dois pontos de vista que eu espero possam se coordenar, embora a princípio eles sejam divergentes, pareçam trilhar caminhos opostos é fato que há uma defasagem muito grande no nº de pessoas jovens de 24 anos matriculadas no Ensino Superior então existe uma grande lacuna a ser preenchida é fato também que o ensino federal especialmente o ensino público superior especialmente o federal tem praticamente ficado estagnado nos últimos anos parece que intenção ainda é pouco efetiva do governo atual de fazer com que ele se torne uma realidade esse aumento mais claramente nos anos 90 houve uma política de expansão do Ensino Superior pelo ensino privado até então havia um prevalência do ensino público sobre o ensino privado e a partir de 90 especialmente no governo do FHC com o ministro Paulo Renato de Souza houve um incentivo muito grande para o incremento do Ensino Superior privado tanto que houve uma inversão completa nessa relação público-privado é uma perspectiva ainda de crescimento entretanto me parece que nos próximos 5 anos no máximo vai haver uma tendência de queda que já começa a se reverter por que? Porque se há esse investimento apenas no Ensino Superior privado, o Ensino Superior privado ele necessita de alunos que paguem e o público pagante está rareando quer dizer com isso que há uma imensa maioria de pessoas fora do Ensino Superior e a princípio seria um público alvo, só que grande parte dessas pessoas não têm condição de pagar uma faculdade

privada e nós temos visto nos últimos anos que, que talvez isso se reflita na própria condição de trabalho dos professores é que para manter esse aluno na instituição em média as cargas horárias dos cursos e até mesmo as mensalidades elas têm diminuído ou subido menos e com isso há uma precarização do trabalho do professor então me parece que se não houver uma medida forte e eficaz do governo federal em investimento na escola pública o ensino privado tende sim a ser hegemônico nesse processo mas eu diria que tendo a qualidade não como primeiro ponto ou como princípio já quem em razão da própria situação do mercado, de uma acomodação do mercado a qualidade tende a ficar em segundo plano as tentativas do governo de aumentar o ingresso no Ensino Superior via ensino privado inclusive com PROUNI e outras medidas me parecem do ponto de vista político, do ponto de vista estratégico algo errado porque em vez de investir na própria escola pública acaba mais uma vez o governo ou o Estado se dobrando aos interesses de mercado.

APÊNDICE 2: ENTREVISTA

Entrevistado: Prof. Bento Itamar Borges

Condição: Presidente da Seção Sindical dos Docentes da UFU

Entrevistador: Quais as principais manifestações do processo de precarização que alcança o docente que atua no Ensino Superior?

Prof. Bento: Primeiro, há fenômenos mais diretamente visíveis, como a contratação de professores substitutos, a complementação de renda com pesquisas e cursos pagos. Segundo, há mudanças na natureza do trabalho docente devido às novas tecnologias. Temos assumido mais tarefas, que antes eram de técnicos e que hoje executamos por meio de computadores e celulares. O trabalho também transformou-se com a implementação de pós-graduação, com seus prazos apertados e seus calendários paralelos, imunes à greves. Há também mudanças devido ao produtivismo e à disputa de curriculum on line, ao ranking dos periódicos, em um ritmo de vida que tira de cada docente o tempo de ler o trabalho do colega. Em terceiro lugar, há o plano já em andamento de inserir alunos de pós na docência, de modo que diminuem e se descaracterizam os postos de trabalho docente. Também perdemos espaço para as máquinas, com o ensino à distancia. Por fim, menos visíveis, na falta de estatísticas e devido a complexidade de outras variáveis intervenientes, são o estresse da cidade grande, as doenças ocupacionais, a invalidez e até o suicídio. E tudo acontece em um ambiente de crescente desigualdade entre áreas do saber, pois nem todas as áreas conseguem arrecadar verbas fora do sistema público de financiamento. E isso significa, até para o cotidiano, diferenças elementares nas condições de trabalho: um prédio

novo tem banheiros limpos, limpeza terceirizada, equipamentos de última geração, etc.

Entrevistador: Qual a análise que a ADUFU faz da precarização do trabalho docente no Ensino Superior verificada nas últimas décadas?

Prof. Bento: A avaliação política é a única perspectiva capaz de dar conta dos processos combinados de precarização e privatização do trabalho docente. Como em outros setores, dos quais o Estado se afasta, é necessário descuidar e rebaixar a qualidade para justificar a privatização. É o caso dos pedágios em rodovias privatizadas ou “cedidas” a empresas, que passam a fazer o que Estado devia fazer, sobre a base de investimento público. Além de ser um processo planejado de transferência de responsabilidade para a iniciativa privada, o descaso é geral, mas a retomada é seletiva; só as rodovias com muito movimento interessam para a implantação de pedágio. E só os centros tecnológicos e os cursos superiores que dão maior retorno ao capital são beneficiados com “parcerias”. Por trás dessa estratégia, está um grande movimento dos investidores para reduzir e, eventualmente, anular a presença do Estado nos negócios, com redução dos direitos trabalhistas e a desregulamentação das relações entre o público e privado, ou seja, um quadro que tem sido caracterizado, com intenções críticas, como “neoliberalismo”. O termo não agrada a muitos docentes, que o consideram um chavão esvaziado de poder explicativo; na verdade, esse abandono do velho jargão combativo é já um aspecto da crise que o sindicalismo vive, em momento de despolitização e de ataque planejado ao mundo do trabalho, inclusive à luta sindical. As dificuldades dos sindicatos em geral e do nosso em particular são também aspectos do processo de precarização, que reverberam nos planos dos jovens, que retardam seu ingresso na categoria de trabalhadores. E quando o fazem, têm a mentalidade despolitizada pelo individualismo e pelo empreendedorismo, ou seja, querem distância do espaço de solidariedade e de luta, que é o verdadeiro sindicato. Ao mesmo tempo, o sindicato acredita na luta contra esses processos de precarização e de privatização e de fato investe em

grandes frentes, como a construção de um Padrão Unitário de Qualidade do Ensino Superior, que inclua as instituições particulares. Todavia, isso só faz sentido dentro de um projeto de reestatização das particulares, ou seja, que recupere o lugar e o status do público como dever do Estado.

Entrevistador: É possível identificar características específicas desse processo de precarização na região do triângulo mineiro e, caso seja, quais as possíveis razões desta condição?

Prof. Bento: Há decerto uma diferença mais de mentalidade na região, com impacto nos processos referidos, dada a origem da UFU – seu processo de federalização – e o espírito ufanista da cidade de Uberlândia. Isso significa que, para muitos, a criação da Universidade Federal foi uma benesse de alguns políticos locais, diante do que qualquer reivindicação, como a da construção do RU, parecia um luxo. Ou seja, esse orgulho de termos conseguido a escola “grátis” compensava o que, erradamente era avaliado como necessidades pessoais. Com o tempo e com a luta dos alunos por acesso e permanência, essa mentalidade vai mudando. Por outro lado, a criação recente de inúmeras faculdades particulares parece a muitos mais um sintoma da riqueza e da alardeada pujança da região do *agrobusiness*. E sabe-se que a cidade quase sempre foi administrada por forças conservadoras e tem uma população arredia a movimentos de esquerda. Por fim, para fazer justiça, é necessário lembrarmos de uma característica da região, que nos conduz a uma situação contraditória, que o movimento social e docente deveria reverter para sua luta em defesa da escola pública; é que em Uberlândia, sobretudo na década de 80, as escolas públicas é que detinham a qualidade, o compromisso social e os bons índices de aprovação nos vestibulares. Essa deve ser uma referência para a luta que continuamos a travar contra os interesses privados.

APÊNDICE 3: ENTREVISTA

Entrevistado: Prof. Bernhard Pereira Bernardino.

Condição: Delegado Sindical do SINPRO/MG.

Entrevistador: Qual a avaliação do Sr. das condições de trabalho do docente que atua no Unitri?

Prof. Bernard : Pergunte-se aos professores de Ensino Superior do Unitri se estão satisfeitos com seus empregos, suas carreiras e seus rendimentos. Pergunte-se o que os mesmos podem ou devem fazer para melhorar, avançar, e ter seu trabalho reconhecido, seja em termos salariais ou hierárquicos. Pergunte-se sobre as avaliações a que se têm submetido e dos efeitos dessas no seu dia a dia. Pergunte-se... Política salarial, avaliações, promoções, penalidades ou incentivos são palavras estranhas e não familiares para a maioria dos professores. No Unitri, onde tais mecanismos seriam de se supor mais ativos, pouco há para relatar. Que é preciso mudar, poucos discordam, mas... por onde e pelo que começar? Quais os interesses que mantêm o atual estado de coisas? A quem ajuda tal inanição? Quem ganha e quem perde com isso tudo? O plano de carreira docente prevê uma evolução que vai desde o professor auxiliar até o titular, passando pelos cargos de assistente e adjunto. Os professores não têm tempo, incentivo ou mesmo necessidade de melhorar profissionalmente. A menos de uma minoria dos professores, que individualmente buscam através de contatos com o mundo externo melhorias de sua capacitação profissional, a maioria restante não vê necessidade alguma de manter-se atualizada por não ver reconhecida sua titulação. A síndrome das quarenta horas e da dedicação exclusiva tornou-se carro-chefe na avaliação

acadêmica. Professor bom é professor integral. O critério é inflexível, fazendo com que a Unitri fique privada de professores que em muito poderiam contribuir, mas que não gostariam de ter um envolvimento em tempo integral com o ensino. As razões desta desconfiança em relação aos professores horistas, tempo parcial, vêm da própria incapacidade da instituição de gerenciar seus recursos: quando foi permitida a contratação de professores pelos coordenadores de cursos, o que se viu foi um grande festival de empreguismo e aproveitamento de colegas, parentes e amigos, novamente sem compromisso com a qualidade acadêmica. Também devem ser analisados os efeitos da dedicação exclusiva. Há critérios e critérios na sua interpretação e o objetivo original, que era o de manter o professor 40 horas por semana na instituição, e apenas nela, na maior parte dos casos ficou descaracterizado. O que se espera que um professor universitário, no Unitri, que produza? Bons alunos, alunos bons, profissionais competentes, professores, futuros mestrandos e doutorandos, agentes de mudança para nosso país, empresários, empreendedores? É preciso definir alguns desses produtos para podermos avaliar a eficácia do trabalho sendo feito. Avaliação docente é um tabu para ser quebrado. O que é importante? Professores devem ser avaliados? Como comparar diferentes áreas de ensino, diferentes cursos? Diferentes disciplinas? Como medir o valor de um docente? Como avaliar cursos, alunos, ensino? A organização sindical por local de trabalho no Unitri, resume-se à presença de um Os professores têm um bom nível de informação sobre suas atividades e os processos eleitorais para a escolha de seus representantes. Entretanto, a Unitri não permite o acesso dos dirigentes sindicais no local de trabalho, bem como não permite divulgar informações do sindicato referente aos interesses dos professores. Os dirigentes sindicais não possuem livre acesso ao local de trabalho para o exercício de suas atividades. Esse acesso só existe no caso de dirigente sindical (delegado sindical) que trabalha na própria empresa, mas com restrições. A liberdade de difusão e comunicação também é restringida pela impossibilidade do acesso dos dirigentes sindicais aos locais de trabalho. Para fazer chegar aos trabalhadores o seu material informativo, os sindicatos só dispõem de autorização da empresa para deixá-los à disposição na pasta dos professores. Nunca

ocorreram reuniões no interior da empresa. Uma assembléia foi realizada com a presença de 7 (sete) professores na sala 218 B para a discussão do Acordo Coletivo de Trabalho no ano de 2005. A Unitri utiliza de meios de repressão aos professores que participam das reuniões. Além disso, alguns correram o risco de demissão por ter participado da assembléia no ano de 2005.

ANEXO 1: EXCERTOS DA SENTENÇA JUDICIAL

Folhas 986

[...] fato incontroverso que no ano de 2005 a requerida efetuou pagamento das férias + 1/3 em desacordo com a disposição legal que determina sejam tais verbas quitadas no máximo 48 horas antes do início da fruição. Em diversos processos que tramitam pelas Varas do Trabalho desta cidade contra a requerida tem sido corrente a denúncia do pagamento das férias + 1/3 com atraso.

Folhas 988

[...] a requerida efetue o pagamento da remuneração e/ou do abono de férias, mediante recibo, até 2 (dois) dias antes do início do respectivo período de gozo, nos termos do art. 145 da CLT, sob pena de multa de R\$1.000,00 (um mil reais) por trabalhador que gozar as férias sem o respectivo pagamento, a cada constatação, reversível ao FAT e corrigida a partir do ajuizamento desta ação pelos mesmos índices aplicáveis à Justiça do Trabalho.

Folhas 988

[...] o 'ponto' não traduz em vários casos a jornada efetivamente praticada pelos empregados. A referida constatação se deu através de averiguação 'in loco' junto ao relógio de ponto dos professores da instituição. Na oportunidade foi verificado o horário da marcação de cada empregado, sendo tal amostragem mais tarde confrontada com os relatórios 'folhas de pontos' disponibilizados pelo empregador [...] através da comparação foi constatado a diferença de horários que somente se explica pela manipulação dos mesmos antes da produção dos relatórios de ponto. O auditor em questão

foi ouvido pelo juízo (fls. 972/3), detalhou o procedimento por ele adotado na fiscalização [...].

Folhas 990

[...] à requerida que consigne em registro mecânico, manual ou eletrônico, os horários de entrada, saída e os períodos efetivamente praticados pelos seus empregados, nos termos do art. 74, parág. 2º da CLT, sob pena de multa de R\$ 1.000,00 (um mil reais) por trabalhador prejudicado, a cada constatação, reversível ao FAT e corrigida a partir do ajuizamento desta ação pelos mesmos índices aplicáveis à Justiça do Trabalho.

Folhas 991/2

[...] indícios suficientes apontando no sentido de que a requerida, de alguma forma, exigiu de seus professores a "solicitação" de redução de carga horária. Vale atentar que houve dispensa de número significativo de professores (68) e que o representante legal da requerida afirmou que a 'Universidade fez uma reunião com os coordenadores dos cursos, que repassaram a necessidade de redução para os professores'. Imagine-se como foi feito o repasse ou como os professores entenderam a 'necessidade' da empresa'. A fragilidade dos argumentos empresariais não vinga diante da prova acima analisada. Nos autos há elementos suficientes a amparar a tese de que houve exigência indevida pela requerida. Diante disso, acolho parcialmente o pedido feito na vestibular e determino à requerida que se abstenha de solicitar ou sugerir, diretamente ou por meio de terceiros, que seus empregados peçam redução de carga horária, sob pena de multa de R\$10.000,00 (dez mil reais) por ato que caracterizar descumprimento desta cláusula, a cada empregado, reversível ao FAT e corrigida a partir do ajuizamento desta ação pelos mesmos índices aplicáveis à Justiça do Trabalho.