

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**Cooperativas de Trabalho de Professores no Ensino Superior Privado na  
cidade de São Paulo. Uma forma de precarização do trabalho docente  
(1994 - 2005)**

SÉRGIO MACEDO OLIVEIRA

**São Paulo**  
**2008**

**SÉRGIO MACEDO OLIVEIRA**

**Cooperativas de Trabalho de Professores no Ensino Superior Privado na  
cidade de São Paulo. Uma forma de precarização do trabalho docente  
(1994 - 2005)**

Dissertação apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Linha de Políticas e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanise Monfredini

**São Paulo**

**2008**

## FICJA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Sergio Macedo

Cooperativas de trabalho de professores no ensino superior privado na cidade de São Paulo: uma forma de precarização do trabalho docente (1994-2005). / Sergio Macedo Oliveira. São Paulo : 2008.

87 fs.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanise Monfredini

1.Trabalho docente. 2. Terceirização. 3. Educação superior. 4. Trabalho docente. I. Monfredini, Ivanise.

CDU 371.13

Cooperativas de Trabalho de Professores no Ensino Superior Privado na cidade de São Paulo. Uma forma de precarização do trabalho docente (1994 - 2005).

Por

SÉRGIO MACEDO OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE , como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

---

Presidente : Profa. Dra Ivanise Monfredini, Orientadora , UNINOVE

---

Membro : Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, UNINOVE

---

Membro : Profa.Dra Selma Borghi Venco, UNICAMP

São Paulo, 21 de Dezembro de 2008

## **PENSAMENTO**

A precariedade é uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria, se compõe e se articula com a precarização, que deve ser entendida como um processo sócio-histórico de natureza política e que expõe a própria condição de proletariedade do trabalho vivo. (Giovanni Alves)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus pais que foram meus verdadeiros amigos, companheiros e confidentes, que um dia me mostraram o caminho do saber. Nessa longa trajetória eles se doaram por inteiro e muitas vezes renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar o meu. À minha esposa Telma e aos meus filhos, Júlia e Públio, que compartilharam o meu ideal e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir nesta jornada, sempre se orgulhando e me apoiando na carreira de ser professor.

Aos professores, especialmente à Profa. Dra. Ivanise Monfredini, os quais dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências para que minha formação fosse também um aprendizado de vida, meu carinho e minha admiração que levarei aonde for, pelo exemplo de nunca desistir.

Aos meus colegas de magistério, que partilharam comigo, durante todos esses anos, livros, cadernos, dúvidas; que ouviram os meus desabaços; presenciaram e respeitaram o meu silêncio; que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, dividiram; as suas companhias, os seus sorrisos, as suas palavras e até mesmo as ausências.

Aos meus amigos e colegas do Banco do Brasil, que sempre respeitaram as virtudes de cada um, minha vontade de saber; de onde apreendi com vocês a ser íntegro, honesto e amar o nosso país.

Minhas alegrias também são de todos vocês, pois os sentimentos retribuídos de amor, dedicação e amizade foram armas para minha vitória.

## RESUMO

Com a crise do Estado do Bem-Estar Social e com o advento das políticas neoliberais, em 1990, muitas mudanças ocorreram no mundo do trabalho. Privatização, livre concorrência, livre iniciativa e economia de mercado foram os ditames da “nova” visão econômica e social. No mundo do trabalho, as consequências foram a precarização do trabalho, a redução de setores e intensificação de atividades, a terceirização da produção e de serviços. Na Educação Superior não foi diferente. Com a ampliação do setor privado, no qual as instituições de ensino se voltam para o lucro, a pressão trazida pela concorrência induziu a adoção de formas diferenciadas de atividade laboral, dentre elas as cooperativas de trabalhos de professores. Fundadas e organizadas por mantenedores da rede privada de ensino, as cooperativas de trabalho de professores do ensino superior foram criadas com o claro objetivo de manter e ampliar as margens de lucro. Nosso foco se resume à educação superior, na qual procuramos analisar as cooperativas de mão de obra de professores. A precarização do trabalho foi demonstrada, na intensificação, redução de custos e salários, perdas de direitos trabalhistas consagrados, inclusive a desmoralização da profissão foi registrada em nossa pesquisa de campo. A resultante de todas essas modificações foi direcionada aos professores, que foram precarizados em sua forma de ser e de trabalhar.

**Palavras-chave:** Precarização; Cooperativas de trabalho; Educação superior; Trabalho docente.

## ABSTRACT

With the crisis of the Social Welfare State, and the advent of neoliberal policies in 1990, many changes occurred in the labor world. Privatization, free competition, free enterprise and a market economy were the agents of "new" economic and social vision. In the labor world, the consequences were the employment instability, the reduction of sectors and intensification of activities, the outsourcing of production and services. It was the same in Higher Education, with the expansion of the private sector, in which the educational institutions are inclined to profit, the pressure of competition prompted resulted in the adoption of different forms of labor activity, the cooperative work of teachers among them. Founded and organized by maintainers of the private education network, the labor teachers' cooperatives, in higher education, were created with the clear objective of maintaining and expanding profit margins. Our focus is resumed to higher education, which seek to analyze the teachers' labor cooperatives. The precariousness of such work was shown in intensification, reduction costs and wages, loss of previous labor rights, including the demoralization of the profession, all this has been registered in our field research. The result of all these changes has been directed at teachers, who were found in a precarious way of being and work.

**Keywords:** Insecurity; Labor cooperative; Higher education; Teaching.

## SUMÁRIO

Título: Cooperativas de Trabalho de Professores das Escolas de Ensino Superior Privado na cidade de São Paulo – Uma forma de precarização das relações de trabalho da profissão docente — (1994 – 2005)

Introdução.....	p.10
Capítulo 1 – Do cenário .....	p.15
Capítulo 2.....	p.31
2.1 As Cooperativas como forma gestora de cursos menos onerosos no ensino superior privado.....	p.31
2.2. As falsas cooperativas como processo de precarização das relações de trabalho do professor no ensino superior privado.....	p.43
2.2.1. A precarização das relações de trabalho no capitalismo flexível.....	p.43
2.2.2. A precarização do trabalho do professor.....	p.47
a) Os sujeitos da pesquisa .....	p.47
Considerações Finais.....	p.61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.62
ANEXOS.....	p.68
1 - Parecer do SINPRO-SP acerca das cooperativas de trabalho de professores.....	p.69
2 - Parecer do SIEESP setor jurídico acerca da cooperativa de professores.....	p.72
3 - Artigo da Gazeta Mercantil- Cooperativa como Risco de Terceirização .....	p.74
4 - LINKS.....	p.77
5 - Questionário: O Trabalho ex-cooperativado do professor de ensino superior .....	p.79
6 - Roteiro de entrevistas para o trabalho de professores cooperados e ex-cooperados de ensino superior privado .....	p.86

## SIGLAS

AGCS/GATT	– Acordo Geral de Comércio e Serviços/Tratado Geral de Tarifas e Comércio
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
COOPES	– Cooperativa Educacional dos Profissionais de Escolas e Programas de Educação Superior
FAS	– Fundo de Assistência Social
FIES	– Financiamento do Ensino Superior
FGTS	– Fundo de Garantia por Tempo e Serviço
IES	– Instituições de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	– Instituto Nacional de Seguro Social
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MARE	– Ministério da Administração Federal e Reforma Administrativa
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
MEC:CEFET/PR	– Ministério de Educação - Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Paraná
OCESP	– Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo
OMC/GATT	– Organização Mundial de Comércio/Tratado Geral de Tarifas e Comércio
PCE	– Programa de Crédito Educativo
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
SINPRO- SP	– Sindicato dos Professores de São Paulo
TST	– Tribunal Superior do Trabalho

## Introdução

Esta pesquisa analisa o trabalho de professores do ensino superior privado, realizado sob a forma de cooperativa, considerando-se o cenário dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso e do início do governo de Luiz Ignácio Lula da Silva, quando ocorreram a reforma do Estado e a da Educação com a aprovação da LDB e o crescimento do número de escolas do ensino superior privado. Nesse cenário surgiram as cooperativas de professores do ensino superior, consoante o crescimento do número de instituições privadas, da autorização de funcionamento de novos cursos, inclusive aqueles de dois anos, denominados de cursos de tecnologia ou cursos seqüenciais.

Nesse cenário, destacamos os seguintes fatos:

a) O crescimento das vagas do ensino superior privado não é um fenômeno recente, mas intensificou-se a partir dos anos 90, com a demanda de dez milhões de alunos que já saíram do ensino médio, segundo fontes do INEP. (Censos da Educação Superior – 2003, 2004 e 2005)

b) A educação superior se expandiu em todo o mundo nas últimas décadas e o Brasil não foi exceção. Entre o início dos anos 60 e o final dos anos 70, o número de estudantes universitários passou de cerca de algumas centenas de milhares a um milhão e meio, com correspondente aumento no número de instituições e professores. Essa expansão coincidiu com a reforma universitária de 1968, que pretendeu implantar, no Brasil, o modelo organizacional e institucional das *research universities* norte-americanas (Velloso, 1998). O resultado foi o aprofundamento da estratificação entre as instituições de ensino superior no país, assim como dentro das instituições: de um lado, os cursos mais prestigiados das universidades públicas, atraindo os melhores estudantes, desenvolvendo pesquisa e pós-graduação, conseguindo verbas para pesquisa de agências de financiamento dentro e fora do país; do outro, as faculdades e carreiras menos prestigiadas, localizadas quase sempre em escolas particulares e isoladas, sem pesquisa, uma vez que para elas a legislação que as regulamentam prevê a excelência no ensino.

c) Os empresários da Educação, amparados pela LDB 9394/96 e pelas políticas de ensino superior (decreto 2207/97, substituído após pelo decreto 3680/2001), criaram cursos mais acessíveis para os alunos, no tocante aos custos. Cresceu a oferta de diversos cursos de graduação em dois anos: seqüenciais e superiores de tecnologia. Os cursos de tecnologia, de acordo com o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, definem o Nível Tecnológico da Educação Profissional correspondente a cursos superiores, na área tecnológica, destinados a estudantes concluintes do ensino médio e técnico. Determina-se que esses cursos de nível superior correspondam à educação profissional de nível tecnológico, devendo ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferindo o diploma de tecnólogo. (MEC:CEFET/PR, 2000).

Os Cursos Seqüenciais de nível superior:

[...] não têm o caráter de graduação. O que se busca, ao definir-se um curso seqüencial, é uma formação específica em um dado "campo do saber" – e não uma área de conhecimento e suas habilitações. Os cursos seqüenciais são considerados uma modalidade de curso superior, onde os alunos podem, após concluírem o ensino médio, obter uma qualificação

superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem a necessidade de ingressar em um curso de graduação. Nos termos da LDB, Art. 44, inciso I, as IES poderão oferecer cursos seqüenciais. As Portarias MEC N° 482, de 7 de abril de 2000, N° 606, de 8 de abril de 1999, N° 612 de 12 de abril de 1999 e a Resolução CES/CNE N° 1, de 27 de janeiro de 1999, disciplinam a matéria.

Disponível em: < <http://www.inf.ufrgs.br/mes/ceeinf.sequencial.html>>.  
Acesso em 24.11.2006

d) Em 2005, o Governo federal criou o PROUNI (lei 11.096, de 13.01.2005, substituída pela lei 11.509 de 20.07.2007), além do que a iniciativa privada contava com o financiamento estudantil. Inicialmente denominado de Programa de Crédito Educativo (PCE), o financiamento estudantil foi aprovado pela Presidência da República em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos n° 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano foi estendido a todas as instituições de ensino superior do país, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 800.000 estudantes. Na primeira fase, funcionou com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e bancos comerciais. Em 1983, teve alterada sua forma de custeio, passando os recursos a serem providos pelo orçamento do Ministério da Educação e pela arrecadação das loterias, previstas para aplicação do Fundo de Assistência Social (FAS), tendo a Caixa Econômica Federal como único agente financeiro (Velloso, 1998). Em 1999, o crédito educativo passou a ser denominado de FIES (Financiamento do Ensino Superior) e sofreu modificações. Mesmo com essas formas de crédito e incentivo não foram preenchidas todas as vagas ofertadas no ensino privado nos vestibulares até 2005, criando assim um déficit de matrículas, ocasionada em parte pela queda do poder aquisitivo da população.

e) Para reduzir os custos nessas IES (Instituições de Ensino Superior), foram criadas as cooperativas de trabalho de professores, que se utilizam do termo “cooperativa” para designar uma relação entre os professores e as mantenedoras, que retiram destas os custos com encargos sociais trabalhistas, como examinaremos mais adiante.

Nosso objetivo é compreender os efeitos dessa relação “cooperativada” no trabalho do professor do ensino superior privado. Assim, estudamos o cenário em que se realizou a reforma educacional, o crescimento do ensino superior privado e a criação de cooperativas de trabalho dos professores. Nossa hipótese repousa no fato de que esse processo determina a precarização do trabalho e das relações de trabalho do professor universitário ligado à rede privada de ensino.

A formulação do problema reside na questão do trabalho do professor da escola superior privada, no tocante à sua precarização, desde que o mesmo perde direitos determinados em acordos trabalhistas junto aos sindicatos, além de prováveis problemas relacionados às condições de trabalho a que se submete.

Para proceder a essa análise, realizamos uma pesquisa exploratória:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a

consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2007, p.41)

Identificamos as cooperativas de trabalho de professores do ensino superior privado na cidade de São Paulo e, com base nas informações levantadas, chegamos a professores ex-cooperados, que responderam a um questionário – sendo que alguns deles relataram suas experiências em entrevistas semi-estruturadas. Conforme Selltiz et alli (1967, 63), citados por Gil (2007, p.41), as pesquisas exploratórias envolvem: “a) levantamento bibliográfico, (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GIL, 2007, p.21).

Examinamos livros, artigos de jornais e revistas acadêmicas referentes à Educação, educação de nível superior, financiamento da Educação, reforma da Educação e do Estado, temas relativos a Cooperativas e Cooperativismo, trabalho do professor, precarização, todos constantes nas referências bibliográficas.

Utilizamos questionário fechado, que apresentaremos na segunda etapa desse trabalho, e procedemos também entrevistas com professores que trabalharam em escolas de nível superior, sendo, atualmente, ex-cooperados. Considerando esse tipo de entrevista, podemos classificá-la como semi-estruturada. Segundo, Costa e alli (2005, s/p.), temos a seguintes características para tal tipo de entrevista:

- caracteriza-se pela existência de guia padrão, previamente preparado como eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista,
- procura-se garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões,
- não exige uma ordem rígida nas questões,
- o desenvolvimento da entrevista acaba por adaptar-se ao entrevistado,
- mantém-se um elevado grau de flexibilidade na elaboração das questões.

Para Trivinos (1987):

Entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p.46)

É relevante registrar esta breve descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, inclusive para explicitar a dificuldade criada pelas cooperativas para a realização do levantamento de informações.

Inicialmente, realizamos uma seleção de cooperativas a serem pesquisadas. Conforme a legislação em seus artigos oitavo e nono da lei 5.764, de 16 de dezembro de 1971, as cooperativas são obrigadas a associar-se à Organização das Cooperativas

Brasileiras. Dessa forma, realizamos um levantamento delas pelo site da organização: [www.brasilcooperativo.coop.br](http://www.brasilcooperativo.coop.br). Encontramos 45 cooperativas educacionais associadas no Estado de São Paulo, que também são filiadas a OCESP (Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo). Estas 45 cooperativas incluíam aquelas que congregam mão de obra que presta serviços administrativos e de limpeza nas escolas, professores de ensino fundamental, médio e superior. Na cidade de São Paulo, encontramos seis cooperativas, sendo três de professores de ensino médio, uma de pais de alunos e duas de professores de ensino superior. Inicialmente, entramos em contato com essas duas cooperativas, situadas na cidade de São Paulo.

Na primeira, a COOPES - Cooperativa Educacional dos Profissionais de Escolas e Programas de Educação Superior, efetuamos três visitas, durante as quais tentamos obter as listas de professores cooperados, a fim de encaminharmos os questionários. Após duas tentativas, finalmente, a funcionária que nos atendia nos comunicou que não poderíamos aplicar o questionário para professores cooperados, pois a COOPES não tinha autonomia para entrar nas Instituições de Ensino superior e aplicar questionários. Esse fato evidenciou que a cooperativa não podia passar por cima da Diretoria da Instituição de Ensino. Mas essa visita nos foi útil, pois a funcionária nos forneceu uma relação de IES que permaneciam e outras que saíram da COOPES, a qual utilizamos para estabelecer outra forma de contatar os professores.

Na segunda, a COOPESP (Cooperativa de Trabalho dos Profissionais de Educação do Estado de São Paulo), fizemos o contato inicial com uma funcionária da diretoria, que nos mostrou o funcionamento da Cooperativa. Ficou claro, nesta visita, que a COOPESP atendia somente a Faculdade Sumaré, ou seja, era exclusiva para essa Faculdade. Solicitamos fazer um levantamento de informações e a mesma pessoa disse-nos que poderia realizá-lo no sistema informatizado da própria Cooperativa. Quando retornamos com o questionário para passá-los aos professores cooperados, fomos informados que a funcionária da diretoria havia saído e seu cargo estava desocupado até então. Fizemos diversos contatos telefônicos, por meio dos quais nos remeteram ao e-mail do presidente da Cooperativa, que nunca respondeu nossas mensagens. Soubemos, através de informes do SINPRO- SP, que essa Cooperativa passou a atender a Faculdade Torricelli, de Guarulhos. Essa IES tentou regulamentar o curso de Direito, que foi vetado pela comissão do MEC- São Paulo. O Boletim do SINPRO-SP, de setembro de 2006, divulga que as Faculdades Torricelli passaram a contratar seus professores pela CLT, encerrando a contratação de professores por meio de cooperativa. Diante desse quadro, a COOPESP entrou em um processo de extinção, passando seus professores cooperados para firmas individuais ou micro empresas. (SINPRO-SP, setembro de 2006).

Diante destes impedimentos, modificamos o procedimento de pesquisa. Contatamos uma das faculdades da lista fornecida pela COOPES, que havia deixado de contratar professores como cooperados, mas que manteve o quadro docente, o qual passou a ser celetista. Com a aprovação dessa IES, realizamos o levantamento com esses professores ex-cooperados.

No primeiro capítulo, apresentamos o cenário em que ocorreu a Reforma da Educação e o crescimento do ensino superior privado no Brasil nas últimas décadas, por meio de informações do INEP - Censos de 2003/4/5. Continuando nossa análise, ainda no capítulo inicial, examinamos o conceito de cooperativismo como forma organização da produção e do trabalho e a resignificação operada pelas mantenedoras no cenário de

mercantilização e privatização da educação superior brasileira. Analisamos, então, uma das conseqüências desse processo, que é a precarização das relações de trabalho do professor. Essa trajetória de análise nos permitiu apontar a realização de trabalho docente precarizado, aspecto que se tornou central nessa dissertação.

No segundo capítulo, examinamos as informações coletadas na pesquisa de campo, obtidas por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas respondidos por professores ex-cooperados de uma faculdade localizada na cidade de São Paulo.

Finalmente, apresentamos a nossa conclusão, que confirma a hipótese de que ocorre a precarização das relações de trabalho que resultam em redução de custos e salários e, perdas de direitos trabalhistas consagrados. A precarização do trabalho foi demonstrada também na intensificação e na desvalorização da profissão. A resultante de todas essas modificações é que os professores foram precarizados em sua forma de ser e de trabalhar.

## CAPÍTULO 1

### Do cenário

Para Harvey (2006), o período de 1965 a 1973 marca a passagem do fordismo para acumulação flexível, que se refere à crise capitalista, que, desde então, determinou mudanças nas esferas de produção e reprodução da vida. Segundo o autor, neste período, tornou-se “mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo.” (p.135). Essa passagem trouxe rupturas, ao mesmo tempo em que se mantiveram relações sociais, visto a acumulação flexível ocorrer ainda no modo de produção capitalista.

Segundo Harvey (2006, ps.163-176)), o capitalismo apresenta ainda três formas de sustentação:

- a) o crescimento constante do capital, porque, desta forma, os lucros são garantidos e a acumulação é mantida.
- b) O capitalismo está fundado numa relação entre capital e trabalho, na qual o controle do trabalho é essencial para a manutenção do lucro capitalista. A dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e do salário é fundamental nesse modo de produção, diante da relação da mais valia e do lucro.
- c) O capitalismo é dinâmico, impelindo os capitalistas a inovações organizacionais e tecnológicas, na busca desta dinâmica.

Essa dinâmica se caracteriza por um processo de concentração de capital. Nesta fase de concentração, temos a migração de capital do setor manufatureiro/industrial para o setor de serviços, cuja predominância ocorre com o capital financeiro. Dentre essas mudanças destacamos a flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados de trabalho. Essa concentração de capital, segundo Harvey (2006), apresenta maior desenvolvimento no setor de serviços e também esta relacionada com o desemprego estrutural. A flexibilização do processo de trabalho está relacionada, entre outros fatores, à automação, na qual os postos de trabalho são extintos, às mudanças na organização do trabalho que imprimiram processos como de horizontalização de funções, ao enriquecimento de cargos, em que o generalista passa a ser valorizado, em detrimento do especialista<sup>1</sup>. Temos, assim, da mudança do processo de trabalho à mudança substancial do mercado de trabalho, no qual a oferta de postos, além de diminuir, se modifica na qualidade. Simultaneamente, a precarização das condições de emprego, por meio da informalização dos postos de trabalho.

Diante das crises dos anos 70 do século XX, da crise do dólar em 1971, da crise do petróleo em 1973 e da derrota do Vietnã pelos E.U.A., o Estado do Bem-Estar Social da era keynesiana deixou de surtir o efeito desejado no processo de acumulação de capital. De acordo com Offe (1993) citado por Fiore (s/data, ps.5 e 6):

---

<sup>1</sup>Do ponto de vista empresarial, o generalista é o que atende de maneira geral a demanda de serviços. Drucker (2001) esclarece que quando foi adotada a “teoria da qualidade total”, a partir de 1980, essa expressão foi adotada em substituição ao conceito de especialista, que se refere àquele que tipo de função específica no processo de produção.

Claus Off, em inúmeros trabalhos sobre o mesmo tema, agrega novas dimensões ao conceito e à prática do *Welfare*, deixando clara sua inscrição como peça essencial de um contexto mais amplo, vigente durante os trinta anos da chamada "era de ouro do capitalismo". Estas análises em conjunto permitem identificar as quatro grandes pilastros sobre as quais se assentaram a viabilidade e o sucesso dos *Welfare* contemporâneos:

- da generalização do paradigma fordista
- da existência de um consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento e do pleno emprego
- de um consenso paralelo em torno às políticas keynesianas
- da manutenção de um ritmo de crescimento econômico constante e sem precedentes na história capitalista

Outro autor, Esping Andersen (1991), propôs um conceito para dar conta da complexidade do *Welfare* e das diferenças e descontinuidades fundamentais com as trajetórias e/ou padrões históricos anteriores, de organização das políticas sociais de tipo privado ou governamental, assistencial ou contratual. Para Esping Andersen (1991):

O Estado do Bem-Estar Social foi o tipo de organização política e econômica que colocou o Estado (país) como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país, em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com a nação em questão. Cabe ao Estado do Bem-Estar Social garantir serviços públicos e proteção à população, regulamentação econômica em quase todos os níveis e intervenção, se necessário for. Também são de responsabilidade do Estado a cobrança e administração dos impostos, onde este busca a distribuição de renda e fontes financeiras para realização de seus supostos deveres. Desta forma, a construção, defesa e viabilização das infra-estruturas, insumos produtivos, indústria e comércio são objetivos sempre em meta, visando a estabilidade e crescimento econômico, dos empregos e dos serviços sociais prestados à população. (ESPING ANDERSEN, 1991, p.85)

Em um outro ensaio, o mesmo autor, em 1995, coloca que o Estado do Bem-Estar Social representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política:

Economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica de mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como o direito de cidadania; moralmente, a defesa de idéias de justiça social, solidariedade e universalismo. Politicamente, o *Welfare State* foi parte de um projeto de construção nacional, a democracia liberal, contra o duplo perigo do fascismo e do bolchevismo. (ESPING ANDERSEN, 1995, p.73)

Desta forma, com a crise de acumulação nos anos de 1970, houve um acirramento da luta de classes, que resultou, entre outros aspectos, na disseminação da ideologia neoliberal, do Estado Mínimo, das políticas de privatização e na precarização do trabalho.

O mercado de trabalho neste período passou por uma profunda reestruturação, tendo como características a volatilidade do emprego, o aumento da competição pelos postos de trabalho e, como consequência, o enfraquecimento do poder de barganha sindical devido ao aumento de mão de obra excedente (Harvey, 2006, p.143). Outras consequências apontadas por Harvey (2006) são a redução do emprego formal e o crescimento do trabalho em tempo parcial, temporário ou mesmo subcontratado.

A atual tendência do mercado de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos, quando as coisas ficam ruins. (HARVEY, 2006, p. 144)

O rápido crescimento desse trabalho informal foi notório, tanto nos países do norte como nos países do sul. Segundo Harvey (2006), a quebra do poder de barganha dos sindicatos ocorre concomitantemente ao crescimento das relações informais de emprego. Houve a reativação de estruturas familiares de produção, refletindo uma postura paternalista, já que, de certa forma, nela se abandona a base sindical:

Os sistemas paternalistas são territórios perigosos para a organização dos trabalhadores, por que é mais provável que corrompam o poder sindical do que tenham seus empregados liberados por este do domínio da política paternalista de bem-estar do “padrinho”. (HARVEY, 2006, p.145)

Segundo Harvey (2006), as formas de organização da classe trabalhadora dependiam do volume de trabalhadores nas unidades produtivas, sendo difícil, para o sindicato, acessar as pequenas unidades de produção, que passam a ser dominadas por uma estrutura paternalista.

O modelo fordista de grande concentração de trabalhadores na mesma planta industrial foi substituído por pequenos negócios que privilegiaram a subcontratação de funções, o que denominamos como terceirização, ou seja, a fabricação de pequenos lotes em várias empresas sedimentadas, para superar a estrutura do antigo sistema. Diante desse quadro, houve deterioração das condições de trabalho, aumentando-se as possibilidades de sua flexibilização, por meio da desregulamentação das relações de emprego, estimulando o trabalho autônomo, informal, entre elas, o trabalho em cooperativas.

Paralelamente a estes processos de desestruturação das relações formais de trabalho e de mudanças na organização da produção, ocorre a investida contra o Estado do Bem-Estar Social, por meio da defesa do Estado Mínimo, pelos ideólogos do modelo neoliberal, segundo os quais, as livres forças de mercado deveriam ser respeitadas pelo Estado. Este Estado, denominado Estado regulador, não se confronta com o capital produtivo e financeiro, apenas disciplina as condições de mercado, os aparelhos de Estado e as agências reguladoras, consoante às questões jurídicas, administrativas e econômicas.

Nesse contexto, segundo Harvey (2006), o fordismo foi “superado” pelo capitalismo em seu modo flexível, cuja organização produtiva corresponde ao toyotismo, em seu modelo “*just in time*”. Reforça-se a tese da forma mais organizada do capital, na questão da ampliação da mais valia, ou seja, para o trabalhador, que ainda continua empregado, exige-se que deixe de ser um especialista para tornar-se um generalista “flexível”, adaptável às mudanças, assumindo assim, mais tarefas, concretizando dessa forma uma maior exploração do trabalho.

Verificamos ainda, dentro desse quadro, que a segurança corporativa que caracterizou o período fordista, como, por exemplo, a estabilidade do emprego, o plano de carreira, que pudemos verificar no Brasil, entre 1950 e 1980, em empresas de grande porte, nacionais e estrangeiras, e estatais, foi sendo extinto. Trocou-se a segurança do emprego por um modelo concorrencial e individualista por metas de trabalho, contratos temporários, por projetos, nos quais a estabilidade foi sendo substituída pelo provisório, temporário e instável.

Nesse cenário de ajustes, Moraes (1999) aponta a orientação que se pretendeu dar à reforma do Estado:

Um dos inimigos do neoliberalismo é o conjunto institucional composto por Estado do Bem-Estar Social, planificação, intervenção estatal, na economia, tudo isso identificado com teoria keynesiana. O outro inimigo é localizado nas modernas corporações – os sindicatos e centrais sindicais, as quais teriam empurrado o Estado a um crescimento parasitário (MORAES, 1999, p.8)

Nesse embate, verificamos que, por meio do receituário neoliberal, se procura diversificar as formas do público para torná-las privadas.

A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas [...]. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. (MORAES, 2002, p.21).

Como afirma Moraes (2002), as reformas neoliberais:

[...] não visam apenas acertar balanços e cortar custos, trata-se de mudar agenda do país [...]. É de alterar em profundidade os espaços em que se faz política, isto é, em que se fazem as escolhas relevantes. [...] As reformas neoliberais têm como horizonte a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é racional. (MORAES, 2002, p.21) .

Dentro deste quadro, a Educação, que é regulada pelo Estado, não poderia deixar de passar por mudanças. Dentre elas, no Brasil, o crescimento desmesurado das universidades privadas devido à grande demanda de alunos que não conseguiam entrar no ensino público. Como trataremos, de forma mais detalhada adiante, para ampliar cada vez mais as margens de lucro, muitas IES optaram por reduzir os custos do trabalho que oneravam, segundo os mantenedores, as planilhas de custos de suas entidades/empresas, geralmente, pequenas escolas de ensino superior. Tivemos a flexibilização do trabalho, a implementação de planos de carreira que diminuiriam o valor da hora aula, ou mesmo, a exigência de que o professor se associasse às cooperativas de trabalho para manter seu trabalho nessas empresas do ensino superior.

As mudanças relatadas acima trouxeram conseqüências para os trabalhadores docentes. Para que essa gama de efeitos ocorresse foram necessárias mudanças no âmbito

das políticas públicas e no arcabouço jurídico, que aqui chamamos de Reforma de Estado, e também, acoplada a ela, a reforma da Educação. Segundo Moraes (2002):

Nos últimos tempos, a frente de batalha foi estendida, passando-se a preconizar ou sugerir com mais insistência a privatização também das atividades sociais anteriormente apresentadas como beneficiárias do desmonte do Estado-empresário. Agora, educação, saúde e previdência estão sob o fogo cerrado da artilharia “modernizadora” e privatizante. Desmonte do Estado do Bem-Estar Social e o desmanche dos sindicatos – pela liberalização legal e policial do mercado de trabalho e pela extensão do desemprego/emprego precário, desregulamentado, flexível. [...] Milton Friedman, há algum tempo, dizia que era preciso criar um clima de opinião em que o capitalismo e o lucro não fossem vistos como pecado, cometidos com vergonha. O capital parece que perdeu o medo e a vergonha de ser capital. (MORAES , 2002, p.14)

A reforma do Estado brasileiro insere-se no embate internacional ditado pelo Consenso de Washington (1988). Esse postulado apontava a crise fiscal dos Estados Nacionais como causa da necessidade de mudança do Estado do Bem-Estar Social para o Estado Mínimo. Segundo Teixeira (1996), no Brasil, também se procurou justificar a reforma do Estado denotando a chamada crise fiscal como fator essencial para a diminuição de créditos para o financiamento do Estado brasileiro:

No caso do Brasil, os efeitos dessa crise fiscal foram bem mais acentuados do que nos chamados países centrais.[...] É o que os economistas chamam de crise do padrão de financiamento brasileiro. (TEIXEIRA, 1996, p.19)

Não podemos atribuir a crise do Estado do Bem-Estar Social à questão sumária da crise fiscal, desde que exista um discurso mais amplo e bem formulado dentro do denominado Consenso de Washington. Seus pressupostos colocam como objeto final uma diretriz rumo ao abandono do Estado do Bem-Estar Social, cuja principal intenção é retirar a força do mesmo para promover a privatização dos meios de produção em direção da acumulação de capital, isso dentro da lógica das forças “livres “ do mercado. Assim, não se pode atribuir a crise fiscal, apenas, a mudança do Estado do Bem- Estar Social para o Estado Mínimo. Essa mudança passa por um corolário maior, que apresenta a crise fiscal como “uma justificativa plausível” para as mudanças estruturais mais profundas. Como diz Teixeira (1996):

Essa política liberalizante não começou no governo de FHC. Ela tem antecedentes históricos, que guardam semelhanças muito próximas com o que vem ocorrendo nos chamados países centrais. Aqui, como lá, a lógica para superar a crise é a mesma: desmantelamento do aparato burocrático do Estado, desverticalização produtiva, flexibilização do mercado de trabalho e, desregulação da economia. (TEIXEIRA, 1996, p.20)

É preciso considerar que as mudanças propostas resultam do discurso que pretende justificar a adesão ao Consenso de Washignton (1989), como afirma Teixeira (1996):

As conclusões e recomendações [...] passaram a ser conhecidas como o Consenso de Washington. Suas propostas abrangiam dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação e propriedade intelectual. Essas propostas podem ser resumidas em dois pontos básicos: redução do tamanho do Estado e abertura da economia. Em síntese, a política econômica deve ser feita em nome da soberania do mercado autoregulável nas suas relações econômicas internas e externas. (TEIXEIRA.1996, p.20)

O direcionamento da política de governo, a partir de 1990, passa a se alinhar ao Consenso Washington, como analisa Teixeira (1996):

Sendo assim, não seria exagero afirmar que os governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso adotam, na sua essência, as propostas preconizadas pelo Consenso de Washington. O Brasil caminha com "botas de sete léguas" em direção a uma economia cada vez mais marcada e dominada pela lógica do mercado. (TEIXEIRA, 1996, p.19)

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que se procurou implementar o modelo que aqui denominamos de neoliberal, ocorrido dentro de um processo de privatizações de empresas estatais. Cogitou-se, então, estabelecer a reforma do Estado brasileiro abraçando o modelo neoliberal, o qual se adequava à demanda dos negócios internacionais. Assim, a reforma do Estado tornou-se possível diante da retórica deste “novo discurso”:

O esforço oficial de reforma do Aparelho do Estado (reforma administrativa especialmente) que se inicia, em 1990, no Governo Collor de Mello, e que é relaxado durante o Governo Itamar Franco, recrudesce com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, ao ser criada a então Secretaria da Administração Federal transformada no MARE, sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. [...], ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma se torna condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos. (SILVA JUNIOR.e SGUISSARDI, 2001, p.27 e 28)

Como afirmam ainda Silva Junior e Sguissardi (2001):

O ministro considerava, então, a crise do Estado (crise fiscal, crise de modo de intervenção da economia e do social e crise do aparelho do Estado) a causa fundamental da crise econômica por que o país vinha passando nos 15 anos anteriores. (SILVA JUNIOR E SGUISSARDI, 2001, p.29).

Assim, o Estado:

[...] ao ampliar sua participação no setor produtivo, ter-se-ia desviado de suas funções básicas com gradual deterioração dos serviços públicos,

agravamento da crise fiscal e aumento da inflação. A reforma do Estado seria instrumento imprescindível para consolidar-se a estabilização, assegurar-se o crescimento da economia e promover-se a correção das desigualdades sociais e regionais. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p.37)

Conforme Barreto (1999), por essa ótica política o Estado assumiria o papel de orientador de programas que transferem para a iniciativa privada diversos processos nas áreas de produção e de serviços. Assim, “a redefinição das funções do Estado [são orientadas] para a redução de seu tamanho e, principalmente de seu contingente de pessoal, mediante adoção de programas de privatização, terceirização e “publicização” (BARRETO, 1999, p.112).

Na reforma do Estado, a publicização é definida como:

A transferência dos serviços não exclusivos do Estado para o setor público não estatal ou terceiro setor, mediante transformações de entidades estatais em organizações públicas não estatais, denominadas organizações sociais. São considerados serviços não exclusivos aqueles que, embora não envolvam o exercício do poder do Estado, devem ser apoiados pelo Estado, em razão de serem esses fundamentais para a sociedade. Museus, universidades, escolas, centros de pesquisas e hospitais são exemplos de instituições prestadoras de serviços considerados não exclusivos do Estado. (Brasil, Secretaria da Reforma do Estado, 1997 *apud* BARRETO, 1999, p.112)

O conceito de publicização é o fio condutor da justificativa para direcionar a reforma do ensino superior. Na eminência de pautar o ensino privado como público, justifica o capital privado na oferta de um direito. Nesse sentido, vale a pena citar Francisco de Oliveira, no prefácio do livro de Silva Junior e Sguissardi, no qual apresenta, de forma breve, o que ele, como autor renomado das Ciências Sociais, compreende acerca do conceito de publicização:

A reformulação do conceito de público ou de esfera pública que se espera no final do século é de natureza a exigir a ultrapassagem do público como demarcação burguesa ante o Estado, para colocá-lo num terreno, onde, incorporando e reformulando toda a **publicização** que já foi elaborada na prática deste século social-democrata, ir além, como demonstram as crises do capitalismo globalizado. Esse “público” reclamado por Bresser Pereira já existe e sua capacidade de resistir às crises está sendo posta à prova cotidianamente: ela é nula. Reduzir outra vez o Estado e o público a essa caricatura de interesses privados é uma regressão conceitual, máscara da regressão/repressão brutalizadora. (OLIVEIRA, 2001, p.3)

A reforma da educação só pode ser compreendida dentro deste quadro econômico e político que se instalou no Brasil, principalmente após 1990:

A análise das políticas educacionais exige a compreensão dos atuais marcos da reestruturação produtiva do capital, num cenário constitutivo e

constituente das relações sociais mais amplas. Nesse cenário, expressam desafios o processo de globalização/mundialização, a revolução técnico-científica e o projeto neoliberal em curso, que colocam em xeque o papel do Estado – fundamentalmente no tocante às políticas sociais sintetizadas a partir da defesa das teses de Estado mínimo, desregulamentação e privatização (DOURADO, 2002, p.1).

Podemos, então, verificar que a reforma da educação ocorre no âmbito de uma matriz político-ideológica que defende um caráter de Estado mínimo, a transferência para a iniciativa privada da realização políticas sociais. Segundo Silva Junior (2003), a educação se mercantiliza na troca do social pela racionalidade instrumental. Desta, forma, a educação de fato pública passa a ser uma mercadoria privada, trocando o pedagógico pelo resultado empresarial.

Continuando, para Silva Junior (2003), a educação nesse cenário se “confunde” de certa forma com o mercado e organizações sociais privatizadas:

[...] A política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas - constituintes do sujeito - orientadas pela racionalidade do capital, [...] produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante, a esfera educacional torna-se um quase mercado. (SILVA JUNIOR, 2003, p.36).

Denota ainda Silva Junior (2003) que:

A educação em geral e, em particular, a educação superior, foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente a transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão outro tipo de práticas à racionalidade mercantil (SILVA JUNIOR, 2003, p. 49)

Dentro deste quadro apresentado, a partir de 1990:

A ciência, que se profissionalizara nos anos 1960, agora tornou-se mercadoria; o aumento da profissionalização naquela época, agora torna-se categoria epistemológica e, ao mesmo tempo, política. Em acréscimo, nessa transição, a ciência mercantil e seu corolário, a profissionalização cientificizada, colocam-se no centro da atual cultura política, decorrendo daí, provavelmente, uma dimensão política estetizada, instrumental e adaptativa, que pôs em movimento a reconfiguração da esfera educacional na mesma direção, tendo como pedra de toque as transformações identitárias na educação superior, com destaque para a universidade brasileira, em geral, no mundo todo. (SILVA JUNIOR, 2003, p.65)

Por outro lado:

(...) tornou-se urgente, no Brasil para melhorar a capacidade de competitividade internacional, que fosse ampliado o índice de acesso à

educação superior. No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso. [...] mas essa política vem acoplada às outras exigências dos organismos internacionais de financiamento e empréstimos, como o FMI e o Banco Mundial, para países do terceiro mundo (...). Como aumentar o número de alunos nas escolas superiores sem aumentar os gastos do Estado em educação? A saída vem com o incentivo da iniciativa privada. Entregar a educação superior, ou parte dela, à iniciativa privada (BOCK, 2001, p.20)

Com um conjunto de medidas aprovadas que permitiram a flexibilização e a diversificação do ensino superior, iremos verificar uma tendência de manutenção dos cursos superiores públicos federais e estaduais e um crescimento vertiginoso direcionado para o crescimento das instituições privadas de ensino superior. No Brasil:

Cabe considerar que, desde o início dos anos 90, a educação pública superior foi apontada pelas autoridades governamentais, como a vilã que sugava os recursos orçamentários destinados à educação nacional. (SOUZA e RIBEIRO, 2001, p.18)

Neste contexto apresentado, a Educação e a Reforma do Estado podem ser entendidas conjuntamente através da manobra política durante a tramitação da LDB:

Cabe considerar que as negociações em torno da elaboração da LDB, que se desenrolaram no Congresso Nacional, desde os anos 80, pareciam haver chegado, em maio de 1993, a um desfecho com aprovação de um projeto de lei na Câmara Federal. O projeto originário da Câmara, encaminhado ao Plenário do Senado em dezembro de 1994, sofreria, no entanto, em janeiro do ano seguinte, um golpe mortal. Enviado ao Ministério da Educação, com a nomeação de Paulo Renato Souza para aquela pasta, foi analisado pelos mesmos assessores do ex-ministro José Goldberg, que, ocasião do governo Collor, haviam dado o arremate final no projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro. Deste modo, em março de 1995, esse Senador, alegando inconstitucionalidade do projeto da Câmara, apresentou um substitutivo. Esse sofreria, até fevereiro de 1996, sucessivas modificações sendo, finalmente, aprovado no Congresso Nacional, em dezembro daquele ano e logo sancionado pelo presidente da República, na forma da Lei nº 9394/96. (SOUZA e RIBEIRO, 2001, p.17)

No quadro dos interesses do grupo político que articulava a aprovação da LDB de acordo com os preceitos da Reforma do Estado, uma das características primordiais da LDB aprovada foi a flexibilização, como afirma Souza Ribeiro (2001, p.17): “A “flexibilidade” era um traço forte da nova LDB, a qual deixava, por esta via, flancos abertos a praticamente todo tipo de iniciativa do Poder Executivo Federal”. Assim:

Aproveitando a flexibilidade da LDB, o governo sancionava, em pouco tempo, novas regras para a escolha de dirigentes nas universidades

federais e instituiu o exame nacional de curso, o provão. A mais inovadora das propostas do MEC foi, no entanto, pelo sentido de transformação radical na configuração do sistema de ensino superior no Brasil, àquela consubstanciada no Decreto nº 2207, de abril de 1997, que veio reconhecer e estimular a diversificação das instituições de ensino superior no Brasil. O decreto acabava de afirmar duplamente a diversificação ao distinguir de um lado, entre as instituições privadas, aquelas que não se revestem de finalidade lucrativa<sup>2</sup> das demais e de outro, ao classificar as instituições de educação superior, quanto a sua organização acadêmica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. (SOUZA RIBEIRO, 2001, p.18)

Outro aspecto a considerar é que a Educação é considerada serviço no âmbito da OMC/Gatt. Segundo o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços, assinado pelos membros da OMC em, 01/01/95, tem-se por objetivo a liberalização progressiva dos serviços, com uma perspectiva de conclusão das negociações no prazo de 10 anos. Segundo o World Trade Organization, 1995, p.278:

No processo de negociação os países deveriam, inicialmente, apresentar propostas para a liberalização dos diversos setores de serviços, e, posteriormente, prosseguir com apresentação, de forma bilateral, de demandas específicas (o que deveria ocorrer até 30/06/2002) e a seguir ofertas (o que deveria ocorrer até 31/03/2003), havendo também reuniões ministeriais periódicas, como a última em Doha, no Qatar (novembro/2001). (WTO, disponível no site: [www.wto.org/tratop\\_e/serv\\_e/gatsqa\\_e.htm](http://www.wto.org/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm), p.278, em 12.12.2007.

Segundo Silva Junior e Lima (2003), a Educação, particularmente a de nível superior e as instituições que as desenvolvem, podem tornar-se mercadoria no setor terciário; ainda, os autores acima, citando Siqueira (2003), afirmam:

Quando da assinatura do GATT, os países membros da OMC concordaram com a inclusão de todos os serviços no Acordo, com a frágil exceção daqueles que sejam caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial e nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviços. Ou seja, no caso da educação, caso qualquer governo cobre qualquer taxa pelos serviços educacionais, ofereça cursos pagos diretamente, em convênios, ou desenvolva pesquisas e receba remuneração, – o que é o caso em muitos países – o mesmo estará ofertando serviços em bases comerciais e, portanto, estaria fora da exceção. Mais ainda, se o governo oferece cursos à distância e outros provedores privados fazem o mesmo, ele está em concorrência com esse outro provedor de serviços; portanto, excluído também da excepcionalidade. (SIQUEIRA, 2003, p.12)

---

<sup>2</sup> O ensino privado apresenta forte heterogeneidade, dividido entre instituições privadas no sentido estrito e instituições não lucrativas - comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Torna-se inegável o que ocorre no “século da Social Democracia”, como coloca Silva Junior e Lima (2003, p.21), “em que os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de neopatrimonialismo, expressado agora em Estado mínimo e na privatização dos direitos, especialmente na educação, em destaque a Educação Superior”. Assim,

A educação superior tornada mercadoria por meio do AGCS/GATT na Organização Mundial do Comércio é o ápice desse processo e acentua as contradições entre as forças de Davos e de Porto Alegre. (SILVA JUNIOR e LIMA, 2001, p.21)

O investimento no ensino superior privado está ligado à obtenção do lucro, objetivo maior desses empreendimentos. Sendo assim:

Poucos setores da economia estão passando por transformações tão expressivas quanto o formado pelas faculdades e universidades privadas [...] Seu faturamento cresceu como poucos segmentos econômicos [...]. A constatação de ser dono de uma faculdade ou universidade pode ser um bom negócio, apesar do aumento da inadimplência, atraiu novos investidores no setor [...] O caso mais ilustrativo é o de Eduardo da Rocha Azevedo, ex-presidente da Bolsa de Valores de São Paulo, que deixou o mercado financeiro e se tornou sócio de uma faculdade de economia e administração em Campinas (BOCK, 2001, p.21apud FOLHA DE SÃO PAULO - 28/12/98)

Como podemos notar, segundo a matéria acima, a Educação tornou-se uma fonte de risco muito menor do que o jogo de aplicações acionárias realizadas por profissionais da Bolsa de Valores de São Paulo. Desta forma, aplicar os recursos privados na Educação tornou-se substância econômica mais sólida do que o mercado financeiro sujeito a variações da conjuntura econômica e das especulações do noticiário econômico.

A mesma autora afirma, em matéria publicada no Jornal “Folha de São Paulo”, cinco meses após a primeira matéria: “O mercado educacional brasileiro está crescendo mais rapidamente que o nosso Produto Interno Bruto”. (BOCK, 2001, p.21, in: FOLHA DE SÃO PAULO, p.13, 28/05/1999).

Na exposição que a autora faz menção, cabe a explicação seguinte: enquanto a economia brasileira crescia, em termos do PIB, na média de 2% ao ano, os negócios da Educação no mesmo período cresciam na média de 10% ao ano. Desta forma, a Educação tornou-se, nesse período, um ramo de negócio em que os lucros se apresentam de forma mais constante, sendo os riscos minorados pela solidez dos negócios.

A partir dessas explicações, iremos agora expor essas tendências através de gráficos elaborados com fonte nos Censo de Educação Superior do MEC/INEP.

No gráfico abaixo, temos, em número absolutos, o crescimento das IES do setor privado entre 1997 a 2005.

### CRESCIMENTO DAS IES DO SETOR PRIVADO ENTRE 1997/2005

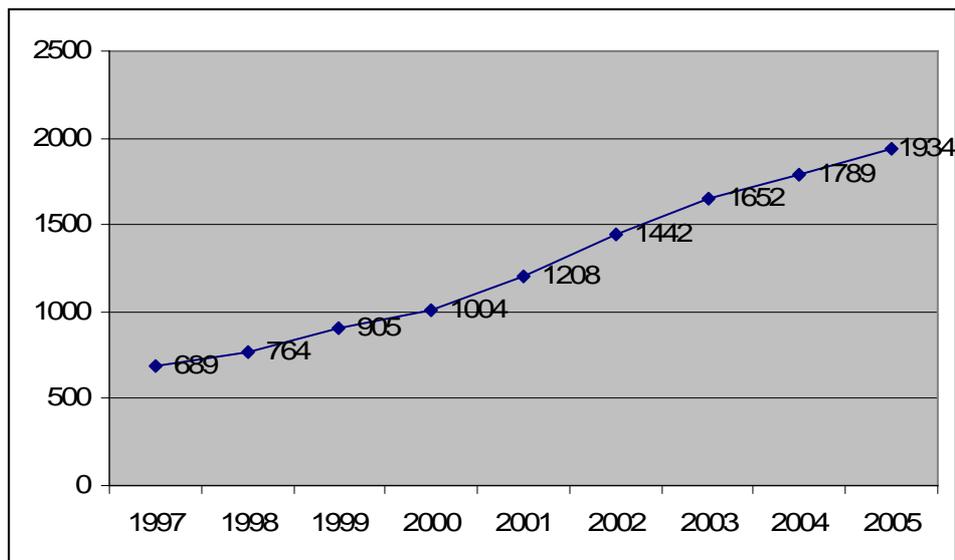


Gráfico 1 – elaborado pelo autor - Censos de Educação Superior - MEC/INEP – 1997/2005

A variação percentual do crescimento das IES do Setor Privado, de 1997 a 2005, foi a seguinte:

Relação ano/ano das IES de Ensino Superior Privado	Varição Percentual %
1997/1998	10,88
1998/1999	18,45
1999/2000	10,93
2000/2001	20,31
2001/2002	19,37
2002/2003	14,56
2003/2004	8,29
2004/2005	8,10

Média Aritmética base 1997/2005  
: 13,86%

Tabela elaborada pelo autor, conforme dados dos Censos de Educação Superior – 1997/2005 – INEP/MEC

Notamos que as IES do Setor privado tiveram um crescimento maior entre os anos de 2000 e 2001, atingindo a percentualidade de 20,31%. Nos anos 2003, 2004 e 2005, houve uma queda, mantendo-se o crescimento na média de 8,19%, isso já no primeiro Governo de Luiz Ignácio Lula da Silva.

A oferta de vagas nas IES do Setor Privado também têm crescido, como indicam as informações contidas no Censo/Sinopse do MEC/INEP dos anos de 2003, 2004 e 2005:

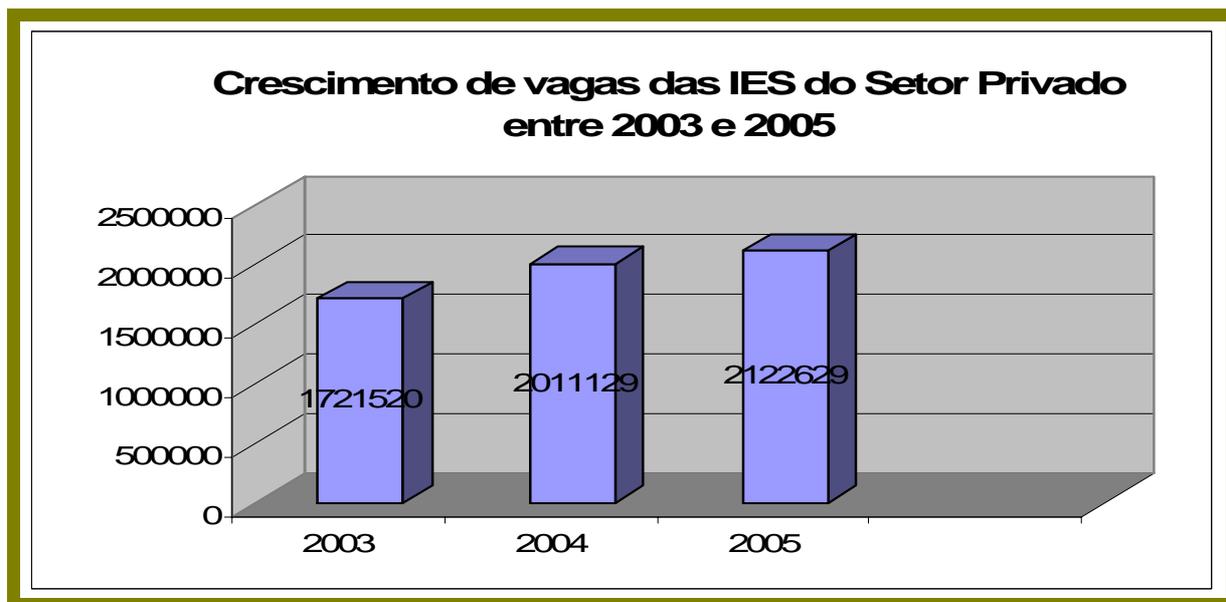


Gráfico elaborado pelo autor - Quadro de Variação Percentual de Crescimento de Vagas em Vestibular para Cursos Presenciais nas IES de Setor Privado entre os anos 2003 e 2005, segundo os Censos - /Sinopses do Ensino Superior do MEC/INEP.

Nota-se o crescimento contínuo da oferta de vagas no setor privado, ainda que tenha ocorrido a sua redução percentual de 16,82% para 5,04%, como se observa no quadro abaixo:

Ano	Vagas oferecidas	% de crescimento
2003	1721520	-
2004	2011129	16,82
2005	2122629	5,04

Quadro elaborado pelo autor – base Censos – Sinopses do Ensino Superior – anos de 2003/2004/2005 – INEP/MEC.

Castro e Levi (1999), citados por Velloso (2000) justificam o crescimento do ensino superior privado, em detrimento do crescimento da escola pública de nível superior, da seguinte forma:

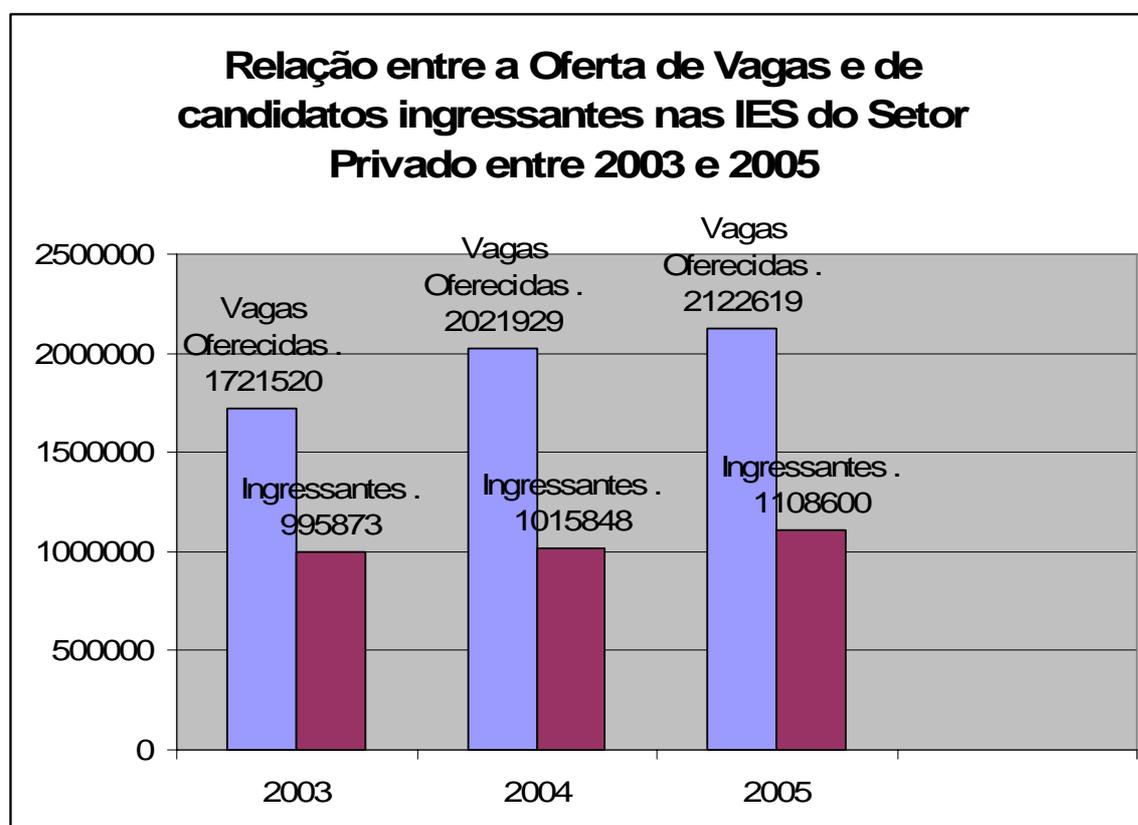
“As instituições privadas adaptam-se a ambientes de mutação e fazem muito mais que as vagarosas universidades públicas fazem”[..]. As instituições de ensino privada vivem em mercado competitivo, têm suas próprias receitas e governam-se por si próprias” (CASTRO e LEVI, 1999 *apud* VELLOSO, 2000, p.39)

Consoante Cunha (2000), desde o período colonial até os nossos dias, têm ocorrido mudanças significativas entre o espaço público e o espaço privado. Segundo o autor, a partir do golpe de 1964, os governos militares ampliaram de forma significativa o ensino superior no país, principalmente pela expansão das universidades federais e por uma extensa gama de incentivos à iniciativa privada. O panorama apresentado nos últimos 20 anos é de larga hegemonia do setor privado no que concerne aos cursos de graduação.

Segundo Carvalho (2002), em seus estudos realizados na Universidade de Campinas, referentes a mecanismos de expansão do ensino superior privado entre 1964 e 1984, foram realizados por um conjunto de mecanismos sofisticados de incentivo, tais como: a constituição de programas, fundos, incentivos e isenções fiscais.

[...] os principais mecanismos direcionados ao sistema privado de ensino foram agrupados da seguinte forma: as transferências orçamentárias; o financiamento indireto por meio da renúncia fiscal; o financiamento vinculado a fundos específicos ou a programas; e, por último, o estímulo de natureza institucional. (CARVALHO, 2002, p.123)

O crescimento das vagas ofertadas pelas IES do setor privado é acompanhado pela ociosidade na sua ocupação, como se observa pelos Censos/Sinopse de Educação Superior – Fonte do INEP, entre os anos de 2003 e 2005, ao consideramos a relação entre vagas oferecidas e número de ingressantes nos Cursos presenciais:



Elaborado pelo Autor – Fonte Censo de Educação Superior - 2003, 2004 e 2005 -.Fonte MEC/INEP

QUADRO: Ociosidade de Vagas nas IES do Setor Privado nos anos de 2003, 2004 e 2005

Ano	Vagas Ofertadas pelas IES S.P.(1)	Candidatos (2)	Diferença 1-2	% de Ociosidade
2003	1.721.520	995.873	725.647	57,81
2004	2.021.929	1.015.848	1.006.081	50,22
2005	2.122.619	1.108.600	1.014.019	52,21

Elaborado pelo Autor, de acordo com os Censos/Sinopse de Educação Superior – 2003,2004 e 2005 – Fonte do MEC/INEP.

Essas informações colocam em xeque a capacidade de o setor privado suprir a demanda prevista no Plano Nacional de Educação:

Tem-se registrado um crescimento de 3% ao ano, em média, no número de vagas no ensino superior brasileiro, o que permite a projeção de 3 milhões de alunos em 2004. O Plano Nacional de Educação (lei 10.172, de 09.01.2001), estabelece que a oferta do ensino superior deve ser ampliada, até o final da década, para 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Trata-se, portanto, de uma meta que exigirá grande esforço para ser alcançada, mesmo contando com a abertura de número elevado de vagas em cursos sequenciais e de curta duração nos próximos anos (VIEIRA, 2003, p.85)

Dentro do quadro apresentado – de aumento de oferta de vagas e, do outro lado, o aumento de ociosidade destas – parece que se coloca o acirramento da competitividade entre os empresários de educação do Ensino Superior que disputam o alunado. Entre as formas legais para manutenção do negócio empresarial, que busca sempre a margem do lucro, temos o FIES (financiamento educacional), o incentivo fiscal via PROUNI e a redução dos custos. Nessa última é que se coloca a precarização do trabalho docente, por meio da contratação de professores horistas, autônomos e cooperados como forma de manutenção do empreendimento educacional.

#### DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADO DE ENSINO SUPERIOR ANO 2005

	Tempo Intregal	Tempo Parcial	Horista	Total Geral
Brasil	305.960	110.480	67.654	127.826
Pública	104.119	77.678	18.635	7.806
Federal	56.565	47.649	8.697	219
Estadual	39.780	28.566	8.409	2.805
Municipal	7.774	1.463	1.529	4.782
Privada	201.841	32.802	49.019	120.020
Particular	113.170	14.971	24.706	73.493
Comun/Confes/Filant	88.671	17.831	24.313	46.527

Fonte: Docentes de Escolas Pública e Privadas de Ensino Superior – Censo do Ensino Superior – MEC/INEP – ano de 2005- tabela 2.1

Verificamos que 65,96% dos docentes do ensino superior lecionam no setor privado. Desse total, 56,06% trabalham em IES do setor privado, 43,94% em institutos comunitários, confessionais e filantrópicos. Os professores de ensino superior privado exercem três formas de jornada de trabalho; sendo 16,25% em jornada integral, 24,28% em jornada parcial de trabalho e 59,47% como horistas. Essa forma de trabalho denominada de horista, a nosso ver, caracteriza a precarização do trabalho docente no ensino superior privado, pois implica na dupla ou tripla jornada de trabalho em diferentes estabelecimentos de ensino superior, com contratos de trabalhos diversos, como celetistas, cooperados e autônomos. Ainda mais, o trabalhador horista no ramo da educação está sujeito a uma jornada de trabalho semestral, não garantida no semestre vindouro, que, de certa forma, pode ocasionar perda salarial, de acordo com a demanda de aulas oferecidas ou mesmo das disciplinas que irá ministrar.

Os professores contratados por meio de cooperativas, como veremos nos próximos capítulos, também podem ser identificados como trabalhadores precarizados. A seguir, trataremos deste que é o objeto desta dissertação, o trabalho de docentes do ensino superior privado, realizado por meio de cooperativas.

## Capítulo 2

### 2.1 As Cooperativas como forma gestora de cursos menos onerosos no ensino superior privado

Neste capítulo, iremos tratar das conceituações que o cooperativismo tem assumido. Em primeiro lugar, o cooperativismo dentro do espírito de Rochdale, como forma associativa de trabalho, que, no Brasil e em outros lugares do mundo, orienta a agremiação de trabalhadores. Em seguida, focamos as cooperativas de mão-de-obra com intuito de proceder ao estudo das cooperativas de professores do ensino superior privado.

O termo cooperativismo é amplo, dando conotações diferentes a interesses diversos. Inicialmente, trataremos do cooperativismo como forma associativa de trabalho em que trabalhadores com interesses semelhantes se agremiam para buscar o resultado financeiro de seu trabalho em conjunto. Não estamos aqui conotando a questão do lucro, mas sim, no aspecto do resultado obtido a partir de trabalho definido como mercadoria e agregado para obter um valor partilhado a todos. A definição de Rios (1989) trata desse aspecto:

[...] cooperativismo é um modelo de associação com as seguintes características: propriedade cooperativa, gestão cooperativa e repartição cooperativa; na propriedade cooperativa, estamos diante de uma associação de pessoas - e não de capital, isto é, propriedade dos associados e gestão cooperativa. O poder último da decisão é competência da assembléia de associados, com repartição cooperativa e distribuição de sobras financeiras no final de um ano trabalhado. (RIOS, 1989, p.13).

Ainda segundo o mesmo autor, (RIOS, 1989, ps.16 e 17): “pode-se definir uma cooperativa como sendo uma associação voluntária com fins econômicos, podendo nela ingressar os que exercem uma mesma atividade”.

A professora Pinho (1966), da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo, ensina que:

[...] sociedade cooperativa, seja qual for sua constituição legal, é toda associação de pessoas que tenha por finalidade a melhoria econômica e social de seus membros, pela exploração de uma empresa baseada no auxílio mútuo e que siga os princípios de Rochdale. (PINHO, 1966, p.46)

Neste aspecto, cooperar significa ajudar-se mutuamente para atingir objetivos delineados juntos, como uma forma de união e de sobrevivência, procurando os mesmo objetivos. (PINHO, 1966, p.44)

Desta forma, diferenciam-se das sociedades mercantis ou empresariais em seu aspecto de resultado, pois visam a prestação de serviços e produção de mercadorias, após isso, alocam esses resultados obtidos para seus cooperados. Assim:

Conhecidas as características essenciais das cooperativas, podemos distingui-las das sociedades comerciais em geral: enquanto estas dão primazia ao capital e têm por fim precípua a obtenção de lucros, aquelas

colocam em primeiro lugar a pessoa humana e visam a prestação sem intuito lucrativo. (PINHO, 1966, p.52)

Desta forma, nas cooperativas, o lucro é um fenômeno secundário, ao contrário do que ocorre numa sociedade mercantil. Entendemos que o cooperativismo, na sua fase inicial, seja uma forma de garantia de trabalho e de sobrevivência das classes sociais que foram fustigadas pelas relações capitalistas. O cooperativismo surge na Europa, na primeira metade do século XIX, com o modelo proudhonista, justamente para garantir as atividades necessárias para os trabalhadores que foram expulsos do setor produtivo, com a entrada do maquinário desenvolvido na primeira fase da Segunda Revolução Industrial. Nesse mesmo contexto histórico, o socialista francês, Charles Fourier, desenvolveu um programa de vida em sistema de trabalho associativo, o qual denominou de falanstérios, que preconizava um sistema de atividade, como se fosse uma aldeia de trabalho e moradia. Com a imigração dessas idéias para os Estados Unidos da América, levadas por Robert Owen em New Harmony, tem-se a criação de uma forma de associativa de trabalho. Todo esse movimento inspirou o modelo denominado "Cooperativismo de Rochdale", que ocorreu na cidade de mesmo nome na Inglaterra, no ano de 1844 e que instituiu, um programa de trabalho associativo que é mencionado até hoje como o modelo ideal cooperativo.

A experiência de Rochdale pode ser assim sintetizada, por meio do trabalho de Keil e Monteiro (1982):

Num contexto de desemprego e de fome, os operários e artesãos de Rochdale, num número de vinte e oito, fundam em 1843 uma sociedade baseada na ajuda mútua, visando a melhoria de suas condições de vida e bem-estar comum que, segundo seus fundadores, propunha:

- Abrir um armazém para a venda de provisões, roupas etc.
- Comprar ou construir certo número de casas, destinadas aos membros que desejam ajudar-se mutuamente para melhorar sua condição doméstica ou social.
- Iniciar a fabricação dos artigos que a sociedade estimar conveniente para proporcionar trabalho aos membros que estiverem desocupados ou sujeitos a repetidas reduções de seus salários;
- A fim de dar a seus membros mais segurança e maior bem-estar, a sociedade comprará e adquirirá terras, que serão cultivadas pelos sócios desocupados ou cujo trabalho for mal remunerado;
- Tão logo seja possível, a Sociedade procederá a organizar as forças da produção, da distribuição, da educação e do seu próprio governo; ou, em outros termos, estabelecerá uma colônia que se bastará a si mesma e na qual os interesses estarão unidos. A Sociedade ajudará a outras sociedades cooperativas para estabelecer colônias similares; A fim de propagar a sobriedade, a Sociedade estabelecerá, tão logo seja possível, um salão de combate aos vícios. (KEIL E MONTEIRO, 1982, p.2)

**Continuando a exposição dos autores Keil e Monteiro (1982), evoca-se o caráter reformador do movimento, dentro do contexto que o capitalismo europeu assumia nessa época:**

O movimento reformador dos pioneiros reflete, de forma clara, uma postura altamente democrática, humanística, deixando antever uma clara postura contrária e de resistência à forma individualista e desumana com que o capitalismo da época agia. (KEIL e MONTEIRO, 1982, p.3).

Os princípios defendidos pelos pioneiros de Rochdale para o seu empreendimento pretendiam assegurar a forma de trabalho para seus associados. Assim, no Almanaque da Sociedade dos Pioneiros de Rochdale, faz-se menção que:

A sociedade cooperativa manufatureira de Rochdale tem por objetivo assegurar a cada um de seus membros os benefícios do emprego de seu próprio capital e de seu trabalho nas manufaturas de algodão e lã, melhorando, desta forma, a situação doméstica e social de todos os seus membros.  
(KEIL e MONTEIRO, 1982. p.2)

Assim, podemos afirmar que essa proposta colocada pelos Pioneiros de Rochdale foi uma postulação original, diante das condições a que estavam submetidos os trabalhadores. Essa “nova” postulação pode ser reconhecida como uma forma de revolta dentro do contexto apresentado, sem, no entanto, indicar a ruptura. Nas palavras de Keil e Monteiro (1982):

[...] nega-se ao cooperativismo de Rochdale o direito de ser uma expressão de uma forma de transformação da sociedade capitalista. Embora seu sucesso seja crescente, provocando melhorias reais para seu quadro social, este mesmo sucesso ocorre de forma complementar e/ou associada às regras da economia liberal inglesa, mantendo a essencialidade da separação entre trabalho e capital na distribuição dos benefícios do empreendimento e admitindo a existência de assalariados em seu meio.

Todos reconhecem que a proposta dos Pioneiros de Rochdale foi uma proposta ousada, com clara intencionalidade de modificação pacífica das estruturas vigentes na época e que oprimiam tremendamente os artesãos. A grande maioria dos socialistas da época era favorável às experiências cooperativas, pois seus princípios baseavam-se em atitudes democráticas, imersas na solidariedade igualitária, na participação na atividade produtiva, gestão e distribuição dos excedentes conforme a participação de cada um. (KEIL e MONTEIRO, 1982, p.7)

O cooperativismo tem sua origem dentro do mundo capitalista como força associativa de trabalho, diante da industrialização do final do século XIX e do limiar do modelo soviético, surgido no início do século XX na Rússia e na Europa em geral.

No Brasil, o cooperativismo foi introduzido durante a recessão mundial dos anos 30 do século passado. Após, como doutrina, foi utilizada como um lema contra o avanço do comunismo e contra a revolução cubana, como coloca Rios (1989):

[...] Já no Brasil, as principais campanhas de cooperativismo se dão entre 1927 e 1936 (crise econômica mundial), na época problemática do pós-guerra e de seus ajustes econômicos (década de 40 – séc. XX), ou ainda

para fazer frente à chamada “ameaça do comunismo” e ao impacto da revolução cubana (década de 60). (RIOS, 1989, p. 25 e 26)

Segundo Pinho (1966), de acordo com a legislação aplicada no Brasil o cooperativismo em sua origem, teve sua formatação a partir de uma sociedade de pessoas. Essa forma de associação é de inspiração rochdaleana, como ensina Pinho (1966):

Também, a legislação no Brasil é de inspiração rochdaleana. Assim, o artigo segundo do dec. 22.239, de 19.12.1932 (revigorado com as modificações do decreto-lei 581, de 1/8/1938) dispõe que as sociedades cooperativas, qualquer que seja a sua natureza, civil e mercantil, são sociedades de pessoas e não de capital, de forma jurídica *sui generis*, que se distinguem das demais sociedades [...], não podendo os estatutos consignar disposições que os infrinjam. (PINHO, 1966, p.47)

No entanto, o conceito de cooperativismo tem servido a diferentes projetos políticos, como bem conota Rios (1989):

Cooperativismo é uma dessas palavras mágicas – à semelhança do termo “democracia”, que serve para tudo, como uma chave mestre que abre todas as portas. Palavra mágica, porque palavra-panacéia, remédio para todos os males, solução para múltiplos problemas, cooperativas aparecem inevitavelmente em qualquer referência de reforma agrária, tanto em recomendações oriundas da Pastoral da Terra (da Igreja Católica) como nos documentos da Aliança para o Progresso, lançada pelo presidente Kennedy para neutralizar a repercussão da revolução cubana na América Latina, no início da década de 60. Curioso é que enquanto a Aliança para O Progresso as incentivava e recomendava o cooperativismo, passava a ser visto como uma terceira via de reformismo nem sempre ingênuo, sob as bombas americanas, cooperativas socialistas construam o tecido socialista no Vietnã. (RIOS, 1989. p.7,8)

Para compreendermos melhor a posição que o cooperativismo assumiu no Brasil, necessitamos entender como foi aqui introduzido. A priori, o cooperativismo foi a forma pela qual o capital penetrou em diferentes ramos produtivos, inicialmente nos anos 30, 40, e 50 na área agrícola. Segundo Duarte (1986), *apud* Nogueira (1999):

O cooperativismo serviu [...] como um mecanismo que viabilizou a penetração e dominação capitalista no campo, na medida em que se desenvolveu atrelado aos interesses do Estado e do capital financeiro, por quem foi instrumentalizado. (DUARTE, 1986, p. 22, *apud* NOGUEIRA, 1999, p.10.)

Acompanhando a política de implantação do cooperativismo no Brasil, esta foi tomada como modelo para o desenvolvimento de áreas econômicas ainda precariamente desenvolvidas, sempre patrocinado pelo Estado como forma garantidora do modo de produção capitalista, como Nogueira (1999) coloca em seu trabalho:

A reorientação por que passou o segmento agrícola cooperativista foi um reflexo, mais uma vez, da iniciativa estatal de lançar mão dele como sistema organizacional para que o setor rural novamente desse a sua contribuição para o alcance das metas macroeconômicas. Ao final da década de 50, o setor rural foi mobilizado novamente para contribuir para

a melhoria das contas externas do País: as exportações de produtos primários deveriam gerar divisas e, conseqüentemente, capacidade de importação; a produção primária para o mercado interno deveria também substituir a importação de alimento foi desenvolvido o programa PROÁLCOOL, com vistas à viabilização de alternativas face à crise do petróleo da década de 70; e a modernização da agricultura, em geral, novamente proporcionaria o rebaixamento do custo dos alimentos no mercado interno, visando o barateamento do custo da força de trabalho do setor industrial (contenção dos índices de inflação em aceleração naquele período). (NOGUEIRA, 1999, p.10)

Acompanhando o raciocínio de Nogueira (1999), citando Duarte (1986), o Estado molda o cooperativismo para adequá-lo dentro do contexto estrutural econômico:

O Estado viu o cooperativismo como um dos instrumentos que melhor viabilizaria a execução das políticas econômicas voltadas ao setor rural, inserindo-o, portanto, no novo padrão de acumulação de capital. (DUARTE, 1986, *apud* NOGUEIRA, 1999, p.11)

Desta forma, o cooperativismo, adentrando nesse espaço econômico agrícola, irá distanciar-se da forma associativa de trabalho do modelo rochdeleano, para assumir a forma empresarial, pois as cooperativas agrícolas passarão a movimentar-se de acordo com a política econômica do Estado.

Na prática, a atuação sobre o cooperativismo agrícola foi no sentido de capitalização e modernização de algumas cooperativas, levada a cabo principalmente através de crédito subsidiado, de forma a privilegiar a acumulação de capital na agricultura organizada por cooperativas. Isto implicou na transformação das cooperativas em “cooperativas empresariais”, que são as grandes cooperativas até hoje existentes. (NOGUEIRA, 1999, p.11)

De forma perene, segundo Nogueira (1999), o cooperativismo, no Brasil, parece ter permanecido à mercê do grande capital, ora dentro do “espírito” cooperativo, ou mesmo regido pelo sindicalismo patrocinado pelo Estado, ou, finalmente, quando o próprio Estado se torna seu principal patrocinador:

Analisando o processo de desenvolvimento do cooperativismo no Brasil, transcorridos pouco mais de cem anos do surgimento das primeiras cooperativas, observa-se com relativa nitidez a importância de três fatores de influência: o instrumental ideológico, que contribuiu para a formação da mentalidade cooperativa, tanto nas lideranças do movimento quanto na base dos associados; a dissociação entre movimento sindicalista e o instrumental cooperativista, que é reflexo do esforço de regulação e subordinação da classe trabalhadora, ao longo do século XX no Brasil; e a participação decisiva do Estado, seja na consolidação do instrumental ideológico, através da legislação que conceitua cooperativismo, atribui ao próprio Estado a tarefa de legitimar as iniciativas cooperativistas e ainda cria mecanismos de intervenção direta no desempenho de suas atividades, seja na manipulação do desenvolvimento do setor cooperativista, via política econômica, submetendo-o ao processo de acumulação de capital

e não permitindo sua realização como instrumento de emancipação dos trabalhadores. (NOGUEIRA, 1999, p.13)

Verifica-se, de antemão, que o uso da expressão cooperativa é ideal para construir uma configuração de cooperativa de mão-de-obra, incluindo as cooperativas de professores do ensino superior privado. Inicialmente, iremos tratar o problema do assalariamento nas cooperativas de mão-de-obra.

Segundo Nogueira (1999):

O cooperativismo de trabalho é, igualmente ao cooperativismo de produção [...], uma sociedade que reúne trabalhadores. Entretanto, diferentemente dos cooperados de uma cooperativa de produção, [...] os associados de uma cooperativa de trabalho são trabalhadores assalariados, ainda que eles não possuam os vínculos legais que configuram, na aparência, a relação assalariada. A posição de trabalhadores assalariados dos associados de uma cooperativa de trabalho coloca-se como essencial na análise deste tipo de cooperativismo, na medida em que ela é o parâmetro de todas as implicações sócio-econômicas decorrentes da existência desse empreendimento. (NOGUEIRA, 1999, p.16)

Desta forma, o cooperativismo se instrumentaliza. As cooperativas de produção segundo Singer (2000), são direcionadas à confecção de manufaturas, artesanato, marcenaria, alimentos etc. e as de produção industrial, segundo Lima (1988), organizariam a produção como um todo, tal qual uma fábrica comum, no qual o produto final é resultado do trabalho coletivo.

O assalariamento do trabalhador nessas cooperativas evidencia ao longo do tempo uma forma de precarização do trabalho:

De um modo geral, o trabalho assalariado sob a forma cooperativa, da forma com vem se desenvolvendo no Brasil, tem contribuído para a precarização do trabalho. A subordinação do trabalhador ao capital, intermediada pela cooperativa e regulamentada por um sistema legal que transforma relações formais de emprego em relações comerciais é o foco principal do mecanismo de precarização e tem como reflexos básicos: a perda de direitos legalmente consagrados a salários diretos e indiretos e a intensificação da exploração através da manipulação da extensão da jornada de trabalho e da insegurança do trabalho. (NOGUEIRA, 1999, p.22)

Em estudo realizado por Singer (2004), professor da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o autor constatou que o crescimento das cooperativas de trabalho está ligado às orientações neoliberais na formulação das políticas sociais e de desregulamentação do trabalho em prejuízo aos trabalhadores: “O surto das cooperativas de trabalho se explica pelas profundas transformações sofridas pelo mercado de trabalho que são autênticas tragédias para o trabalhador”. (p.1)

Desta forma, no Brasil, o objetivo de muitas cooperativas: “é substituir a mão-de-obra regularmente assalariada por prestadores de serviços, pois estes últimos não fazem jus aos direitos trabalhistas, que se aplicam somente aos primeiros”. (SINGER 2004, p.1)

No tocante a mão-de-obra e seu custo, Singer (2004) discorre que:

(...) O custo da força de trabalho cai acentuadamente, pois nelas não é mais necessário respeitar o salário mínimo, a jornada legal de trabalho, o descanso semanal e anual de férias e todos os demais direitos que os trabalhadores conquistaram ao longo do século XX e que constam do artigo sétimo da Constituição Federal de 1988. (SINGER, 2004.p.1)

Percebe-se, com isso, o lado perverso do cooperativismo, conforme ainda a exposição de Singer (2004):

A cooperativa de trabalho surgiu, assim, como forma conveniente de substituição de trabalho assalariado regular por trabalho contratado autônomo [...] Empresas criam cooperativas de trabalho, com os seus estatutos e demais apanágios legais, registram-nas devidamente e, depois, mandam seus empregados se tornarem membros delas, sob a pena de ficar sem trabalho [...] Estas falsas cooperativas, também são conhecidas como coperfraudes e outros epítetos. São cooperativas apenas no nome, arapucas especialmente, criadas para espoliar os trabalhadores forçados a se inscreverem nelas. (SINGER, 2004, p.2)

As cooperativas de trabalho foram separadas entre dois tipos: as cooperativas propriamente de trabalho, que vendem produtos feitos no recinto da cooperativa, e as cooperativas que vendem mão-de-obra, denominadas de cooperativas de mão-de-obra. Os produtos criados nessa segunda cooperativa não são elaborados no recinto da cooperativa. Para nosso estudo, esta última denominação coloca-se dentro do nosso objeto de análise. Vejamos na explicação de Singer (2004):

A fiscalização e o ministério público, na verdade, tentam distinguir entre cooperativas de trabalho e cooperativas que chamam de mão-de-obra. As cooperativas de trabalho seriam as que vendem o produto do trabalho dos membros, desde que seja feito com meios próprios de produção e em recinto da cooperativa. As cooperativas de mão-de-obra seriam as que vendem o produto do trabalho (serviço) feito com os meios de produção e no local do comprador. (SINGER, 2004, p.2)

Diante dessa colocação, iremos classificar as cooperativas de professores como cooperativa de mão-de-obra, pois o trabalho exercido pelo professor não é feito dentro da cooperativa, e sim, realizado dentro de uma escola cujo capital não é controlado pela cooperativa de professores, mas pelos seus mantenedores. O professor vai lecionar no recinto dessas escolas, onde o aluno paga para receber os serviços prestados pelo professor.

O trabalho dos professores, nesse sistema de cooperativa, corresponde a uma forma de precarização das relações de trabalho. Como afirma Singer (2004):

A formação de falsas cooperativas é apenas uma das formas de precarizar o trabalho de que dispõem em empresas que desejam fazê-lo. (SINGER, 2004, p.3)

Diante do exposto, chamaremos essas cooperativas que precarizam o trabalho, de uma forma geral, de “falsas cooperativas”, cujo objetivo é claramente diminuir os custos das mantenedoras com o pagamento de direitos trabalhistas previstos pela Consolidação de Leis Trabalhistas (CLT) e pela Constituição Federal de 1988, assim, na visão de Singer (2004):

Hoje, quem participa de cooperativas de trabalho carece de qualquer garantia quanto a estes direitos; se eventual gozo depende das vicissitudes dos mercados, em que a formação do custo do trabalho não inclui freqüentemente o custo do salário indireto. (SINGER, 2004, p.6)

O Ministério do Trabalho e Emprego, diante das denúncias relativas a questões trabalhistas feitas por terceiros e por cooperados, elaborou um manual das cooperativas de trabalho para orientar as denúncias de fraudes. Sua menção é importante para nosso exame:

A fiscalização do trabalho no exercício de sua atividade tem se defrontado com o significativo número de cooperativas que não obedecem aos requisitos legais obrigatórios para seu funcionamento. Tal situação tem gerado graves prejuízos aos trabalhadores por meio de subtração de direitos constitucionalmente garantidos. (MANUAL DO TRABALHO E DO EMPREGO - Cooperativas de Trabalho - 1997 – Apresentação).

Diz o manual, consoante à CLT, parágrafo 442, na questão de vínculo empregatício:

A CLT foi aditada com um parágrafo ao artigo 442, através da Lei número 8.949, de 09.12.1994, com os seguintes termos:

“Qualquer que seja a atividade da sociedade cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela. (IDEM, 1997, p.10)

Referindo-se ainda sobre o direito do trabalhador, consoante ao FGTS, diz o manual:

Aos empregados das sociedades cooperativas se deve aplicar as regras constantes da Consolidação das Leis do Trabalho e legislação trabalhista extravagante, inclusive a relativa ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. (IDEM, 1997, p.11).

O Ministério do Trabalho e Emprego editou a Portaria número 925, de 28.09.95, com ênfase nas falsas cooperativas de trabalho:

No intuito de coibir as atividades das cooperativas de trabalho criadas com o objetivo nítido de desvirtuar, impedir ou fraudar as relações de emprego, bem como a aplicação dos direitos dela advindos, o Ministério do Trabalho editou referida Portaria, que contém regras destinadas à atuação dos agentes de Inspeção do Trabalho (IDEM, 1997, p.18).

Dentro desse prisma, mesmo com a intervenção federal para coibir o número de falsas cooperativas, podemos verificar o crescimento do número de cooperativas:

O emprego formal foi cedendo lugar à terceirização dos serviços. Houve um crescimento de 79% em 3 anos. Em dez anos, as cooperativas de trabalho aumentaram de 40 para 309 entidades nesse ramo. (AMARAL JUNIOR, 2002, p. 49).

Assim, essas cooperativas de trabalho colaboram com o crescimento do mercado de trabalho terceirizado. Com base no exposto, outra questão se anuncia, relacionada à apropriação da mais valia produzida pelo trabalhador:

O que se visualiza, em termos histórico-econômicos na análise do cooperativismo, em geral, e do cooperativismo de trabalho no Brasil, é que a iniciativa cooperativista foi significativamente distorcida nos seus aspectos mais positivos, havendo sido pesadamente moldada de forma a contribuir para a acumulação de capital, seja especificamente acumulando capital ou servindo de instrumento de controle sobre a classe trabalhadora. Sob todas as formas possíveis, ao longo do século XX no País, o cooperativismo foi utilizado com esta finalidade, ora de forma direta, ora de forma indireta. (NOGUEIRA, 1999, p.13).

As cooperativas de mão-de-obra de professores do ensino superior parecem configurar-se dentro dessa possibilidade de ampliar a expropriação do trabalhador. Não estamos com esta afirmativa desconsiderando as possibilidades da proposta cooperativista. Como afirma Nogueira (1999):

[...] no período recente, quando o capital parece ter encontrado no cooperativismo mais uma criativa forma de colocá-lo ao seu serviço ou de posicioná-lo de forma subordinada e complementar, criando o cooperativismo de trabalho, afloram contradições que apresentam claras condições de rompimento efetivo de toda a estrutura moldada durante quase setenta anos e que podem devolver à classe trabalhadora um instrumental de grande capacidade transformadora e emancipacionista. A análise histórica do cooperativismo brasileiro permitiu a observação do processo de sua subordinação ao capital, havendo contado para tanto, com o Estado, com segmentos capitalistas direta ou indiretamente interessados e com um arcabouço cultural-ideológico propício. Atualmente, observa-se um conjunto de contradições decorrentes do novo tipo de cooperativismo em grande difusão no País. Além disso, identificam-se alguns de seus possíveis desdobramentos futuros, no contexto evolutivo da economia capitalista e da luta de classes. As condições para a retomada histórica do cooperativismo parecem estar apresentando contornos cada vez mais nítidos. Entretanto, o desfecho desse processo pertence a um conjunto de páginas ainda a serem escritas pela história. (NOGUEIRA, 1999, p.13).

Visualizando a questão dos serviços prestados pelos professores cooperados, podemos afirmar que esta relação se caracteriza muito mais pela precarização. Ao tratar disso, temos como foco a Cooperativa de Trabalho de Professores do Ensino Superior Privado, na cidade de São Paulo, denominada de COOPES, a qual agremia grande parte das faculdades de pequeno porte na cidade de São Paulo. Nosso objetivo é verificar dentro

do próprio material fornecido pela cooperativa, que aqui denominamos de “folder”, as características dessa cooperativa.

Podemos verificar, no parágrafo baixo extraído do *folder* da COOPES, que o objetivo maior da fundação da cooperativa está explicitamente declarado: reduções dos encargos trabalhistas com professores e associados:

Os mantenedores com exigências cada vez maiores por parte do Ministério da Educação, com relação à qualidade de seus cursos, com necessidades prementes de recursos financeiros para investir em novas tecnologias e profissionais cada vez mais qualificados. **Sendo que, no regime celetista, o mantenedor tem que administrar os gastos com os encargos trabalhistas, que como todos sabem, são altíssimos para a realidade brasileira.**

(folder, disponível em: <http://www.associacaodascooperativas.com.br>. Acesso em 07.06.2006) (grifo nosso)

Para explicar a redução dos encargos trabalhistas permitidas, a partir do momento em que o mantenedor contrata trabalho das cooperativas, Polônio (2000), professor do curso de Direito da Pontifícia Universidade de São Paulo, assim examina a questão:

A economia de encargos trabalhistas e previdenciários experimentada pelos tomadores de serviços é colocada, muitas vezes, em primeiro plano, em detrimento do objetivo maior do processo (POLÔNIO, 2000, p.37).

A cooperativa de trabalho de professores do ensino superior privado, denominada COOPES, descreve, em outro *folder*, direitos e deveres dos professores pertencentes a essa cooperativa, a saber:

Não há o registro em carteira.

Não há mais o vínculo empregatício com a escola/entidade.

A atividade é baseada na negociação entre as partes

Horas a mais de trabalho: acordo entre as partes (descanso, reposição ou pagamento)

Se o profissional quiser encerrar a prestação de serviços, deverá comunicar à cooperativa os motivos. Não há impedimento. O mesmo vale para a escola quando quiser dispensar o cooperado.

Em relação às faltas, prevalece o bom senso e a negociação. O valor dos serviços é determinado pela escola/entidade.

A cooperativa apenas repassa ao profissional o que ficou determinado. Depois de encerrada a prestação de serviços, o profissional pode continuar na cooperativa ou pedir a exclusão.

(*folder*. disponível em: <http://www.associacaodascoopertivas.com.br>, Acesso em 07.06.2006)

O exame desses dois *folders* caracteriza o falso cooperativismo evidenciando a condição precarizada de emprego em que estão os professores associados. Ficam expostas a intenção e a postura da Cooperativa – COOPES – consoante à questão de redução de encargos trabalhistas e previdenciários para as mantenedoras.

Nota-se que as cooperativas de trabalho, denominadas de cooperativas de mão-de-obra, em sua prestação de serviços, são o fruto de ambígua legislação.

As reformas do Direito do Trabalho no Brasil são mais evidenciadas com a eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência da República e abertura da economia brasileira ao capital internacional. Souza Filho (2004), professor e dirigente do SINPRO de Itajaí e Região (SC), comenta essas mudanças referindo-se ao trabalho de Pochmann (2003), denominado: Impacto das experiências internacionais de reforma trabalhista e os riscos de flexibilização da CLT no Brasil:

Pochman salienta que as reformas trabalhistas, sem atingir os efeitos esperados, resultaram na precarização do emprego e maior desproteção social. Desta forma, não há como afirmar que o rigor dos mecanismos institucionais de proteção do emprego possa comprometer a geração de empregos. Curioso observar neste estudo é o fato desta reforma trabalhista já estar em curso no Brasil desde a década de 1990, tornando o mercado de trabalho brasileiro bastante flexível e com menor proteção social do emprego, porém, gerando desemprego e precarização da força de trabalho. (SOUZA FILHO, 2004, p.1).

Outrossim, para fundamentar esse estudo, Souza Filho (2004) espelha, abaixo, e nos dá o sentido tomado pela flexibilização empreendida durante os anos 90, dentro do quadro denominado de síntese da reforma trabalhista no Brasil:

A flexibilização contratual de que trata a Lei 8949/94 implanta a cooperativa de trabalho ou de prestação de serviços. São criadas as cooperativas de prestação de serviço, sem caracterização de vínculo empregatício (sem os direitos trabalhistas da CLT) (SOUZA FILHO, 2004, p.7)

Segundo Xavier (2002), essa lei causa uma falsa impressão, pois qualquer trabalho prestado por sociedade cooperativa não se constituiria a natureza trabalhista entre o cooperado e a empresa tomadora do serviço :

[...] a Lei nº 8949/94, que introduziu parágrafo único ao artigo 442 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), dispondo que:

Parágrafo único. Qualquer que seja o ramo de atividade da sociedade cooperativa, não existe vínculo empregatício entre ela e seus associados, nem entre estes e os tomadores de serviços daquela.

Portanto, verifica-se que o legislador tratou de reafirmar o já disposto citado artigo 90 da Lei nº 5.764/71 (não existe vínculo empregatício entre a cooperativa e seus associados) e acrescentou ainda não existir vínculo empregatício entre os associados e o tomador de serviços da cooperativa.

O dispositivo legal acima transcrito criou a impressão de que qualquer trabalho, prestado através de sociedade cooperativa, não se constituiria em relação de natureza trabalhista entre o cooperado e a empresa tomadora de serviço. (XAVIER, 2002, p.3).

Tratando ainda da legislação, Souza Filho (2004, p.8), coloca o Enunciado 331 do TST, como forma flexibilizadora da reforma trabalhista nos anos 90: “O Enunciado 331, do TST, garante o processo de terceirização de serviços no Brasil. Favorece a terceirização do emprego e das cooperativas de trabalho”.

Na intenção de criar um padrão jurídico na questão de descentralização do trabalho no Brasil, o Tribunal Superior do Trabalho editou, em 28.01.1994, esse Enunciado para considerar lícita a terceirização no Brasil. Segundo o jurista Souto Maior (2008), o Enunciado legalizou a mera intermediação de mão-de-obra que era ilícita no Enunciado anterior de nº 256 (edição de 30.09.1986). Prosseguindo com as palavras do jurista:

A perspectiva do Enunciado foi apenas a do empreendimento empresarial. Isto permitiu que a terceirização, que, em tese, se apresentava como método de eficiência da produção, passasse a ser utilizada como técnica de precarização das condições de trabalho. A idéia de precarização é da própria lógica da terceirização, pois [...] as empresas prestadoras de serviço, para garantirem sua condição, porque não têm condições de automatizar sua produção, acabam sendo forçadas a precarizar as relações de trabalho, para que, com a diminuição do custo-da-obra, ofereçam seus serviços a um preço mais acessível, ganhando, assim, a concorrência perante outras empresas prestadoras de serviço.[...] Em concreto, a terceirização, esta “técnica moderna de produção”, nos termos em que foi regulada pelo En. 331, do TST, significou uma espécie de legalização da redução dos salários e da piora das condições de trabalho dos empregados. Os trabalhadores deixam de ser considerados empregados das empresas onde há a efetiva execução dos serviços e passam a ser tratados como empregados da empresa que fornece a mão-de-obra, com óbvia redução dos salários que lhes eram pagos, com nova redução cada vez que se altera a empresa prestadora dos serviços, sem que haja, concretamente, solução de continuidade dos serviços executados pelos trabalhadores. [...] Não bastassem essas dificuldades jurídicas e econômicas, o fenômeno da terceirização tem servido para alijar o trabalhador ainda mais dos meios de produção. Sua integração social, que antes se imaginava pelo exercício de trabalho, hoje, é impensável. O trabalhador terceirizado não se insere no contexto da empresa tomadora; é sempre deixado meio de lado, até para que não se diga que houve subordinação direta entre a tomadora dos serviços e o trabalhador. [...] Essa foi a realidade criada, ou pelo menos incentivada, pelo Enunciado 331 do TST, razão pela qual torna-se urgente repensá-lo. (SOUTO MAIOR, 2008, p.1 e 2)

Nosso intuito é discutir as conseqüências dessa relação no trabalho de professores do ensino superior.

## 2.2. As falsas cooperativas como processo de precarização das relações de trabalho do professor no ensino superior privado.

### 2.2.1. A precarização das relações de trabalho no capitalismo flexível

O termo precarização vem comumente associado à flexibilização, terceirização e outras formas de conotar as relações e a realização do trabalho nessa etapa do Capitalismo denominada por Harvey (2006) de Acumulação Flexível.

Talvez, melhor do que a palavra desemprego, o termo precarização do trabalho descreve adequadamente o que está ocorrendo. Os novos postos de trabalho, que estão surgindo em função das transformações das tecnologias e da divisão internacional do trabalho, não oferecem em sua maioria, ao seu eventual ocupante, as compensações usuais que as leis e contratos coletivos vinham garantindo. (SINGER, 2000, p.24)

O mesmo autor indica um somatório de “condições” que assume a precarização na denominada Acumulação Flexível:

A organização dos trabalhadores é atingida ao mesmo tempo pela precarização – a soma de desassalariamento ou terceirização e de informalização e pelo desemprego. (SINGER, 2000, p.49)

A precarização das relações de trabalho, na verdade, é um processo não só de perdas de direitos adquiridos, por meio da terceirização ou da “flexibilização”, mas também, segundo Alves (2004), uma forma de extração de sobretrabalho dos contingentes empregados neste sistema, para dar continuidade à acumulação de capital, dentro do processo de crise estrutural do capitalismo:

O processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo da flexibilização, se impõe não apenas na perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho (o que contribui para um alto grau de extração de sobretrabalho dos contingentes empregados do sistema), mas aparece em sua dimensão negativa, no crescimento dos contingentes desempregados e supérfluos à produção do capital. (ALVES, 2004, p.2).

Assim, precariza-se a força de trabalho, como garantia de manutenção do modo de produção, nas palavras de Alves (2004):

[...] torna-se exposta a precariedade ontológica da força de trabalho como mercadoria. A precarização expõe a precariedade latente [...]. Nos últimos trinta anos, a precariedade, que é uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria, se compõe (e se articula) com a precarização, que deve ser entendida como um processo sócio-histórico de natureza política - e que expõe a própria condição de proletariedade do trabalho vivo. (ALVES, 2004, p.2).

Entende-se, portanto, a precarização como um processo sócio-histórico e crescente que desenvolve novas condições para o crescimento do número de trabalhadores, em

condição de precariedade do trabalho, na qual estão presentes outros elementos como registra Antunes (1997):

A classe trabalhadora vivencia um processo de fragmentação, complexificação, heterogeneização e intensificação do trabalho. Nesse processo, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho são as suas conseqüências mais nefastas. (ANTUNES, 1997, p.35)

Toda essa gama de “flexibilizações” contribui para que o capital amplie a produtividade do trabalho pela condição insegura, precária, em que colocam o trabalhador. Esse fato, trata-lo-emos de maneira particular na precarização do trabalho, do professor do ensino superior privado que trabalhou em cooperativas de mão-de-obra.

Segundo Mattoso (1996), o Brasil diante das mudanças na ordem do trabalho apresentou, durante a década de 1980, séria resistência às mudanças que ocorriam no Japão, EUA e Inglaterra, descritas por Harvey (1990). O autor procura demonstrar que essas resistências às mudanças mundiais ocorridas na década de 1980 e 1990, foram frutos de uma organização que tínhamos no trabalho através do sindicalismo na empresa multinacional e do corporativismo instalado na empresa pública, incluindo empresários da iniciativa privada:

Por isso, contrariamente a outros países e apesar do rastro de recessão, desemprego e permanente ameaça de desindustrialização, anomia social e de retrocesso democrático provocado pela alternativa neoliberal, a economia e a sociedade brasileira apresentaram resistências significativas ao projeto conservador ainda no governo Sarney e depois novamente, quando da tentativa explícita de inserção subordinada de Collor. Estas resistências foram resultantes de movimentos de trabalhadores organizados, de interesses regionais e até mesmo de importantes grupos empresariais. (MATTOSO, 1996, p.145)

Essa resistência apontada por Mattoso (1996) iria perdurar até pelo menos o primeiro governo de Fernando Henrique (1994-1998), quando não respondemos de forma plena aos ditames dos órgãos responsáveis pela implantação da nova ordem de trabalho no Brasil, como registra Mattoso (1996):

Aqui, por não se haver aceitado plenamente as recomendações de organismos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial e de alguns países avançados com os EUA, não foram consolidados processos desindustrializantes ou um forte movimento de reestruturação industrial. Portanto, não foram destruídas as bases sociais dos sindicatos ou iniciado um processo de desestruturação do trabalho (MATTOSO, 1996, p.147).

Ainda, seguindo Mattoso (1996):

Devido às características estruturais e circunstâncias históricas, criaram-se no país resistências que, embora desarticuladas e espasmódicas, teriam impedido uma plena subordinação às recomendações do Consenso de Washington, que desembocasse em um maior processo de desestruturação das bases materiais da industrialização e

conseqüentemente dos trabalhadores organizados. (MATTOSO, 1996, p. 157 e 158).

Apesar de toda essa resistência, sabendo-se que existem sindicatos que ainda pressionam e denunciam toda essa mudança, temos que evidenciar que a flexibilização das normas trabalhistas ganharam fôlego durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, a precarização do trabalho, através da flexibilização das leis trabalhistas, se tornou fato histórico, atingindo grupos sociais organizados, como registra Alves (2004):

Nessa situação histórica que estamos destacando, a precariedade se manifesta através da precarização contínua, atingindo principalmente aqueles setores de classe organizados.[...] que caracteriza a nossa época histórica, é a assunção da consciência de precariedade através da precarização. (ALVES, 2004, p. 2)

Singer (1995) esclarece esse processo de precarização do trabalho diante da perda de autonomia do movimento organizado trabalhista: “o que derrotou os sindicatos e os obrigou a aceitar a precarização foi a nova mobilidade que o capital adquiriu na segunda etapa da globalização”. (SINGER, 1995, p.28)

Continuando a explicação do recuo do sindicalismo diante do crescimento da influência do capital, verificamos essa tendência, como ensina Antunes (1997):

Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Distanciam-se, crescentemente, do sindicalismo e dos movimentos sociais classistas dos anos 60 e 70, que propugnavam pelo controle social da produção, aderindo ao crítico sindicalismo de participação de negociação que, em geral, aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas inseridas em ações mais globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e emancipação do gênero humano, ou que ainda é mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal. A brutal defensiva dos sindicatos, diante da onda privatista, é expressão do que estamos nos referindo. (ANTUNES, 1997, p.33).

Todavia, essa situação só se compreende através do que Alves (2004) chama de “conformação da classe trabalhadora”, ou seja: a própria classe trabalhadora após muito se defender, procura contabilizar apenas pequenas parcelas de sua vitória:

[...] o processo histórico de constituição da classe do proletário moderno. Sua constituição se dá a partir de uma lógica sócio-histórica fundante e fundamental, a da acumulação do capital e de seus elementos constitutivos. Situamos assim, [...] o movimento do capital como expropriação /apropriação/ exploração das capacidade de trabalho vivo enquanto dimensão da natureza. No bojo deste processo situa-se a constituição ontológica da precariedade e da precarização da força de trabalho, que assume diversas formas societais, de acordo com a própria conformação de classe. Como resultado da década neoliberal, com o desemprego avassalador e a precarização do trabalho na ordem do dia, os sindicatos colocaram-se numa posição defensiva para garantir um

mínimo necessário à reprodução da força de trabalho. (ALVES, 2004, p.1)

Os sindicatos da classe trabalhadora tiveram que continuar suas lutas para pelo menos manter essas conquistas trabalhistas. Esse recuo histórico ocorreu diante da questão do aumento do desemprego estrutural, no que chamamos de produção flexível, conforme Harvey (2006).

Esclarece Marques (1997) uma importante faceta da precarização, quando comenta que essa conotação não registra apenas perda de direitos trabalhistas. Há também a perda da capacidade de integração dos sujeitos agentes do processo consoante a sua existência social e política:

A precarização do trabalho afeta o conjunto dos trabalhadores para os que vivem a situação de desemprego há muito tempo, não houve perda somente do trabalho. Sua inutilidade social os desqualifica também sobre o plano cívico e político. Para os que ainda têm a felicidade de estar empregados, parcial ou totalmente, a possibilidade de demissão ou fim do contrato determina que vivam somente o dia de hoje, não havendo mais, no seu horizonte, o amanhã, nesse quadro de incerteza, o trabalho perde crescentemente sua capacidade de integrar os indivíduos na sociedade. (MARQUES, 1997, p.47).

Reforçando essa análise, Alves (2004) afirma a precarização diante da reposição histórica da determinação mercantil da força de trabalho em seu sentido ontológico:

[...] um dos significados da precarização do trabalho é a reposição de suas determinações mercantis plenas, através da desregulamentação e flexibilização de suas condições sócio-institucionais de consumo capitalista. (ALVES, Agosto 2004, p.1)

Desta forma, o aspecto abordado por Alves (2004) chega à mesma conclusão de Marques (1997), no que diz respeito a questão da precarização:

O fenômeno da precarização e da precariedade do trabalho implica não apenas a dimensão do local de trabalho e das relações salariais, mas da própria vida social, das relações sociais de produção e reprodução da vida social. (ALVES, 2004, p.3)

Encerramos esta parte da dissertação que abrange a discussão da terminologia precarização, esclarecendo, nas palavras de Antunes (2000), a questão da manutenção da mão-de-obra assalariada no modo de produção capitalista, através das diversas denominações que assume dentro do quadro apresentado, o trabalho assalariado sujeito à forma da precarização.

Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, *downsizing*, “empresa enxuta”, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o

capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, 2000, p.44).

### 2.2.2. A precarização do trabalho do professor

Especificando nossa análise, rumamos agora para o trabalho docente, que é o nosso foco principal de análise, diante do conceito de precarização. Para tal, examinaremos as informações obtidas junto aos professores que contribuíram com este estudo, por meio de questionários e entrevistas. Esse exame será feito com o apoio de diversos autores que têm estudado o tema do trabalho docente e da precarização. Tentaremos demonstrar nessa análise o grau de precarização existente no trabalho docente, considerando os problemas mais apresentados, como: intensificação e diversificação do trabalho, perda de direitos trabalhistas, salários baixos e apontar possíveis problemas para os professores cooperados no ensino superior.

Essa pesquisa foi feita em duas partes: a primeira através de questionários e, na segunda parte realizamos entrevistas que foram gravadas.

Inicialmente, destacamos que o objetivo dessa pesquisa foi a busca de informações concernentes a vida do professor que trabalhava como cooperado. Diante dos problemas apresentados no capítulo 1 dessa dissertação, entrevistamos professores de uma IES que já havido deixado a cooperativa, a qual autorizou nosso trabalho.

A IES escolhida situa-se do bairro das Perdizes no município de São Paulo. Foi fundada em 1967 para preparar alunos para o concurso estadual denominado de “Madureza”. Entre 1970 e 1990 praticou o ensino denominado de Supletivo. Desenvolveu, também, o ensino técnico de segundo grau entre os anos de 1985 até o ano de 2002. Em 1991, passou a oferecer o colégio regular diurno para sua clientela, vindo a iniciar seu curso superior em 2001 na área de Administração de Empresas. Em 2003, lançou o curso de gestão tecnológica em diversas áreas.

No período de nosso interesse, ou seja, entre 2003 e 2005, os cursos regulares de primeiro e segundo grau, denominados de Curso Fundamental, e a Faculdade de Administração de Empresas tiveram o regime de trabalho celetista. A Faculdade de Tecnologia (Gestão) foi regida entre 2003 e 2005 pelo regime de trabalho cooperado, administrado pela COOPES. Em 2006, a Faculdade de Tecnologia passou a ter, novamente, o regime de trabalho celetista registrando em carteira de trabalho todos os professores cooperados.

Diante do quadro apresentado, os professores pesquisados fizeram parte do grupo de docentes pertencentes a Faculdade de Tecnologia que foram cooperados entre 2003 e 2005.

#### a) Os sujeitos da pesquisa

Dos 21 docentes consultados, 09 (nove) responderam ao questionário, constando um universo de 42%. Além deles 05 (cinco) professores foram posteriormente entrevistados. Abaixo, apresentaremos o perfil dos professores, sujeitos da pesquisa, considerando os questionários respondidos.

Elencamos 42 questões, que abrangeram: dados pessoais, história educacional e trabalho cooperado.

#### a.1) Dados pessoais

Dos professores 88% eram do sexo masculino e 12% do sexo feminino. A média de idade dos professores foi 48 anos.

Esses professores da área de gestão tecnológica tinham mais dez anos de experiência profissional na área. Ainda que tivessem essa qualificação de trabalho, 20% desses professores já haviam deixado essa área empresarial .

Cem por cento (100%) eram brasileiros natos, sendo 67% nascidos na capital de São Paulo, 22% nascidos na cidade limítrofe de Osasco (SP) e o restante, 11% nascidos na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Quanto ao estado civil tivemos: 66% casados, 22% divorciados, 1% de separados e 11% de solteiros.

Cinquenta e cinco por cento (55%) apresentaram rendimento familiar junto ao salário do cônjuge e 45% têm a renda exclusiva da família. Quanto à composição de renda tivemos: 45% são profissionais liberais (trabalhadores autônomos) exercendo consultoria em empresas, 33% são assalariados, exercendo atividades profissionais pelo regime da CLT, 11% são aposentados pelo INSS e 11% percebem rendimentos por bolsas de estudos cursando pós-graduação.

#### a.2 – História Educacional

Quanto à formação fundamental e média dos professores, tivemos o resultado que 78% são originários da escola pública e somente 22% da escola privada. Cem por cento (100%) dos professores pesquisados estudaram em IES privados, bem como, 100% fizeram pós-graduação *Lato Sensu* (100% do total) e mestrado (33% do total) em IES do setor privado. Nenhum professor pesquisado possuía o grau de doutor.

#### a.3 – Trabalho do Professor Cooperado

Na faculdade de Tecnologia (Curso Gestão- curso de dois anos), todos os professores, em 2003, foram inscritos na COOPES, isto é 100% dos professores eram cooperados, desde o início de trabalho na IES. Cem por cento trabalharam como professores em salas de aula, ministrando a média de 14 (quatorze) aulas semanais noturnas.

Quanto aos benefícios, 11% responderam que tinham crédito facilitado junto à cooperativa; 11% responderam que a cooperativa oferecia seguro de vida facilitado, com cobrança das parcelas do serviço, o que era opcional; 11% responderam que tinham plano de saúde facilitado pela cooperativa, sendo as anuidades descontadas de seu contra-cheque e 67% dos entrevistados não apontaram nenhum benefício.

Quanto a direitos e deveres, 100% responderam que não tinham direitos trabalhistas e 33% informaram de seus deveres, sendo que 67% preferiram se omitir, não respondendo a essa pergunta do questionário. Todos esses professores davam aulas na Faculdade de Tecnologia em disciplinas de gestão, sendo que ficou claro que não eram ocupados pela Faculdade de Administração, pois na mesma o sistema de trabalho era regido pelo regime da CLT.

Quanto à dedicação exclusiva ao trabalho docente, 34% dos professores disseram ocupar-se da docência em sala de aula; 66% informaram que exerciam outras atividades profissionais sendo elas:

- na área da educação: professor, coordenador de ensino/outras - 22%;
- atividades profissionais em outras áreas: gerente de empresa - 1%; assessor em empresa privada, em regime CLT - 11%; consultoria como função autônoma - 56%; e outras funções exercidas em empresas pelo regime CLT - 10%.

Percebemos que a maioria dos entrevistados tem, como função principal, por meio da qual recebe a maior parte de sua renda, atividades profissionais não relacionadas à educação. O magistério é uma complementação da renda familiar, uma vez que a atividade principal não supre a demanda necessária para a manutenção da família. Desses 100% têm jornadas de 40 horas semanais de trabalho nessas atividades, além disso, exercem o magistério durante 14 horas semanais. Ou seja, exercem dupla jornada de trabalho.

Cem por cento (100%) dos professores não estavam desempregados quando foram contratados para dar aulas na faculdade de Tecnologia (Curso de Gestão – curso de dois anos). Em sua contratação, 89% foram indicados ou recomendados por colegas de profissão, sendo apenas 11% selecionados pelo serviço da coordenação do curso. Todos (100%) foram contratados para lecionar disciplinas do curso superior tecnológico, a partir de suas experiências profissionais, ou seja, devido ao conhecimento do “*métier*”, denominados de “chão-de-fábrica”. Denomina-se “chão de fábrica” na área das escolas de Administração de Empresas e de gestão de ensino profissionalizante em nível superior, o trabalhador que tem experiência de mais de dez anos na área técnica de trabalho.

A periodicidade dos cursos ministrados informada pelos professores foi: anual, 11%; modular, 11%; semestral, 78%.

O tempo demandado pelo professores para preparação de aulas foi de sete (7) horas semanais. Informaram também que demandavam mais sete (7) horas semanais nas correções de trabalhos e provas na época hábil das avaliações institucionais.

Quanto às reuniões de planejamento do curso de gestão tecnológica 78% participavam e outros (22%) nunca foram a uma reunião de planejamento. Quanto à frequência dessas reuniões de planejamento, 22% participavam de reuniões semanais, 11% participavam de reuniões quinzenais, 56% participavam de reuniões mensais e 11% participavam de reuniões bimestrais.

Quanto à remuneração do trabalho docente cooperado, o montante era calculado por produção, isto é, o número de horas-aulas, base de 50 minutos noturno, com vinte minutos de intervalo na base de 04 aulas noturnas, ou dia docente. A média de retirada fornecida pelos entrevistados foi de 14 (quatorze aulas semanais) em seu ganho mensal por

produção. Cada reunião pedagógica era remunerada em três (3) horas aulas em média. Havia também uma remuneração esporádica, denominada hora extraordinária, ocorrida na substituição de professores que faltavam. Os faltantes não recebiam remuneração por essa hora, pois a mesma era transferida para o substituto, exceto em caso clínico comprovado por atestado médico. Essa remuneração foi presente em 64% dos entrevistados. Trabalhos exercidos sábados e domingos na área docente foram percebidos por 33% dos entrevistados. Um (1%) por cento teve rendimentos por participar de reunião de planejamento dos cursos.

Na área de supervisão dos cursos tecnológicos, os trabalhos demandaram 100% dos entrevistados, pois dois deles eram coordenadores de cursos, os quais tinham dedicação noturna exclusiva, sendo a média de 40 horas semanais. Os coordenadores compunham suas horas de atividade de coordenação conjuntamente com trabalho administrativo, acumulando às vezes 80 horas de trabalho docente e não docente em uma mesma semana. Sua ocupação como coordenador de curso era exercida com 11% de seu tempo com o portal de ensino a distância (EAD) ou mesmo portal de ensino exclusivo dos alunos de gestão tecnológica. Ocupavam-se, também, 33% de seu período docente em reuniões semanais com diretores e com os mantenedores da faculdade de tecnologia. Finalmente, o resto de sua jornada de trabalho docente era ocupada através do serviço de coordenação do curso, abrangendo atendimento aos alunos e professores de seu curso.

Quanto à atribuição de aulas, segundo informaram os entrevistados, toda a carga horária era atribuída pelas IES, e não pela cooperativa. Quando não haviam aulas a serem atribuídas, os professores não recebiam salários, conforme respostas de 100% dos professores. No período estudado, entre 2003 e 2005, 78% dos professores tiveram aulas atribuídas e 22% ficaram sem aulas. Desses professores que não tiveram atribuição de aulas, 50% procuraram outras IES e 50% nada fizeram, apenas aguardaram o próximo semestre.

Nessa IES pesquisada, o regime de trabalho informado pelos professores tinha dois sistemas de trabalho; o primeiro, correspondendo 44% da força de trabalho docente estava alocado na faculdade de tecnologia sob o regime de trabalho cooperados; o segundo correspondendo o restante dos professores da IES, isto é 56% do contingente docente, ministravam aulas na faculdade de Administração de Empresas, com contrato na CLT.

Continuando essa exposição, quando argüidos da existência dos dois tipos de vínculo de trabalho, 66% dos professores na época cooperados, disseram desconhecer os motivos que uns eram cooperados e outros não. Dos que responderam conhecer essa diferenciação, 100% afirmaram que o trabalho cooperado existia naquela IES para reduzir o custo da folha de pagamento. Quarenta e cinco por cento (45%) do total de professores cooperados eram sindicalizados e 55% não. Do elenco de sindicatos informados pelos professores cooperados tivemos a seguinte distribuição: SINPRO(SP) – Sindicato do Professores de São Paulo (SP): 50%, SINPEEM - Sindicato do Professores de Escolas Estaduais e Municipais: 25% e APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado: 25%.

Consoante as vantagens de serem cooperados, 11% indicaram os seguintes benefícios: seguro de vida, plano médico – empresa, com descontos e empréstimos fornecido pela própria cooperativa.

Quanto às desvantagens, 89% dos professores indicaram as seguintes: 11% citaram o fato de não terem um contrato CLT naquela IES, 11% não ter FGTS, 22% não receber o décimo terceiro salário, 11% sentiam falta de vínculo empregatício com a IES e finalmente, 34% informaram não ter férias remuneradas, pois trabalhavam por produção e não recebiam também 1/3 dos rendimentos do trabalho referente às férias.

Quanto à questão: como era o dia do professor. Todos os professores que exerciam trabalho cooperado na IES, 11% coordenavam o curso de gestão na faculdade de Tecnologia, os que os ocupava durante 40 (quarenta) horas semanais; 22% eram professores que trabalhavam em sala de aula, que tinham a ocupação de 40 horas semanais e 67% tinham atividades mistas: lecionavam 20 horas semanais e trabalhavam em outra atividade, esta profissional em empresa com 40 horas semanais, perfazendo a semana de trabalho em 60 horas.

Fizemos também um conjunto de entrevistas com 05 (cinco) professores, as quais obedeceram a um roteiro, no que concerne o trabalho do professor ex-cooperado, e aqui apenas 01 (um) ainda continuava com trabalhando em sistema de cooperativa em outra IES, ainda dentro do trabalho cooperado, e obtivemos as seguintes respostas :

Do conjunto de entrevistas gravadas, 03 professores se identificaram e 02 não. Todos tinham cursos superior completo e com pós-graduação em diversas áreas Nenhum com formação em áreas pedagógicas. Três são formados em Economia e dois em Administração de Empresas. Três professores são mestres e 02 são pós-graduados *Latu-Sensu*. Todos trabalharam pela COOPES.

Quanto à ocupação, 03 professores exercem outras atividades profissionais além da docência. Dois professores têm como atividade única, a docência. Os três professores que trabalhavam em empresas tinham uma jornada de 40 horas semanais. Esses profissionais lecionavam em sistema de cooperativas em média de 10 horas semanais. Os outros que exerceram a atividade única como professores lecionavam na média de 15 horas semanais. A docência era exercida 30% pela manhã e 70% no período noturno.

No planejamento de aulas, 03 professores realizavam-no em suas próprias casas que variavam de 07 horas a 20 horas semanais. O motivo maior alegado para a preparação das aulas na própria residência foi da concorrência dos docentes com os alunos, no laboratório de computadores e nas bibliotecas das IES. Dois (02) professores disseram que preparavam as aulas nas IES.

Eu preparava na minha residência. Na minha residência e utilizando o meu equipamento de informática para transmitir trabalhos, digitar notas, faltas, responder a questões dos alunos e receber trabalhos. A faculdade disponibiliza um laboratório, mas muito precário e muito concorrido que não oferece condições de trabalho adequado para um trabalho intelectual, o trabalho do professor. Então, para melhorar a qualidade do trabalho eu utilizava o meu equipamento pessoal. (Professor F.F. em 13.08.2008)

Quanto à correção dos trabalhos e organização das provas, todos os professores disseram ocupar-se disso na própria residência. Na média gastam de 08 até 20 horas semanais. Perguntados se recebiam alguma remuneração por planejamento de aulas, correções de trabalhos e provas, todos informaram não receber qualquer forma de remuneração. Só recebiam as aulas por produção; ou seja, aulas dadas.

Não, nenhuma. (Professor D., em 15.08.2008)

Não. A única remuneração separada era em eventuais reuniões de trabalho que fazíamos aos fins de semana. (Prof. B. em 20.08.2008).

Continuando, perguntamos aos professores sua relação com a IES. Todos os professores tinham relações diretas com as IES, através da coordenação de curso. Com a Cooperativa (COOPES) mantiveram relações burocráticas, ou seja, assinaram contratos de ingresso como cooperado e recebiam seus proventos por produção de aulas dadas.

A relação com o coordenador é exatamente a mesma de uma faculdade que trabalha com sistema de contrato de trabalho. O coordenador realiza reuniões pedagógicas sistemáticas em períodos determinados, nessas reuniões pedagógicas são comunicadas as normas da faculdade, exigido a realização do plano de ensino, então existe uma relação normal de coordenador num nível hierárquico superior ao professor. (Professor F.F., em 13.08.2008)

Consoante ao atendimento ao aluno, todos os professores afirmaram que não tinham tempo extra remunerado, para atendimento ao aluno, o que lhes cabia era a hora aula. Quanto à questão apresentada por nós referente à relação professor/aluno, 04 professores afirmaram que não sentiram a diferença entre trabalho cooperativado e CLT, apenas 01 apontou ter um relacionamento diferenciado, referindo-se a um certo desprestígio quanto ao fato de realizar trabalho cooperado.

Pessoalmente, o professor cooperado não se sente, ou não tem um comprometimento maior com o aluno até pela insegurança e por saber que não... vou usar um termo forte... por estar sendo explorado. No sistema de contrato de trabalho CLT, o professor tem um comprometimento maior com o aluno, sim. Ele sabe que existe uma relação, uma relação de estabilidade e, portanto, ele se compromete mais com as aulas e com os alunos. (Professor F.F., em 13.08.2008).

Outra questão apresentada foi se o professor cooperativado se identificava com o seu trabalho no magistério. Dentro as respostas apresentadas, 04 professores afirmaram que sim, 01 disse sentir-se desprestigiados na função de professor cooperativado.

Com o aluno não existe mudança nenhuma - porque o aluno não tem relacionamento com a cooperativa, então, não muda nada. O que poderia mudar, não é o meu caso, mas poderia ser com outros professores, é em termos de motivação. Um professor poderia se sentir mais ou menos motivado em ser CLT ou em ser cooperado, mas não é o meu caso. (Professor B., em 20.08.2008)

Perde essa identificação. No início sim, ainda o professor vê o trabalho docente e mantém o seu profissionalismo, mas a partir de um determinado tempo perde essa identificação, perde, essa relação vai se perdendo. (Professor F.F., em 13.08.2008)

Continuando nossa pesquisa, perguntamos no caso de haver uma situação mista entre professor cooperado e trabalho em empresa, quais das situações, os entrevistados se identificavam melhor. Três professores se identificaram como professor e dois se identificaram com ambas as situações de trabalho. Ainda referente ao trabalho como professor cooperado, 03 lecionavam em mais de uma IES e 02 se mantinham em apenas uma.

Hoje, como profissional, eu me identifico mais como professor. Eu tenho 32 anos de experiência na área executiva em empresas e associações e, hoje eu me identifico mais como professor. É uma atividade muito mais prazerosa, eu me sinto mais realizado nessa fase da minha vida. (Professor B., em 20.08.2008)

Na função do trabalho cooperado como professor, perguntamos também se acharam que esse tipo de trabalho seria um “bico”, 02 professores afirmaram de forma positiva, 03 afirmaram que não foi um “bico” na passagem pelo trabalho docente cooperado.

Muitos faziam bico, tinham outras atividades ou em outras IES com contrato ou atividade profissional não acadêmica e aqueles que tinham grande dependência estavam sempre a procura de outra alternativa, de uma outra oportunidade que lhes desse mais estabilidade e que lhes remunerassem mais dignamente. Então, em resumo, passa a ser um bico. (Professor F.F., em 13.08.2008)

Não, não acredito que seja como bico, não. Acredito que todos levem o trabalho muito a sério e que estejam, sim, comprometidos com a instituição. (Professor B. em 20.08.2008)

Não, não considerava porque eu acho que era uma atividade normal, sem problema nenhum. (Professor D., em 13.08.2008)

Finalmente, solicitamos aos entrevistados sua opinião pessoal do trabalho cooperado como professor de IES e obtivemos as seguintes respostas: todos os professores preferem sistema de Trabalho pela CLT, 01 professor afirmou ser explorado, 01 professor afirmou como profissional de segunda categoria, todos afirmaram não ter direitos trabalhistas, 01 professor afirmou que professor cooperado “não veste a camisa”, 01 professor afirmou que o trabalho como cooperado foi uma necessidade naquele momento de sua vida.

Eu me senti explorado. Eu me sentia um profissional de segunda categoria, sem direitos, sem garantias, sem poder fazer planos pessoais, portanto eu me senti explorado e, por me sentir explorado, eu estava sempre a procura de uma alternativa que me desse estabilidade, tanto que esse semestre eu não estou mais trabalhando como professor cooperado. Então, no meu entender, é uma exploração do profissional. Infelizmente os empresários do ensino encontraram essa brecha. Inicialmente parece que ganha um pouco mais porque a hora/aula da cooperativa é ligeiramente superior ao valor da hora/aula do contrato de trabalho, porém quando se considera os benefícios que se perde, férias, 13º salário, hora/atividade, adicional noturno, recesso chega-se a conclusão de que é

uma exploração, é uma grande exploração do profissional. (Professor. F.F., em 13.08.2008)

Eu prefiro CLT. Professor cooperado foi uma necessidade. Agora, a partir do momento em que eu tenho o CLT, eu não aceitaria mais aula em cooperado. Eu fui migrando da cooperativa, eu dei aula em duas instituições pela cooperativa e, quando eu fui conseguindo através da CLT, eu fui deixando as cooperativas. Deixando, na medida do possível, sem deixar problemas. Mas, é claro, que eu tenho que procurar o que é melhor para mim, assim como uma instituição procura o que é melhor para ela também. (Professor P., em 21.08.2008).

O processo de precarização de trabalho, em geral, tem sido meta de estudo de vários pesquisadores brasileiros, que demonstram que o trabalho do professor se precariza de diversas formas. A primeira delas vamos chamá-la de múltipla funcionalidade do professor. Essa tendência já existia, mas ampliou-se, a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). A pesquisadora Oliveira (2004), trata deste problema da precarização, ou da reestruturação do trabalho docente:

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*. (OLIVEIRA, 2004, p.1129)

Segundo a autora, foi nessa visão de transformação produtiva com equidade, que se inicia um processo de desprofissionalização do professor com a perda de sua autonomia, o qual passa a ter inúmeras novas tarefas, dentro da escola pública, como relata:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Diante desse quadro de raciocínio, Oliveira (2004) procura demonstrar que o trabalho docente não escapa das mudanças implicando, diretamente, no processo de precarização:

Na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática, mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, pág. 1140)

Em nossa pesquisa de campo, verificamos essa desprofissionalização da categoria. Como observamos, o professor se sente desprestigiado, como um “profissional de segunda categoria”. Esses professores apontaram diferenças entre a condição de cooperativado e celetista. Com base nos depoimentos dos professores, podemos afirmar que essa desprofissionalização também vem se realizando entre os professores do setor privado, porém, por outros mecanismos, relacionados com a condição de professor cooperado. Há várias atividades que o professor realiza (como o trabalho de lançar notas e faltas e o ensino a distância), que dispendem um grande número de horas do professor sem remuneração:

Atendimento presencial não era exigido, terminada a aula o professor fica dispensado das atividades. Porém havia sim um atendimento via sistema de internet e esse sistema de relacionamento com os alunos no qual o professor fica disponível para resolver questões, responder perguntas, porém não recebe, não há uma previsão de recebimento dessa atividade que é exigida pela faculdade. As obrigações e as responsabilidades são as mesmas de um professor com contrato de trabalho. Especificamente na Faculdade S., em que eles têm um sistema de aulas presenciais e aulas online, ou aulas pela internet, que demandam um tempo maior extra-aula e o professor não tem nenhuma garantia, nenhum benefício da legislação trabalhista, recebe única e exclusivamente pelo valor fixado em aula, para aula. (Professor F.F em 13.08.2008)

A outra forma de precarização dimensionada é a flexibilização ou desregulamentação da legislação trabalhista, como ressalta a autora. A precarização torna-se latente, incidindo diretamente a nossa ótica de pesquisa, ou seja, o trabalho docente e sua legislação quanto a emprego ou ocupação. Oliveira (2004) alude à questão dessa precariedade dentro do magistério público:

Podemos considerar que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a um número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho

salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Prosseguindo a análise, outro elemento dentro do quadro da precarização do trabalho docente tem sido o conteúdo diversificado ministrado por cada professor, ou seja, um enorme elenco de disciplinas que o mesmo tem que estudar e ensinar, caindo ainda no desconforto do desconhecimento de sua formação acadêmica, ou mesmo da sua formação inadequada quando da atribuição das aulas. Sampaio e Marin (2004) procuram analisar essa conotação:

Outros elementos de preocupação com relação ao currículo e à precarização do trabalho dos professores, referem-se ao fato de muitos trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos: há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares – quase todos os da escola secundária – ministrados por um profissional formado em administração de empresas, por exemplo, ou, ainda, um licenciado em educação física que leciona química ou matemática. Além disso, o contingente de não habilitados significa, também, a ausência de formação pedagógica e o enfrentamento de realidades escolares muito diferentes das que viveu como aluno e, com outra perspectiva, da realidade de professor. (SAMPAIO-MARIN, 2004, p. 1209)

Evidenciamos, nas entrevistas por questionários, a forma de precarização do trabalho do professor cooperativado através do conteúdo diversificado que o mesmo ministra. Os professores apresentaram em sua carga horária semanal pelo menos três disciplinas diferenciadas. Apesar de serem similares quanto ao objeto das mesmas, exigia-se um grande preparo na elaboração das mesmas.

Finalmente, as autoras aludem à questão salarial como forma de precarização do trabalho docente:

A situação salarial brasileira é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa a pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. (SAMPAIO- MARIN, set/dez 2004, p.1210)

No tocante a questão salarial, nossa pesquisa demonstra que o pagamento do professor cooperado é feito por produção, ou seja, o número de horas aulas que o mesmo assume em sua agenda semanal. Quando não há aula atribuída, o professor não recebe seu salário. No geral, o valor da hora aula no modelo do trabalho cooperado implica num residual maior que irá compor a renda mensal do docente. Dessa forma as reclamações não residem no salário, mas sim, nos outros atributos que compõem a massa salarial do trabalhador. Para tal exame, fizemos um estudo junto ao SINPRO-SP, para compararmos se há aí ou não perda salarial entre o trabalho no modelo CLT e no trabalho cooperativado; também gostaríamos de elucidar a questão salarial demonstrada na análise que faremos,

entre a composição salarial da CLT fornecida pelo SINPRO (SP) para demonstrar a perda salarial como elemento da precarização do trabalho do professor cooperado.

Para tal exame, usarei a forma de cálculo do SINPRO-SP. Em 1980, os professores ganhavam no magistério particular, em todos os níveis por aula dadas, como denota Pucci e Alli (1991):

Até o início dos anos oitenta, por exemplo, o professor ganhava pelas aulas realmente dadas; não se levava em consideração o longo tempo empregado para a preparação das aulas, correção de provas e exercícios, participação em reuniões pedagógicas (conselhos de classes, reunião de pais e mestres) comemorações cívicas e etc. Hoje, graças à luta dos docentes paulistas, já conseguiram avanços: as chamadas horas atividade, na proporção de 01 hora-atividade para cinco horas-aula. (PUCCI, OLIVEIRA, SGUISSARDI, 1991, p.94)

Examinaremos agora a tabela abaixo, que consiste no pagamento do trabalho de profissionais em geral de cooperativas de trabalho, praticada pelas cooperativas de professores das IES do setor privado:

Verbas	Cooperado	Empregado	Contribuinte individual
a) Salário nominal (ou faturamento da cooperativa/autônomo)	1.000,00	1.000,00	1.000,00
b) Benefícios trabalhistas (FGTS, férias, 1/3 sobre férias e 13º salário)	0,00	274,30 (1)	0,00
c) Custo de administração da cooperativa (15% × R\$ 1.000,00)	(150,00)	0,00	0,00
d) Contribuição ao Fates e ao Fundo de reserva ("a" - "c") × 15%	(127,50)	0,00	0,00
e) Contribuição previdenciária - parte empregado/cooperado	(144,50) (2)	(131,37) (3)	(200,00) (4)
f) Imposto retido na fonte - IRRF	0,00 (5)	(24,43) (5)	(15,00) (5)
<b>Total líquido</b>	<b>578,00</b>	<b>1.118,50</b>	<b>785,00</b>

(POLÔNIO, 2000, p.113)

Encontramos, no item 1, o trabalhador cooperado, no item 2, o trabalhador celetista e, no item 3, o trabalhador autônomo (contribuinte individual). Vamos examinar a tabela por itens:

Item a – Todos os três trabalhadores têm o mesmo salário nominal.

Item b – verificamos que o trabalhador autônomo e o trabalhador cooperado não têm benefícios trabalhistas, enquanto que o trabalhador celetista agrega a importância de R\$ 274,30.

Item c - o trabalhador cooperado agrega a despesas administrativas de 15% por lei para seu custeio junto à cooperativa de trabalho.

Item d.– O trabalhador cooperado contribui com R\$ 127,50 no fundo de reserva da cooperativa, enquanto que o trabalhador celetista e o trabalhado autônomo não têm essas despesas.

Item e - Tanto para o trabalhador cooperado quanto para o trabalhador autônomo a contribuição é maior para ambos em duas vezes, pois eles colaboram como patrão e empregado. Já o trabalhador celetista colabora apenas uma vez, pois o patrão colabora com a segunda parcela de contribuição.

Item f - O imposto de Renda na Fonte – O trabalhado cooperado não atinge a faixa de contribuição, sendo que o trabalhador assalariado é descontado na fonte.

Concluimos após estudar a tabela supracitada: O total líquido recebido pelo trabalhador celetista é pelo menos em média 100% maior do que recebe o trabalhador cooperado e 60% maior em média do que recebe o trabalhador autônomo, tomando-se por base o montante de capital de R\$ 1.000,00 (hum mil reais). Isto quer dizer que, para compensar as perdas do trabalhador cooperado as cooperativas de trabalho dos professores de ensino superior privado teriam, em tese, que pagar o valor de pelo menos 100% o valor de sua aula-seca.

Todavia, esse fato não acontece, pois o professor cooperado ganha por aula efetivamente dada. Isto é, não recebe feriados, recessos escolares, férias e o décimo terceiro salário.

Corroborando para esse raciocínio, Souza (2006) analisa a estrutura ocupacional no Brasil:

A estrutura ocupacional do mercado de trabalho brasileiro é bastante heterogênea, embora predomine a contratação sob a forma assalariada (63, 6%), existe expressiva parcela de trabalhadores por conta própria (21, 8%), assim como trabalhadores não remunerados (6,5%). Nem todo trabalho assalariado é portador de contrato de trabalho formal, apenas 37, 5% da população ocupada tem registro em carteira. As formas flexíveis se concretizam na contratação sem carteira ou mesmo trabalhador autônomo. (SOUZA 2006, p.7)

Prosseguindo dentro do raciocínio da autora, constatamos o processo de precarização do professor consoante a questão da formalidade do trabalho:

[...] os dados da PNAD da década passada (1992 - 2001) evidenciam um movimento de precarização do trabalho mais forte que nos anos recentes desta década (2002-2004). No início dos anos 90, eram 87,6% dos professores que tinham um contrato de trabalho formal - e este índice caiu para 78, 6% (em 2001); no setor público se observa o mesmo movimento (de 91, 3%, em 1992, declinou para 82, 7% em 2001). Nos primeiros anos desta década, houve uma recuperação dos contratos formais de trabalho perdidos durante a década passada e parece haver uma estabilização dos contratos formais (de 83, 1% em 2002 para 83, 9% em 2004). (SOUZA, 2006, p.7)

Na IES pesquisada, existiam dois sistemas de trabalho: o primeiro, correspondendo 44% da força de trabalho docente, estavam alocados na faculdade de tecnologia sob o

regime de trabalho cooperados; o segundo correspondendo o restante dos professores da IES, isto é 56% do contingente docente, ministravam aulas na faculdade de Administração de Empresas, com contrato na CLT.

Além desses aspectos já indicados, verificamos também aquilo que chamaremos de intensificação do trabalho, quando o espaço reservado ao lazer é ocupado pelo trabalho extra-sala do professor.

Assim, o tempo de ocupação laboral na escola estende-se para o lar, trabalho esse intensificado e pouco remunerado. Verificamos o aprofundamento do tempo de trabalho com o tempo dedicado ao lazer e as funções naturais domésticas, esse invadido pelo trabalho extra-sala, que entendemos por intensificação do trabalho do professor, como Souza (2007) detalha:

O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões etc. No caso do Brasil, o tempo de ensino é acrescido de um percentual (10 a 30%) para atividades de estudo, preparação e correção das atividades discentes. De forma geral, os contratos são organizados com base na hora-aula semanal, independentemente do vínculo de emprego – temporários, eventuais, CLT ou estatutário. Mesmo os contratos dos professores estatutários por jornada de trabalho – parcial ou completa ou integral – se organizam com base na hora-aula. O tempo de trabalho é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em domicílio, seja preparando, seja corrigindo as atividades. Trata-se de uma profissão, segundo os professores, de tempo integral que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável, ao tempo da vida privada – ação doméstica, lazer, descanso, para os professores, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo. O tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável e previsível. [...] O tempo de trabalho [...] é definido em torno de dois eixos. O primeiro, estritamente normativo, determina o tempo de serviço, medido em horas de aulas presentes diante de alunos; o tempo de serviço semanal em função do estatuto, das disciplinas pode ser modulado em função de tarefas ou atividades fora da sala de aula. O segundo eixo não permite delimitar claramente o tempo profissional, pois não é codificado, depende de concepção, de práticas profissionais e das representações construídas sobre o *métier*; é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado fora da escola, quase sempre em domicílio, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar. (SOUZA, ps.1, 5 e 6, 2007)

Nas entrevistas, localizamos essa questão do tempo de trabalho do professor cooperado em atividades pedagógicas, com diminuição do seu tempo de lazer e descanso:

Eu diria que cerca de 50% da carga horária. Então, no último semestre, eu tinha uma carga horária de 16 horas na Faculdade S. e essas 16 horas consumiam cerca de 6 a 8 horas em preparação de trabalhos, correção de provas, correção de trabalhos e também atividade EAD, aula feita através da internet que também era exigido.

Pergunta: Além da preparação de aulas quanto tempo demandaria avaliações de correções nesse sistema de cooperativa?

Professor F. - Então, eu fiz uma estimativa de 50% da carga horária. Tinha 16 aulas e dedicava cerca de 8 horas entre preparação de aula e correção de provas. Fazendo a separação, eu diria que dessas 8 horas de trabalho extra-aula cerca de 5 horas correspondem à preparação das aulas e às 3 horas restantes em correção de trabalhos e correção de provas. (Professor F., em 13.08.2008)

Outra questão, além do tempo de dedicação do professor ao seu “*metier*” de trabalho, mergulhada na mesma questão da intensificação do trabalho, compreende a ocupação do trabalho em mais de uma escola para compor seu salário, ou, mesmo o professor é obrigado a lecionar diversas disciplinas até diferenciadas de sua formação profissional e também ocupar-se de práticas não pedagógicas no magistério:

As aulas são distribuídas aos professores anual ou semestralmente, não apenas as disciplinas, mas também o número de classes e/ou aulas. Um professor, para manter sua jornada de trabalho numa mesma escola, por vezes, pode dar aulas para disciplinas muito diferenciadas. Em contrapartida, as escolas com baixos salários e com carreiras construídas somente pelo tempo na escola e ou no magistério e avaliações do trabalho docente com base na assiduidade, nos cursos de curta duração e no cumprimento das regras burocráticas, possuem coletivos menos estáveis, com jornadas menores de trabalho, pois combinam diferentes empregos. PAIVA e DURÃO (1998) analisam a pauperização do magistério e sua relação com as estratégias de complementação de renda acionadas pelos professores no mercado informal. [...] A maior parte das estratégias supõe não só os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no exercício do magistério, como também aqueles construídos ao longo da vida, isto é, produzem e comercializam mercadorias, prestam serviços aos colegas, entre outros. A flexibilidade temporal que compreende as diferentes jornadas de trabalho é um instrumento de racionalização do tempo de trabalho de professores - e, neste sentido, as práticas contemporâneas de flexibilidade não se constituem em ruptura com as tradicionais normas de organização do trabalho docente. (SOUZA, 2007, p.5)

Concluindo essa parte da dissertação, após as pesquisa realizada entre professores cooperados e ex-cooperados, acreditamos ter elucidado a questão maior por nós levantada acerca da precarização do professor . Para nós, é latente a questão das condições precarizadoras, assumidas no sistema cooperativo de trabalho. Acreditamos também que a precarização dos professores do magistério em geral já ocorria de forma gradativa há algum tempo. O cooperativismo do trabalho na Educação veio alicerçar essa forma já existente, imbricando-se às condições legais instituídas na acumulação flexível.

## Considerações Finais

O panorama internacional deu condições históricas, aqui no Brasil, para o estabelecimento das cooperativas de trabalho através da adoção do neoliberalismo, como política oficial do Governo Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002, e o início do governo de Luiz Ignácio Lula da Silva (2002-2005).

As cooperativas estudadas se constituíram como forma de ampliar as margens de lucro, relacionadas ao estabelecimento do Estado “mínimo”, num cenário de reformas, políticas privatizantes e mudanças nas empresas. Uma das formas dessa atuação foi a implantação das falsas cooperativas, que resultou no aprofundamento da precarização do trabalho. Avançando sobre as conquistas sociais dos trabalhadores amparados pela CLT, essas cooperativas denominadas de cooperativas de mão-de-obra foram estabelecidas em diversos setores de produção e de serviços, abrangendo também a área educacional.

As cooperativas de trabalho na área educacional foram implantadas em todos os níveis de ensino, desde o fundamental, passando para ensino médio e também para o ensino superior, objeto desse estudo.

Com o crescimento do número de IES privadas, desde 1997, o aumento do número de cursos e vagas autorizadas pelo MEC, a concorrência se acirrou e as mantenedoras das IES passaram a reduzir as mensalidades dos cursos oferecidos. Desta forma, uma das maneiras para obtenção dessa redução de custos foi com as despesas de pessoal. Assim, as cooperativas de mão-de-obra dos profissionais da Educação caíram como uma luva para diminuir os custos das mantenedoras, pois as garantias trabalhistas da CLT eram legalmente excluídas. Dessa forma, tivemos a precarização do trabalho desses profissionais da área da educação.

Procedendo à análise da precarização do trabalho desses professores, que trabalharam em uma IES entre 2003 e 2005, identificamos em nossa pesquisa várias formas de precarização, como: intensificação do trabalho, perdas de direitos trabalhistas, desprestígio da profissão e, principalmente, perdas de parte de seu salário pelo regime cooperado.

Identificamos nesse estudo que os professores trabalharam no regime cooperado por força de compor sua renda, num cenário em que os trabalhadores, de um modo geral, sofreram sérias perdas de renda, processo instalado desde o Plano Real em 1994. A maioria desses professores, cerca de 80% (oitenta por cento) tinha ocupações não docentes fora da IES e complementa os seus salários através do trabalho docente, na época em regime cooperado.

Acredito que essa dissertação tenha contribuído com aspectos relacionados à condição dos professores do setor privado e dos trabalhadores em geral, sem, no entanto, esgotar o assunto. Dessa forma, pode abrir espaço para novas pesquisas sobre assunto, pois indicou problemas, já que se tratou de pesquisa exploratória.

Por fim, agradecemos a todos aqueles que tornaram essa dissertação possível; os professores e colegas da Universidade Nove de Julho, que me encorajaram na procura do objeto dessa dissertação, pois me ensinaram que é a forma mais certa de pesquisar e de participar do todo social, dentro do contexto histórico de nossa classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. *Trabalho e globalização*. Disponível em: <http://www.revistaautor.com.br>, ano IV, número 36, junho de 2004. Acesso em 20.06.2006.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e Globalização*. Disponível em: <http://www.revistaautor.com.br>, Ano IV, número 38, agosto de 2004. Acesso em 20.06.2006.

AMARAL JUNIOR, J. A. *Economia Solidária: A proposta da CUT ao desemprego estrutural e as transformações no mercado de trabalho*. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Nove de Julho, 2002.

ANTUNES, R. *Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal*, In: A Cidadania Negada: políticas de exclusão na Educação e no Trabalho, Orgs.: Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto. São Paulo / Buenos Aires: capítulo 2, Cortez/CLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. *O mundo do trabalho, precarização e desemprego*. São Paulo: Cadernos PUC, Economia 4, EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao trabalho*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Reestruturação produtivas e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal*, IN: *Políticas Públicas e Educação Básica* – Dourado e Paro (org). São Paulo: Xamã, 2002.

ASSOCIAÇÃO DAS COOPERATIVAS. Disponível em: <http://www.associacaodascooperativas.com.br>. Acesso em 07.06.2006.

BARRETO, M.I. *As organizações na reforma do Estado Brasileiro*, in: BRESSER PEREIRA, L.C. – GRAU, N.C. *O público não estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1ª. edição, Parte II, capítulo 4, 1999.

BASSETTE, F. *70% Vão Aderir, Diz Associação*, Folha de São Paulo, São Paulo: reportagem local, Caderno C, p.5, 10.10.2004

BOCK, A.M.B. *Políticas de ensino superior – pontos e contrapontos*. In: II Congresso Norte e Nordeste de Psicologia, 2001, Salvador. Anais II Congresso Norte Nordeste de Psicologia. São Paulo, SONOPRESS.2001.

BOGDAN, R., BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1982.

BRESSER PEREIRA, L.C. – GRAU, N.C - *O público não estatal na reforma do Estado*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Introdução, 1999.

CARVALHO, C.H.A. *Reforma Universitária e os Mecanismo de Incentivo á expansão do Ensino Superior.(1964-1984)*. dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP. 2002, orientador : Francisco Luiz Cazeiro Lopreato.

CARMO, P. S. *A ideologia do trabalho*.– São Paulo: Moderna, 1995.

\_\_\_\_\_ *O trabalho na sociedade global*. São Paulo: Moderna, 1997.

CENSOS/SINOPSES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INEP . Fonte do INEP, entre os anos de 2003 e 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 13.05.2007.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CONSTANTINO, L. *Renúncia fiscal com PROUNI pode chegar a R\$ 122 mi/ano*. Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno C, p.7, 15.09.2004.

COSTA ET ALLI . *A entrevista* – Lisboa – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Faculdade de Educação de Lisboa, 2005.

CUNHA, L.A. *Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.15 número 44, outubro de 2000.

DECRETO 2306, de 19.09.1997. *Diário Oficial da União de 19.09.1997*. Ministério de Educação do Governo Federal.

DOURADO, L.F., PARO, V.H. *Políticas Públicas & Educação Básica*. Introdução. São Paulo: Xamã, 2001.

DRUCKER, P. *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

DUARTE, L.M. – *Capitalismo e cooperativismo no RS*. Porto Alegre: Associação Nacional de Pós Graduação (1986)

DUPAS, G. *Economia global e exclusão social*. São Paulo: Paz e Terra – 2000.

ESPING-ANDERSEN, G. *As três economias do welfare state*, in: Lua Nova, v.24, São Paulo : CEDEC, 1991

\_\_\_\_\_ *O futuro do Welfare State na nova ordem mundial*. São Paulo: Lua Nova, 1995.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1995.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação, in: Globalização e educação: precarização e o trabalho docente. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, vol.25, no. 87, Maio/Agosto de 2004.

IORE, J.L. *Império e pauperização*. Folha de São Paulo, Caderno C. 16 /09/2001.

\_\_\_\_\_. *O Estado do Bem Estar Social: Padrões e Crise São Paulo*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Economia, sem data Disponível: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/index.html>. Acesso em 27.07.2008.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Economistas, 1982.

GIL, A.C.- *Métodos e técnicas em pesquisa social*, São Paulo: Atlas, 2007.

GOIS, A. *Com Lula, Ensino Privado Mantém Expansão*. Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno C, p.6, 30.07.2005

HARVEY, D. *A condição pós moderna*, 24ª. Edição. São Paulo: Loyola, 2006,

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Globo, 1946.

HOLYOAKE, G. J. *Historia de los pioneros de Rochdale*. Buenos Aires: Intercoop, 1969.

KEIL, I.M.; MONTEIRO, S.T. *Os pioneiros de Rochdale e as distorções do cooperativismo na América Latina*. São Leopoldo: 1982,

Disponível em: <http://www.cootrade.com.br/pioneirosrochdale.pdf>, acesso em 17.07.2008.

LIMA, J.C.- *O trabalho autogestionário em cooperativas em cooperativas de produção: o paradigma revisitado*. São Paulo: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.19, n.56, ps.45-62, 2004.

MANUAL DO TRABALHO E DO EMPREGO – Ministério do Trabalho e Emprego - *Cooperativas de Trabalho - 1997* – Apresentação. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br>. Acesso em 27.02.2008.

MARQUES, R.M. *O mundo do trabalho de pernas para o ar*. São Paulo: Cadernos PUC, Economia 4, EDUC, 1997.

MARTINS, S. P. *Flexibilização das condições de trabalho*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, K.- *Capítulo VI – inédito de o capital*, São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MATTOSO, E.L. *A desordem do trabalho*. 1ª. edição. São Paulo: Página Aberta, 1996.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – *Cursos Superiores de Tecnologia – O desafio de uma nova proposta*. Curitiba: CEFET/PR, 2000. Disponível em: <http://www.cefet.gov.br/pr>. Acesso em 13.01.2008.

MORAES, R.C.C. *Liberalismo e Neoliberalismo: uma introdução comparativa*, Campinas, Primeira Versão n.73, IFCH-Unicamp, março de 1999.

\_\_\_\_\_. *Reformas Neoliberais e políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e redefinição das relações Estado – Sociedade*, Campinas, revista *Educação e Sociedade*, v.23,n.80, setembro de 2002, p.13-24.

NOGUEIRA, A.M. *Cooperativismo de Trabalho e Cooperativismo no Brasil, Uma Análise Marxiana*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientação do Professor Doutor Eduardo Augusto de Lima Maldonado Filho, 1999.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, In: *Educação e Sociedade*, Campinas: volume 25, número 89, p.1127-1144, setembro/dezembro, 2004.

OLIVEIRA, F. Prefácio In: SILVA JR, J.R.- SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez – USF. 2001.

PICCININI, V.C. *Cooperativas de trabalho em Porto Alegre*. Porto Alegre: *Sociologias*, ano 6, n.12, julho/dezembro de 2004, p.68-106.

PINHO, D.B. *Que é cooperativismo*. 1ª.ed.São Paulo: Dominus, Coleção Buriti, vol.1.1966.

POCHMANN, M. *Desenvolvimento, trabalho solidário*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLÔNIO, W. A.- *Terceirização – aspectos legais, trabalhistas e tributários*. São Paulo, Atlas, 2000.

PUCCI, B.- OLIVEIRA, N.R.- SGUISSARDI, V. *O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação* - Revista *Teoria & Educação*, número 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991.

RIOS,G.S.L. *O que é cooperativismo*. 1ª. Edição, São Paulo: Brasiliense, 1989.

SAMPAIO, M. M. F.e MARIN, A.J. *A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*, In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. número 36, ano III, maio de 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JUNIOR, J. R. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. - São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR , J.R.e SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*, São Paulo: Cortez – USF, 2001.

SILVA JUNIOR, J.R.; LIMA,C. *A Educação Superior é mercadoria ou direito no âmbito da Organização Mundial do Comercio*, 2003., Disponível em <http://www.andes.org.br>. Acesso em 22.07.2008.

SILVA JUNIOR,J.R, e FERRETTI,C.J. *O institucional, a organização e a cultura da Escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SINGER,P.I. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*; 4ª.edição, São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_ *Cooperativas de trabalho*. (2004).

Disponível em: [http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prod\\_cooperativatrabalho](http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prod_cooperativatrabalho). Acesso em 27.03.2008.

SINPRO-SP. *Boletim do Sindicato dos Professores de São Paulo*, setembro de 2006.

SIQUEIRA, A. *Educação & poder: tensões de um país em mudança*, III Seminário Nacional, Educação,UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação, realizado de 3 a 5 de setembro de 2003, p.12.

SOUTO MAIOR, J.L. *Pelo cancelamento da súmula 331 do TST*, 2008, p.1 e 2 , Disponível em: [http:// www.sindinstalacao.com.br/UploadDoc/doutrina](http://www.sindinstalacao.com.br/UploadDoc/doutrina). Acesso em 17.08.2008

SOUZA, A.N. *Professores e mercado de trabalho*, Rio de Janeiro, VI Seminário de Educação – Regulação educacional e Trabalho Docente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 06 e 07 de novembro de 2006

\_\_\_\_\_. *Professores de escolas técnicas: relações de trabalho*. Campinas: *Revista da UNICAMP*, 2006

SOUZA, F.H.M- RIBEIRO, M.G.M. *Acomodações neoliberais na educação brasileira e as estratégias do banco mundial*, São Paulo: *Revista Viva a PUC*, ano 4, número 13, setembro de 2001.

SOUZA FILHO, R.M. *A flexibilização do trabalho no Brasil*, In: *Revista Espaço Acadêmico* – número 36, ano III – maio de 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 27.07.2006.

STRAUSS, L.R. *Particulares tiveram sobra de 726 mil vagas*. Folha de São Paulo, São Paulo: Caderno C, p.4, 14.10.2004.

STRAUSS, L.R. *Faculdade pode criar vaga em forma de bolsa*. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno C, p.5, 19.10.2005.

TEIXEIRA, F.J.S. O neoliberalismo em debate, In: TEIXEIRA, F.J.S e OLIVEIRA, M.A. (org), *O neoliberalismo e reestruturação produtiva* – as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996, p.195-252

TRIVINOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 1ª. Edição, São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, J. *Universidade na América Latina: rumos ao financiamento*. Fundação Carlos Chagas, Caderno de Pesquisa número 110, julho 2000.

VIEIRA, L.R. *A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação*. Campinas: *Avaliação*, vol.8, n.2, p.81-97, abril-junho, 2003.

XAVIER, B.A.P. *A terceirização por intermédio de Cooperativa de Trabalho* – Terezina, *Revista Eletrônica Jus Navigandi*, setembro de 2002, Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3636>. Acesso em 16.07.2008

## **ANEXOS**

## 1 - Parecer do SINPRO-SP acerca das cooperativas de trabalho de professores



Toda atividade docente remunerada em estabelecimento particular de ensino, prestada de forma pessoal, habitual e subordinada caracteriza a relação de emprego, conforme estabelece o artigo 3º. da CLT.

A venda de força de trabalho através de cooperativas, substituindo a relação de emprego, configura fraude à legislação trabalhista, restando nula, nos termos do artigo 9º. do texto celetizado.

O que prevalece é a realidade fática do pacto laboral sob exame e compará-la com a moldura retraçada no referido artigo 3º.. O Direito constitui um conjunto de regras de interpretação e será com estas regras que iremos caracterizar a relação de emprego. Não será possível ao intérprete cingir-se apenas à *denominação* de cooperado.

Aplica-se aqui a lente interpretativa da idéia de contrato-realidade e não será o contrato firmado entre o trabalhador e seu empregador, ou suposta "Cooperativa de Trabalho" classificando-o sobre outra denominação que haverá de excluir o mestre da proteção que lhe é concedida pelo Ordenamento Jurídico.

A respeito, vale lembrar a lição de AMÉRICO PLA RODRIGUEZ <sup>1</sup>: *"O Direito do Trabalho regula o trabalho, isto é, a atividade, não o documento. Este deve reproduzir fielmente a realidade. E se há uma divergência entre ambos os planos, o que interessa é o real e não o formal"*.

O trabalho do professor em ministrar aulas em curso com duração pré-determinada é sempre habitual e prestado de forma pessoal. Isto é, o professor não poderá se fazer substituir, quando quiser, ao seu próprio critério.

Quem oferece os cursos é o estabelecimento de ensino contratante. Os cursos são vendidos pelo estabelecimento empregador à sua respectiva clientela, auferindo diretamente o pagamento das mensalidades escolares.

A chamada "Cooperativa" apenas fornece a mão-de-obra para os cursos oferecidos e vendidos pelo estabelecimento escolar.

Por outro lado, quem estabelece o currículo escolar, grade horária, período de aulas é sempre o estabelecimento de ensino, a partir das diretrizes legais. Portanto, ainda que contratado sob o rótulo de "cooperado", o professor encontra-se subordinado, tanto sob o aspecto jurídico, quanto econômico, ao estabelecimento de ensino que oferece os cursos.

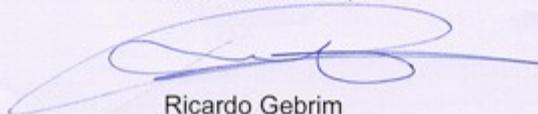
---

<sup>1</sup> Américo Pla Rodriguez in "Princípios de Direito do Trabalho", Edições Ltr 1978, pág. 228

Como se vê, o serviço pessoal, habitual e subordinado, prestado mediante "Cooperativa de Trabalho" é nulo, por força do referido artigo 9º. da CLT, incumbindo ao professor reclamar judicialmente o reconhecimento da relação de emprego.

As chamadas "Cooperativas de Trabalho de Professores", funcionam como simples intermediadoras de mão-de-obra, que buscam fugir dos encargos trabalhistas, caracterizando fraude que se enquadra na moldura fática retraçada pelo artigo 203 do Código Penal.

Atenciosamente,



Ricardo Gebrim

OAB/SP 101.217

## 2 - Parecer do SIEESP setor jurídico acerca da cooperativa de professores



Em resposta ao e-mail temos a informar:

V. Sa. nos questiona sobre a existência ou não de amparo legal para a contratação de professores através de cooperativas de trabalho.

De fato, a criação de sociedades cooperativas de prestação de serviços proporciona a redução de encargos trabalhistas das empresas tomadoras de serviços, porém, esta contratação é muito mais complexa do que parece.

Muitas cooperativas são constituídas legalmente, porém, o seu funcionamento não obedece às determinações de ordem legal que, na maioria das vezes, o tomador dos serviços não detecta, e só vem tomar conhecimento das irregularidades quando sofre uma fiscalização ou é notificado de uma Ação Trabalhista.

Existe um princípio no Direito do Trabalho denominado “primazia da realidade”, que consiste na relação objetiva dos fatos, definindo, assim, a verdadeira relação jurídica estipulada pelos contratantes, principalmente quando há obediência a horário e a certas determinações, ainda que sob um aspecto simulado, não correspondente à realidade.

Assim, ainda que haja um contrato de prestação de serviços, sob a roupagem de sociedade cooperativa, havendo os requisitos caracterizadores da relação de emprego, não há como se desconfigurar esta realidade, principalmente em se tratando de relação de emprego, que consiste num “bem jurídico” constitucionalmente tutelado.

Não estamos querendo dizer que a Cooperativa não oferece serviços em que podemos confiar, mas queremos alertar V.S<sup>a</sup>. que a contratação de serviços através de cooperativa, ainda é muito complexa e arriscada, tendo em vista não só o aspecto trabalhista, mas, também, os aspectos fiscais numa eventual fiscalização.

Sugerimos manter, para a atividade de Professor, a contratação nos moldes da legislação trabalhista.

Além de que, o Enunciado nº 331 do Colendo Tribunal Superior do Trabalho, embora não específico às Cooperativas, nos fornece subsídio, no item III, e que nos leva a concluir pela inoportunidade de contratação de Professores, através de Cooperativas.

**A título de ilustração, transcrevemos o referido Enunciado:**

*“I – A contratação de trabalhadores por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, salvo no caso de trabalho temporário (Lei nº 6.019, de 3-1-74).*

*II – A contratação irregular de trabalhador, através de empresa interposta, não gera vínculo de emprego com os órgãos da Administração Pública Direta, Indireta ou Fundacional (37, II, da Constituição da República).*

*III – Não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20-6-83), de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta.*

*IV – O inadimplemento das obrigações trabalhistas, por parte do empregador, implica na responsabilidade subsidiária do tomador dos serviços, quanto àquelas obrigações, inclusive quanto aos órgãos da administração direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista, desde que hajam participado da relação processual e constem também do título executivo judicial (art. 71 da Lei nº 8.666/93).”*

*À disposição para eventuais esclarecimentos.*

*Elisângela Fazzura  
Departamento Jurídico*

### 3 - Artigo da Gazeta Mercantil- Cooperativa como Risco de Terceirização

25 de outubro de 2004 – Gazeta Mercantil – São Paulo (SP)

Cooperativa: riscos na terceirização

Ultimamente temos sido testemunhas de inúmeras contendas judiciais na esfera trabalhista versando acerca da caracterização do vínculo de emprego entre tomadores de serviços e terceirizados. O assunto não é novo, na medida em que a crescente elevação dos encargos trabalhistas, associada à redução da atividade industrial, fez com que as empresas passassem a experimentar menores margens de lucro, quando possível realizá-los. Contudo, dada a retomada da capacidade econômica vivida atualmente pelo País, com o conseqüente aumento da atividade industrial, entendemos oportuno tecer breves comentários inerentes à contratação de serviços terceirizados, particularmente aqueles prestados por intermédio das sociedades cooperativas, e os riscos trabalhistas advindos dessa relação jurídica contratual.

Preliminarmente, deve ser salientado que a terceirização é um meio legal das sociedades se tornarem mais competitivas, propiciando, com esse processo, maior redução de custos e dedicação ao foco do negócio, de forma que a contratação de terceiros para a realização de determinada tarefa não se contrapõe ao direito do trabalho, mas, ao contrário, vai ao encontro do princípio da livre iniciativa estatuído na Constituição Federal.

Dentre as diversas maneiras à disposição das empresas para a terceirização de serviços, a utilização das cooperativas de trabalho tem sido uma das mais eficientes, quando as partes envolvidas observam os princípios para os quais as cooperativas foram criadas.

Como é cediço, as cooperativas de trabalho são uma forma livre de associação de pessoas, um agrupamento humano, com natureza civil, não sujeitas a falência e com objetivos comuns, constituídas com a finalidade precípua de prestar serviços aos seus associados.

Nessas circunstâncias, é totalmente compreensível que um grupo de pessoas se associe por meio da constituição de uma cooperativa, para prestar serviços de limpeza. Assim, é plenamente justificável que um hotel, dentre os diversos serviços que lhe são próprios, terceirize os serviços de limpeza ou de lavanderia. Da mesma forma, também é natural que um escritório de advocacia terceirize os seus serviços de informática. Percebe-se, claramente, nos exemplos aqui citados, que as atividades desenvolvidas pelos terceirizados não se confundem com as atividades finalísticas desses segmentos.

Ocorre, entretanto, que nem sempre é possível se precisar com muita clareza a diferença entre a atividade-meio e a atividade-fim de um mesmo negócio, mormente se o contratante desenvolve inúmeras atividades ou presta diversos serviços. Daí porque, dentro desse contexto, a terceirização de serviços tem sido objeto de acirradas discussões judiciais no âmbito dos tribunais trabalhistas, na medida em que os terceirizados não gozam dos mesmos benefícios outorgados àqueles que mantêm vínculo empregatício com seus respectivos patrões.

Como é de amplo conhecimento, o conceito legal de empregado encontra-se definido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 3º, que assim dispõe: "Considera-

se empregado toda a pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário."

Examinando o conteúdo do aludido dispositivo, podemos identificar os requisitos legais necessários que caracterizam a existência do vínculo de emprego entre o tomador dos serviços e os terceirizados. São eles: (I) pessoa física; (II) continuidade; (III) subordinação; (IV) salário; e (V) pessoalidade.

Disso decorre que, presentes esses requisitos numa relação contratual de terceirização, será difícil afastar, numa eventual discussão trabalhista, a caracterização do vínculo empregatício, ainda que a CLT estabeleça a não existência de vínculo de emprego entre os cooperados e os respectivos tomadores de serviços, "ex vi" do parágrafo único do artigo 442 do referido estatuto.

Dentro desse contexto, outro ponto que merece especial atenção por parte dos tomadores de serviços, é o que diz respeito à verificação da idoneidade financeira e patrimonial de cada sociedade cooperativa a ser contratada. Isso, porque o tomador dos serviços poderá ter que assumir os prejuízos advindos de uma eventual reclamação trabalhista, caso fique caracterizada a existência de vínculo de emprego entre o cooperado e o tomador dos serviços, a despeito da norma supra referida dispor acerca da inexistência do referido vínculo.

Violadas as normas inspiradoras do cooperativismo, os tomadores de serviços poderão responder por eventuais encargos trabalhistas e previdenciários decorrentes da relação contratual, mesmo que esteja expressamente prevista no contrato a responsabilidade da cooperativa em arcar com tais prejuízos.

Logo, torna-se imperativo que os tomadores de serviços exijam das cooperativas a apresentação de documentos que comprovem a idoneidade financeira e patrimonial da cooperativa contratada, pois os tomadores poderão vir a responder subsidiariamente por eventuais valores reclamados e não garantidos.

Nessas circunstâncias, cumpre-nos salientar que o Ministério Público do Trabalho não poupa esforços na investigação de atividades exercidas por cooperativas de trabalho que, muitas vezes, são criadas com o fito único de reduzir os custos decorrentes dos direitos trabalhistas previstos na Constituição Federal e acabam desvirtuando, de certo modo, o regime jurídico das referidas sociedades.

Denota-se, assim, nos contratos a serem celebrados, ser imprescindível afastar os elementos tendentes à caracterização de vínculo empregatício numa relação contratual dessa natureza, em especial, evitar a contratação de terceiros, mesmo através de cooperativas, para a prestação de serviços em caráter não eventual, remunerado, onde fique caracterizada a pessoalidade e a subordinação do contratado, relativamente ao tomador. Além disso, os riscos aumentam quando os cooperados prestam serviços que possam ser interpretados como atividade-fim e não atividade-meio do contratante.

Outrossim, com o intuito de afastar os riscos de uma eventual caracterização de vínculo empregatício na relação contratual entre o tomador dos serviços e os cooperados, sugerimos que a contratação de quaisquer serviços seja precedida de minuciosa análise

jurídica das condições em que estes serão prestados, devendo ser observados os mesmos critérios na contratação de profissionais autônomos e demais terceirizados.

Por fim, espera-se que o Congresso Nacional, ao examinar os projetos de lei tendentes a disciplinar o sistema cooperativista, tenha sensibilidade suficiente para fomentar o seu desenvolvimento, de forma a acompanhar os excelentes resultados obtidos em países como a França, Inglaterra e a Itália, pertencentes ao continente europeu, verdadeiro berço do cooperativismo.

kicker: Das diversas maneiras de terceirização, as cooperativas têm sido uma das mais eficientes

Fonte:

VERGUEIRO, José Carlos Mota. RIEMMA, Samuel Luiz Manzotti. *Cooperativa:riscos na terceirização*. Gazeta Mercantil, São Paulo, 25/10/04, Leg Jurisprudência, p.01.

#### 4 - LINKS

1 – Folder da COOPES , funcionamento , direitos e deveres dos cooperados

<[http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas\\_associadas/coopes/](http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas_associadas/coopes/)>

2 –Estatuto Social da COOPES

<[http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas\\_associadas/arquivos/estatuto\\_COOPES2007.pdf](http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas_associadas/arquivos/estatuto_COOPES2007.pdf)>

3 – Regimento Interno da COOPES

<[http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas\\_associadas/arquivos/regimento\\_interno\\_COOPES2007.pdf](http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas_associadas/arquivos/regimento_interno_COOPES2007.pdf)>

4 – Benefícios da COOPES

<[http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas\\_associadas/coopes/beneficios.asp](http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas_associadas/coopes/beneficios.asp)>

5 – Direitos e Deveres do cooperado da COOPES

<[http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas\\_associadas/coopes/direitosedeveres.asp](http://www.cenacope.com.br/site/cooperativas_associadas/coopes/direitosedeveres.asp)>

6 – Cartilha do Cooperado da COOPES

<<http://www.cenacope.com.br/site/arquivos/cartilha.pdf>>

7 – A Lei Federal 5.764/71 disciplina o Cooperativismo no Brasil e as relações de trabalho do ato cooperativo.

< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15764.htm)>

## O TRABALHO COOPERATIVADO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

SERGIO MACEDO OLIVEIRA

O questionário que se segue tem o objetivo de levantar informações sobre o trabalho do docente que atua no ensino superior, por meio das cooperativas de trabalho, a qual fez parte de sua vida profissional até a suspensão do contrato cooperativo. Insere-se no âmbito da pesquisa de mestrado em educação.

Agradecemos desde já sua colaboração uma vez que você é o principal ator da temática estudada. Suas informações e opiniões são muito valiosas, por isso solicitamos a maior atenção e exatidão em suas respostas.

Desde já me coloco a disposição para discutir os resultados finais da pesquisa, caso tenha interesse.

Nome da COOPERATIVA que você fez parte

\_\_\_\_\_

ENDEREÇO ELETRÔNICO \_\_\_\_\_

ENDEREÇO PARA  
CORRESPONDÊNCIA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 5 - O TRABALHO EX-COOPERATIVADO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

SERGIO MACEDO OLIVEIRA

### QUESTIONÁRIO:

#### DADOS PESSOAIS:

1- sexo: M- ( ) F: ( )

2- Idade:

3 – nacionalidade: \_\_\_\_\_

4- Cidade/Estado de nascimento: \_\_\_\_\_

5- Estado Civil: solteiro ( )

casado ( )

divorciado ( )

viúvo ( )

outros \_\_\_\_\_

6. Como se compõe a renda familiar:

( ) somente seu rendimento

( ) seu rendimento mais o do cônjuge

( ) sua retirada na cooperativa mais complementações

( ) outros

7. Se na composição da sua renda pessoal você tem alguma complementação ao que retira na cooperativa, indique qual:

( )Bolsa de Estudos

( )Aposentadoria

( )Salário referente a vínculo empregatício (??)

Outros \_\_\_\_\_

#### HISTÓRIA EDUCACIONAL

Indique claramente o nome da instituição, o ano e a titulação (se for o caso) em que concluiu o ensino fundamental, médio e/ou profissional, superior e pós-graduação:

8- Ensino fundamental (1ª a 8ª série)

Escola \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Escola pública ( )

Escola privada ( )

## 09- Ensino médio e/ou profissional

Escola\_\_\_\_\_

Ano de conclusão\_\_\_\_\_

Escola pública ( )                      Escola privada ( )

## 10 - Ensino superior

Escola\_\_\_\_\_

Ano de conclusão\_\_\_\_\_ Titulação\_\_\_\_\_

Escola pública ( )                      Escola privada ( )

## Pós-Graduação

## 11 - Lato Sensu ou especialização:

Escola\_\_\_\_\_

Ano de conclusão\_\_\_\_\_ Titulação\_\_\_\_\_

Duração do curso:\_\_\_\_\_

Escola pública ( )                      Escola privada ( )

## 12 - Stricto Sensu (mestrado, doutorado, pós-doc):

## Mestrado

Escola/Programa\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão\_\_\_\_\_ Titulação\_\_\_\_\_

Duração do curso:\_\_\_\_\_

Escola pública ( )                      Escola privada ( )

## Doutorado

Escola/Programa\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão\_\_\_\_\_ Titulação\_\_\_\_\_

Duração do curso:\_\_\_\_\_

Escola pública ( )                      Escola privada ( )

## HISTÓRIA OCUPACIONAL:

Ocupação na época em que você foi cooperado

13- Data em que se tornou associado à cooperativa \_\_\_\_\_

14 – Função - \_\_\_\_\_

15 - Quantidade de horas/aulas \_\_\_\_\_

16 – benefícios : \_\_\_\_\_

17 \_ Direitos e deveres : \_\_\_\_\_

18- Indique as disciplinas que lecionou desde que se tornou associado à cooperativa, bem como as escolas de ensino superior (EES) nas quais lecionou e a carga horária de cada uma.

DISCIPLINAS	EES	H/AULAS

19 – Tem outras ocupações? Sim ( ) Não ( )

Caso afirmativo indique:

Empresa/Instituição: \_\_\_\_\_

Função \_\_\_\_\_ Data de início \_\_\_\_\_

Quantidades de horas de trabalho: \_\_\_\_\_

Tipo de contrato de trabalho: CLT ( )

Temporário ( )

Autônomo ( )

“BICO” ( )

Outros \_\_\_\_\_



Seleção

Outros \_\_\_\_\_

23 – Indique os cursos nos quais lecionava e as respectivas EES

<b>CURSOS</b>	<b>EES</b>

24 - As disciplinas/módulos que lecionava tem periodicidade (marque quantas forem necessárias):

Anual ( ) Semestral ( ) Modulares ( ) Neste caso, qual a duração dos módulos? \_\_\_\_\_

25 - Quantas horas utilizava semanalmente na preparação e planejamento das aulas?

\_\_\_\_\_

26- Quantas horas utilizava semanalmente na avaliação de trabalhos e provas discentes?

\_\_\_\_\_

27 – Participava de reuniões de planejamento nas EES em que lecionava?

Sim ( )

Não ( )

28– Caso afirmativo indique com que frequência:

semanal ( )

diária ( )

mensal ( )

semestral ( )

anual ( )

quinzenal ( )

outros \_\_\_\_\_

29-A sua retirada mensal nesta cooperativa era composta de

Horas/aulas ( ) – Quantas (....)

Remuneração dos Sábados, domingos e feriados ( )

Adicional noturno ( )

Horas/aulas para planejamento e preparação de aulas ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para participação em reuniões de planejamento e avaliação ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para pesquisa e participação em projetos ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para atendimento e acompanhamento a alunos fora do horário de aula ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

30 – Esporadicamente existia remuneração extra referente a horas/aulas extraordinárias :

Horas/aulas ( ) – Quantas (....)

Remuneração dos Sábados, domingos e feriados ( )

Adicional noturno ( )

Horas/aulas para planejamento e preparação de aulas ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para participação em reuniões de planejamento e avaliação ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para pesquisa e participação em projetos ( )

Neste caso indique quantas horas/aulas \_\_\_\_\_

Horas/aulas para atendimento e acompanhamento a alunos fora do horário de aula (....)

Neste caso indique quantas horas /aulas

31. Seu trabalho nas EES ( Escolas de Ensino Superior) era supervisionado , ou seja : remeteria-se hierarquicamente à coordenadores, supervisores ou diretores para tomar decisões ?

Sim ( ) Não ( )

Descreva como e quando essa relação

---

32 – Como se realizava a atribuição de aulas :

( ) A cooperativa distribuía as disciplinas/módulos

( ) Você trata diretamente nas EES onde lecionava

33 – Quando você era associado da cooperativa chegou a ficar sem atribuição de aulas, quando terminou o semestre/ o ano ou o módulo :

( ) sim

( ) não

Em caso Afirmativo quantas vezes isso ocorreu \_\_\_\_\_

34 – Quando ficou sem dar aulas continuou fazendo retiradas mensais ?

( ) sim ( ) não

35- Em períodos que permaneceu sem disciplinas/módulos buscou colocação em outras EES?

( ) sim ( ) não

36 – Nas EES em que ministra aulas todos os docentes eram cooperados ?

( ) sim ( ) não

Caso negativo, quais os outros vínculos que os professores mantinham com a EES :

CLT ( ), Horista ( ) Autônomo ( ) Outros ( ) .Quais \_\_\_\_\_

37– Conhece os motivos pelos quais as EES na(s) qual (ais) leciona contratava professores cooperados ?

( ) sim ( ) não

Caso afirmativo , quais eram os motivos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38 – Você é sindicalizado ou associado à entidade de classe ?

( ) sim ( ) não . Qual (is) \_\_\_\_\_

39 – Recebia benefícios como cooperado ?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo , quais \_\_\_\_\_

40 – Tinha custos , ainda que parciais sobre esses benefícios ?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo quais os custos sobre os benefícios

\_\_\_\_\_

41–Referindo-se ao trabalho docente cooperativado que foi realizado descreva as vantagens e desvantagens (se houver)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

42 – Descreva o seu dia de trabalho .na atualidade.

## 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA O TRABALHO DE PROFESSORES COOPERADOS E EX-COOPERADOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Sérgio Macedo Oliveira

TEMA : O trabalho do Professor Cooperado

1 – Nome (opcional) – formação – trabalho ou ocupação atual (magistério e outras ocupações)

2 – Dia de trabalho – Horas de trabalho em outra ocupação (se houver) e horas de trabalho no magistério.

Aqui é importante verificar a relação do professor com sua jornada de trabalho: Realiza trabalho apenas na IES, ou também em casa? Considera(va) sua jornada de trabalho suficiente tendo em vista o trabalho que realiza? E a distribuição do tempo de trabalho na IES e em casa? Quando planeja ou prepara suas aulas? Recorre à biblioteca e/ou material didático da faculdade? E a elaboração e correção de avaliações? Onde realiza? Quando? Organizaria sua jornada de trabalho de outra forma? Acha que outra forma de contratação por parte da IES poderia facilitar a realização do seu trabalho?

3 – Professor Cooperado :

- relação com a Instituição

- relação com o aluno: Quantos alunos têm em média, considerando todas as turmas em que leciona. Nesta e em outras IES? Tem um tempo “extra” para atendimento aos alunos? Sim? Não? Por quê? Como?

- relação com a coordenação de ensino

- relação com a cooperativa

4 -Trabalho do professor cooperado

- preparação de aulas, tempo de preparação e local

- preparação de provas e trabalhos: tempo de correção e local de correção.

5- Vantagens de desvantagens de ser um professor cooperado

6 - Questões

1 – É diferente a relação do professor cooperado e professor de contrato CLT com o aluno?

2 – O professor cooperado se identifica com sua função docente? Por quê?

3 - Caso tenha outra ocupação: ou você se identifica melhor com o trabalho docente ou o que realiza em outra ocupação? Por quê?

4 – Leciona em mais de uma IES?

5- A função docente pode ser considerada um “bico”? E para o professor cooperado?

FIM