

ANA CLARA MATIAS BRASILEIRO

PROFESSOR

Flexibilização do trabalho docente
nos conglomerados educacionais

& cia.



Belo Horizonte, 04 de maio de 2018. Mais de dois mil professores, alunos e pais de alunos da rede privada de ensino ovacionam os dirigentes do seu sindicato, ao fim de uma greve de dez dias. Sob o mote “nenhum direito a menos”, sentiam-se vitoriosos ao garantirem avanços que, numericamente, pareceriam pequenos, uma vez que distantes da pauta inicialmente apresentada pelo SinPro Minas. Mas o sentimento que emanava das falas dos inscritos e das reações da Assembleia era de que se tratava de uma vitória histórica, paradigmática e extremamente árdua.

Dois fatores eram constantemente apresentados como responsáveis por tal dificuldade: a aprovação, no ano anterior, da chamada Lei da Reforma Trabalhista, que trazia diversas alterações predominantemente desfavoráveis ao trabalhador, dentre elas, a superioridade normativa das negociações sobre as leis, ainda que para reduzir o patamar de direitos trabalhistas; e a força, na mesa de negociações, dos grandes grupos educacionais, em especial aqueles de capital aberto.

Essa cena parece ser um dos diversos desdobramentos de dois fenômenos correlatos que vêm, nas últimas décadas, tendo espaço no Brasil e no mundo, em intensidade cada vez maior. E é esse o cenário em que se insere este livro, no qual Ana Clara Matias Brasileiro nos convida a investigar como a flexibilidade na gestão de companhias educacionais abertas tem afetado os professores universitários.

ISBN 978-65-89904-13-7



9 786589 904137 >

Direção editorial: Luciana de Castro Bastos
Diagramação e Capa: Daniel Carvalho e Igor Carvalho
Revisão: Do autor

A regra ortográfica usada foi prerrogativa do autor.



Todos os livros publicados pela Expert Editora Digital estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 BY-SA. <https://br.creativecommons.org/>

"A prerrogativa da licença creative commons 4.0, referencias, bem como a obra, são de responsabilidade exclusiva do autor"

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B823p BRASILEIRO, Ana Clara Matias

PROFESSOR & Cia.: flexibilização do trabalho docente nos conglomerados educacionais.

Ana Clara Matias Brasileiro. — Expert Editora, Belo Horizonte — 2021.

1. Direito. 2. Direito do trabalho. 3. Professores. I. Título.

ISBN: 9786589904137

CDD:342.6

Este livro foi selecionado para publicação pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG com recursos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES.

Pedidos dessa obra:

experteditora.com.br
contato@editoraexpert.com.br





Dra. Adriana Goulart De Sena Orsini

Professora Associada IV e membro do corpo permanente do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito da UFMG.

Dr. Eduardo Goulart Pimenta

Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFMG e PUC/MG

Dr. João Bosco Leopoldino da Fonseca

Professor Titular da Faculdade de Direito da UFMG

Dr. Marcelo Andrade Féres

Professor Associado da Faculdade de Direito da UFMG

Dr. Rodrigo Almeida Magalhães

Professor Associado da Faculdade de Direito da UFMG e PUC/MG

ANA CLARA MATIAS BRASILEIRO

PROFESSOR & Cia.:
flexibilização do trabalho docente nos conglomerados
educacionais

Aos que educam e transformam.

AGRADECIMENTOS

Este livro foi escrito por muita gente... Fruto de um processo de mais de três anos, amadureceu ao longo do meu mestrado e contou com o apoio de muitas pessoas e instituições sem as quais esta pesquisa não seria possível. A mim cabe apenas agradecer, como demonstração de todo o meu reconhecimento.

À Prof.^a Livia Mendes Moreira Miraglia, pela imprescindível orientação, por sua disponibilidade, abertura e segurança. Ao Prof. Pedro Nicoli, por acreditar na relevância desta pesquisa e, especialmente, pelo diálogo e pelas sugestões dadas, ao lado da Prof.^a Sielen Caldas, para o aprimoramento do projeto.

À Prof.^a Daniela Muradas, por sua incansável qualificada luta pelos direitos sociais, que, em momentos de tamanhos ataques às garantias dos trabalhadores, nos permite lembrar do sentido e da justiça do que defendemos. Aos Professores Giovani Clark e Samuel Nascimento, cujas aulas e pesquisas me apresentaram às bases teóricas e jurídicas para questionar esse fenômeno, que, na materialidade da vida, já me causava incômodo. Sou especialmente grata à Daniela e ao Samuel, pelas contribuições tão generosas, comprometidas e assertivas quando da banca final da dissertação da qual decorre este livro.

Aos professores, pesquisadores e membros do corpo técnico e administrativo que constroem diariamente o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG. É uma honra e uma alegria poder estar ao lado de cada uma dessas pessoas e desenvolver não apenas um programa de excelência, mas também um ambiente acadêmico com trocas e apoio mútuo. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, que financiou esta pesquisa e permitiu-me desenvolvê-la com tranquilidade.

Aos Grupos de Estudos em Trabalho, Globalização e Economia, do PRUNART, em cujo bojo surgiu esta pesquisa, e Trabalho e Resistências, que propiciou aprofundamento e intercâmbio teóricos poderosos. Sou eternamente grata à vida por me presentear com grupos tão engajados, qualificados e cheios de bem-querer.

À minha família, por todo amor e estrutura dos quais alguém pode precisar para se desenvolver, pela interlocução tão necessária e constante e por acreditar na educação emancipadora. A Aluísio, meu parceiro, meu amor, por me dar coragem, segurança e ímpeto. Aos amigos de toda a vida, pela força, pela diversão, pelo afeto, pelo contraditório.

Sindicato dos Professores de Minas Gerais, não apenas por todo o auxílio durante a realização desta pesquisa, mas – e principalmente – por tão bem representar a categoria ao longo desses 87 anos de luta. Instituições como o Sinpro Minas nos fortalecem na construção de uma sociedade mais justa.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa. Não me lembro de período na vida em que tenha aprendido mais do que naquele em que fui a campo ouvi-los.

Serei eternamente grata por sua generosidade. Espero ter conseguido retribuir.

*“Você vale tanto quanto seu último sucesso”: esta é a máxima do bem viver num mundo em que as regras mudam durante a partida e não duram mais do que o tempo necessário para aprendê-las e memorizá-las. Os percentuais de sucesso obtidos com as respostas aprendidas e exercitadas em condições de rotina caem rapidamente: **“flexibilidade” é a palavra de ordem do momento.***

*Zygmunt Bauman. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos, 2010.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo Coletivo de Trabalho
B3	Brasil, Bolsa, Balcão
BM&FBovespa	Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CCT	Convenção Coletiva de Trabalho
CEO	<i>Chief Executive Officer</i> , ou Diretor Executivo
CETIP S.A.	Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho, decreto-lei n.º 5.452/1943
CNES	Censo Nacional da Educação Superior
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino
CTN	Código Tributário Nacional, lei nº 5.172/1966
EaD	Ensino a Distância
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDAC-BH	Fundação Cultural de Belo Horizonte
GATS	Acordo Geral de Comércio em Serviços
IES	Instituição de Ensino Superior
IES-universo	IES que ofertam cursos de graduação na modalidade presencial em Belo Horizonte e cujas mantenedoras são controladas por companhias educacionais de capital aberto
IMEC	Instituto Mineiro de Educação e Cultural UniBH S.A.
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social

IPO	<i>Initial Public Offering</i> ou Oferta Pública Inicial de Ações
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISS	Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M&A	<i>Mergers and acquisitions</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização Mundial do Comércio
PAR	Parcelamento Estácio
PEP	Parcelamento Estudantil Privado
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEB	Sistema Educacional Brasileiro S.A.
SIND-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
Sinep-MG	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
SinPro Minas	Sindicato dos Professores de Minas Gerais
SinPro Rio	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
Una	Centro Universitário Una
Uni-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: CONCEITO E DIMENSÕES	23
2.1 Flexível: O regime de acumulação do capitalismo pós-moderno...	25
2.2 As faces da acumulação flexível.....	35
2.3 A acumulação flexível e o direito do trabalho	45
3. AFINAL, EDUCAÇÃO VIROU MERCADORIA? O FENÔMENO DAS COMPANHIAS ABERTAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS NO BRASIL...	51
3.1 A privatização do ensino superior brasileiro.....	53
3.2 O surgimento do mercado da educação superior	66
3.3 As IES com capital aberto que operam em Belo Horizonte	74
4. A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NAS COMPANHIAS EDUCACIONAIS DE CAPITAL ABERTO EM BELO HORIZONTE.....	88
4.1 Perfil dos entrevistados: o trabalhador docente das instituições de ensino de capital aberto de Belo Horizonte	99
4.2 O contexto da transição da manutenção: as percepções do professor sobre as mudanças no trabalho	120
4.3 Impactos da acumulação flexível na morfologia do trabalho docente: apresentação e análise de evidências.....	137
4.3.1 Flexibilização das jornadas e da remuneração	139
4.3.2 Flexibilização das atribuições docentes e da dedicação extraclasse ..	154
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A: TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES	189

1. INTRODUÇÃO

04 de maio de 2018. Mais de dois mil professores, alunos e pais de alunos da rede privada de ensino de Belo Horizonte ovacionam os dirigentes do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SinPro Minas), ao fim de uma greve de dez dias. Sob o mote “nenhum direito a menos”, sentiam-se vitoriosos ao garantirem a manutenção da Convenção Coletiva da Categoria (CCT), além de assegurarem a não punição aos trabalhadores grevistas, a homologação perante o sindicato das rescisões de contratos de emprego com mais de dois anos e o reajuste salarial de 1,56%, equivalente à inflação acumulada dos doze meses anteriores, segundo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

Apesar de, numericamente, os avanços parecerem pequenos, uma vez que distantes da pauta inicialmente apresentada pelo SinPro Minas¹, o sentimento que emanava das falas dos inscritos e das reações da Assembleia era de que se tratava de uma vitória histórica, paradigmática e extremamente árdua. Dois fatores eram constantemente apresentados como responsáveis por tal dificuldade: a aprovação, em 2017, da lei 13.467, conhecida como Lei da Reforma Trabalhista, que, dentre diversas alterações predominantemente desfavoráveis ao trabalhador, vedou a ultratividade² das normas coletivas, excluiu a

1 A pauta que, segundo a presidenta do SinPro Minas, Valéria Morato, já era por demais realista e atenta ao contexto pelo qual passava classe trabalhadora, fora construída a partir de novembro de 2017 e reivindicava: aumento da remuneração ao trabalho extraclasse de 20% para um terço; manutenção da homologação de rescisões perante o sindicato, conforme anteriormente previsto na Consolidação das Leis do Trabalho, para contratos com duração superior a um ano; e reajuste salarial de 3% além do valor acumulado da inflação, de acordo com o INPC.

2 Tendo como fundamento a Súmula 277 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), a ultratividade era a característica das cláusulas de normas coletivas de integrarem os contratos individuais de trabalho, somente podendo ser modificadas ou suprimidas por negociação coletiva de trabalho. Com a vedação expressa da ultratividade pela Lei da Reforma Trabalhista, Delgado e Delgado (2017) entendem que o incentivo ao empregador será para que não se interesse pela negociação coletiva, já que o resultado de sua inércia será, na data prefixada para o fim da vigência do ACT ou da CCT, o fim de todas as cláusulas negociais coletivas pactuadas anteriormente. Por outro lado, as categorias profissionais foram colocadas em uma situação ainda mais vulnerável, em que, antes de buscarem negociar cláusulas de melhorias em suas condições de trabalho, têm de negociar a manutenção das condições já conquistadas no ACT ou na CCT anteriores.

compulsoriedade do imposto sindical e instituiu a superioridade normativa dos acordos e convenções coletivos de trabalho sobre a legislação trabalhista; e a força, na mesa de negociações, dos grandes grupos educacionais, em especial aqueles de capital aberto.

Essa cena parece ser um dos diversos desdobramentos de dois fenômenos correlatos que vêm, nas últimas décadas, tendo espaço no Brasil e no mundo, em intensidade cada vez maior. E é este o cenário em que se insere esta pesquisa.

Cronologicamente, o primeiro desses fenômenos, e que será objeto do segundo capítulo, tem como marco o final do século XX. Trata-se da reestruturação produtiva iniciada na década de 1970, que tem promovido, desde então, profundas modificações nos padrões de acumulação capitalista. Esse novo modelo, chamado pelo geógrafo David Harvey (1992) de acumulação flexível, é marcado pelo antagonismo em relação à rigidez fordista e funda-se na flexibilidade em relação aos processos laborais, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. Ele exige dos trabalhadores que sejam ágeis, abertos a mudanças de curto prazo, dispostos a assumir riscos constantemente (sem saber quais valerão a pena) e cada vez menos “dependentes” da lei e de procedimentos formais (SENNETT, 1998).

O segundo fenômeno, que será tratado no capítulo 3, começou a se materializar normativamente a partir da redefinição da educação como um dos serviços a serem internacionalizados, no escopo do *General Agreement*, em 1995, da Organização Mundial do Comércio (OCDE, 1999) e da posterior promulgação do decreto nº 2.207/1997, que introduziu no ordenamento jurídico nacional a possibilidade de exploração de atividades educacionais com finalidade lucrativa. A partir de então, a educação no Brasil foi, definitivamente, absorvida pelo fenômeno chamado por Alain Supiot (2010) de mercado total. Sob sua égide tanto seres humanos, quanto símbolos e coisas são transformados em mercadorias mobilizáveis em uma competição que se tornou global.

Tais eventos culminaram na formação de grandes oligopólios educacionais e na abertura de capital, em 2007, de três companhias que operam no setor dos chamados serviços educacionais: a Anhan-

guera Educacional Participações S.A.; a Kroton Educacional S.A.; e a Estácio Participações S.A. Atualmente, cinco são as companhias listadas nesse setor de atuação: Anima Holding S.A., Cogna Educação S.A. (derivada de uma reestruturação da Kroton Educacional S.A., em novembro de 2019), Yduqs Participações S.A. (resultado de uma alteração de nome empresarial da Estácio Participações S.A., em julho de 2019), Ser Educacional S.A. e Bahema Educação S.A. Todas essas cinco companhias atuam no ensino presencial em Belo Horizonte, a Bahema, contudo, está focada na Educação Básica e o Ser Educacional apenas efetivou a sua presença no Ensino Superior na cidade após a realização da pesquisa de campo. Desse modo, o universo desta pesquisa se concentra nas três companhias educacionais que eram, entre fevereiro de 2017 e julho de 2018, ofertantes de cursos de graduação na modalidade presencial em Belo Horizonte: Ânima, Kroton (hoje Cogna) e Estácio (hoje Yduqs). Salientamos que, ainda que estas duas últimas tenham alterado seus nomes, optamos por nos referir a elas ao longo do livro pelos nomes que usavam quando da realização das entrevistas, e que ainda são os nomes pelos quais são mais amplamente conhecidas por atores de fora do mercado financeiro.

Partimos da evidência teórica de que o regime de acumulação flexível, característico do capitalismo na pós-modernidade, é profundamente ligado às companhias abertas e provoca práticas que abalam os direitos trabalhistas (ALVES, 2011). Motivadas, portanto, pela necessidade de investigar a situação de trabalho em que se encontra o corpo docente vinculado a essas empresas de educação, neste livro, comprometemo-nos com a seguinte delimitação: é possível afirmar que o regime de acumulação flexível praticado pelas companhias educacionais abertas que operam na graduação presencial em Belo Horizonte tem afetado negativamente os direitos trabalhistas dos professores a elas vinculados?

A escolha do tema justificou-se em cinco critérios elencados por Singleton Jr. e Straits (2018): (i) a estrutura e o estágio de cientificidade da disciplina; (ii) os problemas sociais; (iii) os valores pessoais; (iv) o

prestígio do tema para a sociedade; e (v) aspectos de praticidade como tempo e custo.

Já em uma primeira análise, foi possível identificar que o tema conta com forte estrutura de cientificidade, uma vez que têm sido pujantes nos meios acadêmico e científico as discussões sobre os modelos teóricos que embasam a pesquisa: a acumulação flexível, a flexibilização do direito do trabalho, a financeirização da educação e a precarização do homem que trabalha.

Tais modelos foram estudados por meio dos trabalhos de Harvey (1992), Richard Sennett (2015), Alain Supiot (2010), Ulrich Beck (1997), Samuel Nascimento (2010; 2016), Cristina Carvalho (2002, 2011), Giovanni Alves (2011), Ricardo Antunes (1999; 2002; 2017), Onofre Batista Júnior (2014) e outros.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual esta pesquisa foi desenvolvida, ela compõe o escopo do projeto coletivo intitulado “Estado e Mundialização: Fronteiras do Trabalho e das Tecnologias”. Tal projeto é conduzido pelos professores Livia Miraglia, Daniela Muradas, Pedro Nicoli, Maria Rosária Barbato, Gustavo Seferian, Deise Luíza Ferraz e Fabrício Polido. Nele, investigam-se, com aportes interdisciplinares e críticos, a centralidade do trabalho e os desafios das tecnologias no Estado democrático de Direito e suas consequências, em contexto de mundialização, em termos de valores e frente aos paradigmas do reconhecimento, fragmentação, diversidade e inovação.

Tamanho esforço científico em compreender tais teorias é justificado, principalmente, pela relevância dos problemas sociais a elas afetos. A flexibilização precarizante do direito do trabalho fere a dignidade social da pessoa humana no capitalismo e acentua as distorções geradas por esse sistema. O estudo buscou, para além disso, contribuir para maior transparência das relações entre empregador (companhia educacional de capital aberto), empregado (professor) e sociedade. Essa elucidação se fez necessária tendo em vista que, na obscuridade da assimetria de informações, o detentor de maior poder (no mercado total, econômico) tem mais condições de burlar leis, de influir na

criação de políticas públicas, de precarizar o homem que trabalha e de reduzir a qualidade do serviço prestado – e que, nesse caso, se trata de um direito social fundamental: a educação.

Ademais, por aliar a defesa do trabalho digno à preservação da educação de qualidade, a pesquisa conta também com prestígio social, não apenas pelo respaldo conferido pela Constituição da República e por tratados internacionais, mas também pelo potencial de se configurar como um argumento com força científica, até o momento, inexistente nesse campo de pesquisa.

Diante dos motivos expostos, comprometemo-nos com o objetivo geral de verificar se o regime de acumulação flexível praticado pelas companhias educacionais abertas que operam na graduação presencial em Belo Horizonte tem afetado negativamente os direitos trabalhistas dos professores a elas vinculados. Desse objetivo geral, decorreram-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: verificar como o regime de acumulação flexível se efetiva no contexto das companhias educacionais de capital aberto; descrever a nova morfologia do trabalho do professor vinculado às companhias educacionais de capital aberto; e construir reflexões, a partir da perspectiva do professor sobre os impactos da acumulação flexível em seu trabalho e em sua relação de trabalho.

Considerando o regime da acumulação flexível como aquele modelo administrativo que visa ao crescimento dos lucros empresariais fundando-se “na flexibilidade em relação aos processos laborais, aos mercados de trabalho e aos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.147), lançamos uma hipótese de trabalho. Entendemos, de início, que as companhias educacionais abertas que operavam no Ensino Superior em Belo Horizonte efetivavam a acumulação flexível com práticas como modificação de plano de carreira para os professores ingressantes; demissões periódicas; prática de “pejotização”; ampliação do número de alunos por turma; aumento do percentual de disciplinas a distância; contratação preferencial de professores horistas; redução da carga horária de cada professor entre um semestre

e outro; e designação de atividades administrativas anteriormente a cargo da secretaria para os professores.

Acreditávamos, ainda, que tais práticas afetavam os direitos trabalhistas dos professores: reduzindo o valor da hora-aula; dificultando a ascensão na carreira; reduzindo a liberdade de cátedra; reduzindo o número de aulas por semestre e, conseqüentemente, a remuneração do trabalhador; impedindo o planejamento do docente a médio prazo; afastando a aplicação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e demais normativos trabalhistas aos contratos em que se utiliza a “pejotização”; e elevando o volume de trabalho extraclasses exigido do trabalhador sem proporcional aumento de salário.

Para conferir cientificidade ao estudo, a trajetória da pesquisa foi aliada a alguns pressupostos metodológicos, notadamente, aqueles vinculados à pesquisa qualitativa. Inicialmente, vimos adequação da proposta de estudo ao modelo de construção do conhecimento defendido por Perelman (1996): a Teoria da Argumentação Jurídica. Segundo ela, uma tese deve ser sustentada pelas partes normativa e analítica dos argumentos. Neste caso, a argumentação se deu pela articulação de fontes bibliográficas, documentais e de campo.

As referências bibliográficas foram reunidas a partir das obras clássicas que tematizam acumulação flexível e Direito do Trabalho contemporâneo. Posteriormente, buscamos periódicos que tratassem da financeirização da educação, o que se concentrou, principalmente, em publicações da área educacional, além de procurar estudos que tematizassem a morfologia do trabalho do professor do Ensino Superior privado. Nesse campo, contudo, o resultado das buscas foi ínfimo. Outro investimento bibliográfico deu-se por meio de repositórios de pesquisas do Brasil, a partir de indicações de outros pesquisadores. A pesquisa bibliográfica é de fundamental importância para a construção do saber científico (GIL, 2006), uma vez que ele se configura com uma base que apresenta os pressupostos teóricos, dando os devidos créditos a quem se enveredou por ramos semelhantes do conhecimento, além de sustentar a discussão que se propõe.

Concomitante à pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa documental. O universo de documentos consultado foi composto por decisões do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), relatórios contábeis e comunicados aos acionistas, por parte das companhias estudadas, a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT) firmada entre o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SinPro Minas) e o Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (Sinep-MG), relatórios do Censo Nacional da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP), análises setoriais da educação superior feitas pela Hoper Educação³, além de notícias vinculadas ao tema. A importância da pesquisa documental para este estudo se evidenciou pela necessidade de se buscar registros primários, ainda não contemplados em bibliografias convencionais. Além disso, a oportunidade de acessar as fontes de onde se originaram os dados e, a partir da análise de conteúdo, compreender o fenômeno, é fator que contribui para a confiabilidade da informação.

Aliado a essas fontes, realizamos a pesquisa de campo. Ela consistiu em entrevista individual semiestruturada (Apêndice A) a uma amostra qualitativa de professores de ensino superior vinculados a instituições de ensino que ofertam cursos de graduação na modalidade presencial em Belo Horizonte e cujas mantenedoras sejam controladas por empresas educacionais com ações negociadas na bolsa de valores. Como amostra, selecionamos de acordo com o parâmetro de tipicidade, profissionais que, nos últimos 15 anos (a partir de 2003), tivessem lecionado, por no mínimo 8 anos, contínuos ou não, em pelo menos uma dessas instituições. Tendo em vista a realização de pesquisa com seres humanos, foi necessária a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que aprovou a realização da pesquisa de campo no bojo do CAAE nº 05400918.1.0000.5149.

Os dados gerados constituem informações de natureza qualitativa e foram interpretados por meio da Análise do Discurso (GILL, 2008). Inicialmente, traçamos o perfil dos sujeitos participantes; de-

³ A Hoper Educação é uma empresa de consultoria que presta serviços a empresas do setor educacional com atuação no mercado brasileiro e internacional.

pois, descrevemos o contexto da transição da manutenção, as percepções dos professores sobre as mudanças em seu trabalho, dando ênfase às intenções e as motivações do discurso. A fim de resguardar as identidades dos entrevistados, iremos identificá-los por meio de letras maiúsculas, que não necessariamente correspondam às suas iniciais, destacadas em negrito.

A Análise do Discurso se mostrou um procedimento produtivo para a natureza da pesquisa, visto que a construção de sentidos de um dito está associada a quem diz, de que lugar diz, em que circunstâncias diz, além de se considerar as subjetividades que interferem no modo de dizer.

Esses três meios utilizados (bibliográfico, documental e de campo) atenderam às finalidades exploratória, descritiva e explicativa desta pesquisa, que foram traduzidas nos objetivos geral e específicos (BRASILEIRO, 2013). Embora tenhamos partido de um conceito sedimentado na Sociologia e no Direito do Trabalho (a acumulação flexível), os impactos desse fenômeno na realidade do trabalho docente configuravam-se um hiato nas pesquisas jurídicas e, por isso, careceu de levantamentos primários.

Desse levantamento, foi possível construir um panorama da realidade do trabalhador docente no contexto das corporações educacionais de capital aberto, configurando a pesquisa descritiva. Tal pesquisa possibilitou a descrição dos acontecimentos, por meio das vozes dos professores, além do estabelecimento de relações entre dados.

Ainda atrelado ao objetivo geral do estudo, esta pesquisa engajou-se na finalidade explicativa. Para verificar se o regime de acumulação flexível praticado pelas companhias educacionais abertas que operam na graduação presencial em Belo Horizonte afetava negativamente (ou não) os direitos trabalhistas dos professores a elas vinculados, foi necessário ultrapassar a resposta sim ou não, mas apresentar os fundamentos que justificassem tal resultado.

Todas essas escolhas metodológicas coadunaram para a construção de um raciocínio lógico dedutivo, se considerada a pergunta principal, já que partimos da teoria sobre acumulação flexível e verifi-

camos, especificamente, o caso do trabalho docente. Entretanto, vale mencionar que, em pontos específicos do estudo, como, por exemplo, no momento de se descrever o contexto da realidade dos professores, o raciocínio partiu de informações específicas, para que nos fosse possível a descrição do cenário geral, caracterizando o raciocínio indutivo.

Por fim, é importante trazer à baila a afiliação deste trabalho à vertente jurídico-sociológica, que propõe a compreensão do fenômeno jurídico na sociedade, no caso, os direitos trabalhistas dos professores, a partir do sentido da eficácia, estudando a realização concreta dos objetivos propostos pelo ordenamento jurídico (GUSTIN; DIAS, 2010).

Todo esse investimento foi traduzido neste livro que se organiza em cinco capítulos:

- esta introdução – que apresenta os direcionamentos da pesquisa, a contextualização empírica e teórica do tema, a delimitação, os objetivos, as justificativas, a hipótese e os fundamentos e escolhas metodológicos;
- Acumulação flexível: conceito e dimensões – em que se busca compreender a acumulação flexível, tanto em seus pressupostos teóricos e históricos, quanto em suas características e seus desdobramentos jurídico-laborais;
- Afinal, educação virou mercadoria? O fenômeno das companhias abertas de serviços educacionais no Brasil – que, por meio de uma revisão histórico-teórica, objetiva compreender os movimentos que levaram à privatização do Ensino Superior brasileiro e, posteriormente, à abertura de capital de companhias do setor de serviços educacionais. Concomitantemente, procura identificar as (re)ações do SinPro Minas às mudanças no setor educacional. Ainda neste capítulo, foram apresentadas as companhias com capital aberto que atuam no Ensino Superior presencial em Belo Horizonte, notadamente na graduação, e traçado um breve histórico de seu es-

tabelecimento no (já então criado) mercado de Ensino Superior belo-horizontino;

- A acumulação flexível e a nova morfologia do trabalho docente nas companhias educacionais de capital aberto em Belo Horizonte – este capítulo apresenta o perfil dos entrevistados, a análise do contexto da transição da manutenção e as percepções dos professores sobre as mudanças em seu trabalho. Por fim, busca explicar os impactos da acumulação flexível na morfologia do trabalho docente, apresentando e analisando as evidências trazidas pela pesquisa de campo, na perspectiva dos professores; e as
- Considerações finais – é o momento em que apresentamos a resposta à pergunta inicial, avaliando a hipótese e dando satisfação a respeito dos objetivos do trabalho. Por fim, deixamos algumas recomendações para o encaminhamento de novos trabalhos, bem como para contribuir na resolução dos conflitos que motivaram esta pesquisa.

2. ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: CONCEITO E DIMENSÕES

Visando a “incentivar os países a competirem para alcançar uma regulamentação mais eficiente” e de servir como ferramenta para empresários, membros do governo e outros interessados no ambiente de negócios de cada país, o Banco Mundial lançou, em 2002, o projeto *Doing Business* (WORLD BANK GROUP, 2016).

Em 2018, foi publicado o 15º relatório anual *Doing Business*, batizado de *Reforming to Create Jobs*, ou, em tradução livre, “Reformando para Gerar Postos de Trabalho”. Ele celebrava as grandes transformações pelas quais passaram as economias pesquisadas nos últimos anos. Afirma ainda que os legisladores dos diferentes países promoveram tais reformas por, dentre outros fatores, perceberem a importância de melhorar suas colocações no *ranking* do *Doing Business* para atrair investimentos e gerar empregos para os jovens trabalhadores (WORLD BANK GROUP, 2018).

Não por acaso, o tema do relatório de 2019 é *Training for Reform*, ou, traduzindo livremente, “Treinando para a Reforma”. Ele marca a criação, no âmbito desse projeto do Banco Mundial, de uma série de cursos *online*. Voltada para gestores públicos e empresários, a série trata do projeto *Doing Business*, especialmente em seus objetivos e resultados. Trata também das transformações ocorridas e as reformas ainda necessárias para elevar a competitividade econômica em cada um dos onze setores analisados (WORLD BANK GROUP, 2019).

A tabela comparativa da regulação do mercado de trabalho em cada uma das 190 economias pesquisadas é tratada em tópico especial. Em tal análise, são considerados fatores ligados às dificuldades de contratar, de alargar ou reduzir a jornada de trabalho e de dispensar trabalhadores por razões econômicas; aos custos da contratação e da dispensa e a outros direitos relacionados à qualidade do emprego (como igualdade salarial e acesso à justiça em caso de descumprimento da legislação trabalhista) (WORLD BANK GROUP, 2018).

Na introdução ao tópico, o Grupo Banco Mundial (2018) afirma que deve haver equilíbrio na legislação trabalhista do país, pois a des-

regulação pode levar à piora da qualidade de vida das pessoas. Por outro lado, o documento diz que reformas em direção a uma legislação mais flexível nesse ramo seriam imprescindíveis para aumentar as taxas de ocupação e instrumentalizar os países a se adaptarem mais rapidamente a crises econômicas e mudanças nos processos produtivos, aos ciclos econômicos e às mudanças demográficas e tecnológicas.

Esse informativo parece refletir e respaldar a tese de que teria sido propagada a ideologia (neoliberal) de que o direito do trabalho representa um óbice ao desenvolvimento econômico, especialmente em países periféricos, que disputam entre si para atrair o capital, segundo Gabriela Delgado (2006). Desse modo, o Banco Mundial indica, institucionalmente, ao “capital financeiro mundializado os países onde é mais fácil colonizar as esferas governamentais e explorar o trabalho vivo de seus cidadãos” (BATISTA JÚNIOR, 2014, p. 148).

No contexto de um mundo com cada vez menos postos de trabalho, instalou-se um movimento de progressiva desregulamentação trabalhista. Consequência do que Ulrich Beck (1997) chama de “mito dos custos”: a falsa ideia de que basta reduzir drasticamente os custos do trabalho vivo para que se elimine o problema do desemprego.

Nessa conjuntura, uma expressão se tornou corriqueira no meio corporativo: “flexibilização”. Se “flexibilizar” traz, etimologicamente, o sentido de “dobrar”, de “tornar menos rígido”, e, figurativamente, o de “mudar de curso, de posição” (SILVA, 2002, p. 52), quando incorporada ao campo semântico do Direito do Trabalho, carrega a noção de ajuste das normas de emprego da mão-de-obra aos imperativos da competitividade (SUPIOT, 1994).

Nos últimos anos, com a crise econômica anunciada e instalada no país, têm sido cada vez mais comuns notícias de aumento dos índices de desemprego seguidas de sugestões tendentes à flexibilização (muitas vezes, precarizante) da legislação laboral⁴. Reflexo disso é a reforma pela qual a legislação trabalhista passou no ano de 2017, com

4 Como afirma Ulrich Beck, “mensagens catastróficas do mercado de trabalho são recebidas como anúncios de vitória na Wall Street. O cálculo é subjacente é simples: quando os custos do trabalho diminuem, aumenta o lucro” (BECK, 1997. p. 47).

leis⁵ que prestigiaram por exemplo, a terceirização, o alargamento da jornada de trabalho e a ampliação da margem negocial de que os sindicatos ou mesmo o trabalhador, individualmente, podem dispor (ainda que sem contrapartida).

Essas reformas flexibilizantes e mesmo a existência de relatórios como esse, que pressionam governos nacionais a implementar tais reformas sob pretexto de que seriam necessárias à geração de empregos, são reflexos do modo de regulação associado ao regime de acumulação capitalista atualmente em vigor. Um regime de acumulação batizado por Harvey (1992) “acumulação flexível”.

Compreender a acumulação flexível, tanto em seus pressupostos teóricos e históricos, quanto em suas características e seus desdobramentos jurídico-laborais é o objetivo ao qual se propõe este capítulo.

2.1 Flexível: O regime de acumulação do capitalismo pós-moderno

Há quase cinco décadas, desde o início dos anos 1970, o mundo produtivo vem sofrendo profundas transformações. Aquela grande empresa, taylorista e fordista, magistralmente retratada e criticada por Charles Chaplin, em seu *Tempos Modernos* (1936), com milhares de trabalhadores, maquinário pesado e baseada na produção em massa, foi transformada a partir da crise desencadeada pelo primeiro choque do petróleo, em 1973.

O conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias e configurações de poder político-econômico que surgiu, em 1914, nas fábricas de Henry Ford, combinada à política econômica capitaneada por John Maynard Keynes nas décadas de 1930 e 1940 – portanto, comumente chamado de sistema fordista-keynesiano – e implantada

5 Tais como a Lei nº 13.415/2017, que altera a jornada de trabalho do professor, a Lei nº 13.429/2017, que regulamenta o trabalho temporário e a terceirização, e a Lei nº 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, dada a profundidade das alterações que suscita na Consolidação das Leis do Trabalho e na Lei 6.019/1974, que dispõe sobre o Trabalho Temporário.

globalmente desde o pós-II Guerra Mundial encontrou seu poente (HARVEY, 1992).

Naquele momento de retração do consumo, que, na interpretação de Ricardo Antunes, ocorreu “em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava” (ANTUNES, 1999, p. 29), uma relativa superprodução, obrigou a repensar a planta capitalista. Ali nasceu a ideia, hoje dominante, da chamada empresa enxuta, a empresa flexível.

Uma empresa com menos trabalhadores e trabalhadoras, organizados em equipes de produção, mais flexível, com jornadas, condições de trabalho e funções flexibilizadas na qual é possível alternar a produção entre diferentes produtos (ANTUNES, 1999). Com o auxílio da informatização, empresas que anteriormente contavam com grandes fábricas, onde milhares de empregados se encarregavam de toda a cadeia produtiva, transicionaram para um modelo composto por várias plantas menores, com algumas centenas de funcionários em cada uma delas. Ademais, como lembra Carelli (2001), as empresas, nesse novo modelo de produção, passaram a ter de se concentrar mais na sua atividade-fim, desconcentrando, via terceirização ou *outsourcing*, os serviços tidos como não essenciais.

A fim de interpretar a crise do sistema fordista-keynesiano, bem como o período de rápida mudança, fluidez e incerteza que então se iniciou, Harvey (1992) recorreu à linguagem desenvolvida pela chamada “Escola da Regulamentação”, surgida na França, no final da década de 1970.

A “Escola da Regulamentação” é representada, principalmente, por Aglietta (1979), Boyer e Mistral (1978) e Lipietz (1988). Essa escola interpreta que o capitalismo tem *regimes de acumulação* característicos a cada período e *modos de regulamentação* social e política a eles associados. Esses conceitos denotam que a acumulação de capital deve ser examinada como uma relação entre estruturas econômicas e sociais que possibilitem períodos de crescimento e de crise. O principal objeto de estudo dessa corrente teórica é, portanto, a articulação das estruturas econômicas e sociais na acomodação e superação, provisória e temporária, das tendências à crise de acumulação (ARIENTI, 2006).

O pressuposto da Escola da Regulamentação é que as crises são inerentes ao capitalismo. Ela se ocupa de elucidar a dinâmica das economias capitalistas como transformações estruturais capazes enfrentar e superar, temporariamente, suas crises, e sustentar uma nova fase do processo de acumulação, ao contrário de explicá-las como mera reprodução de estruturas e relações básicas.

A hipótese apresentada por Harvey (1992), ao estudar aquela que batizou de Condição Pós-Moderna, é a de que as mudanças vividas desde a década de 1970 caracterizariam uma passagem do regime de acumulação fordista para o que se poderia chamar de regime de acumulação flexível.

Os conceitos de regime da acumulação e de modo de regulação são utilizados para definir e caracterizar as variações históricas do processo de acumulação das economias nacionais. Arienti (2006) relata que, ao focalizar diferentes períodos de transformações capitalistas, cada teórico regulacionista cunhou um conceito diferente para o regime de acumulação, evidenciando os aspectos que, de acordo com suas análises, seriam os mais marcantes para a compreensão desse regime.

Para Aglietta (1979), fundador dessa Escola, por exemplo, a conceituação de regime de acumulação tem a ver com a correspondência, de um lado, entre as transformações dos processos de trabalho e geração de mais-valia, e, de outro, com as transformações nas condições de vida, e, em especial, do modo de consumo, dos assalariados.

Nada obstante as diferenças na apresentação do conceito de regime de acumulação, Arienti (2006) leciona que o importante é demonstrar que

- (i) a economia capitalista tem fases estáveis no processo de acumulação com consistência entre produção e realização; (ii) os capitalistas não controlam todas as variáveis, tanto do lado da produção quanto do lado da distribuição e alocação, necessárias para garantir a estabilidade da acumulação e (iii) a acumulação está sujeita a crises que, para sua

superação, exigem transformações nas estruturas econômicas e sociais (ARIENTI, 2006, p. 44).

O conceito do regime de acumulação serviria, então, para caracterizar algumas fases relativamente estáveis da acumulação em economias capitalistas.

Para que um sistema de acumulação exista, seu esquema de reprodução deve ser coerente. Isso implica fazer com que os comportamentos de “todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumam alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando” (HARVEY, 1992, p. 117).

E essa materialização do regime de acumulação se dá por meio da “combinação de formas de ajuste das expectativas e comportamento contraditório por agentes individuais aos princípios coletivos do regime de acumulação. Essas formas de ajuste podem incluir hábitos culturais, bem como limitações institucionais, como leis, acordos etc.” (LIPIETZ, 1986, p.2) é o que se chama de **modo de regulamentação** ou modelo de regulação. Portanto, o regime de acumulação aparece como o resultado macroeconômico do funcionamento do modo de regulação. Ele toma a forma de um conjunto de hábitos, normas (estatais ou não), redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade e a consistência do processo.

Por essas razões, Eliane Carvalho dos Santos (2015) advoga que, um regime de acumulação, aliado ao modo de regulação necessário para seu funcionamento, configuraria, durante um período de tempo, um “modo de vida total” de uma sociedade.

Até o princípio da década de 1970, o corpo de regras – coercitivas ou indutoras – que vinha sendo desenvolvido nos campos nacional e internacional desde o período entre guerras favorecia a intervenção do Estado na economia fundamentado na teoria keynesiana da produção da demanda efetiva (SANTOS, 2015). Essa tese, que se difundiu progressivamente após a crise de superprodução dos anos 1930, anun-

ciava uma época de redução do liberalismo econômico, descrença do ajuste pela “mão invisível” do mercado e aumento do poder regulador da sociedade pelo Estado. Em resumo, descreve Eliane dos Santos:

No interior das formações sociais nacionais, esse modo de regulação era baseado na contínua adaptação do consumo de massa aos ganhos de produtividade, com novas formas institucionais de garantia de crescimento de salário direto (legislação trabalhista, salário mínimo) e indireto (garantias sociais do Estado-providência); além de medidas combinadas de políticas fiscais e monetárias capazes de induzir investimentos (modelo keynesiano) e manter a regulação coerente com o modelo adotado no plano macroeconômico (SANTOS, 2015, p. 206).

Dessa forma, o regime de acumulação fordista, amparado pelo keynesianismo, manteve a expectativa, segundo Gilberto Dupas (1998), desde o pós-guerra, de que a propriedade privada dos meios de produção e a gestão democrática da economia seriam harmonizáveis pelo Estado, por meio do *Welfare State*. Essa economia de produção em massa, voltada ao consumo de massa e, portanto, com altos índices de empregabilidade manteve, também, uma economia mais “rígida” em termos de legislação trabalhista, modelos e tempos de produção e consumo.

Por outro lado, Harvey (1992) aponta que foi exatamente essa rigidez que, entre 1965 e 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do sistema fordista-keynesiano de conter as contradições que seriam precípuas ao capitalismo. A rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo pressupunham, em sistemas de produção em massa, mercados de consumo que não variassem e um crescimento estável. Não havia lugar para flexibilidade de planejamento.

Eis que, em maio de 1968, ocorreram eventos capazes de impelir a modificação do regime de acumulação, ou do “espírito do capitalismo” (WEBER, 2005; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; ZIZEK; SEGURÓ, 2018). As rebeliões sociais, de trabalhadores e estudantes, que tiveram lugar nos países capitalistas avançados repercutiram em diversos outros países capitalistas⁶. Dentre suas diversas pautas, elas criticavam a estrutura centralizada do processo de produção fordista e favoreceram o desenvolvimento de uma forma reticular de organização, fortalecida por meio da iniciativa e da autonomia dos empregados no local de trabalho. Isso, para Slavoj Zizek e Miguel Seguró (2018) não se tratava de uma mudança conjuntural ou acidental, mas remetia (e ainda remete) a uma nova ontologia do trabalho, com alcance ainda por fixar.

E foi essa retórica igualitarista e anti-hierárquica entoada em 1968 que lançou as bases do ideário do novo espírito do capitalismo. Esse capitalismo renovado se apresentou como uma transição libertá-

6 O ano de 1968 é marcado por manifestações em todo o mundo, tanto em países capitalistas, quanto socialistas, geralmente encabeçadas por estudantes. Dentre as revoltas ocorridas em países socialistas, destaca-se a “Primavera de Praga”, em que, mesmo sob implacável repressão policial, jovens manifestavam contra a censura e o frustrante, burocrático e repressivo “socialismo real” vigente no Leste Europeu. Na China, por sua vez, a chamada Grande Revolução Cultural Proletária, iniciada dois anos antes, mobilizava, em 1968, mais de 20 milhões de jovens. Armados do *Livro Vermelho* de Mao Tse Tung, promoveram uma onda incontrolada de perseguições políticas e “purificação cultural” que visava a revisar e refazer a milenar história do país. Por mais numerosos que tenham sido os protestos, as vitórias e derrotas para os movimentos populares, em nenhum deles as manifestações tiveram tamanha dimensão quanto as que se desenrolaram em maio, na França. O que começara como uma banal manifestação em uma universidade de Nanterre, sobre o direito de moças e rapazes partilharem os mesmos alojamentos, tomou proporções inimagináveis. Ao longo de quase um mês, o movimento se transformou em uma quase revolução, com 10 milhões de operários em greve, a cidade sitiada, barricadas no Quartier Latin e ameaça ao poder de Charles de Gaulle. Nos Estados Unidos, por sua vez, a derrota do mais poderoso exército do mundo na ofensiva do Têt (Ano Novo chinês) abalou a opinião pública, que se pôs definitivamente contrária à Guerra do Vietnã. Aliado a isso, os assassinatos de Robert Kennedy e Martin Luther King levaram às ruas e estradas americanas toda sorte de manifestações, bandeiras e tendências: pacifistas, hippies, feministas, Panteras Negras, homossexuais, libertários, militaristas, militantes dos direitos civis, etc. Os intensos debates ideológicos contaram, muitas vezes, com repressão policial. Na cultura e contracultura, provavelmente as maiores marcas da geração de 1968, é simbólico o lançamento pelos Beatles da música *Revolution*. A comunicação instantânea promovida pela televisão e o rádio faziam com que a música, principalmente o rock se tornasse um dos meios fundamentais para que os jovens expressassem seus sentimentos e protestos. Pregavam o amor livre, a não violência, a quebra das convenções (ZAPPA; SOTO, 2018, *passim*; HOBBSAWM, 1995). Esses valores, contrários à rigidez tanto do fordismo, quanto do socialismo existente, acabaram por nortear o capitalismo pós-reestruturação produtiva (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

ria contra as opressoras organizações sociais do capitalismo corporativo (bem como do socialismo “realmente existente”). Nesse sentido, o liberalismo econômico foi apresentado como um correlato ao liberalismo social (ZIZEK; SEGURÓ, 2018).

Após a crise de 1973, o sistema econômico capitalista viu-se obrigado a se reestruturar. Para tanto, adaptou-se, exatamente, às críticas das quais o sistema vinha sendo alvo havia cerca de cinco anos. O capitalismo mudou. Abandonou, progressivamente, a estrutura rígida do fordismo e passou a adotar formas de organização da produção inspiradas pelo Sistema Toyota (ANTUNES, 1999), que será mais profundamente estudado nas seções 2.2 e 2.3.

Ademais, no campo ideológico, procurou gestar um projeto de recuperação da hegemonia do capital nas mais diversas esferas da sociabilidade. Isso se deu, por exemplo, com o culto ao subjetivismo e a um ideário fragmentador, fazendo apologia ao individualismo exacerbado em detrimento das formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 1999).

É possível perceber, entretanto, a ocorrência de mudanças no ideário por trás do novo “capitalismo cultural” ao longo das décadas, podendo ser claramente discernível, por exemplo, por meio da publicidade. Se predominou, durante as décadas de 1980 e 1990, a referência direta à autenticidade pessoal ou à qualidade de experiências, no novo milênio é possível notar apelo maior a motivações sociológicas transversais, tais como ecologia e solidariedade social. A experiência pessoal remete a fazer parte de um movimento coletivo (ZIZEK; SEGURÓ, 2018).

Não haveria mais uma cadeia de comando hierarquicamente centralizada. A institucionalização do trabalho se dava, como afirmam Zizek e Seguró,

por meio de uma multiplicidade de redes integradas por uma multidão de participantes que começou a organizar o trabalho em forma de equipes ou projetos, e que com a busca da satisfação e interação do cliente garantia também o envolvimento ati-

vo dos trabalhadores na “visão de conjunto”, liderada pela previsão de seus líderes (ZIZEK; SEGURÓ, 2018, s.p.).

Foram grandes mudanças técnicas, políticas e sociais. Mudanças essas que criaram um novo modelo de empresa, não apenas no setor industrial. Empresas extremamente flexíveis e organizadas em rede.

Harvey apresenta, portanto, a tese de que, tendo havido a reestruturação produtiva no início da década de 1970, o capitalismo teria passado a se guiar por um novo regime de acumulação: o regime de acumulação flexível, assim conceituado:

A acumulação flexível, como eu passarei a chamar, é marcada pela oposição direta à rigidez do modelo fordista. Ela está fundada na flexibilidade em relação aos processos laborais, aos mercados de trabalho e aos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se por setores de produção totalmente novos, novos modos de fornecer serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, por taxas fortemente acentuadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, seja entre setores, seja entre regiões geográficas, gerando, por exemplo, um grande movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, assim como parques industriais em regiões até então subdesenvolvidas⁷ (HARVEY, 1992, p. 147).

⁷ No original: “Flexible accumulation, as I shall tentatively call it, is marked by a direct confrontation with the rigidities of Fordism. It rests on flexibility with respect to labour processes, labour markets, products, and patterns of consumption. It is characterized by the emergence of entirely new sectors of production, new ways of providing financial services, new markets, and, above all, greatly intensified rates of commercial, technological, and organizational innovation. It has entrained rapid shifts in the patterning of uneven development, both between sectors and between geographical regions, giving rise, for example, to a vast surge in so-called ‘service-sector’ employment as well as to entirely new industrial ensembles in hitherto undeveloped regions” (HARVEY, 1992, p. 147). Tradução da autora.

Harvey (1992) sustenta que tamanho grau de flexibilidade e mobilidade (provocada pela chamada “compressão do espaço-tempo” pelas tecnologias de informação e transporte) aumenta o poder dos empregadores de exercerem pressões ainda mais fortes de controle de trabalho sobre uma força de trabalho enfraquecida por surtos de desemprego e com sindicatos desprestigiados.

No mesmo universo teórico estão as reflexões de Richard Sennett (1998) sobre o que batizou de “capitalismo flexível”, ao tratar do capitalismo sob a égide do regime de acumulação flexível. Para o autor, essa expressão se refere a algo que vai além da mera variação de um antigo tema.

A ênfase é dada à flexibilidade e exige dos trabalhadores que sejam ágeis, abertos a mudanças de curto prazo, dispostos a assumir riscos constantemente (sem saber quais valerão a pena), e que estejam cada vez menos dependentes da lei e de procedimentos formais. E, sobretudo, Sennett alerta para a existência de consequências pessoais do trabalho nesse novo capitalismo. Consequências essas que vão muito além de fatores financeiros ou econômicos, mas influenciam desde a criação dos filhos até questões de autoimagem e o sentimento de pertencimento a grupos (SENNETT, 1998, *passim*).

A transição entre esses dois regimes de acumulação, o fordista e o flexível, não se deu, por certo, de modo instantâneo ou padronizado. E, para os teóricos, de toda espécie, a compreensão desse movimento evocou sérias dificuldades (HARVEY, 1992). Em verdade, o regime flexível remonta às fábricas Toyota, no Japão, onde o engenheiro industrial Taiichi Ohno aplicou o método (e a filosofia) de produção que criara tendo em vista, segundo ele, a necessidade de se evitar desperdícios (OHNO, 1988). Esse método vem sendo, gradativamente, aplicado por diferentes empresas, nos mais diversos países e setores. E, uma vez que o próprio sistema é flexível, o modo como ele influencia cada empresa, setor, região e tempo tem peculiaridades próprias, sendo adaptado a tais realidades, de modo a gerar maior margem de lucro.

A primeira parte da hipótese que se quer verificar nesta pesquisa é a de que o regime de acumulação flexível vem sendo utilizado na

gestão das companhias educacionais de Ensino Superior que operam em Belo Horizonte, em especial após a sua abertura de capital, quando suas ações passaram a ser negociadas em bolsa de valores.

A fim de averiguar a correção dessa afirmativa, é imprescindível que se busque, a priori, identificar as características de um regime flexível de acumulação. Certo é que, como analisa Harvey (1992) são múltiplas e variadas as teorias sobre essa transição. Não se trata da simples aplicação, exatamente conforme pensado por Taiichi Ohno (1988), do Sistema Toyota de produção, com a eliminação dos sete desperdícios por ele identificados, a todos os setores produtivos. Mas os princípios desse sistema aparecem sob diferentes feições nas novas ferramentas de gestão, bem como no novo modo de regulação.

Todas essas teorias sobre a transição, apesar de variarem seus enfoques, concordam em que tenha havido mudanças drásticas nos modos de organização econômica, política, social e laboral no capitalismo por volta da década de 1970. Pois mesmo aqueles que, como o sociólogo do trabalho Giovanni Alves, acreditam ser possível “considerar a acumulação flexível, que surgiu em meados da década de 1970, não uma ‘ruptura’ com o padrão de desenvolvimento capitalista passado” (ALVES, 2011, p. 15), admitem ter havido transformações, que seriam “uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições de desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital” (*ibid*).

Ademais, os estudiosos (tais como HALAL, 1986⁸; LASH; URRY, 1987⁹; e SWYNGEDOUW, 1986¹⁰) tendem a identificar com o modelo anterior a 1970 características mais rígidas e, com o modelo posterior, características mais flexíveis (HARVEY, 1992).

Richard Sennett (1988), por sua vez, em sua acurada descrição crítica, afirmou serem três os elementos que compõem o sistema de poder presente nas modernas formas de flexibilidade, quais sejam:

8 HALAL, W. **The new capitalism**. New York, 1986.

9 LASH, S.; Urry, J. **The end the of organized capitalism**. New York: Oxford, 1987.

10 SWYNGEDOUW, E. The socio-spatial implications of inovations in industrial organisation. **Working paper**, nº 20, Johns Hopkins European Center for Regional Planning and Research. Lile, 1986.

“reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNETT, 2015, p. 54).

Segundo o autor, a sociedade tem buscado destruir os males da rotina e da burocracia por meio da criação de instituições mais flexíveis, e o próprio atributo de flexibilidade de um indivíduo aberto a mudanças e adaptável seriam tidos como caracteres indispensáveis à liberdade. Mas esse desejo pessoal de liberdade seria, em nossa época, traído pela economia política, pois “as práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas” (SENNETT, 2015, p. 53) e produzem novas estruturas de poder e controle, em vez de condições de liberdade.

Apoiadas, principalmente, pela definição basilar de Harvey (1992), dedicaremos-nos a seguir à compreensão dos elementos característicos do regime flexível de acumulação capitalista, bem como dos modos como tais elementos têm se apresentado no dia a dia laboral dos professores que se dispuseram a conceder entrevista para a realização desta pesquisa.

2.2 As faces da acumulação flexível

Harvey (1992) inicia sua descrição do que seria a acumulação flexível com a constatação de que ela é “fundada na flexibilidade em relação aos processos laborais, aos mercados de trabalho e aos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p. 147). Tratam-se das características mais marcantes desse regime de acumulação e têm grande inspiração no Sistema Toyota, que não é apenas um modelo técnico de engenharia de produção, mas, sim, a materialização de uma nova filosofia econômica.

Antes de procedermos a esta análise, parece ser importante lembrar que, a transição para o regime de acumulação flexível não se deu com a adoção do toyotismo de modo total e absoluto. Pelo contrário, como salienta Maurício Delgado (2006), grande parte das vezes, ele é adotado de forma apenas parcial, para que se permita ao capitalista

o manejo combinado de técnicas oriundas de diferentes métodos de gestão de força de trabalho e administração empresarial.

O modelo de produção flexível pressupõe engajamento moral e intelectual dos trabalhadores, que são organizados como times, equipes com objetivos em comum. Ele implica a substituição de empregados com postos de trabalho definidos em favor de trabalhadores com uma postura “poliativa” (mesclando tarefas de discussão, de manutenção trivial, de fabricação e, até mesmo, de gestão produtiva) e “polivalente” (pois é necessário que eles tenham habilidades para atuar sobre diferentes materiais) (ALVES, 2011).

Um informante, que identificaremos por professor **H**, e que exerceu a coordenação de um curso no grupo Kroton, após a abertura de capital pela companhia, quando questionado sobre o tipo de demanda que recebia da direção, enquanto coordenador, relatou

***H:** Da direção é assim: as salas têm de estar cheias. Têm que estar cheias... Então, a gente tem que, cada vez mais, ter poucos professores com mais carga horária do que ter mais professores. Mas olha... nenhum professor domina todos os conteúdos de um curso, gente... Eu, por exemplo, não consigo dar aula de várias matérias do curso. Não é o que eu estudo, eu não me sinto preparado para isso. E nas faculdades particulares, muitas vezes é assim. Vai te dando disciplinas que você não tem muito domínio, que não é o que você estuda.*

A primeira parte dessa fala de **H** em muito lembra a afirmativa de Ohno (1988), de que, nos negócios, o interesse é sempre o de produzir mais com menos trabalhadores. A redução da utilização de trabalho vivo é, então, uma das grandes obsessões na política de eliminação de desperdícios do Sistema Toyota (ALVES, 2011).

Dentre os dezenove professores entrevistados, dezessete também abordaram o dito por **H** nessa passagem. Um professor do grupo Ânima, a quem chamaremos de **T**, narrou como tem sido o processo

de distribuição de disciplinas. Narrativa muito similar à dos demais entrevistados.

T: *E tem isso também. Porque, agora, cada semestre, eu tenho acesso a umas quatro ementas distintas. Às vezes são correlatas. Mas são distintas. E para cursos diferentes. Tem vez que, numa mesma sala, tem alunos de 4 cursos... E às vezes, semestre que vem, a sua disciplina não está mais lá. Porque não tem mais grade curricular. São competências. E habilidades. [...] Com isso, às vezes, neste semestre, essas disciplinas rodaram, mas no semestre seguinte não vai ter as mesmas disciplinas. E aí, tem de planejar tudo de novo do zero... Isso faz parte do nosso trabalho. Normal. Mas acaba que vai ficando cada vez mais desafiador. Porque não é aquela disciplina à qual você já está acostumado... e, claro, cada vez que você leciona uma disciplina, mais você fica habilitado a lecioná-la. Mas isso não existe mais.*

Pesquisadora: *E, da próxima vez em que uma disciplina que você lecionou for rodar, é você quem é chamado para assumi-la?*

T: *Então, em tese é. Mas aí entra outra coisa que é reposição de carga horária. Então, às vezes tem outro professor que está precisando de repor carga-horária e tem de passar essa disciplina pra ele, e aí tem de passar outra disciplina para você, porque tem de evitar resilição... e ainda precisa de compatibilizar com os horários de disponibilidade e com as aptidões dos professores...*

É o que Richard Sennett (2015) chamou de “especialização flexível”. Na tentativa de oferecer ao mercado, cada vez mais rápido, uma variedade cada vez maior de produtos, mudam-se, constantemente, as tarefas que os *operários* precisam de cumprir. Ohno (1988) resumiria como a base do sistema *just-in-time*: um trabalhador pode operar muitos processos, definidos de acordo com a demanda de cada momento.

Está claro que, até mesmo em razão de o surgimento desse novo modelo de acumulação ter se iniciado na indústria automotiva, grande

parte das análises teóricas clássicas sobre ele se deu tendo como base o trabalho material. Não causa alarde, portanto, a utilização corriqueira que expressões como “operários” e “trabalho fabril” para designar “trabalhadores” e “trabalho subordinado”.

Nada obstante, como alerta Jean-Marie Vincent (1987), as ideias passaram a integrar o sistema produtivo de valor e se tornaram mercadoria, sobre elas também incidindo a lógica da exploração do trabalho. É o chamado trabalho imaterial, do qual é exemplo direto o trabalho docente. O próprio Sennett (2015) buscando compreender as consequências pessoais do trabalho no capitalismo flexível, pesquisou diferentes grupos de trabalhadores tanto intelectuais quanto manuais. Foram sujeitos de sua pesquisa um faxineiro e grupos de padeiros, assim como um engenheiro elétrico, altos executivos e uma dona de bar que, durante um tempo, “se aventurara” como profissional do *marketing*.

Concordando com Vincent (1987), Ricardo Antunes (1999), defende que o alargamento do trabalho imaterial é exemplo de que as novas formas e dimensões do trabalho provocam uma complexificação e expansão da atividade laborativa, estando o trabalho material e o imaterial cada vez mais imbricados e “centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital” (ANTUNES, 1999, p. 128). Antunes (1999) e Vincent (1987) acreditam que o trabalho imaterial tem sido integrado ao trabalho material, que a força-de-trabalho intelectual é absorvida pelo capital como mercadoria, incorporando-a a fim de conferir ao trabalho morto qualidades de flexibilidade, auto-transformação constante e rapidez de deslocamento.

Ademais das diversas competências teóricas que são exigidas dos professores, para que sejam capazes de lecionar disciplinas com ementas diversas, também lhes têm sido cobradas habilidades de atuar em novos modelos de disciplinas, que, em sua maioria, têm algum tipo de interação com o portal acadêmico (ambiente virtual).

As “taxas fortemente acentuadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 147) também são parte da descrição cunhada por Harvey para a acumulação flexível. Nesse sen-

tido, o portal acadêmico se apresenta como um personagem de relevo no dia a dia de professores e alunos, em especial por ser ferramenta fundamental para a implementação das chamadas metodologias ativas de aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2017).

As “metodologias ativas” têm destaque maior quando associadas aos variados modelos didáticos e formatos de disciplinas, que serão abordados mais especificamente no capítulo 4. Sob nomes e formatos variados, tais como: disciplina interativa, disciplina mista ou *blended*, aula invertida, turma especial, trabalho interdisciplinar, planejamento invertido, dentre outros, foram abordados por todos os dezenove informantes e, sempre com uma expressão que denotasse mudança. São mudanças tanto partindo daquele que seria considerado o modelo didático tradicional, quanto mudanças entre esses diferentes “modelos inovadores”, apresentados como novos produtos, para público consumidor em constante transformação.

Enquanto explicava à pesquisadora sobre as mudanças das metodologias ativas incentivadas pela faculdade onde trabalha, o professor que chamaremos de **N** fez uma pausa e afirmou

N: Porque é assim: na hora em que a gente está acostumando com uma coisa, eles já trocam por outra. Parece que é só para não dizer que está parado, pra dizer que tem coisa nova.

Essa declaração de **N** vai ao encontro do que afirma Sennett (2015) sobre o que chama de “reinvenção descontínua das instituições”. Ele lembra o fato notório de que, muitas vezes, os preços das ações de instituições em processo de reestruturação subam. O autor ironiza que esse fato demonstre uma crença mercadológica de que seria como se qualquer mudança fosse melhor do que permanecer como antes. Foram muitos os entrevistados que disseram, com essas exatas palavras: “eu sinto que entrei em uma instituição e saí de/trabalho em outra”.

A acumulação flexível, enfatiza a importância da inovação constante, em resposta às demandas do mercado e do consumo. Aliada a isso está a prevalência da utilização da tecnologia. Lívia Miraglia (2013) alerta para a ocorrência de uma verdadeira inversão do papel que deveria ser delegado às máquinas, as quais deveriam servir ao homem, evitando ou, ao menos, reduzindo a penosidade do labor, “mas é o próprio homem quem passa a servir à máquina” (MIRAGLIA, 2013, p. 39). **H**, por exemplo, revela que esse maior controle virtual dos processos tenha sido um dos fatores que o levaram a pedir desligamento da função de coordenador

***H:** Então eu acho que eu quis entrar pra coordenação porque eu achei que a gente estava ficando muito refém da direção. Olha, o quê que está acontecendo hoje no grupo: os processos estão ficando cada vez mais controlados. Sabe, tudo controlado? Pra justificar para os investidores! Exemplo: quantas vezes o professor entra na plataforma, quantos professores fazem o curso, quantas vezes ele faz tal coisa online... A gente também, estava ficando sem margem de manobra. E eu ia acabar tendo de fazer coisas nas quais eu não acredito.*

O controle e a padronização dos processos também foram temas abordados pelo informante que chamaremos de **J**, e que, durante mais de uma década atuou como professor e coordenador de cursos no grupo Estácio. Para ele, houve aprimoramento das atividades-meio da empresa, quais sejam, os processos, o que impactou positivamente a prestação de serviços.

***J:** Mudou muito. Houve uma mudança na cultura da empresa mesmo. Só que, por um outro lado, também... claro que a gente era mais apertado em termos de produção, de resultado... só que, quando a Estácio abriu e o Grupo GP (GP Investments) assumiu, e que, nacionalizou, houve um aprimoramento do serviço. Então, se antes eu analisava matrícula de aluno no papel, siste-*

matizaram tudo, eu matriculava, eu desmatriculava, eu pegava histórico do aluno no sistema... A gente... acabava que trabalhava mais, porque a gente passou a ter mais funções, assim, sob nossa responsabilidade... Mas, também, a gente tinha uma melhor qualidade nesse serviço prestado. O e-mail, antes, cada escola tinha seu e-mail institucional, cada pedaço do Brasil, aí nacionalizou e unificou. A gente teve um choque de cultura, mesmo, um choque de gestão. Mudou o sistema da noite pro dia. Então a gente teve de sair acertando um monte de coisa de um monte de aluno, perdeu informação, foi uma loucura...

Pesquisadora: *Você sentiu as mudanças mais como coordenador do que como professor?*

J: *Com certeza. Eu trabalhava na gestão da empresa, né? Eu tinha reunião gerencial toda semana. Eu era gestor. Os professores sentem, mas eu imagino que eles não tenham esse tipo de informação. Até porque, nós, coordenadores, a gente fica... mediando esse processo. A gente filtra muita coisa. Até porque, assim, você tem de manter uma energia boa na equipe. Mas os processos mudaram muito. Muito mesmo. Eu comecei trabalhando numa empresa e saí de outra...*

Ao contrário de **H**, que relata a existência de atividades que apenas precisariam ser feitas em função da máquina, demonstrando o que denuncia Miraglia (2013); **J** reconhece que passou a trabalhar mais após a implantação de sistemas de informação na empresa, mas atribui esse aumento do trabalho a um maior número de funções pelas quais passou a ser responsável e às dificuldades inerentes à transição entre um sistema manual, físico, para um sistema digital.

Segundo as análises de **J**, podemos compreender que as mudanças em seu volume de trabalho, como coordenador, em relação ao sistema, estariam muito mais ligadas ao *just-in-time* e à automação com interferência humana (OHNO, 1988). Essas características do Toyotismo, incorporadas ao sistema de acumulação flexível, implicam que, como dito anteriormente, cada trabalhador poderia praticar e super-

visionar, simultaneamente, vários processos. E, em havendo alguma complicação no processo automatizado, por algum erro no sistema, também cabe ao trabalhador realizar sua manutenção básica, não especializada.

As exigências do “portal”, porém, assim como suas falhas de funcionamento, foram alvo de críticas recorrentes dentre os professores entrevistados. Seja por existirem metas semanais de acesso ao portal, muitas vezes avaliadas por unidade acadêmica ou por curso, seja pela exigência de se cumprirem com determinadas atividades tidas como burocráticas, realização de cursos, leitura, *download* ou postagem de materiais acadêmicos ou administrativos. Nesse sentido, a mesma burocracia que, culturalmente, caracteriza o fordismo e, via reversa, contribui para a promoção do regime flexível de acumulação, que a ela seria contrário, tem estado muito presente na relação dos professores com o ambiente pedagógico virtual.

Harvey afirma, ainda, que a acumulação flexível se caracteriza pela existência de “setores de produção totalmente novos, novos modos de fornecer serviços financeiros, novos mercados” (HARVEY, 1992, p. 147). Pode-se dizer que o setor econômico da educação – que também integra o “setor de serviços”, cujo crescimento Harvey (1992) diagnosticara –, por mais que, há séculos existam instituições privadas de ensino, é um mercado de exploração jovem em todo o mundo, em especial no Brasil. Globalmente, apenas em 1995, a educação passou a ser definida como um dos serviços a serem internacionalizados durante o General Agreement, da Organização Mundial do Comércio (OCDE, 1999).

A partir de então, grandes instituições estrangeiras e internacionais passaram a orientar reformas educacionais em caráter regional e internacional e a fornecer crédito financeiro e assistência técnica aos países capitalistas periféricos. Estabeleceram-se, assim, mercados educativos (DOURADO, 2002).

Nas duas últimas décadas, o mercado da educação, aberto à exploração com finalidade lucrativa em 1997 no Brasil, sofreu grandes transformações, tema que será objeto do Capítulo 3. Tendo iniciado

seus trabalhos com foco no alunato de renda média a alta, as instituições privadas de ensino superior viram na criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – programa de financiamento estudantil em instituições privadas de Ensino Superior pelo Governo Federal – a possibilidade de renovarem os mercados onde atuam, ampliando-o para as camadas mais populares.

Para as instituições de ensino superior (IES) privadas, os ciclos de expansão recentes se iniciaram em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que impulsionou a oferta do ensino superior privado, e foram incentivados, especialmente, por políticas públicas (FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, 2016). Os momentos de criação, em 2003-2005, dos primeiros cursos de graduação tecnológica (com uma duração menor) e na modalidade a distância (com ampliação do público potencialmente atingido, destacando-se pessoas mais velhas); instauração, ampliação e retração do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (a partir de 2005) e do Novo FIES (a partir de 2010), em especial, exigiram e provocaram sensíveis adaptações organizacionais.

Ocorreu, então, a partir dos anos 1990, como explica Maria Lúcia Wanderley Neves (2002), o empresariamento da educação superior. Tal fenômeno tem se realizado pelo reordenamento do aparato científico e tecnológico brasileiro construído desde os anos de desenvolvimentismo. Esse processo é, segundo a autora, marcado pelo sucateamento das universidades públicas em variados aspectos, tais como a correspondente precarização das condições do trabalho docente e a retenção de investimentos em pesquisa, e da emergência de um setor privado de ensino superior, lucrativo e comandado por uma nova burguesia de serviços educacionais (NEVES, 2002).

A fala de J deixa clara a percepção de que a mudança de cultura da instituição onde trabalhou esteve ligada ao fenômeno do empresariamento da educação (NEVES, 2002). Todo o tempo, enquanto se referia às suas funções e ao seu local de trabalho após essas mudanças, ela utiliza a palavra “empresa”. Por outro lado, quando se referiu

às unidades da faculdade, antes do “choque de gestão”, ela utilizou a palavra “escolas”.

O empresariamento, nas IES privadas, de acordo com Andréa Araújo do Vale (2017), que expandiu a ideia de Lúcia Neves (2002),

significa a adoção de práticas de gestão agressivas, baseadas na contratação de consultorias de negócios que impõem processos de enxugamento brutais, mudanças nos modelos pedagógicos para que se tornem mais atraente aos clientes-alunos, dentre outros aspectos. Em alguns casos, implica mesmo uma mudança radical na gestão, com a ascensão de um grupo de gestores com a missão de modificar completamente o funcionamento administrativo e pedagógico da IES (VALE, 2017, p. 6).

Esses “enxugamentos brutais” aos quais se refere Vale (2017) estão em total consonância com o regime flexível de acumulação. Assim como as mudanças nos modelos pedagógicos, que representam, nesse mercado, “as mudanças nos produtos e padrões de consumo” de que fala Harvey (1992, p. 147).

Zizek e Seguró (2018), compreendem que a educação permanente, flexível e privatizada, esteja substituindo, cada vez mais, a educação pública universal. Trata-se da invasão do mercado a essa nova esfera que, assim como a saúde e a segurança, eram consideradas domínio privilegiado do Estado. Os autores alertam para o fato de que, ao se celebrar o trabalho imaterial (educação, gerenciamento dos afetos, etc.) como o labor que diretamente incide sobre relações humanizadoras, é necessário manter-se consciente de que isso significa, em uma economia mercantil, que novos domínios, até então excluídos do mercado teriam se tornado mercadoria.

E é por meio dessa captura para o mercado total de símbolos, atitudes, relações e bens que antes não eram passíveis de mercantilização (SUPIOT, 2010), uma das principais formas de expansão, re-

novação e flexibilização dos mercados de consumo e de trabalho no capitalismo flexível.

Em busca da liofilização da empresa (a empresa enxuta), em especial no que se refere ao trabalho, a flexibilização do trabalho, e, portanto, dos direitos trabalhistas é uma reivindicação constante do capitalismo flexível (ANTUNES, 1999). A relação entre o regime de acumulação flexível, ou melhor, ao modo de regulação a ele associado, e os Direitos do Trabalho será o tema da próxima seção.

2.3 A acumulação flexível e o direito do trabalho

A relação entre os regimes de acumulação capitalista e a regulação do trabalho é uma das principais influências no modo de regulação. Se, no Brasil, seguindo a tendência mundial, parte significativa do desenvolvimento e reconhecimento dos direitos da classe trabalhadora se deu sob a influência do fordismo-keynesianismo (tendo, por exemplo, o marco a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943). Com a transição para um diferente regime de acumulação, também a regulação do trabalho tende a mudar.

Para que a acumulação flexível se efetive, é necessário o emprego de uma mão-de-obra flexível, tanto em número de trabalhadores e quantidade de horas trabalhadas, quanto em relação às funções exercidas. Os ramos jurídicos que regulem as relações de trabalho, são levados, então, nas diversas economias capitalistas, a adotar normas que suportem esses tipos de contratação (BATISTA JÚNIOR, 2014).

A primeira das necessidades da empresa enxuta é a facilidade para se demitir e contratar trabalhadores assim que e apenas quando precisar. Os “grandes cortes” são marcas da reestruturação produtiva, que, para Antunes (1999), tem como característica o desemprego estrutural. Além disso, a empresa enxuta deve se concentrar em sua atividade-fim. Isso faz com que a terceirização também seja uma estratégia jurídico-administrativa priorizada para a organização do trabalho no novo capitalismo.

Gabriela Delgado (2006) constata a existência de duas diferentes formas de terceirização: a terceirização trabalhista e a terceirização empresarial. Se, na terceirização trabalhista, o tomador de serviços deixa de ser o real empregador do obreiro, em razão da dissociação do vínculo socioeconômico de prestação laboral em detrimento do vínculo jurídico-trabalhista; na terceirização empresarial, existe a descentralização empresarial, transferindo-se a outra empresa a realização de atividades que fariam parte do processo produtivo da empresa principal. É também chamada de terceirização de atividades e se apresenta sob a forma de subcontratação, contratos de prestação de serviço, empreitadas.

Para a autora, esse tipo de parcerias empresariais ao mesmo tempo em que dá ensejo a um decréscimo no número de empregos formais, favorece a criação de pequenas e médias empresas na periferia, que se especializam em diversos setores da economia. Empresas essas mais frágeis e voláteis, com diminuto capital social e que, muitas vezes, descumprem suas obrigações trabalhistas sem capacidade econômica para cumpri-las.

A flexibilização dos tempos de trabalho e não trabalho (DAL ROSSO, 2017) é, também, uma das grandes defesas do regime flexível. A possibilidade jurídica de realização de horas-extras ou jornadas com tempos de trabalho e não trabalho distintos do padrão, a contratação sem jornada definida, ou mesmo o não controle de jornada são fortes requisições das empresas dos diversos setores.

A possibilidade de “fazer seu próprio horário” é socialmente propagada como sinônimo de liberdade. Mas, associada a outros elementos da nova morfologia do trabalho, em especial a intensificação laboral, tendo em vista o aumento das atividades sob responsabilidade do indivíduo, a subordinação estrutural e a captura da subjetividade como defende Alves (2011), a flexibilidade de jornadas acaba por se tornar um artifício para que a empresa tenha o indivíduo sempre à sua disposição (DAL ROSSO, 2017).

Antunes (1999), ao falar sobre a reestruturação produtiva da acumulação flexível, critica-a de forma ainda mais dura. Para o autor, esse

é um processo de organização do trabalho cuja real finalidade é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. Essa intensificação da exploração se dá com a grande redução ou mesmo a eliminação do trabalho improdutivo, que não cria valor, e de suas formas assemelhadas (em atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade). Não há, contudo, a eliminação desses trabalhos, mas a incorporação dessas funções às do trabalhador produtivo.

A acumulação flexível implica, igualmente, no enfraquecimento do poder sindical, com uma grande desorganização do trabalho. Se, nos países capitalistas avançados, ocorreu uma desindustrialização a partir da década de 1970, e, por conseguinte, a elevação do desemprego a taxas sem precedentes; focos de acumulação flexível foram recriados em regiões sem tradição industrial, carentes de organização dos trabalhadores, onde seria mais fácil moldá-los de acordo com a forma mais conveniente à empresa em cada momento. As normas e práticas regressivas estabelecidas nessas áreas foram, por fim, reimportadas aos centros mais antigos (HARVEY, 1992).

Harvey (1992) identifica que a compressão espaço-temporal propiciada pelas tecnologias da informação e de transporte, aliadas à flexibilidade, dotaram os empregadores de poderes ainda maiores para pressionarem os trabalhadores, extremamente fragilizados pelos surtos de deflação e crises.

Trata-se de uma fragilização tanto econômica quanto moral e identitária do trabalhador. Sennett (2015) ressalta que as ideias de agilidade, dinamismo e autonomia são relacionadas ao empreendedor, enquanto a “morosidade do empregado operário” é utilizada para ilustrar a ideia de burocracia.

A percepção de que que o ser humano consumidor é tratado com mais prestígio do que o ser humano trabalhador leva Livia Miraglia (2013) a refletir que eles deixam de ser um só, passam a ser tratados como dois seres distintos. Ao ser humano trabalhador é relegada a imagem de provedor e a noção de subsistência. Apenas como consumidor o *indivíduo* consegue ter seus direitos não apenas respeitados, mas socialmente validados, haja vista a existência de grande quantida-

de de organizações não governamentais voltadas à defesa dos consumidores (MIRAGLIA, 2013).

A possibilidade de se negociar as cláusulas do contrato de trabalho de acordo com as necessidades da empresa, ainda que isso signifique negar a proteção legalmente estabelecida, é, por conseguinte, de franco interesse do empregador no regime de acumulação flexível (VIANA, 2018). O ideário capitalista promove a ideia de que o Direito do Trabalho é um ramo arcaico, assim como sua Justiça especializada, que limita o poder e a liberdade do próprio trabalhador (MIRAGLIA, 2013) e promove a desunião entre empregados e empregadores, que seriam, na acumulação flexível, partes de um mesmo “time” (ALVES, 2011).

A Reforma Trabalhista de 2017 (lei 13.467/2017) é um marco na flexibilização da mão-de-obra no Brasil. Dentre as mais de duzentas alterações e inovações normativas, quase todas flexibilizantes – no mesmo diapasão do relatório *Doing Business* (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018) adotaria no ano seguinte –, encontram-se a prevalência da negociação coletiva (e até individual, em alguns casos) sobre o disposto na legislação, mesmo que retirando direitos do trabalhador; a possibilidade legal do chamado “contrato zero hora”, em que existe a total flexibilidade de jornada, com correspondente insegurança remuneratória; a total desregulação do contrato do teletrabalhador, para quem apesar de haver normas específicas, não há controle de jornada e praticamente todos os aspectos do contrato podem ser objeto de pactuação entre partes; e a legalização da terceirização de qualquer atividade, inclusive a atividade-fim; dentre inúmeras outras alterações. Tantas alterações flexibilizantes, em especial a permissibilidade quanto à terceirização irrestrita, são grave comprovação de que tal diploma normativo viola o princípio fundamental da ordem democrático-trabalhista que dispõe que trabalho não é mercadoria (MURADAS ANTUNES; RODRIGUES; PINTO, 2018).

Maurício Delgado (2006) adiciona a essa equação a globalização econômica e a acentuada concorrência capitalista, inclusive no plano internacional. Ela está associada à mundialização do capital, segundo

ensina Chesnais (2000). Para ele, a mundialização do capital não apaga a existência dos Estados nacionais. Favorece, porém, a hierarquização entre países mais ricos, a eles associados (sofrendo a dominação do capital), e aqueles onde o capital já não mais tem interesse em investir.

Essa compressão do espaço-tempo, a facilidade em se instalar plantas nos mais diversos lugares do mundo, o desemprego estrutural e as sucessivas crises pelas quais têm passado as economias nacionais fazem com que se crie uma competição entre as nações soberanas que, curvando-se ao capital, criam um verdadeiro *law shopping*. Nele, os sistemas jurídicos nacionais são tratados como produtos que competem no mercado internacional de normas (SUPIOT, 2010). Como resume Chesnais,

Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de ser concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p. 25).

Com tamanha liberdade de movimentação das forças de mercado, põe-se em curso uma competição na qual os participantes são compelidos a participar, buscando tornarem-se mais atraentes ao capital, seja ele produtivo ou improdutivo. E essa atratividade dos países não se dá mais tanto com investimento em infraestrutura de base e formação humana, mas, principalmente, por meio de alterações normativas que permitam aos capitalistas internalizarem o máximo de lucro, com o máximo de externalização dos riscos (BATISTA JÚNIOR, 2014).

Os direitos trabalhistas não ficam fora dessa competição, do *law-shopping*. São segundo Onofre Batista Júnior (2014), alvos cativos da sanha flexibilizadora. Espalha-se o mito de que, com a redução dos custos oriundos da folha de salário, haveria maior geração de empregos (BECK, 1997).

Nada obstante, por menor que seja a comprovação de que direitos trabalhistas e geração de empregos sejam variáveis correlacionadas, a única certeza que há é de que, com a constante redução de tais garantias, caminha-se para a exclusão social daquelas pessoas que dependem de seu trabalho para viver e sobreviver. Constrói-se uma sociedade de excluídos com alguns poucos favorecidos economicamente por reiteradas precarizações (SOUTO MAIOR, 1999). A flexibilização das normas trabalhistas vai, pouco a pouco, empurrando a classe trabalhadora, ainda que empregada, para mais próximo daqueles “domínios onde a proteção social nunca chegou (...) como é o caso do trabalho informal em suas heterogêneas expressões” (NICOLI, 2015, p. 03).

Nada garante, porém, que, a redução dos custos de se contratar um trabalhador incentive a criação de novos postos de trabalho. Pelo contrário, o ideal da empresa enxuta mudou os horizontes e as perspectivas do que é ser uma grande empresa. Se, no período fordista, descreve Ricardo Antunes (1999), o tamanho e a solidez de uma empresa se media pelo seu número de empregados, na acumulação flexível, empresas que consigam manter seu lucro e crescimento com quantidades cada vez menores de “colaboradores” são premiadas e expostas como modelo a seguir.

No bojo da acumulação flexível, marcada pela expansão do setor de serviços, a educação foi, econômica e legalmente, transformada em serviço explorável com finalidade lucrativa. E, em torno dela passou a girar um verdadeiro mercado. Esse processo de privatização e mercadorização do ensino superior e as consequentes aberturas de capital de companhias educacionais serão os objetos sobre os quais nos debruçaremos no próximo capítulo.

3. AFINAL, EDUCAÇÃO VIROU MERCADORIA? O FENÔMENO DAS COMPANHIAS ABERTAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O Censo Nacional da Educação Superior (INEP) constatou que a rede privada de ensino ofertou 92,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2017. Esse mesmo estudo informa que 87,9% das instituições de educação superior (IES) do Brasil são privadas. Além disso, o maior grupo empresarial de educação superior do mundo é brasileiro. Esses dados demonstram uma realidade de exploração da Educação Superior como objeto mercadológico.

Desde a Primeira República, é possível identificar a existência, ainda que embrionária, de instituições de ensino privadas, majoritariamente confessionais. Nelas eram ofertados cursos de nível superior, voltados principalmente para membros da classe média que buscavam o prestígio conferido pelas profissões liberais (NASCIMENTO, 2010). Apesar disso, até 1968, a maior parte dos estudantes de Ensino Superior estava matriculada em instituições públicas. Como explicar então, que, apenas cinco décadas depois, o Censo Nacional da Educação Superior de 2017 tenha averiguado tamanha superioridade numérica da rede privada?

Essa análise foi realizada por Cristina Helena Almeida de Carvalho (2002, 2011) e por Samuel Pontes do Nascimento (2010, 2016). Segundo os pesquisadores, houve dois “surto de crescimento” do Ensino Superior privado. O primeiro, entre 1964 (ou 1968) e 1984, foi voltado para a iniciativa privada sem fins lucrativos; e o segundo, teve início em 1995 (ou 1999) e foi impulsionado por incentivos jurídicos, econômicos e sociais para o crescimento da iniciativa privada com finalidade lucrativa.

Neste capítulo, buscaremos compreender, sob uma perspectiva histórica, os movimentos que levaram à privatização do Ensino Superior brasileiro e, posteriormente, à abertura de capital de companhias do setor de serviços educacionais. Concomitantemente, procuraremos identificar as ações e reações da organização sindical dos

professores de Minas Gerais às mudanças no setor educacional. Apresentaremos as companhias com capital aberto que atuam no Ensino Superior presencial em Belo Horizonte, notadamente na graduação, e traçaremos um breve histórico de seu estabelecimento no (já então criado) mercado de Ensino Superior belo-horizontino. Não se pretende aqui aprofundar as bases teóricas das escolhas políticas por incentivar a privatização do Ensino Superior, uma vez que tal discussão já foi promovida por Carvalho (2002)¹¹. Tampouco é nosso objetivo desenvolver discussão sobre a constitucionalidade da exploração de serviços educacionais com finalidade lucrativa, já bem aprofundada por Nascimento (2010)¹². Mas, considerando a existência de companhias de capital aberto que exploram serviços educacionais, buscaremos compreender a formação dessas empresas, sinalizando para as consequências dessa política educacional para os direitos trabalhistas dos docentes da rede privada de ensino superior.

11 Cristina Helena Almeida de Carvalho é professora vinculada ao Departamento de Planejamento da Administração da Educação (PAD), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Ela desenvolve, desde 1997, pesquisas na área de Política Educacional, sobretudo, voltadas para expansão e financiamento da educação superior. Defendeu, em 2002, dissertação intitulada: *Reforma Universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964- 1984)*. Em 2011, defendeu tese doutoral intitulada: *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?* Ambas as pesquisas foram realizadas na Universidade de Campinas, na área de Ciências Econômicas, sob orientação do professor Francisco Luiz Cazeiro Lopreato e relatam a história da privatização do Ensino Superior brasileiro, sob perspectiva neoinstitucionalista.

12 Samuel Pontes do Nascimento é professor adjunto da Universidade Federal do Piauí e, desenvolve, desde 2008, pesquisas na área de Direito Econômico, com ênfase na mercantilização do ensino superior. Em 2010, defendeu dissertação intitulada: *Mercantilização do ensino superior brasileiro: análise da política econômica privatizante em face da Constituição de 1988* e, em 2016, defendeu a tese: *O papel do direito econômico no tratamento dos custos sociais: uma análise crítica e propositiva da regulamentação do ensino superior privado no Brasil*. Ambas as pesquisas foram desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação do professor Giovani Clark. As pesquisas apontam para a inconstitucionalidade da mercantilização do ensino superior e para as “deseconomias” (prejuízos sociais) decorrentes dessa política educacional. Para preservar a ordem constitucional, defende-se que o setor privado lucrativo seja afastado do serviço público educacional de nível superior no Brasil.

3.1 A privatização do ensino superior brasileiro

Foi nos anos 1960, como defende Carvalho (2002), que passaram a ser implementados mecanismos de incentivo ao Ensino Superior privado.

Àquela época, o Sindicato dos Professores (SinPro Minas), criado em 1933, mas oficialmente reconhecido apenas dez anos depois, quando recebeu do governo federal sua “carta sindical”, já era bastante atuante na capital do estado, por mais incipiente que ainda fosse o setor privado de educação. Quando de sua criação, havia não mais que 7 escolas particulares em Belo Horizonte. Entretanto, na década de 1950, a cidade já começava a contar com suas primeiras faculdades privadas.

Domingos Sávio Cunha Grossi (2014) rememora que, em seus anos iniciais, ainda sem autorização formal de funcionamento, o então chamado *Syndicato Mineiro dos Professores* viveu a ditadura intervencionista do Estado Novo, tendo como principais bandeiras sua legalização e a ampliação do quadro de associados. Durante a arrancada desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, ele ganhou maior articulação como força representativa. Quando do governo de João Goulart, por sua vez, coube ao Sindicato aliar-se ao projeto das reformas de base.

Em 1959, o sindicato conduziu, por dez dias, a primeira greve da categoria, reivindicando reajuste de 40% em seus salários, a fim de recompor as perdas causadas pelo aumento do custo de vida. Ao final, foi conquistado importante aumento salarial de 35% e, na visão de um dos líderes do movimento, Joaquim Rosa, presente no primeiro livro de atas de Assembleias do Sindicato, inaugurou-se “uma fase auspiciosa de cordialidade entre professores e diretores de escolas” (GROSSI, 2014, p.26).

O golpe civil e militar de 1964 mudou, contudo, a compreensão e, conseqüentemente, as políticas públicas sobre educação. Carvalho (2002) explica que o regime militar teria passado a buscar formas de elevar o capital humano do país, tomando por base as pesquisas

desenvolvidas por Theodore Schultz (1971) e Gary Becker (1993), nos anos 1950, que estavam em destaque no início da década de 1960.

A teoria capitaneada por esses economistas indica que são múltiplos os fatores que influenciam o crescimento econômico (e a distribuição de renda) de um país. Além dos estoques de trabalho e de capital físico, haveria, ao longo de um determinado período, um resíduo não explicado por esses fatores. Tal resíduo poderia ser atribuído ao que denominaram de capital humano: o investimento nos indivíduos (SCHULTZ, 1971). Desse modo, passa-se a admitir que a educação é o maior investimento em capital humano, e a perceber que a grande elitização no acesso à educação seria um entrave ao desenvolvimento nacional.

A partir de 1964, o governo militar passou a implementar reformas tendo em vista um Ensino Superior estritamente tecnocrático e produtivista, mais dogmático, menos reflexivo, com restrição às disciplinas zetéticas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). Para tanto, aproveitou-se da centralização regulatória que havia sido implantada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 (LDB/61) e que fortalecera o Conselho Federal de Educação (CFE). O CFE, formado majoritariamente por personalidades representantes do ensino privado, passara a ser órgão deliberativo sobre abertura e funcionamento de instituições de Ensino Superior, deixando de prestar apenas assessoramento sobre questões educacionais (NASCIMENTO, 2016).

Uma barreira, contudo, foi encontrada. Ela dizia respeito ao número restrito de vagas no Ensino Superior. Planejou-se, então, uma Reforma Universitária – por meio do Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968 – a fim de permitir a produção desse capital humano necessário ao crescimento econômico, bem como de atender o anseio da classe média por acesso à universidade. No mesmo momento em que assumira o compromisso com o crescimento da educação superior o governo realizou restrições orçamentárias, objetivando controlar a inflação (NASCIMENTO, 2016). Extinguiu-se, inclusive, na Constituição de 1967, a vinculação de 12% dos recursos tributários da União para a educação.

Na urgência de ampliar a oferta de vagas de Ensino Superior, com a liberação, contudo, do poder público da responsabilidade de provê-las, foram criados sistemas de incentivos indiretos ao Ensino Superior, que substituíram o financiamento direto e amplo. Como em todos os setores da economia, assinala Carvalho (2002), os recursos via verbas orçamentárias para o setor da educação se transformaram em política tributária, com incentivos fiscais que se vinculavam a projetos e programas.

Tais preocupações – com o aumento do capital humano e com a contenção de despesas – ficam claras no artigo primeiro do Decreto nº 63.341/1968, que estabeleceu os critérios para a expansão universitária:

Art. 1º. No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente estabelecidos:

I - Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido;

II - Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista déficit;

III - Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para êsse

feito, ser assessorado por Comissões de Especialista e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda;

IV - Ao estudar-se a concessão de financiamento para programas de expansão:

a) adotar-se-á orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos, no sentido de evitar desperdício de recursos e assegurar a eficiência sem suntuosidade;

b) examinar-se-á se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada;

c) levar-se-á em conta o esforço realizado pela Universidade ou estabelecimento isolado, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa, adequar sua estrutura às diretrizes da Reforma Universitária e da Reforma Administrativa, e fortalecer suas unidades de planejamento, orçamento, execução financeira e auditoria interna (BRASIL, 1968).

Como é possível notar, pelo artigo legal em destaque, os principais critérios avaliados nos pedidos de autorização e reconhecimento de instituições de ensino superior, fossem eles universidades ou estabelecimentos isolados, assim como para o financiamento de programas e projetos de instituições já existentes ou que se desejavam ser criadas, eram: a saturação do mercado de trabalho para a profissão que a instituição atenderia e a viabilidade financeira da instituição.

Destaque-se que, mesmo na exceção contida no inciso I, que poderia justificar a abertura de uma nova IES para formar profissionais cujo mercado já estivesse suficientemente atendido, levava-se em conta a elevação do capital humano no setor, com o aprimoramento do ensino e da pesquisa, provenientes do padrão mais elevado da iniciativa que se propusesse.

Apesar da menção a essa necessidade de novos cursos superiores contribuir efetivamente para a pesquisa e o ensino, não se

pode olvidar a grave fiscalização e censura sofridas por professores, estudantes e pelos movimentos sindicais ao longo do regime militar (GROSSI, 2014). Durante a greve dos professores de Minas Gerais ocorrida em 1966, com extensa pauta reivindicativa, a coação chegou ao ponto de o então presidente do sindicato ser ameaçado pelo patronal de instauração de inquérito policial.

Grossi (2014) revela que, durante sua pesquisa acerca da história do SinPro Minas, não encontrou, nem nos jornais da época, nem no livro de atas de assembleia do sindicato, qualquer menção ao final da greve, que durou mais de 15 dias. Nada obstante, na primeira ata do ano seguinte (25 de fevereiro de 1967), consta que “o Sindicato dos Professores se encontrava novamente sob intervenção do Ministério do Trabalho” (GROSSI, 2014, p. 31).

No plano nacional, a fim de incentivar a criação de estabelecimentos de ensino, em 1966, o Código Tributário Nacional (CTN, Lei nº 5.172/66), em e 1967, a Constituição, estabeleceram que não incidiria imposto sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza, sendo a criação de tais impostos vedada à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, consoante artigo 20 da Constituição de 1967, devendo ser observados os requisitos fixados em lei. O artigo 14, do CTN, porém, em seu primeiro inciso, condicionou a renúncia fiscal àquelas instituições de educação que não distribuíssem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a título de lucro ou participação no seu resultado.

A ideia nesse caso era que os incentivos fiscais, além de impulsionarem a criação de novas IES, reduzissem os custos fixos e variáveis dos estabelecimentos de ensino sem finalidade lucrativa. Desse modo, conforme os cálculos demonstrados por Carvalho (2002), aplicando-se sobre uma mesma receita operacional as renúncias fiscais para entidades (1) com fins lucrativos, (2) sem fins lucrativos e de (3) utilidade pública, foi possível visualizar os impactos significativos que as renúncias fiscais tinham sobre os lucros líquidos dos estabelecimentos de ensino, de acordo com sua natureza. Conclui a autora que

Comparando-se os resultados de cada instituição, pode-se observar o volume do comprometimento da Receita Operacional Bruta com os tributos devidos. No primeiro caso, estes representam cerca de 20%, no segundo 12,5% e no terceiro apenas 4,5% sobre a ROB. Através da análise vertical, é possível visualizar o impacto significativo na redução dos custos operacionais para a instituição de ensino superior pela imunidade e a isenção fiscal. A principal diferenciação está na parcela do lucro líquido do exercício. Enquanto na instituição privada com fins lucrativos, o lucro representa cerca de 8% da ROB, na instituição sem fins lucrativos, este quase duplica (15%) e na entidade de utilidade pública o lucro líquido chega a quase triplicar (23%) (CARVALHO, 2002, p. 137).

Por meio desses mecanismos fiscais e do que Nascimento (2016) caracteriza como tendo sido um relaxamento de critérios para o credenciamento de instituições de ensino, foi possível sustentar um crescimento do Ensino Superior em 340% em apenas dez anos.

Ocorre que as renúncias fiscais tiveram efeito cascata. Explica Carvalho (2002) que a imunidade do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) possibilitou às instituições adquirirem mais imóveis para abrigarem mais cursos e alunos e estimulou, inclusive, a ampliação do ativo imobilizado. A imunidade em relação ao Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS) promoveu um aumento de matrículas, sem que a ampliação da prestação dos serviços tivesse por consequência aumento dos encargos tributários. A imunidade quanto ao Imposto de Renda tinha também grande relevo, uma vez que possibilitava a continuidade da prestação da atividade e era evidência do equilíbrio financeiro da instituição, o que permitia que elas obtivessem recursos em agências de fomento, auxílio externo e financiamento bancário.

As entidades filantrópicas contavam ainda com a isenção do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), que era o tributo de maior impacto sobre a receita operacional bruta, o que propiciava a

ampliação do pessoal docente contratado e o crescimento da folha de pagamento (inclusive em função de valorizações salariais), sem significativo impacto sobre os custos operacionais.

É o que demonstra a Tabela 1, que elenca a evolução das matrículas do Ensino Superior, no início do ano, por dependência administrativa (pública ou privada), desde 1960 até 1984.

Tabela 1
Evolução das Matrículas do Ensino Superior, no Início do Ano, por
Dependência Administrativa (1960-1984)

Anos	Total		Público	Privado	Público/Total	Privado/Total
	Nº de Matrículas	Δ %				
1960	93.202	-	51.915	41.287	55,7%	44,3%
1961	98.892	6,11%	56.332	42.560	57,0%	43,0%
1962	107.299	8,50%	64.024	43.275	59,7%	40,3%
1963	124.214	15,76%	76.786	47.428	61,8%	38,2%
1964	142.386	14,63%	87.665	54.721	61,6%	38,4%
1965	155.781	9,41%	87.587	68.194	56,2%	43,8%
1966	180.109	15,62%	98.442	81.667	54,7%	45,3%
1967	212.882	18,20%	121.274	91.608	57,0%	43,0%
1968	278.295	30,73%	153.799	124.496	55,3%	44,7%
1969	342.886	23,21%	185.060	157.826	54,0%	46,0%
1970	425.478	24,09%	210.613	214.865	49,5%	50,5%
1971	561.397	31,95%	252.263	309.134	44,9%	55,1%
1972	688.382	22,62%	278.411	409.971	40,4%	59,6%
1973	772.800	12,26%	300.079	472.721	38,8%	61,2%
1974	937.593	21,32%	341.028	596.565	36,4%	63,6%
1975	1.072.548	14,39%	410.225	662.323	38,2%	61,8%
1976	1.096.727	2,25%	404.563	692.164	36,9%	63,1%
1977	1.159.046	5,68%	409.479	749.567	35,3%	64,7%
1978	1.225.557	5,74%	452.353	773.204	36,9%	63,1%
1979	1.311.799	7,04%	462.303	849.496	35,2%	64,8%
1980	1.377.285	4,99%	492.232	885.054	35,7%	64,3%
1981	1.386.792	0,69%	535.810	850.982	38,6%	61,4%
1982	1.407.987	1,53%	548.388	859.599	38,9%	61,1%
1983	1.438.992	2,20%	576.689	862.303	40,1%	59,9%
1984	1.399.539	-2,74%	571.879	827.660	40,9%	59,1%

Fonte: SEEC/MEC (2010); *apud* CARVALHO (2002).

Conforme demonstram os dados apresentados na Tabela 1, a rede pública de Ensino Superior vinha crescendo, paulatinamente, tanto numérica quanto proporcionalmente entre 1960 e 1964. A partir de 1965, porém, o processo de crescimento da oferta de vagas passou a ser conduzido pelo ensino privado, que, já em 1970, superou o ensino

público em número de matrículas. Essa liderança tem sido mantida desde então.

E foi justamente em 1970 que os professores da rede privada de ensino de Minas Gerais tiveram conquistas importantes para a categoria até os dias atuais, tais como o cálculo do salário do professor a partir do salário-aula, incluindo definitivamente o repouso semanal remunerado e outros adicionais. Na mesma época, foram conquistados também os adicionais por aluno e por tempo de serviço e a consolidação das bolsas de estudos (SINPRO MINAS, 2010).

O movimento sindical, como um todo, porém, estava sufocado. Essa situação aparentemente antagônica é parte das contradições da legalização da classe operária (EDELMAN, 2016). Segundo Bernard Edelman, esse processo faz com que as vitórias dos trabalhadores componham o processo de integração ao capital das lutas trabalhistas, que acabam por se desencaminhar.

Nesse primeiro surto, portanto, muito embora houvesse instituições privadas de educação superior com finalidade lucrativa, elas eram numericamente, inferiores, pois, além de não serem incentivadas, não havia no ambiente jurídico, segurança para que elas atuassem com tal conformação (NASCIMENTO, 2010).

Pode chamar a atenção o fato da publicação da Reforma Universitária ter se dado em 1968, ano que marca o início da crise, nos países capitalistas centrais, do regime fordista de acumulação. Nacionalmente, também, foi um ano de muitas revoltas contra a ditadura militar, cuja rigidez alcançava o auge¹³.

13 Os estudantes brasileiros estiveram nas ruas, ao longo de todo o ano de 1968, enfrentando a forte repressão do governo militar. Alguns dos mais marcantes movimentos desse ano ocorreram em junho. No dia 21, mais de 90 estudantes que estavam em uma passeata foram feridos em confronto com a polícia de repressão. No dia 26, a Passeata dos Cem Mil reuniu centenas de milhares de estudantes no centro do Rio de Janeiro e pelo interior do país em protestos contra a violência do governo. No mês seguinte, o presidente Costa e Silva determinou a proibição de manifestações e decretou a Reforma Universitária (Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968). Em dezembro, foi editado o Ato Institucional nº 5 (AI-5, de 13 de dezembro de 1968), símbolo da crueldade e do despotismo do regime militar brasileiro. Concomitantemente, era lançado o tropicalismo, buscando interação entre diferentes manifestações artísticas. No teatro, peças como *Roda Viva*, de Chico Buarque, símbolo de resistência contra a ditadura sofreram brutais atentados. No caso de *Roda Viva*, o Comando de Caça aos Comunistas invadiu o teatro, espancou artistas e depredou o cenário, em novembro de 1968

A influência norteamericana sobre o governo militar brasileiro se deu, nesse tema, sob a ótica do desenvolvimentismo de massa fordista-keynesiano aliado à ideologia anti-comunista da Guerra Fria. Houve, assim, a redução dos investimentos públicos em direitos sociais, abrindo espaço para a iniciativa privada (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Como diagnostica Florestán Fernandes (1982), o poder ditatorial não paira no ar, mas é sustentado pelas classes burguesas nacional e internacional, que fazem com que o Estado passe a emanar qualquer manifestação de vontade coletiva dos setores estratégicos das classes burguesas. Fernandes (1982) alerta para o fato de que

As classes burguesas “nacionais” buscaram na ditadura um excedente de poder para se autoprotegerem e autoprivilegiarem, diante da pressão das classes subalternas, principalmente de seus setores proletários, e para se resguardarem nas relações defensivas com o “aliado principal”. As classes burguesas “internacionais” buscaram na ditadura a persistência invariável de certas fronteiras históricas, conquistadas por suas nações através da “partilha do mundo” e da expansão externa do capitalismo monopolista. Os interesses materiais de ambas as burguesias convergiam quanto à estabilidade política do *status quo*, à segurança e à proteção desses interesses *manu militari*. (FERNANDES, 1982, p. 101-102).

Apesar da vigilância exercida pelo regime de exceção, a organização das forças de trabalho era, concomitantemente, alimentada pelo crescimento industrial no Brasil, promovido, de certo modo, pelas próprias burguesias apoiadoras do regime. Com os professores de Minas, não foi diferente. Sua organização em um sindicalismo clas-

(ZAPPA; SOTO, 2018; VENTURA, 2008). Foi um ano extremamente conflituoso entre o desejo social de liberdade e o acirramento do controle ditatorial.

sista teve como marco a greve de 1979, comandada por professores à revelia da direção do sindicato.

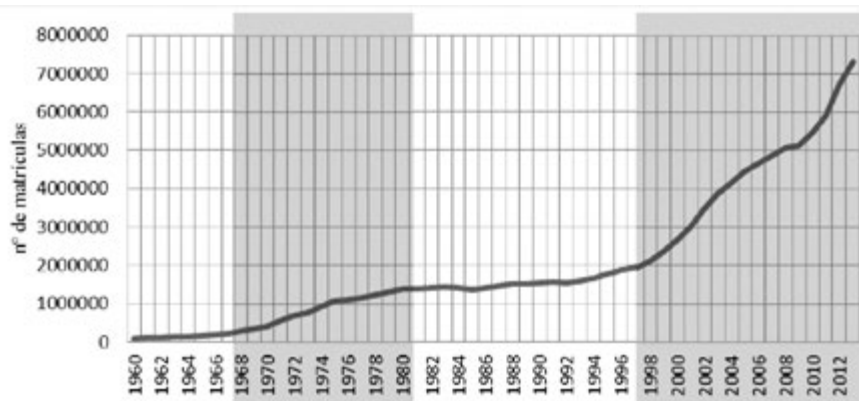
Como relatou a Grossi (2014) o ex-presidente (entre 1989 e 1995) e atual diretor do SinPro Minas, Newton Pereira de Souza, o Newtinho, essa mobilização ocorreu num cenário de efervescência política nacional em que diversas correntes do sindicalismo apoiaram o movimento dos trabalhadores de Contagem (MG) e dos operários do ABC Paulista. Os professores das redes pública e privada de Minas Gerais queriam aderir à mobilização, lutar por melhorias para os professores assim como para outras categorias, mas a diretoria do sindicato se negava, alegando que já haveria um acordo com o patronal.

Mesmo assim, 10% dos sindicalizados (à época, cerca de 12.700 professores) conseguiram requerer a convocação de uma assembleia. Ao receber o requerimento, a diretoria deliberou por uma renúncia coletiva, pedindo intervenção, por seis meses, do Ministério do Trabalho no sindicato. Uma nova diretoria foi eleita em chapa única e tomou posse em janeiro de 1980 e o sindicato passou a adotar a bandeira da luta política de classe.

Com a estagnação pela qual passou o Ensino Superior durante a década de 1980, em razão da queda da demanda em face da recessão econômica que assolou o país, as renúncias fiscais suavizaram os “impactos da inadimplência, do desemprego e da queda dos salários reais sobre os estabelecimentos particulares, permitindo a continuidade da atividade educacional e evitando muitas falências no setor” (CARVALHO, 2002, p. 140).

Como se vê no Gráfico 1, após o crescimento acelerado das matrículas no Ensino Superior, durante o final da década de 1960 e a década de 1970, ao longo dos anos 1980, até meados da década de 1990, o setor refletiu a estagnação econômica do país.

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Superior brasileiro – 1960 a 2013



Fonte: NASCIMENTO (2016, p. 54). Elaborado com base no Censo Superior INEP/MEC e CARVALHO (2002).

Com a redemocratização e a entrada em vigor da Constituição de 1988, um novo crescimento passou a ser intentado. Ainda havia resquícios da recessão da década de 1980, mas o Ensino Superior brasileiro voltou a crescer. Em ritmo ainda pequeno, contudo, em razão da limitação da oferta de vagas e da saturação do mercado de trabalho.

O período da redemocratização foi, também, momento fértil de mobilizações trabalhistas, em busca de melhorias na qualidade do trabalho, de valorização profissional, de reconhecimento das demandas pela Assembleia Nacional Constituinte. Nessa época, há o registro de ocorrência de greves dos professores de Minas Gerais em 1985 (por um dia), 1986 (durante dezessete dias), e, por três anos consecutivos: 1989 (por trinta e seis dias, a greve mais longa da categoria), 1990 (por dezesseis dias) e 1991 (por vinte e três dias).

Além disso, Grossi (2014) afirma ter havido um locaute em 1987, que deixou todos os colégios particulares de Belo Horizonte sem aulas. A razão para a paralização patronal teria sido o fato de que “os donos de colégios não queriam admitir o índice de reajuste de 35% fixado pelo governo e ameaçavam definir, por conta própria, um índice real

de reajuste” (GROSSI, 2014, p. 39). O então presidente do Sindicato dos Professores, por outro lado, denunciava que o locaute era parte de uma estratégia proposta pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, como forma de pressionar a Constituinte acerca das discussões sobre educação.

A tese então levantada pelos professores e que os donos de estabelecimento de ensino queriam ver derrubada (como, afinal, o foi) era de que o professor deveria ter um salário digno e que a escola que não tivesse condições de pagá-lo deveria ser estatizada.

Dentre todos os movimentos desse período, merecem destaque as greves de 1986 e de 1989. A primeira foi motivada pelas perdas econômicas desencadeadas pelo Plano Cruzado (assim como outros 96 dissídios coletivos instaurados apenas em Minas Gerais). Essa greve foi finalizada após declaração de ilegalidade pelo Tribunal Regional do Trabalho, que aplicara a lei de greve, invalidando paralisações de serviços essenciais, educação inclusive. Apesar disso, é considerada um dos movimentos mais significativos da história do SinPro Minas, em razão de sua abrangência e grande poder de mobilização (GROSSI, 2014).

A greve de 1989, por sua vez, é constantemente lembrada pelos dirigentes do SinPro Minas pela força e mobilização, tanto na capital quanto no interior, havendo registros de manifestações em praças públicas com a reunião de mais de três mil professores. Ela marca o momento em que se consolidou a atual Convenção Coletiva de Trabalho da categoria. Após os trinta e seis dias de paralisação e mobilização, confirma Grossi (2014), os professores conquistaram, além da recomposição salarial e da manutenção das conquistas anteriores, o adicional extraclasse, de 20% calculado sobre o salário mensal, o recebimento pelas reuniões e a estabilidade no emprego aos grevistas.

As medidas tomadas por um Governo que adotava político-econômicas neoliberais (BRASILEIRO; VASCONCELOS; VILELA, 2018) fizeram com que se iniciasse novo momento de crescimento exponencial do Ensino Superior. Sua desestatização com incentivos à iniciativa privada se apresentou como uma forma de, ao mesmo tempo em que

promovia o lucro por meio da qualificação do mercado de trabalho, abrir caminho para a exploração do mercado que se criava em torno da educação.

Ocorre que, desde o final da década de 1980, administradores de IES já vinham demonstrando interesse em organizá-las em torno de mantenedoras com finalidade lucrativa. Naquele contexto, foi, inclusive, aprovado o texto do artigo 209 da Constituição da República, de 1988, que afirma que

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Nada obstante, talvez ainda por algum tabu social relacionado à exploração de serviços educacionais com finalidade lucrativa (que, segundo a análise do mercado educacional realizada pela HOPER em 2009, havia, enfim sido superada), talvez por falta de referência quanto aos novos rumos do país, o setor sentia não haver ainda segurança jurídica para que a prestação de serviços educacionais passasse a ser reconhecida como objeto de empresa.

Em 1996, a suposta segurança jurídica veio sob a forma da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Nos incisos de seu artigo 20, ela subdividiu as instituições privadas prestadoras de serviços educacionais de acordo com as características dos grupos que as instituem. Dentre tais especificações, constam as instituições comunitárias, as sem finalidade lucrativa, as confessionais e as filantrópicas. Além dessas três formas de organização, a LDB/96 passou a identificar também as instituições particulares em sentido estrito, que seriam aquelas não contempladas pelas demais categorias.

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

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

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade¹⁴;

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

IV - filantrópicas, na forma da lei.

A partir daquele momento, estavam lançadas as bases para a mercadorização¹⁵ da educação superior.

3.2 O surgimento do mercado da educação superior

A economia pós-moderna, fundamentada na acumulação flexível, é marcada, como sustenta Harvey (1992), pelo amplo crescimento do setor de serviços. A educação não seria excluída dessa expansão capitalista. É reflexo do “mercado total”, que Alain Supiot (2014) denuncia ter tomado conta das relações sociais contemporâneas, a tudo transformando em bens.

Esse reflexo se dá em dois planos: o primeiro é o da transformação dos serviços educacionais em mercadoria. Pode ter como marco a criação da Organização Mundial do Comércio, em 1995, quando se

14 Após duas alterações legislativas, uma em 2005 e a outra em 2009, o artigo 20 da LDB foi revogado, em 2019, pela lei n. 13.868, que dispõe sobre universidades comunitárias.

15 O termo “mercadorização” é utilizado por Nascimento (2016), baseando-se em Polanyi (2012), para se referir ao fenômeno de formação de um verdadeiro mercado em torno da educação. Para ele, o capitalismo opera, instaurando um mercado em torno de um objeto, com regras de compra e venda e finalidade lucrativa.

estabeleceu, no Acordo Geral de Comércio em Serviços (GATS, na sigla em inglês), que a educação seria um dos 11 serviços, tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado, como direitos sociais historicamente conquistados, que passariam a ser objeto de políticas econômicas liberalizantes.

Havia ainda um décimo segundo item na lista de serviços internacionalizáveis: outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar. O objetivo era que, paulatinamente, serviços de todos os setores se abrissem cada vez mais ao comércio internacional, ainda que sequer existissem ao tempo de propositura do acordo. Esse ponto se liga tanto ao primeiro plano, quanto ao segundo.

O segundo plano em que se veem os reflexos da existência do mercado total é na conversão do próprio Direito em “produto”. Supiot (2014) denuncia a conversão progressiva do direito em vetor de transformação de valores como natureza e trabalho – e para Polanyi (2012), do homem mesmo – em mercadorias.

Uma espécie de “darwinismo normativo” estaria, conforme a crítica de Supiot, colocando em marcha, no plano jurídico-econômico, a doutrina ultraliberal de desmantelamento do Estado-providência, a fim de transferir setores da esfera dos direitos para a esfera do livre mercado. Sobre essa inversão promovida pela captura da esfera jurídico-política pelo capital financeiro internacionalizado, nesse mercado de produtos legislativos, ao qual se refere Supiot (2014). Luiz Belluzzo e Gabriel Galípoli ironizam que “hoje é a lógica da finança globalizada que delimita o território ocupado pelas opções da política democrática” (BELLUZZO; GALÍPOLI, 2017, p. 183).

A pressão externa para que pessoas jurídicas com finalidade lucrativa (inclusive se ligadas ao capital internacional) explorassem atividades educacionais foi forte o suficiente para promover a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em 1996, bem como para incentivar a regulamentação dessa LDB. Foi editada, então, uma série de decretos, a fim de regulamentá-la sempre com o claro objetivo de assegurar, juridicamente, a possibilidade de atuação de sociedades empresárias no setor de serviços educacionais.

Exemplo de regulamentação dotada de tal finalidade é o Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997, que foi o primeiro texto normativo a conter, de modo explícito, que entidades educacionais poderiam ter fins lucrativos. Isso estava presente, em especial em seu artigo primeiro, parágrafo único e no artigo 3º:

[Art. 1º] Parágrafo único. As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica, de direito privado previstas nos incisos I e II do art. 16 do Código Civil Brasileiro.

[...]

Art 3º As entidades mantenedoras com fins lucrativos submetem-se à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas (BRASIL, 1997)

Apesar de não mais em vigor, esse decreto merece ser lembrado, uma vez que simbolizava nova etapa na prestação da educação. Note-se que o Código Civil ao qual o decreto 2.207/97 se referia era o de 1916, ainda vigente àquela época. Em seu artigo 16, ele afirmava serem pessoas jurídicas de direito privado as sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações, no inciso I, e, no inciso II, se referia às sociedades mercantis.

Dessa forma, foi instaurada a aparente¹⁶ segurança jurídica da possibilidade de exploração da educação com finalidade lucrativa que o mercado internacional tanto pressionara o Brasil para implementar. Aos poucos, a fundação das chamadas “faculdades isoladas”, mantidas por sociedades mercantis criadas exclusivamente para manterem

16 Dizemos que essa segurança jurídica é aparente porque, embora seja explícita em normas infraconstitucionais, sua constitucionalidade é questionável. Nascimento (2010, 2016), por exemplo, afirma que essas mudanças nas políticas educacionais violam os princípios constitucionais do pluralismo pedagógico e da evolução tecnológica, dentre outros.

uma instituição de ensino superior que se pretendia criar, passou a ser aceita pelo Ministério da Educação (NASCIMENTO, 2016).

A partir da publicação desse decreto, considerou-se alterado o marco normativo da educação. Com isso, não apenas sociedades empresárias começaram a surgir tendo por objeto a manutenção de estabelecimentos de ensino, como também, houve transferência de manutenção, de modo que IES cujas mantenedoras, até então não tinham finalidade lucrativa, passaram a ser mantidas por sociedades mercantis.

Em 1999, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pela primeira vez, no Censo Nacional da Educação Superior (CNES), subdividiu os dados relativos à educação privada entre “particular” em sentido estrito, sendo assim designadas as IES com finalidade lucrativa, e “comunitária, confessional e filantrópica”. Na apresentação do CNES daquele ano, a presidenta do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro¹⁷, se mostrava entusiasmada com os avanços alcançados pelo ensino superior no Brasil, entre 1994 e 1999 (INEP, 2000a).

Newtinho, em entrevista a Grossi (2014), ponderou que, se por um lado, algumas dentre as muitas instituições abertas nessa época tivessem a qualidade e as condições de operação questionáveis, por outro, esse aumento no número de instituições de ensino, tanto básico, quanto superior, provocado pela possibilidade jurídica de se auferir lucro com a atividade, provocou também a expansão do mercado de trabalho do professor para o setor privado, o crescimento da categoria.

No mesmo ano, o Instituto divulgou a análise da série histórica de pesquisas sobre a graduação no Brasil, entre 1980 e 1998. A pesquisa revelara que o crescimento de 28% das matrículas entre 1994 e 1998 havia sido maior do que o registrado ao longo dos 14 anos anteriores (de 1980 a 1994) e não passara dos 20,6% (INEP, 2000b). A saída dessa fase de estagnação no Ensino superior se tratava, de acordo com Maria

¹⁷ Maria Helena Guimarães de Castro ocupa cargos no alto escalão do MEC, desde 1995, e, no Governo de Michel Temer, foi substituta do Ministro da Educação, Mendonça Filho. A ela é creditada a idealização e aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação de políticas de cunho neoliberais.

Helena Guimarães de Castro (INEP, 2000a), de uma nova dinâmica de desenvolvimento do sistema nacional de educação superior, caracterizada pelo acelerado processo de expansão do ensino superior, tanto nas capitais como nas cidades do interior, pela melhoria dos indicadores de eficiência e de produtividade, pela melhoria da qualificação do corpo docente, pela diferenciação do perfil das instituições por dependência administrativa e pela diversificação e flexibilização da oferta.

A preocupação demonstrada por Helena Castro dizia respeito, dada a velocidade da pulverização das IES, a uma provável dificuldade de se manter e elevar a qualificação dos professores de terceiro grau. Essa barreira à majoração do padrão de ensino estava sendo combatida, na visão da presidenta do INEP, com políticas de incentivo à qualificação dos professores, implementadas como eixo estratégico da atuação do MEC. No processo de avaliação dos cursos e das IES, atribuiu-se grande importância à qualificação docente; além disso, implementaram-se o Provão e a Avaliação das Condições de Oferta, que seriam supostamente motivadores para que as instituições continuassem investindo na melhoria do perfil de seu quadro de professores (INEP, 2000a).

Três anos após a manifesta permissão de que se explorasse lucrativamente a educação, no ensino superior, já existiam 526 instituições com esse novo perfil, contra apenas 379 instituições privadas com as conformações jurídicas classicamente adotadas, sem finalidade lucrativa. Mais da metade dessas IES particulares se encontravam no Sudeste. Nesta região, eram 290 IES particulares e 268 comunitárias, confessionais ou filantrópicas (INEP, 2000a).

Em Minas Gerais, contudo, a inversão ainda não havia ocorrido. Em 1999, havia no Estado 135 IES, 21 públicas e 114 privadas, sendo 48 particulares e 66 sem finalidade lucrativa. No ano seguinte, o Estado seguia contando com 135 IES. Caíra, porém, o número de públicas, com o fechamento de 3 faculdades municipais e de 1 faculdade estadual. Ademais, outra rápida mudança acontecera. As IES privadas, que agora eram 118, passaram a ser compostas por 71 particulares e apenas 47 filantrópicas, comunitárias ou confessionais. As IES parti-

culares, e apenas elas, cresceram quase 48% de um ano para o outro, com decréscimo no número de instituições com as demais categorias administrativas. O forte crescimento do novo setor privado (particular), concomitantemente à queda do antigo setor privado, pode significar, na análise de Nascimento (2016), que tenha havido transferência da manutenção.

De fato, a organização das instituições de Ensino Superior brasileiras tem uma idiossincrasia que facilita a modificação de suas estruturas administrativas (além das já comuns transações envolvendo IES). Trata-se de seu caráter bipartido, mais notável nos estabelecimentos particulares, mas também presente nos públicos. Tendo em vista a existência de duas órbitas de atuação conectadas, mas diversas e apartadas, intrínsecas a uma instituição de ensino – uma acadêmica e uma econômica – a legislação brasileira estabeleceu que seriam duas as estruturas organizacionais que comporiam cada instituição de ensino. São elas: as figuras da mantenedora e da mantida (NASCIMENTO, 2010).

Assim, ao autorizar o funcionamento de uma instituição de ensino, autoriza-se, na verdade, a existência de dois entes jurídicos: a instituição de ensino (mantida), ente jurídico autônomo, mesmo que sem personalidade jurídica própria; e a entidade mantenedora, dotada de personalidade jurídica.

À mantenedora incumbe constituir patrimônio e rendimentos hábeis a fornecer instalações físicas e recursos humanos propícios ao funcionamento da mantida. É também a ela que cabe gerir tais insumos de modo a garantir que a mantida siga funcionando e desenvolvendo suas atividades. A existência da mantenedora, perante o MEC, apenas é averiguada para conferir a capacidade de se manter o funcionamento da mantida (ZIMMER, 2002).

Por essa razão, como é a mantenedora que pratica, na ordem jurídica, os fatos da “vida civil” da IES, atuando, eminentemente, no campo econômico, de natureza jurídica obrigacional e patrimonial, tem-se, por decorrência lógica, que a mantenedora seja dotada de personalidade. É dessa personalidade jurídica que decorre a capacidade

de contrair obrigações e adquirir direitos, tanto como dispõe o Código Civil de 2002 como dispunha o Código Civil de 1916, em seus artigos primeiros.

Já à mantida, cabe cumprir os objetivos centrais da mantenedora, quais sejam: a implementação e o funcionamento de um estabelecimento de ensino superior, que deve promover o ensino, a pesquisa e a extensão em nível superior, conforme os artigos 205 a 214 da Constituição da República de 1988, e a LDB de 1996, nos termos de seu artigo 43, que, com a inclusão do inciso VIII em 2015, estabelece as finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e re-

gionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

É graças a essa característica dual das IES e às flexibilizações legislativas que as operações empresariais, de fusões e aquisições entre IES – na verdade, entre suas mantenedoras – passaram a ser corriqueiramente praticadas ao longo das últimas duas décadas. Ao se “vender uma IES”, não é a mantida que tem a titularidade transferida, mas sua mantenedora. Trata-se de ato econômico, controlado pelos órgãos de defesa da concorrência, não pelo MEC.

A ironia apontada por Nascimento (2016) é que, “no mercado do ensino superior brasileiro, as operações de compra e venda já deixaram de ser apenas de serviço, e os principais negócios passaram a ser de aquisição entre as próprias empresas, de umas pelas outras” (NASCIMENTO, 2016, p. 67).

Em verdade, a mensagem que se lê assim que se abre o site de Relações com Investidores da Kroton Educacional, a maior organização educacional privada do mundo, cuja origem remete ao “Cursinho Pitágoras”, surgido em 1966, em Belo Horizonte, é esta:

HISTÓRICO DE CRESCIMENTO BASEADO EM ESTRATÉGIAS BEM SUCEDIDAS DE M&A E GANHOS DE EFICIÊNCIA (KROTON, 2018a).

Essa mensagem aparece, logo em seguida, também em inglês. A sigla “M&A” que nela aparece se refere à expressão inglesa *mergers*

and acquisitions, utilizada, na linguagem corporativa, para se referir a fusões e aquisições. De fato, a história da Kroton é marcada pela internacionalização e pelo crescimento embasado em sua incorporação de outras instituições. “Ganhos de eficiência”, por sua vez, são os “resultados esperados” pela liofilização de uma empresa (ANTUNES, 1999), ou seja, pela aplicação a ela dos preceitos da acumulação flexível, tornando-a uma empresa enxuta.

3.3 As IES com capital aberto que operam em Belo Horizonte

O ano de 2007 promoveu uma mudança histórica na educação no Brasil. Naquele ano, quatro *holdings*¹⁸ dedicadas ao controle acionário de mantenedoras de instituições de ensino realizaram ofertas públicas iniciais (IPO, na sigla inglesa para *Initial Public Offering*) na Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo (BM&FBovespa¹⁹): a Anhanguera, a Kroton, a Estácio e o Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB). As três primeiras já atuavam no ensino superior. Onze anos mais tarde, em 2018, dentre as 6 empresas listadas na B3 no setor de serviços educacionais, três atuam no ensino superior em Belo Horizonte. A Kroton Educacional S.A. (que se fundiu à Anhanguera), oferece cursos presenciais de graduação em faculdades com a marca Pitágoras. A Estácio Participações S.A. (que adquiriu a SEB) administra, em Belo Horizonte, o Centro Universitário Estácio. E a Ânima Holding S.A. detém o controle das mantenedoras de dois centros universitários belo-horizontinos: o UniBH e a UNA. Nesta seção, buscaremos conhecer essas instituições e os grupos que as administram, buscando compreender seu histórico de estabelecimento em Belo Horizonte.

Fundado em 1966, o Pitágoras começou a se internacionalizar já em 1979, com a abertura de unidades de colégios Pitágoras em diversos países, em parceria com grandes empresas (KROTON, 2018).

18 Chama-se de *holding* a sociedade empresária que tem como objeto o controle acionário e a administração de um grupo de empresas, denominadas subsidiárias.

19 Desde 2017, após fusão com Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos (CETIP S.A.), a BM&FBovespa passou a se chamar Brasil, Bolsa, Balcão (B3), e segue sendo a bolsa de valores oficial do Brasil.

A abrangência e a influência da Rede Pitágoras não se contiveram, entretanto, ao setor educacional privado, mas também nas políticas públicas de Minas Gerais.

Merece relevo a influência política de um de seus sócios-fundadores. Walfrido dos Mares Guia tem, desde a primeira metade da década de 1980, presença política praticamente suprapartidária. Ele foi, na primeira gestão de Hélio Garcia (1985-1986), Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização; Secretário da Educação durante a segunda gestão de Hélio Garcia (1991-1994); vice-governador de MG na gestão de Eduardo Azeredo (1995-1998), em cujo governo assumiu a pasta da Secretaria do Estado da Educação seu irmão, João Batista dos Mares Guia (MARQUES, 2000). Em 2002, Walfrido atuou ativamente na campanha de Ciro Gomes para as eleições presenciais. Com a derrota do candidato em primeiro turno e as alianças entre partidos, foi indicado para criar e estruturar o Ministério do Turismo no primeiro governo Lula e para ministro da Secretaria de Relações Institucionais em 2007, no segundo mandato de Lula (WALFRIDO DOS MARES GUIA BLOG, 2018).

Walfrido participou ativamente da Reforma Educacional realizada em Minas Gerais. O exemplo do trabalho capitaneado por ele é citado em quase todas as reportagens sobre educação publicadas pela Revista Veja ao longo da década de 1990 (RICARDO FILHO, 2005).

Na década de 1990, foi criada a Rede Pitágoras, com o fornecimento de materiais didáticos para escolas associadas. Ao final daquela década, o grupo contava com 140 mil alunos e se preparava para investir no crescimento do Ensino Superior.

Foi então que, com a mudança do marco regulatório da educação, em 1999, Walfrido Mares Guia, um dos quatro fundadores do Pitágoras, contactou o maior grupo educacional do mundo, à época, o *Apollo Group* (cujas ações eram negociadas em bolsa de valores desde a década de 1990), para que investisse no grupo brasileiro (COLOMBO, 2007). Em 2001, foi anunciada a parceria pioneira entre um grupo internacional e a mantenedora do Pitágoras, com o intuito de criar a primeira Faculdade Pitágoras (KROTON, 2018a). Em 2000, foi inaugurada,

então, em Belo Horizonte, a primeira Instituição de Ensino Superior brasileira com investimentos do capital internacional, nos moldes do que almejava estabelecer, desde 1995, a Organização Mundial do Comércio. Essa parceria durou até 2005, com a saída do *Apollo Group*.

Nesse período, foi criada e implementada uma metodologia de ensino exclusiva para as unidades da Faculdade Pitágoras, que, conforme os entrevistados que participaram dessa primeira fase da IES, apresentava-se para os professores sob a forma de “guias”, que auxiliavam o docente no planejamento e na condução das disciplinas e aulas. Os professores do grupo entrevistados nesta pesquisa, que afirmaram terem tido a experiência de trabalhar com essa metodologia, elogiaram a qualidade do material fornecido pela instituição. Havia também treinamentos institucionais e a divisão dos semestres em dois “termos” ou etapas. Considerando a flexibilidade que atinge também as vidas privadas dos indivíduos, bem como a meta da empresa, de criar mais de cinquenta *campi* Pitágoras, em diversos estados, a ideia divulgada pela instituição era a de facilitar as transferências dos alunos entre esses *campi*, com o mínimo de prejuízo para o aluno que precisasse de se mudar, conforme afirmaram os professores entrevistados.

Dois anos após a saída do *Apollo Group*, o próprio grupo Pitágoras, em 23 de julho de 2007, sob a denominação de Kroton Educacional S.A., anunciou sua oferta pública de ações na BM&FBovespa. A partir de sua entrada na bolsa de valores, a companhia, agora uma *holding*, cujo objeto é administrar mantenedoras de instituições de ensino, assumiu o perfil de grandes aquisições (KROTON, 2018). Em 2009, após grande aporte financeiro do *Advent International*, um dos maiores fundos de *private equity*²⁰ do mundo, o fundo passou a compartilhar o controle da empresa com os sócios fundadores (ADVENT INTERNATIONAL, 2015).

Ano após ano, a companhia realizou aquisições que se apresentavam com as maiores do setor no país, até aquele momento. Em 2010, adquiriu a IUNI Educacional, instituição mato-grossense, adquirida

²⁰ *Private equity* é uma modalidade de fundo de investimentos focado na compra de ações de empresas que tenham bons faturamentos e estejam em crescimento, pode ser traduzido para “ativo privado”.

por mais de cento e noventa milhões de reais. No processo, Rodrigo Galindo, filho do dono da IUNI, tornou-se diretor da Kroton. Galindo já presidia o grupo IUNI desde 2008 e, em apenas dois anos, adquirira oito instituições e criara um método para integrá-las em 90 dias, a metade do tempo geralmente utilizado (SALOMÃO, 2016).

Em razão dessa eficiência demonstrada por ele, foi o nome escolhido para conduzir a integração da IUNI à Kroton. Karin Salomão (2016) relata que a empresa dos Galindo não havia sido a única aquisição da Kroton naquela época, e o grande grupo estava com dificuldade para conectá-las. A isso atribuía sua desvantagem em relação às concorrentes, que eram a Anhanguera e a Estácio. Oito meses após a compra da empresa familiar, Rodrigo Galindo se tornou, aos 34 anos, diretor executivo (na sigla inglesa para *chief executive officer*, CEO) da Kroton, com o desafio de equilibrar as contas da empresa e aumentar seus lucros. Para tanto, estabeleceu número mínimo de alunos para a abertura de turmas e impôs um controle orçamentário rígido. Os professores entrevistados afirmam que, naquele tempo, o lema da instituição passou a ser a adoção das chamadas “boas práticas”.

A aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2011, a maior empresa de educação a distância do Brasil, influenciou não apenas a criação de cursos em EaD pelas demais marcas do grupo Kroton, mas também, o aumento da oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais. Em 2012, a grande aquisição foi da maior empresa educacional privada do estado de Santa Catarina, a Uniasselvi. Mas a mais intensa operação seria realizada em 2013.

Ao adquirir a Anhanguera Educacional S.A., grupo paulista que fora a primeira empresa do setor de serviços educacionais a abrir capital no Brasil (em 12 de março de 2007), formava-se o maior grupo educacional privado do mundo. A fusão, por suas proporções, apenas foi aprovada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica, o CADE, em 2014 (CADE, 2014).

A atenção foi justificada, principalmente, por receio de que fosse praticado abuso de poder de mercado, com reflexos negativos nas condições mercadológicas, tais como preços, oferta e qualidade, por

extinção de rivalidade efetiva – o que, de acordo com apuração da Superintendência Geral do CADE aconteceria em 171 cursos de 55 cidades (CADE, 2014). A preocupação era ainda maior quanto ao segmento de graduação a distância. Após a fusão, a empresa contaria com 226 mil alunos a mais do que a principal concorrente em âmbito nacional. Juntas, Kroton e Anhanguera deteriam 37% do mercado de graduação EAD, contra apenas 10% do Centro Universitário Internacional (UNINTER), segunda colocada (NASCIMENTO, 2016). Por essa razão, o CADE aprovou a operação com restrições que incluíam o cumprimento de medidas de qualidade, dentre as quais o aumento da porcentagem de professores mestres e doutores para 80% e a alienação da Uniasselvi.

Ademais, estabeleceu-se o impedimento de que Kroton e Anhanguera ofertassem os mesmos cursos, nas mesmas localidades, se eles apresentassem problemas concorrenciais. Com o objetivo de limitar a expansão das empresas que se fundiam e permitir o crescimento da concorrência, aquela bandeira – Kroton ou Anhanguera – que detivesse maior participação de mercado nos cursos em que foram detectados problema concorrenciais ficaria impedida de ofertar vagas. A outra que detivesse menor participação não poderia expandir sua oferta de matrículas (CADE, 2014).

Em Belo Horizonte, após um período de transição, não por determinação do órgão concorrencial, mas por escolha da própria empresa, apenas a marca mais forte na cidade oferece, atualmente, cursos na modalidade presencial. Desse modo, as unidades presenciais anteriormente sob bandeira da Anhanguera foram extintas ou transformadas em unidades da Faculdade Pitágoras. Na capital mineira, a Anhanguera atua, hoje, apenas no ensino a distância, razão pela qual não faz parte do escopo desta pesquisa.

A Kroton contabiliza hoje 1.2 milhão estudantes, que movimentam uma receita líquida superior a 1,25 bilhão de reais por trimestre. Desses, 902 mil são alunos de graduação. Dentre eles, são 386 mil presenciais, distribuídos em 143 *campi*, presentes em 101 municípios, em 19 estados e o Distrito Federal. Há ainda 516 mil matrículas de alunos a distância, nos 1.310 polos da rede, em 967 municípios de todos os es-

tados do país. Há ainda 35 mil estudantes de pós-graduação, dos quais, 8 mil em cursos presenciais. São ofertados também cursos livres e preparatórios para concursos, além de haver 227 mil estudantes de nível básico, nas 687 escolas associadas (KROTON, 2018a).

A empresa detém 13,9% de participação de mercado na educação superior, segmento no qual teve faturamento líquido estimado de 5,38 bilhões de reais. Isso representa 9,9% do faturamento líquido desse segmento, que apresentou, em 2017, um faturamento líquido de aproximadamente 54,61 bilhões de reais (HOPER, 2018).

Além de Anhanguera e Kroton, em 2007, outras duas companhias do setor de serviços educacionais lançaram ações na BM&FBovespa (atual B3). O Sistema Educacional Brasileiro (SEB), que atua apenas no segmento da educação básica, e a Estácio Participações S.A..

Apenas uma semana após o IPO da Kroton, a Estácio estreava na bolsa de valores, como a maior organização privada de ensino superior da América Latina. A empresa ostentava presença nacional em 12 estados, com 62 *campi* e quase 180 mil alunos de graduação (ESTÁCIO, 2007).

Atualmente, a Estácio é a segunda maior “consolidadora” do mercado de ensino superior, com 458 mil matrículas na graduação (318 mil presenciais e 140 mil em EAD) (ESTÁCIO, 2018), o que representa 7,3% de participação de mercado. Sua receita líquida é de 3,38 bilhões de reais, que significam 6,2% da receita líquida do segmento (HOPER, 2018).

Não à toa, Grossi (2014) registra que, em agosto de 2007, a edição 122 do jornal Extra-Classe (publicação informativa do SinPro Minas), tinha como destaque de capa a manchete “Educação não é mercado-ria”. Mote que, como informou a edição seguinte do jornal, de novembro de 2007, nomeou a campanha lançada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), cujo objetivo era potencializar as ações contra a mercantilização da educação em todo o país; e que denunciava a venda de instituições de Ensino Superior para o capital estrangeiro. Em entrevista para aquela edição de

2007 do jornal Extra-Classe, Boaventura de Souza Santos afirmava que o setor privado havia transformado a universidade em um negócio.

Coincidentemente, os mesmos números do jornal Extra-Classe abordam a preocupação do sindicato com a saúde do trabalhador docente. A campanha salarial do ano seguinte seria, inclusive, voltada para a saúde e a busca de melhoria das condições de trabalho dos professores. Ligando o sinal de alerta, talvez, para uma já existente e crescente precarização do meio ambiente e do próprio modo de trabalho.

As transformações societárias da mantenedora da Estácio haviam se iniciado anteriormente em razão do PROUNI, uma política pública que promoveu o crescimento não apenas da Estácio, mas de todo o segmento da educação superior privada (Kroton e Ânima, inclusive). Fundada em 1970, no Rio de Janeiro, onde adquiriu o *status* de universidade e realizou uma capilarização dos polos, até 1997, iniciou sua expansão nacional em 1998, mantendo ainda sua finalidade não lucrativa.

Apenas em 2005 é que a Estácio transformou sua natureza jurídica para sociedade com fins lucrativos (ESTÁCIO, 2018). Ela fora incentivada pela lei número 11.096 de 2005, conhecida como Lei do PROUNI, que conferia, em seu artigo 8º isenções tributárias equivalentes às conferidas a entidades beneficentes para toda pessoa jurídica, independentemente da natureza jurídica, inclusive se constituída por capital internacional, que, sendo mantenedora de IES, aderisse ao PROUNI (NASCIMENTO, 2016).

O objetivo era ampliar rapidamente o acesso ao ensino superior, com a criação de vagas gratuitas ou com desconto, em instituições privadas. Para tanto, adotaram-se estratégias semelhantes às implementadas no primeiro surto de crescimento da educação superior: concessão de bolsas de estudo e renúncia fiscal (VALE, 2017).

Após essa modificação jurídica, em 2006, a Estácio realizou parcerias pontuais com instituições estrangeiras, para os cursos de hotelaria e gastronomia. Em 31 março do ano seguinte, foi criada a sociedade anônima Estácio Participações S.A., que abriria capital quatro meses depois. Em 2008, com um grande aporte financeiro, o *GP In-*

vestments, empresa de *private equity* passou a deter 20% da companhia e permaneceu investindo nela até 2013, o que acabou por exigir que a Estácio aderisse ao Novo Mercado. Trata-se de um segmento da B3, reservado às empresas que apresentam maiores níveis de governança corporativa²¹.

Iniciaram-se mudanças que, em consonância com o relato do professor que chamamos de **T**, transcrito no capítulo anterior, visavam à centralização e à otimização dos processos administrativos da companhia. Também o modelo acadêmico de ensino foi modificado em 2009. Além disso, o ano marca o início da operação do ensino a distância pela Estácio.

Os anos seguintes, até 2016, foram marcados por inúmeras aquisições de faculdades isoladas ou pequenos e médios grupos educacionais, principalmente com atuação regionalizada. Em 2013, porém, assim como a Kroton e a Anhanguera anunciavam sua fusão, a Estácio anunciava a aquisição do Centro Universitário UniSEB (antigo SEB, que passara a atuar também no segmento de educação superior) por 615,3 milhões de reais. Também em 2014 foi aprovada pelo CADE essa aquisição (ESTÁCIO, 2018).

Em 2016, após quase um ano de negociações, Kroton e Estácio anunciaram a intenção de também se fundirem. Dessa vez, porém, o CADE compreendeu que a operação, com a qual se tiraria do mercado o principal concorrente da Kroton, que já é o maior grupo de educação superior do país, poderia aumentar o seu poder de mercado e reduzir o nível de rivalidade, sem apresentar eficiências que compensem os problemas concorrenciais encontrados. O parecer demonstrou que a fusão poderia impactar os preços cobrados e reduzir incentivos para a diversificação, melhoria da qualidade e inovação no Ensino Superior. Por essas razões, a operação foi vetada pelo tribunal do CADE (CADE, 2017).

21 De acordo com o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (2018), “governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas”.

Tendo suas aquisições na educação superior dificultadas, a Kroton investe agora na educação básica e em editoras, com a criação da subsidiária integral para educação básica, a Saber. Em 2018, adquiriu, por 4,6 bilhões de reais, 73,4% das ações da Somos Educação S.A., gigante da educação básica e do mercado editorial didático, que abriu capital ao final de 2017 (KROTON, 2018b). O pesquisador Allan Kenji (2018) apresenta a hipótese de que tal aquisição tem como foco o fundo público, uma vez que o mercado editorial tem como maior comprador as escolas públicas de educação básica.

Essa negociação multibilionária foi anunciada aos investidores em 23 de abril de 2018, justamente durante a greve dos professores mineiros. Ao mesmo tempo, representantes dessas empresas, na mesa de negociação, propunham o desmantelamento da convenção coletiva da categoria, sob alegação de necessidade de redução de custos.

A participação da Kroton, no pulverizado mercado da educação básica, passou a ser de 1%, e o segmento já representa cerca de 27% do faturamento da empresa (OLIVEIRA, 2018). Esse segmento é 1,8 vez maior do que o da educação superior, movimentando 101 bilhões de reais por ano no Brasil (KROTON, 2018b).

Os movimentos da empresa e entrevistas de seu CEO, Rodrigo Galindo, indicam que as companhias educacionais passarão a explorar, cada vez mais, a educação básica, inclusive com criação de novos “serviços educacionais”, tais como a terceirização das atividades da gestão escolar²² (OLIVEIRA, 2018).

Por fim, a terceira companhia educacional de capital aberto que opera na graduação presencial em Belo Horizonte é a Ânima Educação S.A.. O início do que hoje é o oitavo maior grupo educacional do Brasil, detendo 1,4% de participação no mercado (HOPER, 2018), se deu em 2003, quando o grupo paulista adquiriu a mantenedora do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, fundado em 1961. Hoje são

22 O programa, chamado por Rodrigo Galindo de “Escola Aliada”, é considerado por ele disruptivo. Será baseado no uso de plataformas tecnológicas que poderão ser compartilhadas por várias escolas, o que possibilitaria oferecê-lo a baixo preço. A ideia seria oferecer para as escolas serviços gerenciais como os de contabilidade, recursos humanos, administração financeira e *marketing* (OLIVEIRA, 2018).

102 mil alunos, sendo 95 mil na graduação presencial (ÂNIMA, 2018a), e uma receita líquida de 982 milhões de reais, apenas na graduação, 1,8% da receita líquida do setor.

Com um perfil corporativo um pouco diferente em relação à Kroton e à Estácio, a Ânima não apresenta em sua história aquisições tão numerosas, apesar do objeto de empresa ser, também, a administração de mantenedoras de instituições de ensino. São, ao todo, cinco “marcas” de IES, distribuídas em 37 *campi*, além de três instituições que oferecem cursos livres, dentre elas a filial brasileira da escola internacional de gastronomia *Le Cordon Bleu* (ÂNIMA, 2018b).

Em 2009, a Ânima se tornou controladora da mantenedora do Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH. A instituição foi fundada em 1964 por um grupo de 30 educadores, oferecendo, inicialmente, apenas quatro cursos: História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Em 1999, com a mudança da LDB, a IES, que já contava com três *campi* e atuava em graduação e pós *lato sensu*, adquiriu o grau de centro universitário, o que acelerou seu processo de expansão. Desde 2008, o UniBH passava por uma crise de liquidez, durante a qual chegou a atrasar, por até três meses, os salários dos professores. Professores entrevistados relatam ter havido intensos debates sobre como solucionar tal problema. Um deles afirmou, inclusive, ter proposto que os próprios docentes, ou alguns deles, que se dispusessem a tal, assumissem os débitos da IES, bem como sua manutenção. Nada obstante, os donos resolveram pela alienação para o grupo Ânima, que, à época, ainda tinha o capital fechado. A oferta pública inicial da Ânima Educação ocorreu em 2013, dez anos após sua criação.

Entre 1992 e 2009 não há registro de greve dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais. Apesar disso, Grossi (2014) consigna que o movimento dos professores realizou diversas paralizações durante as campanhas reivindicatórias, em que objetivavam melhorias das condições de vida e de trabalho.

Na primeira etapa, o movimento visava, primordialmente, frear as tentativas patronais de retirar direitos conquistados pela categoria e lutar pela reposição das perdas salariais impostas pela neoliberaliza-

ção da economia. Já no segundo momento, a categoria se mobilizava em “campanhas pela melhoria das condições de trabalho do professor, contra a violência nas escolas e a mercantilização do ensino” (GROSSI, 2014, p. 44).

Em 2010 e 2011, porém, as campanhas reivindicatórias culminaram em greves. Na primeira, com o tema “valorizar o professor também é defender a educação”, os professores propunham recomposição salarial com aumento real de 5,25%, equiparação dos pisos salariais da educação básica, e ampliação de conquistas nos campos trabalhista e pedagógico. Com a apresentação pelo Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP/MG) de uma contraproposta considerada ofensiva pelos professores, foi aprovada greve que durou três dias (GROSSI, 2014). A primeira greve da categoria no século XXI teve, justamente por seu relativo ineditismo, bastante impacto social e foi parcialmente vitoriosa. Essa postura de resistência passou a ser identificada pela expressão “nenhum direito a menos” (GROSSI, 2014).

Após nove dias de paralização, a campanha de 2011 conquistou a mudança da data-base dos professores para 1º de abril. A categoria também comemorou ganho real no salário²³ e a manutenção da convenção coletiva da categoria (GROSSI, 2014).

Não é possível deixar de estranhar o relato de Grossi (2014). Muito antes de se imaginar o que seria um dia a Reforma Trabalhista – que, ao vedar a ultratividade das normas coletivas, retirou do trabalhador a segurança quanto aos direitos conquistados pela categoria –, os professores consideraram uma vitória a mera manutenção da CCT da categoria.

De acordo com os participantes desta pesquisa, o período dessa greve coincide com aquele em que passaram a ter mais relevo no sindicato patronal, o SINEP-MG, pessoas que não tinham uma formação pedagógica, mas em administração e economia. Essa forte pressão sobre os direitos trabalhistas dos docentes, durante as negociações

²³ Os salários-aula-base de todos os professores foram reajustados em 8,0%, índice este que representou a recomposição da inflação medida pelo INPC/IBGE no período de fev-2010 a jan-2011, equivalente a 6,53% e o ganho real de 1,47% (SINPRO MINAS; SINEP-MG, CCT 2011-2012).

coletivas foi percebida por esses professores entrevistados como um dos primeiros reflexos mais profundos da mercadorização da educação.

Apesar de não ser o escopo desta pesquisa, vale lembrar que, também em 2011, ocorreu a mais duradoura greve da história dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que se estendeu por 112 dias. A categoria se revoltava contra o descumprimento da Lei Federal 11.738/08, que estabelece o pagamento de um Piso Salarial para os profissionais em educação (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SIND-UTE/MG, 2018). A decisão de retornar às atividades partiu dos professores após o Governo de Antônio Augusto Anastasia ter se comprometido, por escrito, a negociar para o pagamento do piso à categoria. Tal compromisso, no entanto, foi descumprido (SIND-UTE/MG, 2018).

Esses movimentos – assim como o de 2018, relatado na Introdução desta pesquisa – são reflexos da pressão que a educação e, em especial, o trabalhador docente têm sofrido ao longo dos anos, com a progressiva mercantilização desse direito social. O lucrativo setor de serviços educacionais abrange muitas transações além da “compra e venda de ensino” entre alunos e instituições, tendo se tornado especialista em fusões e aquisições entre próprias empresas, além do fornecimento de serviços para os estabelecimentos de ensino, de produtos didáticos e, desde 2014, também de serviços financeiros.

Ocorre que o crescimento do setor foi impulsionado, na última década, não apenas por políticas públicas de concessão de bolsas de estudo, notadamente com o PROUNI, criado em 2005. Também o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado pela Lei 10.260 de 2001 e modificado em 2010, quando passou a ser chamado de “Novo FIES”, foi imprescindível para a captação de alunos pelas IES privadas. No novo FIES, a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso mais 12 meses (SISFIES, 2018). “O novo Fies atingiu em cheio os jovens da classe C e o crescimento foi exponencial, passando de 76

mil novos alunos financiados em 2010 para 732 mil em 2014” (FÓRUM DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, 2016, p. 2).

Esse programa envolve dois contratos: um de financiamento, entre o estudante e o Governo Federal, e outro entre a IES e o Governo Federal, que garante a dívida dos estudantes financiados por meio de títulos da Dívida Pública. Esses títulos são repassados mensalmente às IES, que utilizam esse valor para quitar contribuições previdenciárias e demais tributos da Receita Federal. Caso, após essa compensação, haja títulos excedentes, eles são recomprados pelo governo (NASCI-MENTO, 2016).

Em 2014, o Governo Federal anunciou regras mais rígidas para o acesso ao financiamento estudantil. A notícia, impactou fortemente o mercado da educação (MANZONI JÚNIOR, 2015), mas a reação a ela serviu como incentivo para o crescimento ainda maior em seus lucros. Ocorre que as próprias empresas educacionais passaram a oferecer parcelamentos estudantis. A Kroton lançou o Parcelamento Estudantil Privado (PEP) e a Estácio, o Parcelamento Estácio (PAR) (VALE, 2017).

Utilizando-se dessa estratégia, as companhias conseguiram manter as margens de captação de alunos e ampliar a lucratividade do setor educacional, que absorvera um serviço do setor financeiro, demonstrando flexibilizar até mesmo seus objetos de empresa.

Retomando a pergunta que nomeia este capítulo, inspirada pelo mote lançado pela CONTEE em 2007, nos questionamos: afinal, educação é ou não é mercadoria?

Para responder a esta questão, entendemos ser interessante partirmos da compreensão apresentada por Polanyi de que não há algo que seja, por si próprio, mercadoria. A compra e venda de qualquer produto ou serviço com finalidade lucrativa não é algo natural, mas se dá por um conjunto de regulações políticas, jurídicas e econômicas – culturais – que permite ou não que algo seja tratado como mercadoria em um contexto.

Apesar de a educação ser, no Brasil, historicamente construída e constitucionalmente garantida, no artigo 205, como “direito de todos e

dever do Estado e da família”, que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não é como direito social que ela tem sido tratada no Brasil.

As normatizações e permissões jurídicas, inclusive baseadas em acordos internacionais de comércio, bem como as práticas econômicas em torno da educação, têm, sim, transformado-a em mercadoria. Uma mercadoria em torno da qual gira um grande mercado, que conta com grandes empresas consolidadoras, empresas especializadas em realizar análises e consultorias desse mercado, operações bilionárias de fusões e aquisições e uma vasta gama de produtos e serviços.

Ademais, é um mercado cujo regime de acumulação tem se mostrado cada vez mais flexível. Com transformações constantes tanto nas organizações institucionais, quanto nos modelos acadêmicos. No próximo capítulo, investigaremos a forma como o modelo flexível de gestão adotado por essas companhias tem impactado a morfologia do trabalho docente, na percepção de professores que atuam na graduação presencial em Belo Horizonte.

4. A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NAS COMPANHIAS EDUCACIONAIS DE CAPITAL ABERTO EM BELO HORIZONTE

Com o objetivo de verificar se o regime de acumulação flexível praticado pelas companhias educacionais abertas que operam no Ensino Superior de Belo Horizonte tem afetado negativamente os direitos trabalhistas dos professores a elas vinculados, neste capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados coletados em campo. Além desse objetivo geral, focalizaremos nos seguintes objetivos específicos: verificar como o regime de acumulação flexível se efetiva no contexto das companhias educacionais de capital aberto; descrever a nova morfologia do trabalho do professor vinculado a essas companhias; e construir reflexões, a partir da perspectiva do professor, sobre os impactos da acumulação flexível em seu trabalho e em sua relação de trabalho.

No percurso deste livro, testamos a hipótese inicialmente aventada. Essa hipótese acredita que as companhias educacionais abertas que operam no Ensino Superior em Belo Horizonte efetivem a acumulação flexível por meio de práticas como modificação de plano de carreira para os professores ingressantes; demissões periódicas; contratação de professores como autônomos ou via “pejotização”; ampliação do número de alunos por turma; aumento do percentual de disciplinas a distância; contratação preferencial de professores horistas; redução da carga horária de cada professor entre um semestre e outro; e designação de atividades administrativas anteriormente a cargo da secretaria para os professores.

Ainda será testado, nessa hipótese, se tais práticas afetam os direitos trabalhistas dos professores reduzindo o valor da hora-aula; dificultando a ascensão na carreira; reduzindo a liberdade de cátedra; reduzindo o número de aulas por semestre e, consequentemente, a remuneração do trabalhador; impedindo o planejamento do docente a médio prazo; afastando a aplicação da CLT aos contratos em que se utiliza a “pejotização” e a contratação como autônomo; e elevando o

volume de trabalho extraclasse exigido do trabalhador sem proporcional aumento de salário.

Para tanto, buscamos compreender a perspectiva dos professores que lecionam ou já lecionaram em instituições de ensino superior mantidas por empresas controladas por companhias educacionais. Tendo em vista a necessidade de ter acesso aos pontos de vista dos sujeitos, entendemos ser mais provável que esse objetivo seja alcançado em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009). Por essa razão optamos pela utilização da entrevista como instrumento de pesquisa.

Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes (2010) compreendem que as entrevistas sejam conversas com finalidade que se caracterizam por sua forma de organização, que podem ser classificadas em:

- (a) *sondagem de opinião*, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador;
- (b) *semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada;
- (c) *aberta ou em profundidade*, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões;
- (d) *focalizada*, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema;
- (e) *projetiva*, que usa dispositivos visuais como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos di-

fíceis e delicados e temos problemas para trata-los diretamente (DESLANDES; MINAYO; GOMES, 2010, p. 64-65).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Por meio delas seria possível apreender, de modo mais abrangente, as impressões dos docentes entrevistados sobre os impactos da abertura de capital das holdings das mantenedoras das IES às quais estão ou estiveram vinculados.

O tópico guia da entrevista, que pode ser consultado no Apêndice A, foi elaborado levando em conta, para seus aspectos formais e práticos, os ensinamentos de George Gaskell sobre a construção de um corpus de pesquisa apoiado em entrevistas individuais ou entrevistas de profundidade (GASKELL, 2008). Materialmente, o roteiro buscou cobrir os temas centrais, presentes na hipótese, e o problema da pesquisa, abrindo-se espaço para que, caso aquela fosse rejeitada, total ou parcialmente, pudesse ser apresentada uma resposta adequada ao problema proposto.

Desse modo, o tópico guia é composto por 42 questões, organizadas em 6 seções. As duas primeiras, “informações pessoais” e “informações sobre o contrato de trabalho”, que englobam as questões 1 a 15, buscam oportunizar o conhecimento do perfil do entrevistado. As questões 16 a 18, primeira parte da seção chamada de “percepções sobre as mudanças no trabalho”, pretendem abrir espaço para que o entrevistado apresente suas percepções sobre as mudanças em seu ambiente de trabalho desde o contexto da abertura de capital das mantenedoras das IES onde lecionava. Em um terceiro momento, as questões 19 a 39 dizem respeito especificamente à existência ou não de práticas de acumulação flexível e de desrespeito a direitos trabalhistas dos docentes nas IES onde os participantes trabalham ou trabalharam, bem como aos impactos dessas práticas sobre a morfologia do trabalho docente. Esse momento inclui o final da seção “percepções sobre as mudanças no trabalho” e as seções “atividades extraclasse” e “autonomia e EAD”.

Mesmo com o roteiro já bastante abrangente, perguntas complementares foram realizadas, quando necessárias ou interessantes para explicar ou explicitar alguma informação mencionada pelo entrevistado. Algumas dessas perguntas acabaram sendo integradas ao tópico guia. Foi o caso das perguntas 40 a 42, sobre a percepção do entrevistado sobre si mesmo no lugar por ele ocupado e sobre sua relação com seu trabalho. Essas questões, que, inicialmente, não compunham o tópico guia, foram feitas, espontaneamente, ao final da segunda entrevista realizada. Ainda que não estivessem diretamente relacionadas ao problema de pesquisa, optamos por mantê-las como parte do roteiro padrão após analisarmos essas entrevistas iniciais. Além dessas, incluímos também a questão 40, sobre a percepção do sujeito entrevistado sobre si mesmo no lugar por ele ocupado.

Essas perguntas se apresentaram como possibilidades de conhecer melhor os participantes e suas vivências, bem como de conceder-lhes espaço para apresentação de suas experiências, em especial as positivas, relacionadas ao trabalho e a suas motivações para a docência. Dessa forma, percebemos a possibilidade de efetivar dois importantes ensinamentos de Gaskell (2008) sobre a finalização das entrevistas individuais: a criação de espaço para pensamentos finais do entrevistado, e o tempo para que o participante deixasse o ambiente de entrevista com uma nota positiva.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foram observados dois parâmetros de escolha. O primeiro deles foi de tipicidade. Buscamos entrevistar professores que, nos últimos 15 anos (a partir de 2003), tivessem lecionado pelo menos 8 anos, contínuos ou não, nas IES pesquisadas, incluindo o ano da abertura de capital do grupo controlador de sua mantenedora, o ano imediatamente anterior ou o imediatamente posterior a esse evento.

O segundo parâmetro de escolha foi o da acessibilidade. Buscamos contatar possíveis entrevistados apenas após nos certificarmos, em conversa com quem nos indicava seu contato, de que ele atenderia aos parâmetros de tipicidade. Apesar de reconhecermos que esse parâmetro poderia limitar um pouco a diversidade dos sujeitos entre-

vistados, acreditamos que a sondagem prévia seria imprescindível, tanto por uma questão de polidez, quanto para resguardar ao máximo os participantes e a própria pesquisa. Nesse sentido, evitamos contar professores que certamente não se enquadravam no parâmetro de tipicidade.

Em especial, evitamos entrevistar professores que estivessem, naquele momento, exercendo cargos com algum nível de gestão (coordenação e direção, por exemplo) nas IES pesquisadas. Esse critério visava, em primeiro lugar, a proteção ao universo da pesquisa como um todo, e à amostra, especificamente, uma vez que, a depender do perfil do gestor, poderia haver retaliações ao grupo, a fim de descobrir possíveis participantes da pesquisa ou influenciar em seus resultados. Além disso, tratava-se de um critério em respeito ao profissional e à idoneidade da pesquisa. Como declarado pelo sujeito **J**, por exemplo:

J: Muito disso que eu estou te falando aqui eu sei porque eu fui coordenador por muitos anos. Por outro lado, se eu ainda estivesse na coordenação, não poderia estar tendo essa conversa com você.

Dessa forma, por mais que tenhamos entrevistado professores que já haviam exercido a coordenação de cursos em instituições de ensino controladas por grupos educacionais com ação na bolsa de valores bem como em outras IES, nenhum dos entrevistados ocupava esse cargo, naquelas IES, no período de realização da coleta de dados.

Com o auxílio de parentes e amigos que lecionavam em IES integrantes do universo da pesquisa, obtivemos os contatos de alguns professores que poderiam atender aos parâmetros de tipicidade. Por telefone, explicamos brevemente os objetivos da entrevista e nos certificamos se aquele professor se adequava, realmente, aos critérios de tipicidade. Em caso afirmativo, ele seria convidado a fornecer entrevista presencial, em dia, horário e local de sua preferência. Reforçávamos, ainda, que o ideal seria que tal encontro ocorresse em ambiente

onde ele pudesse estar à vontade para conversar durante aproximadamente uma hora, sobre seu trabalho e eventuais mudanças nele.

De acordo com a abertura demonstrada pelo interlocutor, ao final dessa ligação, pedíamos, ou não, a indicação e o contato de outro professor que poderia atender aos critérios de tipicidade anteriormente explicados na mesma instituição ou em outra IES que também fosse parte do universo da pesquisa. No começo, evitávamos falar quem havia passado o contato do professor com quem conversávamos por telefone para agendar a entrevista. Mas, percebendo uma certa resistência ao telefonema inesperado, passamos a pedir autorização para revelar aos professores indicados o nome de quem nos cedera seu contato. Dessa forma, percebemos ter havido maior tranquilidade por parte dos professores quando da ligação inicial, que começava com a apresentação da pesquisadora e com a explicação de como havíamos chegado ao seu nome e número de telefone.

Ao todo, quatro professores desmarcaram entrevistas, sem agendá-las para outro momento. Dois deles afirmaram que, por questões familiares, o momento não seria propício; e os outros dois disseram ser um período conturbado, de muito volume de trabalho, o que impossibilitaria a participação na pesquisa. Nenhum professor deixou de comparecer às entrevistas agendadas.

Inicialmente, pretendia-se entrevistar cinco professores vinculados a cada uma das cinco marcas de IES controladas por companhias educacionais abertas que operam (ou já operaram) na graduação presencial em Belo Horizonte. Isso incluiria, pelo grupo Estácio Participações S.A., o Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte, que conta com três *campi* na cidade (ESTACIO, 2018c); pelo grupo Ânima Educação S.A., o Centro Universitário Una, com seis *campi* em Belo Horizonte (UNA, 2018), e o Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), com três *campi*, todos na capital (UNI-BH, 2018); e, pelo grupo Kroton Educacional S.A., a Faculdade Pitágoras, com oito *campi* em Belo Horizonte (PITÁGORAS, 2018), e a Faculdade Anhanguera. Esta última, contudo, não mais oferece cursos presenciais na cidade, sendo apenas polo de apoio de ensino a distância.

Além disso, tivemos grande dificuldade de acessar professores que tivessem lecionado na Faculdade Anhanguera e atendessem aos parâmetros de tipicidade. Nenhum dos professores entrevistados lecionara na Faculdade Anhanguera ou conhecia algum colega que lá houvesse lecionado. Um único professor que lecionara na Anhanguera nos foi indicado. No entanto, de acordo com quem nos cedeu seu contato, ao tempo da coleta de dados, ele era coordenador de um curso de pós-graduação na instituição. Assim, não chegamos a ligar para ele. Por essas razões, optamos por restringir a pesquisa de campo a entrevistas com professores ligados às quatro IES cujas mantenedoras são controladas por grupos que têm capital aberto e que seguem ofertando cursos presenciais de graduação em Belo Horizonte: Estácio, Una, Uni-BH e Pitágoras.

Fato é que, alguns dos entrevistados atendiam aos parâmetros de tipicidade para participarem informando sobre seu trabalho em mais de uma IES que compõem o universo. Muitas vezes, esse segundo vínculo apenas era descoberto pela pesquisadora no momento da entrevista. Assim, optamos por realizar entrevistas com apenas 19 sujeitos, e não com 20, como inicialmente previsto, uma vez que já havia pelo menos 5 participantes de cada uma das instituições e a acessibilidade estava, ao final, mais dificultada.

A coleta de dados se deu entre maio e julho de 2018. Dois eventos relevantes para os professores de Minas Gerais ocorreram pouco tempo antes desse período e pareceram permear as entrevistas.

Um deles foi a greve dos professores da educação privada, relatada na introdução a esta pesquisa, que findou no princípio do mês de maio.

O outro fato ocorrera no final do ano de 2017, quando o grupo Estácio, aproveitando-se das regras recém introduzidas no ordenamento brasileiro pela reforma trabalhista (lei 13.467/2017), demitiu mil e duzentos professores em todo o Brasil, sendo cerca de cem apenas em Belo Horizonte (TRT DA 3ª REGIÃO, 2018). À época, a instituição empregava, no país, por volta de dez mil docentes (EXAME, 2017). Valendo-se do artigo 477-A, inserido na Consolidação das Leis do Tra-

balho pela Lei da Reforma Trabalhista, que equiparou as demissões imotivadas individuais, plúrimas e coletivas, e tornou desnecessária a autorização prévia de entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação, essa dispensa em massa ocorreu de forma repentina, sem participação do sindicato.

Importante salientar que, como consta do acórdão de julgamento do Mandado de Segurança 0011778-65.2017.5.03.0000, sob relatoria do desembargador José Eduardo Resende Chaves Jr., do TRT da 3ª Região, o artigo 477-A “quedou-se silente a respeito da necessidade da instauração da consulta prévia para sua validade, no que bem andou o legislador, pois não poderia mesmo avançar mais e derrogar os preceitos internacionais que tratam da necessidade do diálogo social no âmbito coletivo”. Embora a segurança tenha sido concedida, em 30 de abril de 2018, ao Sindicato dos Professores de Minas Gerais, determinando a imediata reintegração dos professores demitidos injustificadamente pela Estácio em Belo Horizonte, a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda., interpôs Recurso Ordinário ao Tribunal Superior do Trabalho, que foi reconhecido em seus efeitos devolutivo e suspensivo. Em julho de 2018, concedeu-nos entrevista o professor V que havia sido demitido da Estácio na dispensa em massa do final de 2017 e ainda não havia sido reintegrado.

V: E isso deu uma repercussão entre os professores de lá. Porque assim, a greve, por exemplo, não teve adesão nenhuma lá. Estava rondando ainda o fantasma da demissão em massa. Porque eles demitiram todo mundo que tinha o salário mais alto. E os professores que ficaram, eu imagino que tenham se beneficiado em um primeiro momento, porque absorveram as cargas-horárias dos que foram demitidos, mas deviam estar amedrontados, não é? Poxa, será que eu vou ser demitido também? E ainda tinha a possibilidade de nós sermos reintegrados pela ação que o sindicato propôs, então eles acabariam perdendo carga-horária também. E não é que eles sejam ruins, claro que não, é algo até

natural, porque ele não sabe como que vai ficar sua situação. E, por outro lado, se os professores aqui não se mobilizassem, não fossem fortes na greve, eles ainda poderiam perder direitos... É difícil, é complicado... e eu acho que a faculdade joga muito com esse medo dos funcionários, sabe?

No mesmo dia em que anunciou a dispensa dos mais de mil e duzentos professores, o grupo Estácio explicou que formaria cadastro de reserva, também de mil e duzentos professores, que seriam contratados, segundo a companhia, pelo regime CLT, conforme é padrão do grupo. Até as 13h do dia da divulgação das demissões, as ações da Estácio Participações S.A. já haviam subido 2,66%, demonstrando satisfação dos investidores com a notícia (EXAME, 2017).

Em reportagem da época voltada para o mercado financeiro, elogiou-se a atitude do grupo Estácio, de buscar de adequar “às boas práticas” do setor, uma vez que ela dispendia cerca de 40% de sua receita em gastos com professores, valor muito próximo ao empenhado por instituições isoladas, que é de 41%. A Kroton, líder do segmento, que tem obtido sucesso na redução das despesas com salários, alocação, ao final de 2017, 19,8% de sua receita em seu corpo docente. Isso faz com que todos os grupos do setor, em especial a Estácio, sejam pressionados a rever suas estratégias de pessoal (EXAME, 2017).

Reportagens como essa explicitam como as práticas precarizantes implementadas por essas companhias educacionais são prejudiciais não apenas para os docentes a elas vinculados, mas também a todo o setor educacional. O barateamento dos custos da empresa é, na maioria das vezes, obtido com a transferência para a sociedade (notadamente a professores e demais empregados, alunos, Estado) de riscos e custos necessários à operação. A relevância desses grandes grupos no mercado educacional acaba, por meio da concorrência, pressionando os demais integrantes do setor adotarem, em maior ou menor escala, práticas similares às adotadas por tais empresas. Práticas essas geradoras de “deseconomias” (KAPP, 1950).

Em dezembro de 2018, a estratégia se repetiu. Uma semana após os professores do Rio de Janeiro, onde a companhia concentra maior parte de suas unidades, rejeitarem proposta de Acordo Coletivo de Trabalho apresentada pela Universidade Estácio, o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SinPro Rio) denunciou que a instituição realizara nova demissão em massa, também de cerca de mil e duzentos professores no país. A entidade sindical alertou ainda para o que considerava ser mais grave, o comunicado da IES de que as homologações das rescisões ocorreriam na sede da instituição, sem a presença do sindicato. Nesse ponto, a reforma trabalhista também prejudicou os trabalhadores da instituição, visto que ela revogou §1º do artigo 477 da CLT, que exigia a assistência do sindicato ou de representante do Ministério do Trabalho e Emprego para a validade de homologações de rescisões de contratos de trabalho com duração superior a um ano (SINPRO RIO, 2018).

O SinPro Rio lembrou que, quando da demissão em massa do ano de 2017, todas as homologações estavam erradas, tendo sido a IES judicialmente obrigada a pagar as diferenças das verbas rescisórias em fevereiro de 2018. Ao final, a entidade sindical conseguiu, na Justiça, garantir o direito dos seus representados a contarem com sua presença no momento da homologação. Vinte diretores, a equipe de advogados, e o departamento jurídico do sindicato acompanharam as homologações na sede da Universidade Estácio, para prestar assistência aos professores demitidos (SINPRO RIO, 2018).

De acordo com a presidenta do SinPro Minas, Valéria Morato, em informação concedida às pesquisadoras, em Belo Horizonte, cinquenta e seis professores foram demitidos pela Estácio em dezembro de 2018. A exigência de que o sindicato assista o professor para que seja válida a homologação de rescisões de contratos de trabalho foi direito parcialmente reconquistado pela categoria docente na greve de 2018 e incluído na Cláusula 15, c, da CCT. Diz-se parcialmente reconquistado, visto que passou a ser condicionado à duração do contrato de trabalho superior a dois anos no estabelecimento de ensino e ao

requerimento por escrito do empregado, no prazo de dois dias úteis após a comunicação de sua dispensa (SINPRO MINAS, 2018a).

As entrevistas ocorreram sempre presencialmente e em particular, em horários e locais definidos pelos entrevistados. 8 dos entrevistados (42%) preferiram que a entrevista fosse realizada em sua residência. 5 entrevistados (26%) receberam a pesquisadora em outro local de trabalho, fosse outra IES onde passou a trabalhar, fosse em escritório/consultório onde atende como profissional liberal. 4 entrevistados (21%) concederam entrevista em um restaurante ou café nas proximidades da IES onde leciona, antes ou depois de um turno. E 2 dos entrevistados (11%) optaram por conceder a entrevista nas dependências da própria IES. Um deles encontrou uma sala de aula que não abrigava qualquer atividade naquele momento. O outro, contudo, preferiu conceder entrevista na própria sala dos professores da IES onde leciona e sobre a qual comentaria.

Antes de iniciar a entrevista, esse professor, e apenas ele, pediu para ver o tópico guia. Além disso, após desligado o gravador, afirmou que não se importaria em ser identificado e relacionado às suas falas. Apesar disso, manteremos, também para ele, nosso compromisso de confidencialidade e anonimato, firmado com todos os entrevistados.

Nenhum dos participantes apresentou qualquer resistência à gravação da conversa, mas muitos reiteraram, fosse com o gravador ligado ou desligado, o desejo de não serem identificados. Todas as entrevistas foram, assim, com consentimento dos sujeitos, gravadas em áudio, após apresentação dos parâmetros de confidencialidade. A fim de assegurar o anonimato dos participantes, nos comprometemos a não divulgarmos as transcrições das entrevistas, uma vez que poderiam ser identificados por suas histórias de vida e percursos profissionais. Também por isso, optamos por tratar os sujeitos, ao longo do texto, sempre no masculino e por nos referirmos a eles por letras maiúsculas, que não representem suas iniciais.

Os dados colhidos em campo serão analisados com amparo na análise do discurso, seguindo-se os ensinamentos de Rosalind Gill (2000). Primeiramente, apresentaremos o perfil dos entrevistados. Em

um segundo momento, buscaremos compreender o contexto da transição da manutenção e as percepções dos professores sobre as mudanças em seu trabalho. Por fim, investigaremos os impactos da acumulação flexível na morfologia do trabalho docente, apresentando e analisando as evidências trazidas pela pesquisa de campo. Ao longo de todo este quarto capítulo, buscaremos triangular os dados colhidos em campo com as bases teóricas e jurídicas que sustentam esta pesquisa.

4.1 Perfil dos entrevistados: o trabalhador docente das instituições de ensino de capital aberto de Belo Horizonte

O universo dessa pesquisa é composto pelos professores de ensino superior vinculados a instituições de ensino que ofertam cursos de graduação na modalidade presencial em Belo Horizonte e cujas mantenedoras sejam controladas por empresas educacionais com ações negociadas na bolsa de valores (B3). A partir de agora, chamaremos tais instituições de “IES-universo”. Desse universo, foi selecionada uma amostra, composta por 19 professores que, nos últimos 15 anos (a partir de 2003), tivessem lecionado, por no mínimo 8 anos, contínuos ou não, em pelo menos uma dessas instituições.

Buscamos ter uma amostra tão diversificada quanto fosse possível, para que pudéssemos compreender, a partir de olhares mais abrangentes, as mudanças que ocorreram (ou não) na organização e na relação de trabalho docente de nível superior após a abertura de capital de companhias educacionais. O primeiro dos parâmetros de diversificação da amostra foi em relação às IES com as quais os professores se vinculavam. Procuramos selecionar pelo menos 5 professores que atendessem aos parâmetros para cada uma das quatro IES-universo.

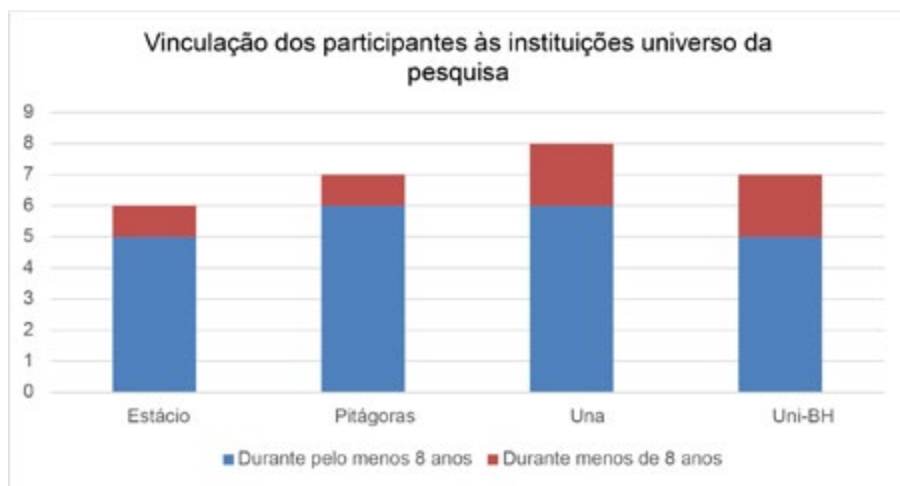
Talvez pelo fato do primeiro contato com professores previamente selecionados para comporem a amostra se dar após indicação por outro (possível) sujeito da pesquisa, 37% dos entrevistados (7 de 19) já tinham estado vinculados a pelo menos duas das quatro IES-universo, sendo que 11% (2 de 19) já lecionaram em três delas. É pos-

sível, contudo, que se trate apenas do reflexo de uma multiplicidade de locais de trabalho, característica do grupo amostral. Para 68% dos entrevistados (13 de 19), a docência em uma das IES-universo não era a única fonte de renda.

O Gráfico 2, abaixo, demonstra a distribuição dos 19 entrevistados de acordo com as IES pesquisadas onde trabalham ou já trabalharam, atendendo, ou não aos parâmetros de tipicidade desta pesquisa.

GRÁFICO 2

Número de participantes que já trabalharam em cada uma das IES-universo



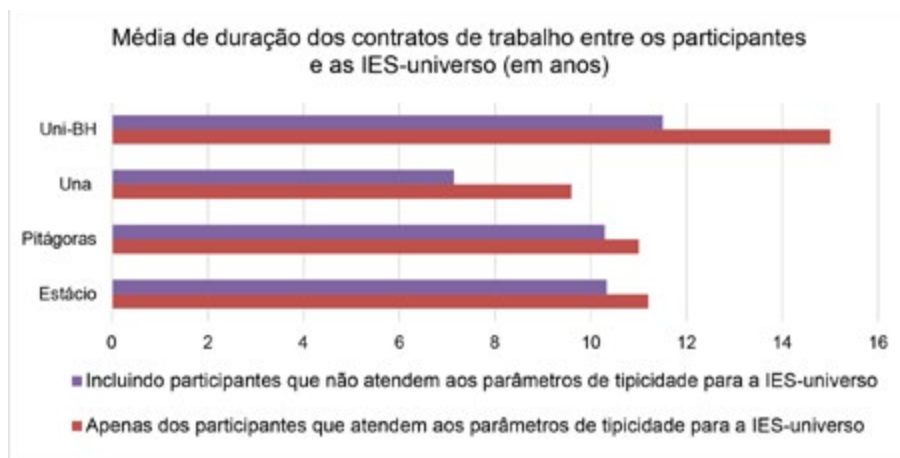
Fonte: elaboração própria

Os tempos de duração dos contratos de trabalho entre professores participantes e IES universo também é variável relevante para que conheçamos o perfil dos entrevistados. O Gráfico 3 apresenta as médias de tempo de serviço dos entrevistados, por instituição. Apresentamos ainda dois cálculos para essa média: o primeiro considerando os tempos de serviço (em anos), como professor, de todos os participantes que afirmaram já terem sido empregados daquela IES-universo; o segundo calcula a média dos tempos de serviço apenas

dos professores que atenderam aos parâmetros de tipicidade para a referida IES-universo.

GRÁFICO 3

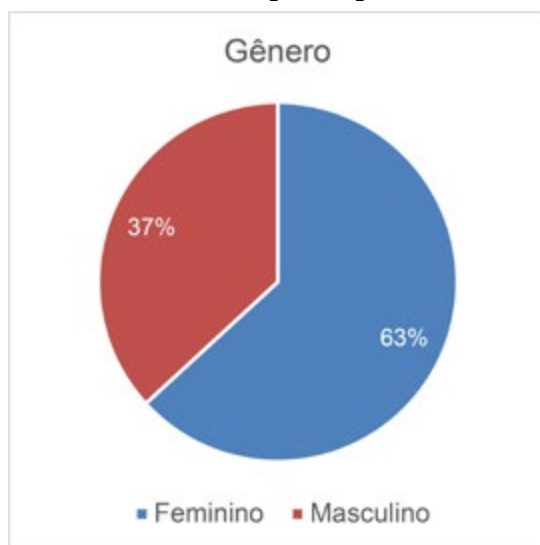
Média dos tempos de serviço dos professores participantes nas IES-universo



Fonte: elaboração própria

Uma terceira característica buscada para diversificar a amostra foi o gênero dos entrevistados. Apesar dessa preocupação, houve um número de mulheres entrevistadas superior ao de homens, diferença oposta à da divisão nacional dos docentes por gênero. Foram entrevistadas 12 mulheres e 7 homens, conforme o Gráfico 5.

GRÁFICO 4
Gênero dos participantes

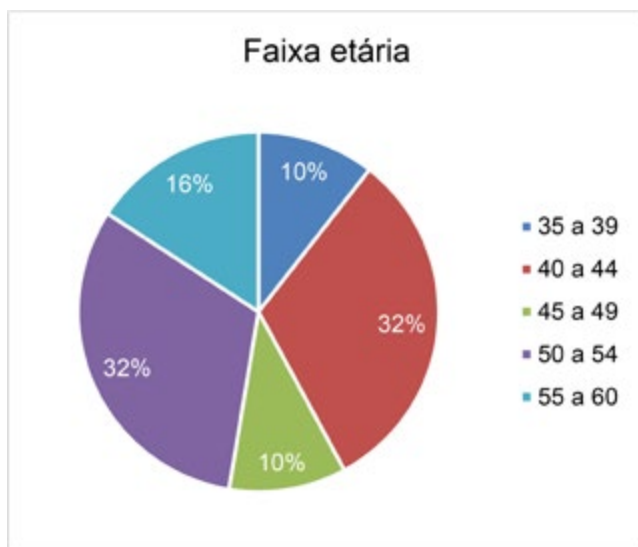


Fonte: elaboração própria

De acordo com o INEP (2018), os docentes de ensino superior no Brasil são, em sua maioria, do gênero masculino. Os professores são 54%, enquanto as professoras são 46% do total de docentes em exercício e afastados das IES. Quando considerada apenas a rede privada de ensino superior, as professoras ainda são minoria, mas a diferença é ligeiramente menor: 53,5% dos professores de IES privadas são homens, e 46,5% são mulheres no país. Já na rede privada de ensino superior mineira, as mulheres são 45%, índice menor do que a média nacional. Todos os professores entrevistados para esta pesquisa são cisgênero. Não há, em âmbito nacional, pesquisa que demonstre os percentuais de professores de nível superior cis ou transgênero.

Quanto à faixa etária, a amostra também se diversificou, por mais que não tenha havido atenção prévia em relação a esse tópico. Foram entrevistados professores com idades entre 35 e 57 anos (Gráfico 5).

GRÁFICO 5
Faixa etária dos participantes



Fonte: elaboração própria

Tampouco houve seleção prévia em relação à cor autodeclarada pelos entrevistados. Para responder a esse quesito, muitos participantes hesitaram. **F** e **K**, por exemplo, afirmaram:

F: *Eu gosto de me referenciar como negro, mas já me disseram que, desse modo, estou discriminando o lado da minha mãe, que é branca. Então eu digo que sou pardo.*

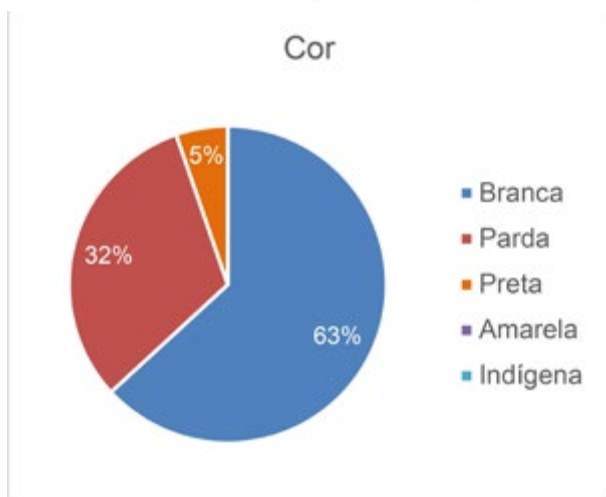
K: *Bem, pelos privilégios que eu acesso, pode-se dizer que seja branca, mas minha cor é parda, mesmo.*

Ao final, 1 participante se autodeclarou da cor preta, o que equivale a 5% da amostra. 32%, ou seja, 6 participantes, se autodeclararam pardos e 12 participantes, que representam 63% da amostra, se autodeclararam de cor branca, como consta do Gráfico 6. No Brasil, são

7,3 mil os professores de ensino superior que se autodeclararam pretos, representando 1,9% dos mais de 392 mil professores de IES no país (dos quais 29,4% se recusaram a declarar sua raça ou cor, no Censo da Educação Superior de 2017). Somando-se os 54,8 mil que se declaram pardos, os professores negros são 16% dos docentes de ensino superior de todo o Brasil, tanto na rede pública quanto na rede privada (G1; MORENO, 2018, em levantamento realizado a partir dos microdados divulgados pelo INEP).

Nenhum dos participantes autodeclarou que sua cor seria amarela ou indígena. Essas populações representam, respectivamente, 0,96% e 0,1% dos docentes de ensino superior no Brasil (G1; MORENO, 2018).

GRÁFICO 6
Cor autodeclarada pelos participantes



Fonte: elaboração própria

Desde as primeiras entrevistas realizadas, foi-nos reforçada a informação, já teoricamente apresentada, de que a organização, as condições e as relações de trabalho docente variavam, nas IES-universo, de acordo com a unidade e de acordo com o curso. O participante E,

por exemplo, relatou que, em sua experiência em mais de um *campus* de instituições com a mesma marca, percebeu que até mesmo a forma de pagamento por serviços prestados pelo professor à instituição é diferente. Em suas palavras:

E: Tudo depende de quem é o diretor e de quem é o coordenador, sabe? Eu percebo isso muito na Kroton. Porque eu trabalho em unidades diferentes e eu vejo que as reclamações são diferentes. A maneira de agir é diferente e aí até as maneiras de pagamento são diferentes. E eu acho que o professor também tem muita preocupação em ficar bem na fita. Porque o coordenador está me indicando e eu não vou corresponder?... porque nessas faculdades, a quantidade de aulas que você tem depende da sua relação com o coordenador. Quem dá aula pra professor? O coordenador. Qual a sua relação com ele?...

Trata-se da materialização de uma das faces da acumulação flexível: a concentração de poder sem centralização de poder. Esse aparente oxímoro apresentado por Sennett é o modo como se nomeia a rede de relações desiguais e instáveis que faz com que seja possível se levantar o argumento, tecnicamente falso, de que a nova organização do trabalho “dá às pessoas nas categorias inferiores dessas organizações mais controle sobre suas atividades” (SENNETT, 2015, p. 63). Uma das formas em que se efetiva a concentração sem centralização é, como descreve Bennett Harrison (1997), com a permanência da estrutura institucional nas forças que impelem as unidades ou indivíduos a cumprirem tarefas especificadas por um polo de poder (com a definição de metas, por exemplo). O que não se define, contudo, é como fazer isso, questão que raramente é respondida pelo topo da organização flexível.

Por essa razão, foi uma preocupação das pesquisadoras diversificar os participantes em relação aos cursos e *campi* em que atuam nas IES-universo. O Gráfico 8 elenca as áreas de conhecimento dos cursos onde os professores atuam. Como veremos, a ampla maioria dos par-

ticipantes leciona em mais de um curso em cada uma das IES à qual se vincula. Neste gráfico, nos referimos àqueles cursos que representem o contrato principal dos professores com as IES-universo.

GRÁFICO 7

Área de conhecimento dos cursos de vinculação dos participantes nas IES-universo



Fonte: elaboração própria

Quanto à própria formação, todos os participantes tinham, pelo menos, mestrado completo. Apesar de não constar do tópico guia, muitos dos entrevistados se referiram, ao logo da entrevista, a múltiplas especializações que já haviam cursado ou estavam cursando. A formação continuada e de qualidade foi uma preocupação demonstrada por todos os entrevistados.

GRÁFICO 8
Maior escolaridade dos participantes



Fonte: elaboração própria

As perspectivas sobre as mudanças na morfologia do trabalho docente também se diferem, neste estudo, em função do tempo de exercício da profissão pelos professores componentes da amostra. Eles têm entre 12 e 31 anos de docência, em todos os níveis, sendo que, dentre eles, 7 (37%) mencionaram já haverem lecionado na educação básica.

GRÁFICO 9

Tempo de docência dos participantes (em todos os níveis de ensino)



Fonte: elaboração própria

Dentre as perguntas feitas aos professores na segunda seção da entrevista, “informações sobre o contrato de trabalho”, a 8 pretendia avaliar se os professores que nos concediam entrevista estavam, ao momento da entrevista, vinculados à IES-universo. Já a pergunta 10 pretendia averiguar se o vínculo entre professor e IES-universo havia sido contínuo ou descontínuo, com alguma rescisão e recontração no período em que lá lecionara.

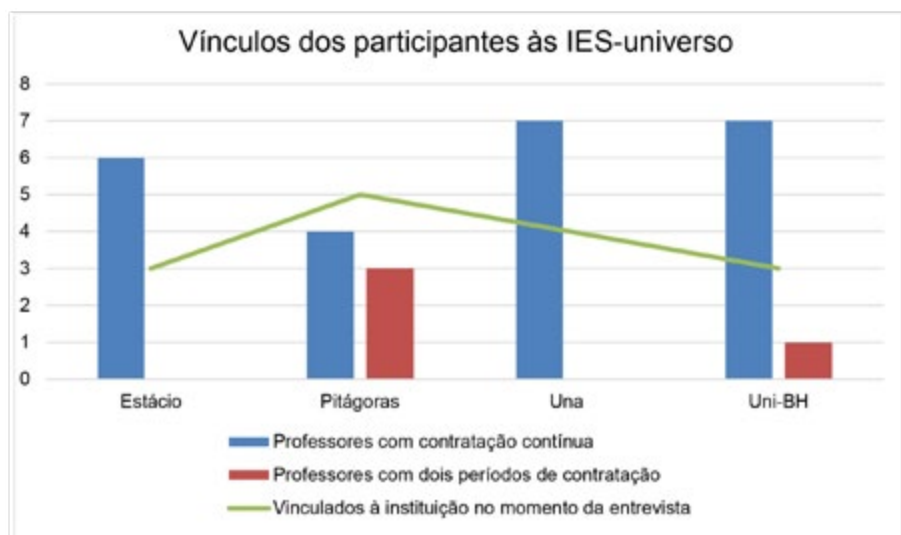
As respostas a essas perguntas foram compiladas no Gráfico 10. Para sua elaboração, levaram-se em conta tanto as respostas dos professores que lecionaram nessas IES por pelo menos 8 anos, quanto às dos que a elas se vincularam por período menor (as respostas foram a partir de um ano). É possível observar que tanto com a Estácio quanto com a Una, os participantes da pesquisa tiveram vínculos contínuos de contratação. Em relação à Estácio, dois dos três professores, que não mais estão vinculadas à instituição, atribuíram a falta de convite para retornar à instituição o fato de terem entrado com reclamação trabalhista contra a IES.

J: Eles queriam me chamar de novo. Ninguém me falou nada, não, mas eu entendi bem, porque já vi muito. A ideia deles era essa: me demitir agora, porque meu salário estava muito alto, daí esperar seis meses e me contratar de novo, com um salário hora-aula mais baixo. Mas eu entrei na justiça. E eles não contratam de novo quem entra na justiça. Posso nem passar na porta.

Em relação à Una os professores não mais vinculados a ela, disseram que, ou o término da relação trabalhista havia se dado pouco tempo antes, não tendo havido tempo para serem recontratados, ou que o fim do vínculo lhes interessava, o que era sabido por seus antigos coordenadores.

GRÁFICO 10

Continuidade ou não dos vínculos dos participantes às IES-universo



Fonte: elaboração própria

Nenhum dos participantes da pesquisa findou o vínculo com qualquer das IES-universo após ser demitido por justa causa ou rescisão indireta ou para se aposentar. Um dos participantes, que não po-

dia ser demitido, ainda mantém o vínculo com a instituição, mas seu contrato de trabalho suspenso, pois pediu licença não remunerada, após receber outra proposta de emprego. Outro participante, ainda, aderiu a um plano de demissão voluntária lançado pelo Pitágoras em 2009. Essa foi a única rescisão que, dentre a amostra, se deu após o trabalhador se demitir.

Dois dos participantes afirmaram que, por terem boa relação com o coordenador do curso, pediram para ser e foram demitidos pela instituição. Um deles, inclusive, voltou a lecionar na IES após alguns anos. L, que, no mesmo período, pediu para ser demitido de duas das IES-universo, comentou:

L: Eu não podia nem estar falando isso... Mas assim, eu acho que fiz foi ajudar meus coordenadores e meus colegas. Porque, o coordenador todo semestre, quase, já tinha de demitir professores. Eu ajudei a escolher quem ia sair. Assim, se tem de demitir alguém, que seja alguém que vai sentir menos esse impacto. Se sai um, tem mais aulas pros demais e evita resilição, que as duas instituições estavam evitando fazer. E, por meu salário ser mais alto do que os dos outros, então ajudava nas planilhas deles. Mas foi por parceria dos coordenadores, então, não posso falar muito, pra eles não se complicarem...

Os demais vínculos rescindidos, 12, foram por dispensa imotivada. Atualmente, existem, entre os participantes e as IES-universo, 14 vínculos empregatícios vigentes. O Gráfico 11 ilustra os modos como ocorreram as rescisões de contratos.

GRÁFICO 11

Modo de rescisão de contratos empregatícios entre professores participantes e IES-universo



Fonte: elaboração própria

Alguns anos depois, **M** voltou a lecionar na mesma IES de onde havia sido demitido. Ele, assim como outros professores cujo vínculo foi descontínuo afirmou ter sofrido significativas perdas salariais. A primeira das perdas foi relacionada ao adicional por tempo de serviço, prevista na cláusula 11 da Convenção Coletiva de Trabalho da categoria, direito conquistado na década de 1950. Trata-se de um adicional de 5% sobre o salário mensal do professor ao qual ele faz jus a cada cinco anos de efetivo serviço no mesmo estabelecimento de ensino. Esse adicional é o único direito convencional que diferencia o salário de um professor recém-admitido daquele de um professor que esteja a mais de cinco anos prestando serviços à mesma instituição (SINPRO, 2018).

O chamado quinquênio também tem reflexos sobre o adicional por atividade extraclasses percebido pelos professores, que aumenta um ponto percentual a cada 5 anos de efetivo exercício no mesmo estabelecimento de ensino, conforme o §2º da cláusula 12 da CCT. Ou seja, ao completar 5 anos no mesmo estabelecimento de ensino, o

professor deve receber 5% a mais sobre seu salário mensal, e seu adicional por atividade extraclasse passa de 20% para 21%. Ao completar 10, 15, 20 e 25 anos de serviço na mesma instituição, esses adicionais passam a ser, respectivamente, de 10%, 15%, 20% e 25% pelo tempo de serviço, e 22%, 23%, 24% e 25% pelas atividades extraclasse.

Com a quebra do vínculo empregatício, interrompe-se a contagem do tempo de efetivo exercício profissional para aquisição e manutenção do adicional de tempo de serviço. Assim, ainda que os professores já tivessem adquirido o direito a eles, em uma nova contratação ocorrida após noventa dias desde a dispensa (de acordo com o art. 2º da Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) nº 384/92), o vínculo será outro e o trabalhador terá perdido esse direito remuneratório. Ademais, por se tratar de outro contrato, ele poderá estar sujeito a outro regulamento ou quadro de carreira. E foi o que aconteceu aos professores recontratados no grupo Kroton.

***M:** Foi um novo contrato e aí já veio com a nova política. Hoje não existe mais na instituição... quando eu entrei, quem tinha mestrado, doutorado, ou só especialista, tinha salários diferenciados. Hoje não... hoje você entra com o mesmo salário. Salário mais baixo. Se você for especialista, mestre ou doutor, isso não interessa para a instituição. Você ganha igual todo mundo. Salário mais baixo.*

Ao serem recontratados, esses professores passaram a ser remunerados de acordo com a previsão do novo quadro de carreira, o que reduziu seus salários hora-aula, ao equiparar a remuneração de mestres e doutores à de especialistas. Professores vinculados às demais IES-universo também relataram mudanças nos quadros de carreira, com menos garantias para os colegas cujas contratações são mais recentes.

***T:** Quando eu entrei, nosso plano de carreira era bom, sabe? Bom mesmo. Tinha períodos, assim, em que eu*

chegava a ganhar mais do que colegas meus que tinham doutorado. E eu não tinha na época. Devia ser triste para eles, né? Bem difícil. Não ter um reconhecimento pelo seu esforço, um incentivo à qualificação...

Com essas mudanças constantes no quadro de carreira, as corporações buscam alterar as classificações do quadro hierárquico docente das IES por elas geridas, a fim de se desobrigarem do cumprimento à cláusula 6ª da CCT dos professores de Minas Gerais, que garante a isonomia salarial. Segundo ela,

Nenhum docente, sob qualquer pretexto, pode ser contratado, no decorrer da vigência do presente instrumento, com salário-aula-base inferior ao devido ao professor com menor tempo de serviço no estabelecimento de ensino, considerado o grau e ramo de ensino em que atuar, os princípios legais da isonomia salarial e a classificação no quadro hierárquico docente (SINPRO MINAS; SINEP/MG; 2018).

Muitas vezes, também a isonomia trabalhista geral, prevista no artigo 461 da CLT, e reiterada na súmula 6 do Tribunal Superior do Trabalho, também é desrespeitada, promovendo a convivência, lado a lado, de indivíduos que prestam trabalho de igual valor recebendo remunerações distintas. O desrespeito à norma legal se dá quando os empregados têm menos de quatro anos de diferença na prestação de serviços para o mesmo empregador e de dois anos no exercício da mesma função.

Quanto aos regimes de contratação, questionamos se seria de dedicação exclusiva ou parcial; horista com carga horária fixa, de 40 ou de 20 horas; ou horista com carga horária flexível. Todos os participantes já vinculados à Pitágoras, assim como os já vinculados à Una afirmaram que sua contratação era em regime de horista, com carga horária flexível. Com cada uma dessas IES-universo, dois participantes afirmaram ter, concomitantemente ao vínculo como horista, por

alguns períodos, outro vínculo, que não o de docente, com carga horária fixa. Os contratos de trabalho mais antigos dentre a amostra, para essas IES datavam, no Pitágoras, de 2004 e, na Una, de 2006.

Com o Uni-BH, os regimes de contratação foram majoritariamente horistas com carga-horária flexível. Um participante, que fora contratado no final da década de 1990 e demitido em 2012, antes da abertura de capital do Grupo Ânima (ocorrida em 2013), afirmou que tinha carga horária fixa de 40 horas na instituição, e que exercia cargo de gestão.

Outro participante relatou ter tido múltiplos vínculos e regimes de contratação firmados com a instituição. O primeiro, iniciado e findo antes mesmo da aquisição da manutenção do Uni-BH pelo Grupo Ânima, era com carga horária fixa, de 40 horas, que se tornou parcial. Após a abertura de capital pela companhia, ele voltou a lecionar na IES, porém em regime de carga horária flexível.

Um terceiro participante afirmou que, por mais que sua carga-horária docente seja flexível, ele mantém outros vínculos com a instituição, ou a ela relacionados, tais como orientação em laboratório, coordenação de cursos de pós-graduação e realização de pesquisas, que são contratos à parte, com carga-horária fixa. Dentre toda a amostra, foi esse o único professor em contrato vigente com alguma das IES-universo ao momento da entrevista que afirmou ter horas remuneradas para realização de pesquisa. Parte dessa remuneração não era desembolsada pela IES, mas por agência de fomento. A instituição participava, contudo, da seleção dos projetos e disponibilizava estrutura para sua realização.

Os contratos de trabalho mais longos e antigos dentre os firmados entre participantes desta pesquisa e as IES-universo foram firmados com o Uni-BH. O mais antigo foi firmado em 1990. O professor participante afirma que, desde então, era horista com carga-horária flexível. No princípio, contudo, ela pouco variava. Durante alguns anos ela oscilou bastante e, nos últimos dois anos, ficara estável em poucas horas. Para cumpri-las, entretanto, tinha de ir diversas vezes à unidade acadêmica.

Na Estácio, por fim, os professores componentes da amostra que foram contratados entre 2002 e 2004, contam que sua contratação se deu como professores titulares.

T: Nossa, quando eu entrei na Estácio, era uma coisa incrível aquilo ali. Eu fui contratado como titular. Porque sempre que uma disciplina ia ser oferecida pela primeira vez no curso, o professor contratado pra oferecer aquela disciplina era contratado como o titular, para reconhecimento do curso. Então nosso salário por hora-aula era muito bom. Muito bom mesmo. Tanto é que eu tinha colegas que eram profissionais do mercado, super renomados. Gente que eu admirava mesmo e, de repente, eu estava compartilhando a sala dos professores com eles. Nossa, era uma alegria estar ali.

Eles relatam que seus regimes de contratação variaram ao longo dos anos em de trabalho na instituição. Primeiramente, a carga-horária era flexível, com um alto valor de hora-aula. Depois de um período, passou a ser carga-horária fixa, com dedicação de horas fora de sala de aula. Um desses professores, passou por uma outra mudança em sua forma de contratação.

J: Depois, como eles queriam me manter lá, mas fazer um valor médio, pra não ficar tão desproporcional com os outros professores, aí eles me transformaram em mensalista.

J explica que, no período final, foi contratado por um salário fixo para exercer tanto a docência quanto a coordenação de um curso, independentemente da carga-horária de sala de aula que lhe fosse designada no semestre.

T: Aí em 2009, com a compra das ações por um grupo de investidores foi que... aí a coisa mudou radicalmente. Eles fizeram até um processo de

plano de demissão voluntária. Um PDV, do qual eu não participei. Aí primeiro eles optaram por ficar com um grupo de professores que tivessem maior carga horária, *todos 40 horas, com dedicação... maior carga horária e maior valor hora-aula também. Se for olhar do de hoje, era assim, três vezes maior... Ficou-se por um tempo, até que, por essa questão mesmo trabalhista, éramos oito, aí decidiram lá e demitiram todos, só ficou um.*

Pelas falas de **T**, pode-se perceber que a flexibilidade dos regimes de contratação dos professores não se restringe às remunerações variáveis em função dos números de horas-aula semanalmente ministradas, quando a contratação se dá como horista com carga-horária flexível. Inclusive, é esse o regime de contratação dos demais participantes, contratados pela Estácio entre 2005 e 2013 (este último não atendendo aos parâmetros de tipicidade). Também é afetado por práticas flexibilizantes, o próprio regime de contratação, mesmo desses professores “mais antigos”, que, por mais de uma vez, foi alterado a fim de adequá-lo às necessidades da empresa. O professor **S**, que trabalhou em uma instituição de outro grupo, conta experiência similar à relatada por **T**.

S: *Quando eu comecei, eu entrei como professor 20 horas, depois 40 horas, depois de um tempo, semestre a semestre, começou a haver uma grande oscilação da carga horária. Quando eu entrei, eu tinha lá umas disciplinas e era só horista, 20 horas de sala. Depois eu comecei a participar de uns grupos de pesquisa, comecei a orientar uma atividade de laboratório, fiquei 40 horas. Depois eu assumi a coordenação do curso, mantive 40 horas. Logo depois de deixar a coordenação, por minha vontade, eu continuei 40 horas por mais uns 2 semestres. Aí veio uma crise muito grave no Uni-BH, que eles não estavam nem conseguindo pagar os salários dos professores, a manutenção saiu da Fundação Cultural de Belo Horizonte, Fundac, e passou para o grupo Ânima,*

que é um grupo paulista. Nesse momento passou a haver uma flutuação muito grande da carga horária.

Essa variação semestral dos salários dos docentes, acabava por influenciar boa parte da organização financeira e profissional dos participantes e de suas famílias. Quando questionados se aquele trabalho era sua principal fonte de renda, 11 participantes (58% da amostra) responderam que a docência era sua principal fonte de renda. 53% da amostra (10 professores) são os principais responsáveis pelo sustento financeiro de suas famílias. 21% deles (4 participantes) afirmaram que essa responsabilidade é igualmente dividida com seu cônjuge, e 26% (5 participantes) declararam não serem responsáveis pela principal fonte de renda de sua família.

Como mencionado anteriormente, 13, dentre os 19 entrevistados (68% da amostra) têm mais de um emprego e/ou também atuam como profissionais liberais. Eles afirmam que é preciso haver uma composição para que suas remunerações sejam, no total, menos variáveis. A ideia é que, no semestre que estejam com menos disciplinas em uma instituição, a outra possa suprir.

U: É assim. Semestre passado eu estava com bastante aula, aqui não tinha muitas, mas tinha três disciplinas na PUC, também. Porque nossa vida é medida por semestres. E você não consegue se planejar em nada. Então tem *de buscar fazer esses ajustes assim, pra conseguir... senão você fica... muito inseguro...*

Comentando sobre a necessidade de se vincular a mais de uma instituição para ter maior e menos variável carga horária semestral, com remuneração mais previsível, o professor **L** resumiu seu planejamento de carreira com um ditado popular:

L: *Você não pode deixar todos os ovos numa cestinha só, né? Precisa de diversificar, porque a gente nunca*

sabe em qual faculdade que vai chegar o aluno. Aí tem de estar lá, em várias...

Outro participante, afirmou que o trabalho naquela instituição era sua única fonte de renda, mas que trabalha em cursos e unidades diferentes da mesma rede. Ele disse, com um tom de ironia e incompreensão

D: Para cada unidade, da mesma rede, um contrato de trabalho diferente.

Esse duplo contrato de trabalho parece estranho a quem, olhando as fachadas das IES, acredita que todas aquelas que carregam a mesma marca sejam parte da mesma instituição. A questão é que as IES que estão sob a mesma marca não necessariamente compartilham da mesma mantenedora. As companhias educacionais abertas aqui pesquisadas não têm por objeto a manutenção de instituições de ensino, mas o controle de mantenedoras de instituições de ensino (além de outros serviços educacionais, como editorial didático, por exemplo). Assim, tendo em vista que, como abordado no Capítulo 3, os atos gerais da vida civil das IES são praticados por suas mantenedoras (NASCIMENTO, 2016), os professores que lecionam em unidades acadêmicas com a mesma marca, mas mantidas por pessoas jurídicas distintas, costumam ter um contrato registrado com cada uma das mantenedoras.

Os contratos múltiplos não são necessários, contudo. Nesse caso, o que existe é um grupo econômico, previsto no artigo 2º, § 2º da CLT, que, após modificação pela reforma trabalhista, dispõe:

§ 2º Sempre que uma ou mais empresas, tendo, embora, cada uma delas, personalidade jurídica própria, estiverem sob a direção, controle ou administração de outra, ou ainda quando, mesmo guardando cada uma sua autonomia, integrem grupo econômico, serão responsáveis solidaria-

mente pelas obrigações decorrentes da relação de emprego (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Baseando-se nesse dispositivo e em seu predecessor normativo, Delgado (2018), defende, a construção doutrinária e jurisprudencial de que, em se tratando de grupo econômico, é válida a tese do empregador único. Segundo a teoria, todos os integrantes do grupo econômico seriam, ao mesmo tempo, empregadores, e não apenas garantidores de créditos derivados do contrato empregatício. Há, assim, não apenas solidariedade passiva entre os membros do grupo econômico, mas também solidariedade ativa. Ou seja, respeitadas as funções e a jornada de trabalho para as quais o indivíduo tenha sido contratado, todas as empresas do grupo têm a faculdade de exigir serviço do empregado, dentro de um único vínculo de emprego.

Para a tese do empregador único, o tempo de serviço também é contado em unicidade, o que, para professores, pode refletir em ganhos salariais, em razão do adicional por tempo de serviço (quinqüênio), em relação à prestação de serviços sucessivamente a diferentes empresas do mesmo grupo econômico. Além disso, o professor está submetido ao mesmo regulamento de empresa e plano de carreira existentes quando da sua contratação (a não ser quanto a alterações decorrentes de mudanças legais) (DELGADO, 2018). O salário-aula-base (SAB) de um professor que venha a prestar serviços a outra empresa do mesmo grupo econômico não pode, portanto, ser menor do que o já percebido por ele anteriormente.

Essa busca por outra fonte de renda é, em grande parte, provocada pela redução generalizada da carga-horária disponível nas IES-universo, que foi uma das mudanças mais apontadas pelos sujeitos da pesquisa. Na próxima seção, apreenderemos as percepções dos professores acerca das mudanças no ambiente de trabalho quando da abertura de capital.

4.2 O contexto da transição da manutenção: as percepções do professor sobre as mudanças no trabalho

Após esse primeiro momento, em que conhecemos um pouco sobre o participante e seu contrato de trabalho com a IES-universo sobre cujas mudanças concederia entrevista, a pesquisadora iniciava um segundo momento da entrevista, provocando informação contextual (GASKELL, 2008). A pergunta 16 remetia ao período de abertura do capital do grupo do qual faz parte a IES-universo em questão.

A pesquisadora apresentava o fato e o ano da abertura de capital pela companhia educacional (2007 para Estácio e Kroton e 2013 para Ânima), depois disso, questionava se o professor estava, à época, vinculado à IES-universo. Dentre os professores que atendem aos parâmetros de tipicidade, em relação à Una, 100% responderam que estavam na instituição. No Uni-BH, estavam 66,7% dos entrevistados. 80% dos professores já vinculados à Estácio, atendendo aos parâmetros desta pesquisa, lecionavam na instituição quando da abertura de capital. No Pitágoras, esse percentual é maior, 83,3% dos entrevistados puderam falar sobre como receberam a notícia de abertura da capital da empresa.

Após provocar essa rememoração do contexto pelo entrevistado, a pesquisadora questionava se ele ficara sabendo dessa mudança na organização institucional, se houve, à época, algum comunicado interno. Logo em seguida, o professor era indagado sobre se ele se lembrava de como ele e seus colegas receberam aquela notícia.

Foram múltiplas as percepções apresentadas, que variaram não apenas entre os docentes das diferentes instituições, mas até mesmo aqueles que lecionavam em um mesmo curso no momento da abertura de capital.

Os participantes D e M são exemplos de docentes que, mesmo trabalhando em um mesmo curso, têm memórias diametralmente opostas de como foi noticiada a abertura de capital do grupo Kroton.

D: *Então, não comunicaram. É claro que eu fiquei sabendo, porque foi algo noticiado e tal. Mas eu soube da abertura das ações da Kroton lá no Uni-BH. No Pitágoras, mesmo, não falaram com os professores.*

M: *E-mail. Nós recebemos comunicado no mailing. E a coordenação conversou com a gente. E ficou bem explícito, porque mudou a forma de avaliação, antes era termo, aí passou a ser semestre... eu senti que ficou mais comercial. Mudou o site, alguns processos. Foi imposta uma metodologia de um grupo maior que comprou.*

E, que lecionava em outras unidades acadêmicas do mesmo grupo, confirmou ter havido um comunicado interno, durante uma reunião. **C** ainda não lecionava no Pitágoras quando da abertura de capital pela Kroton. De seu depoimento, foi possível depreender que, durante um certo período, a organização da empresa não era tema de conversas, formais ou informais, nas unidades ou cursos em que lecionava.

C: *Nunca foi comentado isso lá. Eu passei a ter interesse, procurar saber, depois que a gente começou a perceber exigências que extrapolavam o nosso contrato de trabalho.*

O que chamou a atenção de **C** para o fato de que algo havia mudado foram novas exigências que se faziam, segundo ele, extrapolando seus deveres contratuais. Para **K**, que, apesar de já ser empregado da IES, estava licenciado quando do lançamento do IPO da Kroton, logo em seguida ao evento, seu retorno já foi marcado por consequências do processo de transição.

K: *Soube, assim que voltei de licença. E foi uma mudança tão grande, eles faziam mudanças muito bruscas de gestão. Quando eu saí era um diretor, quando eu voltei, um semestre depois, era outro diretor. E esse novo diretor tirou dos coordenadores a responsabilidade de fazer os horários e as distribuições de aulas pros professores. E*

a inteligência foi tão grande, que ele esqueceu de contar, na hora de fazer a distribuição, com os professores que estavam de licença médica ou de maternidade e que voltariam no semestre seguinte... quando eu cheguei, não tinha aula pra mim. Como não podiam me demitir, eu fui ao sindicato, não é? Para entender o que eu poderia fazer. Eu sempre recorri muito ao sindicato. Aí o diretor me ajudou a redigir um termo falando que eu estava me apresentando, de volta da licença... porque eles poderiam dizer que eu estava abandonando o emprego. Inclusive queriam que eu assinasse um papel falando que eu abria mão das minhas horas naquele termo! Aí eles não tinham o que fazer comigo, me colocaram de assistente da coordenação até começar outro termo.

Essas bruscas mudanças de gestão, e não apenas de gestão, mas também de processos e de organização empresarial, sugerem que houve reinvenção descontínua de instituições, uma das características do sistema de poder flexível identificada por Sennett (2015). A forma mais comum de apresentação da reinvenção descontínua de instituições é a reengenharia. Harrison (1997) alerta para o fato de que reengenharias muitas vezes são caóticas, e, por isso mesmo, são, geralmente, irreversíveis. O participante **K** dá seguimento à entrevista comentando a forma como a notícia da abertura e as mudanças iniciais foram encaradas por si e por seus colegas:

K: *Ah, eu acho que não foi muito conversado isso, não... mas acho que ninguém foi pego de surpresa. Eram esses os rumos do mercado, mesmo, que já se estavam anunciando... eu sei, assim, que mudava demais, toda hora que comprava alguma coisa mudava diretor, era uma dança das cadeiras, assim. Teve esse momento assim, de não saber quais eram as metas no momento. Porque sai diretor e mudam as metas. E a conversa ficou assim bem mais empresarial...*

Por mais que as primeiras mudanças fossem perceptíveis no cotidiano da faculdade, alguns professores, como **H**, começaram a se atentar a elas quando o perfil dos representantes do setor educacional passou a ser, em seu entendimento, mais ligado à gestão do que à pedagogia. Ainda assim, ele não acreditava que se pudesse explorar a educação como uma outra mercadoria qualquer.

H: *A gente não tinha a dimensão, naquele momento, do que seria isso. Antes, quando a gente ia às reuniões do sindicato, geralmente do patronal, quem tava na direção eram pessoas ligadas à educação. De 2009, 2010 pra frente, quem tá dentro, até quem dirige as escolas, às vezes, não são mais os diretores que têm uma formação pedagógica, mesmo. São administradores. Que vêm com uma outra postura pra dentro das escolas. E aí isso tem uma dimensão profunda. Então, nós ficamos apreensivos. Porque a gente não sabia o quê que isso ia dar. E nós também não éramos ingênuos de achar que aquilo seria bom pra todo mundo. Bom pra quem? Essa era a grande interrogação. Por outro lado, a gente tinha uma visão assim: não é possível que vá haver uma mudança tão mercadológica na área de educação. Quê isso? Essa é uma área importante. Nós não tínhamos essa dimensão assim não. Agora uma coisa é você produzir um produto, por exemplo, uma bolsa. Se não deu certo essa bolsa, você volta com ela pra linha de produção, como insumo, e sai uma outra bolsa. Agora, com educação... não tem jeito de pegar esses 6 meses e falar assim com o aluno: agora você volta, que você não ficou muito bem... você não vai fazer isso com esse menino, vai colocar ele no mercado de trabalho. Aliás, vai colocar ele disponível. Que você não sabe se ele conseguirá mesmo uma colocação...*

Nos grupos Estácio e Ânima a comunicação sobre a abertura de capital parece ter sido mais explícita. Todos os professores entrevistados que, quando do lançamento da IPO das holdings, trabalhavam nas

IES-universo controladas por essas *holdings* afirmaram ter sido informados sobre a operação.

Empregado da Estácio desde os primeiros anos após sua vinda para Belo Horizonte, **T** se lembra bem da reunião em que foi realizado o anúncio a professores e alunos. E relata o que foi dito e o que ficou subentendido naquele momento:

T: Houve. Houve, houve... Exatamente, teve isso assim, uma reunião, no auditório para comunicar aos professoras e alunos. E, naquela época, foi dito que nada ia mudar, que era uma coisa para melhorar a escola, para ampliar a escola, ampliar a atuação. Então o discurso, obviamente foi sempre o melhor. Está ampliando, está aumentando, agora tem investidores e tal, mas desde o início sempre foi falado... não era bem com essas palavras assim, não. Mas se estava dizendo claramente isso. Isso aqui agora é uma empresa cujo negócio é educação. Então a gente vai fazer disso aqui uma empresa... vai ter meta, que tem que ter lucro... então... não com essas palavras exatamente, né? Mas era dito isso. E isso foi assustando a gente, né? Porque a gente nunca tinha visto isso. E esse “assustamento”, digamos assim, depois a gente foi ver porquê.

Também sobre o processo de abertura na Estácio, o professor **R** adiciona que, não apenas houve anúncio da abertura de capital, como também se estimulou, com acesso a informação, que os empregados adquirissem ações da empresa.

R: Teve. Tem um informativo interno, em que eles comunicaram à gente. Inclusive, eles propuseram que os colaboradores comprassem ações. Eles expuseram o próprio colaborador ao mecanismo comercial da bolsa de valores e, se ele quisesse comprar ações do lugar onde trabalha, não tem problema, não.

Pesquisadora: E você aceitou essa proposta?

R: Não, não... acho que eu não tenho talento *pra esse tipo de investimento, não.*

Segundo Giovanni Alves (2011), tanto a “objetividade” quanto a “subjetividade” da classe dos trabalhadores assalariados são atingidas pelo processo de precarização do trabalho no capitalismo global. Para ele, a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital é o eixo central dos dispositivos organizacionais e institucionais do complexo sistema de inovações da reestruturação produtiva. O sociólogo identifica que se busca (e tem-se logrado em) constituir novo nexos psicofísico que seja hábil a “moldar e direcionar ação e pensamentos de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção” (ALVES, 2011, p. 111).

Podemos compreender que essa “captura” da subjetividade do sujeito trabalhador, de que fala Alves (2011) seja parte do modo de regulação associado ao regime de acumulação flexível (LIPIETZ, 1986). Considerando que a organização do trabalho nesse regime de acumulação busca elevar a produtividade, principalmente “pela via do detalhamento das operações, da eliminação de desperdícios e do *aproveitamento de todas as capacidades dos/as trabalhadores/as*” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 91, grifo nosso), buscam-se criar estratégias de favorecer o envolvimento do trabalhador com as tarefas da produção em equipe.

O incentivo para que os professores se tornem acionistas é uma maneira de moldar a perspectiva do trabalhador para a empresa onde trabalha, de modo a instaurar um elo entre o desempenho do negócio e o comportamento dos empregados (ALVES, 2011). O grupo Ânima não apenas incentivou o investimento dos trabalhadores em ações do grupo, mas premiou com elas professores, de acordo com o tempo de trabalho nas instituições que dele faziam parte. Dentro do grupo amostral, nenhum participante demonstrou muita simpatia pelo prêmio recebido. Todos os professores que mencionaram haver recebido tais ações confessaram jamais terem-nas negociado, acompanhado seu valor de mercado, ou sequer buscado saber como

poderiam ter acesso às ações de sua propriedade. Pareceu-nos, contudo, que os professores da Una, em comparação aos do Uni-BH, receberam melhor a notícia, tanto da premiação com participação societária na *holding*, quanto de sua abertura de capital.

Ao compararmos os quatro trechos de depoimentos a seguir transcritos, podemos perceber que, apesar de ter havido um mesmo protocolo de comunicação das alterações administrativas, a recepção por parte dos professores foi bastante distinta.

L, professor da Una e do Pitágoras: Soube, foi super divulgado, saiu nos jornais, na internet...o Pitágoras menos, porque eles têm um problema muito grande de comunicação lá, mas na Una, eles têm um mailing muito bom. A Ânima é super organizada assim... e nesse processo nós fomos premiados com algumas ações, então eu ganhei umas açõezinhas do Ânima nessa brincadeira.

F, professor da Una: Sim, a Una é muito transparente. Disso eu não tenho queixa. Sempre comunicaram. O início de todo semestre tem um evento chamado simpósio dos professores, onde os donos do grupo Ânima nos comunicam tudo que eles têm feito, as compras, todas as aquisições, que eles têm um projeto de expansão, né? De terem muitas instituições em Minas, São Paulo, agora Santa Catarina... e nos comunicaram quando abriram, e inclusive nos deram algumas ações, quando abriu pra sociedade anônima. Eu, inclusive, acho que tenho 16, 17... ações. E, claro, pra quem quisesse comprar mais, também, estava aberto, como para qualquer outra pessoa. Mas eu nem sei... eu não tenho nenhum interesse em mexer com esse tipo de investimento. Deixei lá. Eu sei que é tão pequenininho, que eu não preciso nem de declarar no imposto de renda.

A, professor do Uni-BH: Soube, eu sou até acionista! E nem sei como é que ficou isso depois que eu fui demitido, se eles tomaram pra eles de volta. Acho que não

podem, né? Então sou acionista do Ânima. Por livre e espontânea pressão.

S, *professor do Uni-BH: Ficamos, nós fomos informados disso, inclusive nos foi oferecida participação societária. Eu não quis. Alguns professores receberam uma quota social do capital aberto pelo Uni-BH. Sem nenhum custo para os professores. Os professores se tornaram sócios do Uni. Do Ânima.*

Pesquisadora: *Por que o senhor não quis?*

S: *Eu não quis porque minha relação com eles sempre foi uma relação empregatícia. Eu nunca quis ser sócio, não sou sócio de empresa de educação. Eu sou professor. Era nisso que eu acreditava.*

Essa intrigante distinção, inclusive no tom de voz utilizado pelos professores para narrar os fatos, em especial em relação às ações da empresa (**L** e **F** usaram tom um pouco irônico e jocoso, vendo graça na situação inusitada. **A**, apesar do tom leve que conferia à entrevista, irritou-se ao tocar nesse assunto. **S**, por sua vez, tratou do fato com bastante seriedade e peso na voz), pode ter ocorrido em razão dos perfis dos gestores das unidades de cada uma das IES-universo. Como concordavam os participantes, havia variações entre a organização do trabalho em cada um dos diferentes *campi* das instituições, de acordo com o perfil dos diretores e coordenadores.

Todavia, outra questão que mereceu destaque nos discursos de professores do Uni-BH, ligada à história da instituição, pode nos ajudar a compreender o maior descontentamento demonstrado por eles em relação à abertura de capital do Ânima.

P: *Sim, soube. O processo de comunicação interno é muito bem feito. Em 2013, principalmente. Antes, de 2009 a 2013 o processo foi um pouco mais truncado, porque eles estavam passando de uma instituição gerida pelos próprios professores, para uma empresa de educação. Então foi um pouco mais abrupto, assim... eu me lembro que alguns meses depois da chegada do*

grupo Ânima, eu tive de ir a uma sala porque eles estavam reestruturando as grades de uns cursos, porque, as grades seriam as mesmas no primeiro semestre. Uma grade, claro, que tinha sido construída ao longo dos anos. Eu me lembro que essas questões foram bastante abruptas. A partir de 2013, com essa ideia da explicitação da abertura de capital, fica mais claro onde eles querem chegar, quais são as lógicas que se pretendem.

Diferentemente da Una, que, desde 2003 era gerida pelo Ânima, o Uni-BH teve como mantenedora, até o ano de 2009, a Fundação Cultural de Belo Horizonte (FUNDAC-BH, atualmente denominada Fundação de Educação, Artes e Cultura). Além de não ter finalidade lucrativa, a FUNDAC-BH havia sido criada, em 1960, por trinta professores cujo objetivo era oferecer cursos superiores no período noturno, como ferramenta de democratização do ensino (FUNDAC, 2016). Esse propósito, segundo **D**, que foi coordenador de curso até pouco antes da abertura de capital pelo Ânima, ainda se mantinha sendo perseguido até a primeira década dos anos 2000.

D: Muita. Primeiro da cultura de gestão adotada pelos dois grupos. O grupo da fundação era um grupo de educadores, um grupo de gestores que tinham um sonho de oferecer o curso superior X à noite em Belo Horizonte e mantinham a fundação com a filosofia do educador. Então, a relação com os colegas era extremamente respeitosa. Então, eu, como coordenador era cobrado pela qualidade. “Professor, o que você está me apresentando é o que tem de melhor? Se não é, professor, vá visitar primeiro, e depois faça o seu pedido”. O discurso mudou completamente. O que a gente menos discutia, pra não falar que não discutia de jeito nenhum era qualidade. Eram práticas de gestão. Mas não de gestão acadêmica, de gestão de recursos.

O grande choque para os professores do Uni-BH parece ter sido, então, a transferência da manutenção da FUNDAC-BH para o Ânima, que

ocorreu em um contexto de crise financeira da Fundação, influenciada pelo significativo aumento no número de cursos superiores ofertados em Belo Horizonte, inclusive no período noturno. Em razão dessa crise, chegaram a atrasar salários de professores e outros funcionários. O professor A relatou que esse foi um momento muito conturbado na IES, tendo surgido diversas ideias sobre o que poderia ser feito para sanear suas contas.

A: Porque, na época, a gente estava havia uns 3 meses sem receber. E muitas propostas surgiram do que fazer, de como tratar a coisa, e tal... e, na realidade, uma das propostas era da gente assumir a coisa, não só assumir, como colocar um pouquinho de dinheiro pra gerir a coisa. Não todos, mas os que topassem. E eu topei fazer isso, não só eu, como muitos colegas. Mas a minha posição era mais tranquila, porque eu nunca dependi do Uni, né? Eu trabalhava em outros lugares. Então pra mim era mais fácil pensar: vamos ficar sem receber? Vamos investir na faculdade? Minha posição ali era pra ver os colegas e os alunos melhores, mas às vezes, pra muita gente, a venda pro Ânima foi a solução adequada. Porque uma coisa é certa e tem de ser dito, que, a partir do momento em que o Ânima assumiu, eles acabaram com aquele negócio de atrasar salário... eles cumpriram a parte deles. Mas é muito fácil cumprir a parte deles. Porque eles chegaram e demitiram muita gente, deram uma enxugada geral... eles fizeram aquilo que o ensino está se tornando. O ensino brasileiro, sobretudo o ensino particular. O meu medo é que chegue nas públicas também. Está se tornando algo essencialmente comercial.

Esse processo de “dar uma enxugada geral” do qual fala A, é o processo que Antunes (2002/2003) nomeia como “liofilização organizacional” e “enxugamento empresarial”. Por meio desse processo, o trabalho vivo progressivamente é substituído pelo maquinário técnico-informacional (trabalho morto). Em empresas liofilizadas é necessá-

rio, de acordo com Antunes, um “novo tipo de trabalhador”, chamado erroneamente de “colaborador” pelos capitais. Ao longo de todo o processo de coleta de dados em campo para esta pesquisa, a expressão “colaborador” foi utilizada apenas pelo participante **R**.

A liofilização empresarial comumente é associada a processo de reengenharia, dos quais as demissões são marcas sensíveis (HARRISON, 1997). A continuação do depoimento de **A** retrata bem como, em uma companhia educacional, ocorre o processo de liofilização empresarial.

A: Eles fizeram também um plano de demissão voluntária. Muita gente que participou dele hoje tá bem, porque além da demissão, entraram na justiça depois e ganharam uma grana. Muitos cursos, também, que não estavam dando muito lucro, eles passaram a régua. Uma coisa que eu gostava muito de fazer era orientar TCC, aí a gente tinha 4 horas por semana pra orientar 5 alunos. Era ótimo. Eu gosto de pesquisa. Ficava lá, orientava. Aí um tempo depois eu fiquei sem orientar, porque eu estava com trabalho demais, também. Mas aí, nesse último semestre, eles ficaram descarados. O coordenador virou pra mim e falou: você vai orientar. Epa. Mas pera aí, porque, né? Tem de ter uma conversa. Não, ele falou: você vai orientar e agora a orientação mudou, você vai orientar esses 5 alunos. E no final, você vai receber 300 reais. Aí eu falei que eu orientava, mas pode ficar com essa ajudinha aí pra vocês. Nem sei se recebi... Orientava aqui em casa.

A operação de transferência da manutenção do Uni-BH da Fundação-BH para o IMEC-Ânima teve a legalidade contestada judicialmente pelo SinPro Minas, e, em primeira instância, a venda chegou a ser anulada. A decisão foi, posteriormente, reformada. Argumentava-se que a operação carecia de autorização judicial, exigida em caso de alienação de fundações; que, estando a fundação endividada, seu patrimônio apenas poderia ser transferido para outra fundação que tivesse os

mesmos fins educacionais; e que, no contrato de transferência, o Grupo Ânima exigiu que a Fundac-BH não exercesse atividade educacional pelos 10 anos seguintes em Minas Gerais, o que feriria o estatuto do Uni-BH (GLOBOMINAS, 2010).

Após a primeira reação, mais enérgica, de alguns dos participantes ao se lembrarem do contexto da abertura de capital pelo Ânima, quando questionados sobre o modo como eles e seus colegas receberam a notícia, os participantes deram a entender que esse já fosse um movimento esperado.

***P:** Não fiquei apreensivo de modo significativo, mas fiquei atento. E, claro, posteriormente, houve uma série de demissões, ligadas a esse novo padrão, né? De vamos enxugar. Eu percebo que os cursos estão muito assim: vamos ficar com os professores chave, assim. Eles preferem menos professores recebendo mais, com uma articulação com os alunos mais próxima. Não fiquei muito tenso, não. Já sabia que isso iria acontecer, já havia um ambiente empresarial muito ligado à educação. Vi professores apreensivos, mas nada com que eles também não conseguissem lidar.*

O professor **S** também parece ter observado o mesmo que **P**, mas ele demonstrou ter sido um dos que ficaram apreensivos com o que poderia vir a ocorrer com a educação e com o trabalho docente.

***S:** Ana, eu diria pra você que a maior parte dos professores nem ficou preocupada com isso. O fato é, na cabeça dos professores, eu tô recebendo meu salário, tão me pagando direitinho, né? Tá tudo bem. Então eu diria que foi uma certa indiferença de modo geral. Eu percebi que a situação não ia ficar boa porque, antes de mais nada, qualquer empresa de capital aberto se preocupa em gerar lucros e dividendos. Então o compromisso com a educação, com a formação, com a qualificação dos discentes começa a sofrer algumas variáveis em função*

da lucratividade. Eu acho que isso já me preocupava e... foi o que foi.

Nenhum dos componentes do grupo amostral referente à IES-universo Una estava vinculado a ela antes do grupo Ânima se tornar sócio da União de Negócios e Administração Ltda. para formar a Centro Universitário Una Ltda., nova mantenedora do centro universitário, o que ocorreu em 2003. Não nos foi possível, portanto, conhecer o contexto dessa primeira transição na IES.

Notícias da época, porém, dão a entender que o objetivo da instituição era se tornar uma universidade. Em 2004, assumiu a reitoria da Una, com a missão de institucionalizar a pesquisa, por meio de cursos de especialização e mestrado, o padre Geraldo Magela Teixeira, que fora reitor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, entre 1987 e 2003 (DIÁRIO DA TARDE ONLINE, 2004). Ele se manteve na reitoria da instituição até seu falecimento, em 2011, mas a IES acabou se mantendo como um centro universitário. O depoimento de **F** dá a entender que ele teria gerido a Una, de algum modo, suavizando as transformações que vinham sendo exigidas dos estabelecimentos de ensino.

F: É engraçado como as pessoas fazem diferença nas instituições educacionais... nós tínhamos um reitor que era o Padre Geraldo Magela, que era muito humanista. Sempre foi, era da PUC antes, ele sempre foi de instituição privada. Mas ele tinha um olhar de educação bem humanista e abrangente. Ele que não deixou, por exemplo, fechar Pedagogia. Porque nós tivemos uma época de muita crise, de baixíssima entrada, e ele que manteve o curso. Isso vai passar, é só um momento... e manteve, sabe? Então eu acho que, com o falecimento dele, que foi mais ou menos no mesmo período da abertura do grupo Ânima. Eu não sei se ele segurava isso, ou se quando ele faleceu o pessoal pensou assim: não, agora a gente pode... porque, realmente, os executivos, né?, da hol-

ding, os donos, né? Do grupo Ânima. Posso me referir como dono, né? Eles tinham o maior respeito, assim, e até o nosso reitor, que era o vice-reitor à época. Então, já havia, assim. A gente notou que eles foram aos poucos implantando essa nova organização curricular. Mais recentemente, eles estão virando agora um... colocando mais disciplinas em EAD e também estão fazendo experimentos já em alguns cursos nas áreas humanas que é Serviço Social, Psicologia... o próprio Direito, se mantém. Direito nem entrou no regime modular. Mas é um curso que dá muito retorno financeiro pra eles, então eles respeitam assim, né? Mas então, assim, outras formas de organização, que eu já estava tão... qual é o termo que eu vou usar? Não é desencantado... desmotivado. Não é? Que eu nem tentei entender. É um tal de 3D, que o aluno faz quase tudo em casa e ele vai só 1 vez por semana na faculdade. Pra fazer trabalho em grupo, trabalho em sala. E aí o professor, aí fica. Eu nunca quis pegar uma turma de EAD, que já me foi ofertado 2 vezes.

No ano de 2012, ainda antes da abertura de capital pelo Ânima, ocorrida em 2013, mas já após o falecimento do Padre Geraldo Magela, o SinPro Minas contabilizou a demissão em massa de cerca de cem professores da Una (SINPRO, 2013). Carlos Magno Machado, José Carlos Padilha Arêas e Newtinho de Souza, diretores sindicais que vivenciaram aquela época afirmam que foram demitidos, principalmente, professores com mais tempo de serviço na instituição e doutores, porque eles tinham um salário-aula-base (SAB) mais alto.

De fato, a média de tempos de serviço dos professores entrevistados para esta pesquisa em relação à Una é a menor dentre as quatro IES-universo. Mesmo excluindo-se para cálculo da média os contratos com duração inferior a 8 anos, ela é de 9,6 anos. Esse tempo é inferior, inclusive, às de médias dos demais grupos incluindo-se os contratos mais curtos. Ademais, nenhum dos professores entrevistados para

esta pesquisa que afirmaram já terem lecionado na Una tinha o título de doutor quando lá trabalharam.

Quando perguntado sobre a forma como recebera a notícia da abertura de capital do Ânima, **F** se expressou receoso quanto à mudança da filosofia pedagógica institucional.

***F:** Bom, eu fiquei com receio de que se mudasse realmente a filosofia pedagógica da instituição. Nós, principalmente, do campo da Pedagogia... das Ciências Sociais e Humanas, né? Porque a maioria dos professores achou ótimo, porque você sabe que lá tem muitos cursos das áreas de exatas, até o curso que fundou a Una é de Administração, cursos tecnólogos... então a gente percebeu que eles não ficaram muito preocupados não. Mas nós, até por conhecermos teoricamente, né, os impactos que isso teria, que acabou se concretizando, não recebemos com alegria, digamos assim. A gente ficou sabendo que iria mudar.*

O participante **N**, professor da Una – que leciona, justamente, nessas nas quais áreas que, segundo **F**, teriam gostado da notícia – questionado sobre como ele e seus colegas reagiram ao comunicado de abertura de capital, pareceu se surpreender com a própria lembrança.

***N:** Em princípio... nós gostamos. Nós gostamos. Depois, surgiram mudanças das quais nós não gostamos. Ficou crítico. Porque, com 40 alunos, dependendo de como você desenvolve a atividade acadêmica, você consegue desenvolver o afetivo do aluno. Com 80, você não consegue. Com 100, não tem jeito. 'Cê não tem uma relação afetiva. A relação fica restrita a uma relação instrumental. Conteúdo para aplicação, você não desenvolve o cidadão, a educação. Isso tudo fica comprometido.*

***Pesquisadora:** A coisa que você mais sentiu foi o aumento do tamanho das turmas?*

N: Foi. E a padronização de ementas. Então você pega uma ementa hoje que se aplica à engenharia de produção e à administração. São abordagens diferentes... deveriam ser, né? E aí, hoje, eles padronizam a mesma ementa, juntam as turmas e você dá a mesma aula para cursos distintos.

A questão do afeto em sala de aula, levantada por **N**, foi objeto de estudo de Ada Magaly Brasileiro (2018). A pesquisadora sustenta que as emoções originadas tanto pelo professor quanto pelo aluno e construídas na interação entre eles, interferem no bom ou no mau funcionamento da aula e nas representações que professores e alunos fazem do objeto de estudo, da escola e de si mesmos.

O afeto seria, nesse contexto, uma das emoções relacionadas às tópicas de emoção positivas, vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento. Ao lado de elogio, alegria, movimento e bom humor, o afeto compõe “os quadros emocionais da interação, ora deflagrando-os, ora sendo efeito deles” (BRASILEIRO, 2018, p. 257). As tópicas da emoção negativa, por outro lado, estão relacionadas a “de-sânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito” (*ibid*, p. 256). O predomínio dessas emoções negativas compromete o engajamento dos alunos das propostas didáticas apresentadas pelo professor, prejudicando o sucesso da aula.

Não apenas na pergunta que fechava as entrevistas, mas ao longo de boa parte dos depoimentos dos professores, foi possível perceber que a questão do afeto e do relacionamento com os alunos, principalmente em sala de aula, quando da construção do conhecimento, era o ponto de maior satisfação do docente em relação à sua profissão. Alguns professores chegaram a afirmar que só continuam na profissão por causa dos alunos, por sentirem prazer na interação com eles. Essa é a sensação descrita por **H** ao ser perguntado do que mais gosta em seu trabalho.

H: Do contato com os alunos, sabe? A gente discutir coisas, eles trazerem coisas novas... sabe? Tem hora na

aula, das matérias que eu gosto mais, que eu fico assim... Vai parecer loucura o que eu vou falar. Mas parece que eu estou em transe! Eu estou ali, eu sei o que eu estou falando, mas parece que eu estou lá fora.

Ao tratarem do aumento do número de alunos em sala de aula, como resultado da padronização de ementas e junção de turmas, muitos professores, assim como **N**, demonstraram frustração: por não conseguirem desenvolver uma relação afetiva com os alunos; por terem de investir o seu tempo em atividades de correção intermináveis sem condições de construir propostas mais construtivas; por entenderem que não oferecem àqueles sujeitos o acesso ao material mais adequado às profissões para as quais estão se formando; por serem cobrados (e, na maior parte das vezes, quererem) pelo uso de metodologias de ensino ativas, que não se adequam a turmas tão numerosas.

C: *Eu entendo que a docência é um ato relacional. Se é relacional, não pode ser de uma via, tem de ser de mão dupla. Então, como é que eu não tenho condição de saber o nome dos meus alunos? O nome! O nome é a primeira identidade da pessoa, então eu ainda tento. E eu me frustro quando não consigo saber o nome dos meus alunos. E eu tento ser um professor universitário melhor, porque eu vim da base... Às vezes, eu fico emocionado, porque eu carrego a minha bandeira da docência, mas da docência transformadora. Não pode ser essa docência mercadológica. Esse é meu grande grito! Se continuar nesse formato, olha...*

As mudanças no relacionamento com os alunos, aparentemente desencadeada pela postura mais comercial entre instituição e os clientes-alunos (VALE, 2017), é situação que confunde e desaponta **T**. Ao ser perguntado se sentiu que algo mudara em seu trabalho após a abertura de capital pela Estácio, relatou:

T: Ah, completamente... o clima de trabalho é outro. A gente percebe inclusive nos próprios alunos. Eu não entendo... E você vai ver, você quase não dá aula. E trabalha tanto. É tanta burocracia que quase não dá tempo de você dar aula. E é uma mudança tremenda. Até com a relação com os alunos, que parece que dá tanta força pra ele sentir que está comprando um produto, que se não for exatamente como ele espera, ele está com a razão... é isso, os alunos são clientes que têm sempre razão.

Acontece que o regime de acumulação flexível tem também um discurso pedagógico, descrito por Acacia Zeneida Kuenzer (2016), que vem, por óbvio, sendo adotado pelas companhias educacionais abertas. Na próxima seção, abordaremos os modos como a acumulação flexível tem impactado a morfologia do trabalho docente vinculado às companhias educacionais de capital aberto.

4.3 Impactos da acumulação flexível na morfologia do trabalho docente: apresentação e análise de evidências

Pode-se dizer que as ideias do regime de acumulação flexível e do seu discurso pedagógico têm bases comuns, que remetem aos mesmos movimentos de contestação, de contracultura, do final dos anos 1960. Esses movimentos sociais, em suas diversas vertentes imiscuídas nas revoltas operárias e estudantis – feminista, negro, ambientalista, indígena, contrário ao imperialismo norte-americano e ao modelo soviético – incluíam também reivindicações contrárias à gerência “científica” e à maneira como eram projetadas e impostas a educação e as qualificações do trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017).

O condicionamento da qualificação nas instituições formais de ensino pelas necessidades do trabalho profissional era fortemente criticado. Os estudantes reivindicavam maior autonomia e flexibilização da rígida hierarquia entre professores e alunos, dos espaços e dos tempos de produção de saberes-fazeres. Eclodiam estratégias de

aprendizagem comunitária, por comunhão de interesses e trocas de experiências, em busca da construção de conhecimento dinâmico, em contraposição ao conhecimento disciplinar, centrado no professor e em currículos com conteúdos considerados arcaicos e impositivos (KUENZER, 2016).

Esse discurso foi apropriado pelas empresas e instituições de ensino e pesquisa. Na reestruturação produtiva desencadeada pela crise da economia capitalista global, iniciada em 1973, adequaram tais reivindicações ao discurso do capital, enquanto inseriram os elementos da gestão flexível – trazida do Japão ao ocidente como uma tábua de salvação para o capitalismo em crise (ALVES, 2011). Não apenas o sistema de produção Toyota foi importado, mas também o modelo de treinamento de trabalhadores foi utilizado como inspiração para as bases da aprendizagem flexível (ANTUNES; PINTO, 2017).

Se, no regime fordista-taylorista, a especialização produtiva exigia que os trabalhadores detivessem conhecimentos específicos para o exercício de função que pouco variaria ao longo de sua vida profissional; na acumulação flexível, um indivíduo exerce, ao longo de sua vida, as mais diversas ocupações. Assim, dele – e, consequentemente, da educação –, é exigida, em substituição à formação especializada, uma sólida formação geral, mais abrangente, que possa ser complementada ao longo das práticas laborais, por cursos de curta duração, complementados pela formação adquirida no trabalho (KUENZER, 2016).

Nesse mesmo diapasão, as ferramentas de gestão flexível visam a eliminar desperdícios e a reduzir os riscos encampados pela própria empresa, transferindo esses custos à sociedade (trabalhadores, fornecedores, clientes, estado, comunidade) (KAPP, 1950).

Ao longo desta pesquisa, percebemos que as companhias educacionais abertas que operam na graduação presencial em Belo Horizonte têm conjugado o regime de acumulação flexível e o discurso pedagógico da aprendizagem flexível a fim de manter e elevar seus retornos financeiros. Notamos também que muitas das práticas de gestão flexível dessas empresas transferem custos e riscos da empresa

para os professores a ela vinculados. Apesar de não ser objeto da pesquisa, por ter se mostrado elemento de grande interesse para os professores, foi possível identificar a transferência de parte desses riscos também para seu corpo discente.

Nesta seção, nos debruçaremos sobre as formas mais destacadas de impactos negativos sobre a organização e a relação de trabalho dos professores com as companhias educacionais.

4.3.1 Flexibilização das jornadas e da remuneração

Sadi Dal Rosso (2017) rememora que a flexibilidade de horas foi uma invenção dos trabalhadores. De trabalhadores livres, como os de tribos indígenas, camponeses, pequenos produtores rurais e urbanos, que sempre decidiram os momentos em que trabalhariam ou não. Foi quando o trabalho passou a ser heterônomo, com a criação da escravidão, da servidão e, principalmente, do trabalho assalariado, que uma maior racionalização da produção passou a organizar os períodos de trabalho em jornadas extremamente longas, exaustivas e, geralmente, rígidas, com horários definidos.

Até a reestruturação produtiva do capitalismo, da década de 1970, a rigidez dos tempos de trabalho e de descanso seguiu sendo uma regra. Nesse sistema, os trabalhadores haviam conquistado importantes garantias no tocante ao controle de jornadas, inclusive com remuneração dos tempos de repouso semanal e anual. A flexibilidade da qual se apropriou o capitalismo globalizado, contudo, rompeu com a divisão entre os tempos de trabalho e não-trabalho e faz parte das mudanças da morfologia do trabalho, na qual “jornadas de tempo integral são combinadas com jornadas excessivas, com jornadas insuficientes e móveis, de maneira a atender às demandas do capital” (ROSSO, 2017, p. 266).

Nas companhias educacionais, a despeito do que pressupunham aqueles que, consideravam irreal a ideia de se explorar a educação como mercancia, os atos de gestão praticados não diferiram muito dos de outras empresas no capitalismo flexível. Logo após a abertura

de capital dos grupos que geriram as IES-universo, os participantes perceberam uma mudança no discurso institucional. Concomitantemente a isso, todas as IES-universo passaram, de acordo com os informantes, por reestruturações curriculares a fim de flexibilizar a matriz curricular, para permitir o máximo de junções de turmas.

***P:** O que se prega muito é a ideia de que nem tudo é possível se fazer do ponto de vista pedagógico, se não houver uma espécie de sustentabilidade financeira. O quê que acontece, do ponto de vista pedagógico: abertura para uma série de estruturas que permitem uma flutuação do aluno na grade de forma mais simples, assim. Também não estou dizendo que concordo com isso, mas que entendo a lógica do chamamento para essa sustentabilidade financeira, de inserção de novos mecanismos de recepção do aluno naquele período em que ele ficará no curso, pra que isso seja possível. É claro que há uma série de prejuízos pedagógicos, a meu ver. Mas é impossível o mundo ideal, assim. Mas é claro, quando você vincula a educação ao universo do capitalismo financeiro, há uma série de mudanças também que não dizem respeito às estruturas de ensino, pesquisa, extensão, que seja. Que ela também diz respeito a uma série de construções que visam a agradar aos senhores aos quais ela está servindo. O professor está incluindo entre esses senhores, mas ele é um parafuso muito pequeno em um mecanismo muito mais amplo. E quem são os senhores de uma instituição que está com capital aberto? O tal do mercado, os investidores... e, claro, há um universo aí que é de satisfação de professor e aluno, senão isso não funciona do outro lado.*

O professor **F** explicou claramente como é organizado o regime modular, no grupo Ânima, onde, mesmo após as exigências de mudanças, a matriz foi proposta pelo núcleo docente estruturante.

F: Vamos organizar essa resposta. Quando você abre o capital, o grupo, né? A Holding, tem de garantir uma margem de lucro pros acionistas. E aí começou a haver... pedagogicamente, que eles já estavam preparando, inclusive, com o argumento de não completar o número de vagas, né, por semestre? O que antes que era o regime modular do currículo. Teve o primeiro impacto que foi a reforma curricular, a organização modular do currículo. O que significa esse regime modular? Você trabalha com ciclos, então cada curso teve de estabelecer de três a quatro ciclos no percurso da formação, sendo que, vou dar o exemplo de como fizemos no curso em que eu lecionava. O primeiro ciclo que é o 1º e 2º períodos, que é o mais delicado, não é? 2º ciclo que é 3º, 4º e 5º, e o 3º ciclo que é 6º, 7º e 8º períodos. É um curso de 4 anos. Então abre o vestibular todo semestre, mas, dependendo do número de ingressantes, ele pode entrar no outro módulo. O calouro faz o curso do 2º módulo e depois, esse que entrou no 2º módulo volta pro 1º, pegando os outros que estão ingressantes, e os outros seguem. Tá dando pra entender? Bom, existe uma concepção mesmo, epistemológica, de que o conhecimento ele não é linear. Você pode trabalhar. Nós formamos um currículo de forma que não existisse disciplinas que fossem pré-requisito de outras, né? Mas é um quebra-cabeça. Porque, pra você trabalhar nessa perspectiva, que eu acho a melhor, inclusive, eu gosto muito dessa perspectiva mais horizontalizada, interdisciplinar... mas não pode haver remendo. Ou você trabalha numa perspectiva, ou trabalha em outra. Senão fica confuso. E eu acho que foi isso que se deu lá. Eles usam esse argumento do novo modelo, mas, ao mesmo tempo, mantêm uma estrutura disciplinarizada, não é? E aí, nesse sentido, acaba dando confusão. Outra coisa que eu acho que acaba dificultando esse modelo é que nem todo professor tem licenciatura. O professor tem que ter uma capacitação de dialogar com o semestre que não veio... que alguns alunos pularam...

Esses trechos dos depoimentos dos professores **P** e **F** não apenas relatam alguns dos fatos ocorridos nas IES-universo onde eles lecionavam no período da abertura de capital e o que a ele antecedeu. Mais do que isso, eles evidenciam a consciência e a lucidez dos participantes desta pesquisa sobre as justificativas para as mudanças propostas, os significados ditos e não ditos das escolhas empresariais e as limitações práticas e teóricas às soluções implementadas.

Também no grupo **Ânima**, o professor **N** apresenta uma versão um pouco mais caótica das junções. Ele afirma já ter lecionado para alunos provenientes de quatro cursos, na mesma turma. Apesar disso, também reconhece a necessidade de se viabilizar financeiramente a oferta de cursos e parece acreditar que as junções, de uma forma mais moderada, seriam uma opção plausível para equalizar a situação.

N: Hoje se trabalha com junção. Mas também tem dois lados. A gente tem uma visão muito romântica da educação. E tem um lado muito forte do mercado. Eu tento sempre fazer uma análise muito fria disso. É ilusão a gente achar que você vai abrir um curso com 10, 12, 15 alunos. Isso não existe. E, quando a gente trabalha com custo, tem de diluir os custos. E, por outro lado, tem a massificação. A gente esquece todas as prerrogativas pedagógicas, todas as etapas de conhecimento, e faz aquela turma massificada. Junta todas as engenharias: mecânica, civil, elétrica, automação e vamos oferecer disciplinas que possam ser oferecidas a todas. Então, quebram-se os requisitos, e chega-se ao absurdo, por exemplo, de um aluno fazer cálculo 2, sem ter feito cálculo 1.

Também no grupo **Estácio** houve mudanças na matriz curricular. Nesse caso, não apenas pensando na possibilidade de junções, mas também na nacionalização daquela grade. O que prejudica o atendimento do curso às especificidades regionais, por outro lado, um curso superior mais amplo é uma exigência da aprendizagem flexível (KUENZER, 2016).

T: As ferramentas de gestão, de lançamento de nota começaram a mudar, os tipos de prova começaram a mudar... houve uma integralização dos currículos, então se você começar a fazer Direito em Juiz de Fora, o curso é o mesmo em todos os lugares, em toda a instituição, então, em vez de você vir pra BH e transferir pra uma ou outra faculdade, vem aqui pra Estácio, que você vai aproveitar mais suas disciplinas. Então teve esse movimento de fazer uma mesma grade pro Brasil inteiro, pra ter essa diferenciação. E isso é justamente o oposto do que o MEC pede, né? Quando você vai pensar o Projeto Político Pedagógico de um curso, você tem de buscar atender às especificidades daquela localidade. Como que você vai fazer isso com uma grade nacionalizada? Mas aí tivemos que fazer isso. E as ferramentas todas foram mudando. O sistema de gestão acadêmica mudando, até que chegou uma época em que o ponto passou a ser biométrico, e dava aquela fila de professor pra bater ponto... e o professor começou a ter que lidar com ferramentas a princípio de gestão. Então, se a grade é nacionalizada, a prova também é nacionalizada, aí essa prova, você faz uma questão e essa questão você faz e tem que colocar num banco de dados lá. Então você começa a ter um trabalho tentando lincar com o nacional assim.

Nesse contexto, extremamente informatizado e com controle exercido pelos polos de poder sobre as unidades, tendo como base de informação prioritária os índices gerados em sistemas virtuais, os professores passam a ter tarefas e metas não somente voltadas a atividades precípuas à sua formação. Em verdade, a maior parte dessas tarefas têm por objetivos sustentar a nacionalização e padronização dos processos (até mesmo para justificar aos investidores a aquisição de sistemas, que não são baratos) e melhorar os índices da unidade acadêmica e do curso ao qual são vinculados, perante a gestão nacional da empresa.

***J:** Tudo tinha exigência, assim... Isso no final, depois da nacionalização, desse processo todo que eu te contei, que tem a ver também com a abertura de sociedade anônima. Tudo era medido. A gente conseguia puxar relatório de qualquer coisa. Então você... O administrativo, né?... você consegue puxar relatório se o professor participou ou não. Você consegue puxar relatório se o professor tinha os treinamentos online que a gente era forçado a fazer. A gente tinha de lançar o diário até tal dia, então você conseguia ver quem não tinha lançado. Então os professores eram obrigados... entre aspas, assim... eh... sob pressão. Não existia uma sanção, assim, você não ia ser mandado embora nem descontado por isso. Mas existia uma pressão da cultura, assim. De todo mundo postar questão, de todo mundo fazer os treinamentos online...*

Esse depoimento de **J** vai exatamente ao encontro das técnicas identificadas por Sennett (2015) específicas para reinventar descontinuamente instituições, uma das características da gestão na acumulação flexível. Ele afirma que tais técnicas se utilizam de programas de computador que padronizam procedimentos operacionais. Com seu auxílio, os administradores de empresas muito grandes são capazes de ver e controlar tudo quanto cada uma das células de sua colmeia esteja produzindo, para, assim, eliminar rapidamente as unidades repetitivas ou ineficientes.

O profissional docente, formado para investir na construção do conhecimento, sustentado nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, vê-se enredado em atividades repetitivas, muitas vezes, esvaziadas de sentido e contrárias ao que ele próprio acredita.

No grupo Kroton, também houve a nacionalização das matrizes curriculares, que são elaboradas, como ironizou **H**,

***H:** por um núcleo pensante que a gente nunca sabe onde que fica. Mas o problema não é onde que fica o “núcleo pensante”, é que ele, na hora de estruturar os currículos*

e os horários, ele não está pensando no que é preciso que se aprenda naquele curso. O núcleo pensante pensa é na junção. É isso.

Logo após a abertura de capital pelo grupo, as humanidades, que eram uma marca da graduação no Pitágoras, ameaçaram ser cortadas e foram extremamente reduzidas, transformadas em disciplinas a distância. **K**, que lecionava disciplinas dessa grade, afirma que o grupo se organizou para tentar reverter esse processo, mas ele acabou sendo levado a cabo.

***K:** Nós percebemos que todo o projeto inicial não permaneceria. Principalmente a grade horária diferencial que eles diziam ter não aconteceria mais. Nós ainda tentamos, como grupo de humanidades, reverter isso. O grande mentor disso era o Cláudio de Moura Castro. Nós fizemos várias reuniões com o Cláudio de Moura Castro tentando reverter, como grupo de humanidades, alguns dos muitos ataques que já estavam acontecendo. Como, por exemplo, vamos ter que atender o mercado, nos nossos cursos, nós temos uma carga muito grande de humanidades e línguas. Não pode, nós temos de formar para o mercado, porque os alunos evadem por causa disso. Aí começou a lógica de formar para o mercado. Que é enxugar as humanidades, contratar professoras que não são professores... e foi criando esse perfil do Pitágoras que é hoje.*

O processo de transformar o ciclo básico de humanidades em disciplinas na modalidade à distância foi intensificado após a aquisição da UNOPAR, à época, maior instituição de educação à distância do país (KROTON, 2018). Mas, em todas as IES-universo, as disciplinas do ciclo básico são ofertadas preferencialmente a distância. E essa foi uma reclamação recorrente, não apenas dos professores que lecionavam tais disciplinas, mas também daqueles que ministravam discipli-

nas que, historicamente, eram ofertadas depois dos alunos cursarem as disciplinas de humanidades.

***F:** Outra coisa foi que eles colocaram como EAD essas disciplinas, e era aquela sociologia geral, filosofia geral, antropologia geral... não a específica de que o curso precisava... então a gente teve de remanejar todo o nosso processo. Acho que esse foi o impacto mais complicado. Porque os outros a gente conseguia remanejar, mas esse... Mas teve muito conflito entre os alunos. Os que eram veteranos não acolhiam, perdeu-se muito o senso de turma. Porque, cada semestre, eles estavam com um outro conjunto que ele não conhecia. Então perde-se o senso de turma e fortalece o de panelinha... E, para os professores, são muitos mais conflitos para se gerir na sala de aula.*

A carga horária de disciplinas em EAD foi elevada ao máximo previsto pelo ordenamento jurídico para cursos presenciais (que, quando da realização dessas entrevistas, era de 20%. Porém, no apagar das luzes do governo Temer, pela Portaria do MEC 1.428, de 28 de dezembro de 2018, foi dilatado para até 40%, em IES com conceitos de cursos reconhecidos igual ou superior a 4).

O professor **H** compreende que as ideias que fundamentaram a proposta do Ministério da Educação eram positivas para a educação, mas que, da forma como é aplicada pelas IES-universo, essa possibilidade normativa tornou-se estratégia de redução de custos sobre a precarização do trabalho docente.

***H:** A proposta do MEC quando coloca 20% de disciplinas a distância, a política era boa. Era que assim, esses 20% fossem fórum de discussão entre universidades, que às vezes o professor aqui estava distante e aí se formassem grupos de professores de universidades particulares, públicas, que estivessem em outras localidades. Era isso a proposta. A proposta não era transformar as presenciais em interativas, pra reduzir custos. E custos,*

principalmente em cima de professor. De carga horária de professor!

Aí, o que eles fazem, as disciplinas de 80h começam as 19h e terminam às 22:40. Aí, nisso tem adicional noturno, certo? Se eu coloco a distância, precisa de adicional noturno? Então essas todas de 80h, quase todas, viram online, aí tira o adicional noturno, e as de 60h, que terminam às 21:50, também não têm adicional noturno. Isso é um bom negócio, né? Pra mim, isso é uma economia pobre, que empobrece todo o curso e todos os alunos. Eu vejo isso como uma burrice. Mas, em termos de mercado, em números, isso é um ótimo negócio.

A adoção de estratégias para se evitar o pagamento de adicional noturno pela alteração do turno de trabalho é reconhecida pelo TST, em sua súmula 265, pois se considera que o trabalho noturno é uma situação mais gravosa para o trabalhador. A sua reversão para o período diurno é, portanto, ação incentivada pelo normativo trabalhista, tendo em vista elevar as condições de trabalho do indivíduo.

A situação narrada pelo professor **H** ilustra uma das formas como as aulas EAD têm sido utilizadas precipuamente como estratégias de contenção de despesas.

A precarização, relativa à flexibilização de jornadas docentes e das estratégias como se chegou a elas se deu em termos: a) de numerosas demissões de professores que lecionavam disciplinas que passaram a ser disponibilizadas a distância; b) de drásticas reduções de carga-horária em turmas presenciais disponíveis para os professores conduzirem, desencadeando, inclusive mais demissões, em razão da junção de turmas ou matriz modular; c) de insegurança em relação à jornada de trabalho (remunerada) a cada semestre letivo; d) da introdução de novos modelos pedagógicos atrelados à prioridade de redução de custos, em especial, com carga-horária docente; e) de aumento dos conflitos entre alunos que o docente se viu obrigado a gerenciar; f) do aumento do número e da variedade de necessidades dos alunos

a serem atendidas pelas disciplinas; g) de frustração do professor com os processos e resultados de seu trabalho.

K: *Ah, ali era uma loucura! Porque todo semestre a gente achava que ia ser mandado embora. E isso não era regular. Foi ficando pior com os anos. Era maio, junho, já tinha bafafá, falando que tem lista no curso tal, tem lista no outro curso. No semestre em que eu fui desligado, eu já sabia que eu seria desligado. Porque eu participava de colegiado e NDE, e sabia que as disciplinas que eu ministrava estavam sensibilizadas para serem disponibilizadas online. Mas não me falaram durante muito tempo... quase que eu entrei de férias sem eles me comunicarem.*

Esse cenário de insegurança financeira relatada pelos participantes se revela ainda mais grave quando descobertas decisões empresariais de desconsiderar o direito assegurado à categoria que teria o condão de dar a esse trabalhador alguma estabilidade ou uma compensação econômica pela redução de carga-horária. Trata-se do direito à resilição parcial, perante o sindicato, prevista na cláusula 32 da CCT da categoria, combinada com a cláusula 15, *b*. Essa cláusula tem o objetivo de efetivar, no contrato de trabalho do docente contratado como horista, o direito constitucional à irredutibilidade do salário (art. 7º, VI, da Constituição da República de 1988).

Essa cláusula possibilita a redução da carga horária do professor, com proporcional redução salarial, mediante algumas condições. A principal dessas condições é que tenha ocorrido redução do número de turmas por queda ou ausência de matrículas não motivadas pelo empregador. Para que seja válida tal redução, é necessário que ela seja homologada pelo SinPro. Para tanto, exige-se o pagamento ao professor de indenização correspondente ao salário mensal que seria devido em razão da carga horária diminuída, multiplicado por ano de contratação que contar o professor no estabelecimento de ensino, limitada a cinco anos.

Importante lembrar a exceção a essa regra, conhecida por todos os professores entrevistados para esta pesquisa, presente no § 9º da mesma cláusula 32 da CCT dos professores. Segundo ela, o pagamento da indenização é suspenso por um ano, sendo autorizado seu não pagamento, caso, nesse prazo, as aulas reduzidas sejam restabelecidas ao contrato de trabalho do professor.

J: A Estácio nunca foi uma faculdade que atrasou. Pagava, pagava direitinho, pagava em dia. Só, que, ao longo dos anos, as pessoas começaram a ter mais problemas. Tipo: bateu ponto e não puxou, houve um pagamento errado... quanto mais automatizava o sistema, mais problemas começaram a haver nesse sentido. Porque aí puxava automático a folha de pagamento. E, ao puxar automático, dava problema. Mas, tirando essa coisa da rescisão, que não era pago, e horas extra-classe, que os professores reclamam muito também: eu ia em reunião fora do meu horário de trabalho e nunca foi pago. Os professores entram muito com processo nesse sentido também. Mas, em termos de assiduidade no pagamento, é bem correto. E mesmo os professores que davam problemas com essas questões do sistema, podia demorar, mas, no final, acabava pagando. Eu acho que o mais sério é essa questão da rescisão, que não se pagava. E que, no final, era assim mesmo. Não pagamos rescisão. Era uma decisão empresarial.

Valdemar Sguissardi (2017) adverte que, diferentemente das instituições públicas, em que o tempo integral é uma característica dos contratos de trabalho de docentes, nas privadas, o traço mais característico da contratação dos professores é que seja horista, pago por hora-aula ministrada em sala de aula. Dos 25% do corpo docente das IES privadas (privadas e particulares), contratados em regime de tempo integral, a expressiva maioria atua exclusiva ou parcialmente em atividades de administração, coordenação. Poucos são os professores com dedicação integral nessas IES que atuam exclusivamente nos progra-

mas de pós-graduação, quando existem. Essa conclusão de Sguissardi foi condizente com as descobertas empíricas desta pesquisa.

Nesse tópico, é importante destacar que os dados evidenciaram uma predominância da contratação autônoma ou via pessoa jurídica dos professores atuantes na pós-graduação das IES-universo, não tendo sido mencionadas essas formas de contratação para os cursos de graduação.

Nenhum dos participantes afirmou já ter sido contratado, com dedicação exclusiva, por uma das IES-universo. Aqueles que foram contratados pela Estácio em seu período de implantação em Belo Horizonte, contudo, relataram que seus contratos, como titulares contavam com 40 horas de dedicação à instituição, que cumpriam com orientações, participação de colegiados, núcleo docente estruturante, coordenação de curso e outras atividades administrativas. Alguns professores vinculados às outras IES-universo, relataram que, ao longo de seus contratos de emprego, tiveram alguns períodos com cargas horárias fixas, muitas vezes em um segundo contrato, administrativo, além do docente.

Em sua grande maioria, os participantes eram contratados como horistas, apenas para atividades de ensino, sem qualquer incentivo à realização de pesquisa, mas com cobrança para apresentar produções acadêmicas em momentos de visitas de avaliadores do MEC. Alguns professores ligados ao grupo Ânima afirmaram haver alguma pesquisa nas instituições, materializada, além dos trabalhos de conclusão de curso, nos trabalhos interdisciplinares, existentes em todos os períodos. Todos os professores de cada período devem participar das orientações dos grupos de trabalho. Um professor, apenas, por semestre leciona a disciplina a ele relativa, que tem encontros quinzenais. Todos os professores que se referiram a esse trabalho, disseram que trabalham muito em razão dele. Alguns participantes elogiaram a proposta, outros disseram merecer aprimoramento, **S**, contudo, fez uma crítica ainda mais contundente.

S: Desse trabalho podem até sair algumas coisas boas, mas, na verdade, ele se mantém porque é o melhor negócio existente pra instituição. A disciplina é de 80 horas. Ela cobra do aluno como 80 horas. Mas, para o professor responsável, ela paga 40 horas. E, as outras 40 horas ela embolsa, sem oferecer nada para os alunos. E sobrecarregando o professor, que tem de corrigir essa quantidade imensa de trabalhos no final e no processo, e que ainda recebe pela metade e fica com uma noite ocupada.

A designação para ministrar a disciplina de trabalho interdisciplinar varia de um semestre para o outro. Aliás, a cada semestre os participantes costumavam ter de mudar as disciplinas por eles ministradas. Tanto porque, com as junções/modularizações, uma disciplina que rodava em um semestre, provavelmente, não rodaria no semestre subsequente. Mas, ainda assim quando uma disciplina retornasse à grade, ela não necessariamente voltaria para um professor que já a houvesse lecionado. E, nos casos em que voltara, os participantes perceberam que “já era outra disciplina, a ementa estava muito diferente, muitas vezes o modelo de disciplina era outro também” (fala do professor **L**).

Situações como essa demonstram a prática de “especialização flexível de produção” (SENNETT, 2015, p. 64) pelas companhias educacionais. No afã de colocar no mercado um “produto” sempre diferente (ou, neste caso, um modo diferente, de se oferecer o serviço educação), exige-se constante mudança nas tarefas que os professores têm de realizar e nos modos de realiza-las.

Por essas e outras razões, os participantes afirmaram ter uma dificuldade muito grande para se planejarem a médio prazo.

F: As alterações são semestrais. Elas são rápidas e muitas. Todo semestre a gente leva um choque. A gente, na verdade, já espera: qual será a próxima mudança? Ou qualquer questão nova que entra a gente já pensa: “calma, espera 6 meses e passa”.

Não apenas o afeto e a dinâmica da sala de aula ficam prejudicadas com as junções. Se a redução da folha de pagamento de professores é o primeiro objetivo com o qual as junções auxiliam na sustentabilidade financeira das instituições, ela não pode ser alcançada com desrespeito a direitos conquistados pela categoria. De acordo com a Cláusula 13, §3º, II, da Convenção Coletiva da Categoria, os professores de ensino superior fazem jus a um adicional de 10% sobre seu SAB ao lecionar em turmas com efetivos superiores a 65 alunos.

Quando questionados sobre a percepção desse adicional, grande parte dos entrevistados afirmou não ter certeza, nunca ter conseguido observar isso. Nesse ponto da entrevista, foi recorrente os participantes afirmarem que, após a mudança da forma como recebiam o contracheque (de físico para online, no sistema), eles passaram a ter muito mais dificuldade de acessar a descrição do que recebem. Muitos professores, especialmente os vinculados à Kroton, afirmaram, que, não raro, recebem quantias sob a rubrica “diferenças salariais”, sem especificação do que estaria sendo pago. Essa rubrica caracteriza salário complessivo, vedado pelo art. 477, §2º, da CLT, e é nula, de acordo com a súmula 91 do Tribunal Superior do Trabalho.

Quanto ao adicional por alunos em classe, **K** explicou a situação por ele vivida.

***K:** Eu estou cobrando no processo. Porque é muito perverso o que eles fazem. Eles alegam que não havia essa turma com mais de 65 alunos. Porque a turma que eu dava aula vai aparecer com 30 alunos em um curso X e com 40 lá no outro curso Z. Na mesma plataforma, mas em cursos diferentes, com códigos diferentes. A única coisa que comprova a junção é a grade de horários que me deu um trabalhão pra juntar. A minha prova foram os horários, que mostram: eu, no mesmo horário, na mesma sala, dando a mesma matéria no curso X e no curso Z. É muito bem elaborada a lógica deles.*

Também na CCT, a cláusula 25 garante aos professores que lecionem em turmas com mais de 60 alunos o fornecimento, pela instituição de ensino, de equipamento para ampliação de voz. Alternativamente, o docente faz jus a seguro de voz em seu nome, sem ônus para si. Nenhum dos participantes jamais havia tido notícia de seguro de voz em seu nome. Mas apenas três deles afirmaram que o equipamento de ampliação de voz oferecido pela instituição era satisfatório. Grande parte deles afirmou que, caso o docente quisesse um bom microfone, deveria comprá-lo. Dois dos participantes chegaram a comprar o próprio equipamento. Ainda que fosse satisfatório o equipamento fornecido pela instituição, para os professores entrevistados, nada se comparava a dar aula a uma turma com número adequado de alunos.

As chamadas disciplinas híbridas, que vêm sendo adotadas por todas as IES-universo, dentre os professores entrevistados são uma das mais polêmicas inovações pedagógicas. Para alguns deles, esse modelo pode ser visto como um avanço nos modos de ensinar que repensa tanto a aula presencial, quanto a disciplina a distância, adequando a sala de aula às tecnologias existentes na atualidade. Para outros, se trata de um avanço do EAD sobre o ensino presencial que faz com que, para o docente, se torne uma precarização que reduz pela metade sua remuneração ao final do mês, apesar de ampliar sua dedicação extraclasse (além do seu cansaço em classe) por turma. Então, mesmo entre os professores que acreditem na adequabilidade dessa metodologia à atualidade, as limitações do modelo são percebidas.

T: a metodologia híbrida, ou blended learning é uma metodologia derivada do ensino a distância, na qual a maior parte dos conteúdos é transmitida a distância, mas inclui, necessariamente, encontros presenciais com o professor. Nesse encontro, o objetivo seria que fosse realizada uma atividade prática ou que fossem tiradas dúvidas. Eu entendo que esse seja o modelo de ensino adequado ao século XXI, mas a pergunta que vale um milhão de dólares: como é que a gente vai fazer pro nos-

so aluno ler? E outra: como é que eu vou remunerar o professor? Porque aquele período, não importa se tem aula no dia ou não, ele fica tomado.

Aliada às estratégias de redução de carga-horária em sala de aula, e, portanto, remunerada, os entrevistados perceberam um grande aumento do período de dedicação extraclasse deles exigido, aliado a uma flexibilização de suas funções e das tarefas que precisaria de executar. Será esse o objeto de nosso estudo no próximo item.

4.3.2 Flexibilização das atribuições docentes e da dedicação extraclasse

Ao longo das entrevistas, um problema se mostrou presente na vida de todos os participantes: o aumento do volume de atividades extraclasse desempenhadas por eles. Os professores mineiros conquistaram, em 1989, após uma greve de 36 dias, o pagamento de adicional de 20% sobre o salário mensal, em razão das atividades exercidas fora de sala de aula, tais como elaboração e correção de provas e atividades. Essa garantia, presente na cláusula 12 da CCT da categoria, porém, apesar de extremamente importante, já parece, há muito, insuficiente para remunerar adequadamente o tempo trabalhado pelo professor fora da sala de aula. Um tempo que se mostrou, nesta pesquisa, superior até mesmo à fração de 1/3 da jornada (33,33%), valor para o qual o SinPro Minas vem, há anos, lutando para reajustar o adicional por atividade extraclasse.

L: Olha, Ana... é difícil isso, porque eu sinto que fiquei mais competente para a docência, porque, né? Com a maior experiência a gente adquire mais expertise. Mas, eu estava com menos turmas e eu gastava mais tempo pra fazer as coisas referentes a essas turmas.

Muitas dessas novas atividades são relativas a uma integração dos currículos entre as instituições do mesmo grupo. As universida-

des corporativas, características marcantes berço da aprendizagem flexível (ANTUNES; PINTO, 2017), são ambientes de trabalho não remunerado onde os participantes, em especial os vinculados à Kroton e à Estácio, onde esses cursos são ofertados a distância, afirmaram despendar cada vez mais tempo.

Cursos de diferentes conteúdos são disponibilizados para os professores dessas IES, mas um pacote específico de cursos é obrigatório. Os participantes afirmaram ter de cumprir metas relacionadas à realização dos cursos da universidade corporativa, pois influencia tanto sua avaliação individual de desempenho quanto a do curso e da unidade acadêmica onde leciona.

***H:** Ai eles gastam essa semana no começo do semestre, quando ainda não tem aula, pra isso. Mas aí, chega agosto, eles inventam que são outros, a gente tem de fazer tudo de novo. E são cursos variados. Os obrigatórios são mais ligados ao que eles querem implementar, né? Tipo como dar aulas em turmas grandes. E umas propostas da década de 1960! Incongruente, né? Aula invertida, metodologias ativas, ensino híbrido... e essas propostas da década de 1960 pra aulas em turmas grandes... confuso. Pra gente que é da licenciatura, é duro. E eu sempre questioneei, que os professores das outras áreas precisavam de capacitação pra docência. Nós temos Pedagogia no nosso campus! Isso os próprios professores da Pedagogia poderiam oferecer esses cursos, até muito melhor. Mas, não. Eles querem fazer tudo na plataforma, pra mostrar pro investidor. Isso e pra não pagar o professor que poderia dar um curso bom mesmo pra capacitar todo o corpo docente. Deixa, né?*

Muito embora o período oficial para realização desses cursos seja o início dos semestres letivos, oito dentre os dezenove professores entrevistados comentaram já terem feito e/ou precisarem de fazer algum curso na universidade corporativa na semana da entrevista (realizadas ao final do primeiro semestre letivo de 2018). A questão do

número de alunos também se destaca no depoimento de **H**. Os professores relatam haver uma exigência de número mínimo de, em média, 30 alunos para a formação de uma turma de primeiro período. Porém, para eles, esse número de alunos, que era normal até pouco depois dos períodos de abertura de capital ou, no grupo Ânima, da época em que assumiu o controle da mantenedora do Uni-BH, é considerada, hoje, uma turma vazia, tamanha sua exposição a turmas gigantes. Um dos entrevistados relatou lecionar, no semestre em que ocorreu a entrevista, para turmas com 118, 113 e 96 alunos.

***D:** E aí, o que você acha que eu estou fazendo, quando não estou dando aula? Corrigindo atividades, porque eu sou obrigada a passar atividade avaliativa para eles toda semana. Um monte de atividade que praticamente não valem ponto, não valem de nada. Porque, você veja, pra eu dar avaliação toda semana, não tem nem matéria lecionada suficiente pra isso. Mas aí eles mudaram agora... porque uma reprovação acaba fazendo o aluno repensar sua permanência em uma instituição de ensino superior, privada, que tem um custo mensal pra ele e que exige dele conhecimento que ele talvez ainda não tivesse naquele momento. Então, né? As avaliações dos professores estavam provocando uma evasão, no pensar dos gestores. Aí eles mudaram as avaliações, agora é avaliação continuada. E não tem mais nota, é ponto. Fica de um jeito que o que eu passo em sala... se ele tirar 30% dos pontos que eu distribuo em sala, se ele fizer umas atividades bobas, mas que gastam tempo, lá no portal, e conseguir 6000 de 14000 pontos no portal, ele é considerado apto a seguir para o período seguinte.*

K relata ter sido “uma mudança estrutural, no sentido físico da palavra”. Não apenas as grades curriculares, mas também os prédios onde se instalavam as IES-universo passaram por reformas para que suas salas comportassem as turmas maiores que estavam sendo montadas.

***E:** Existem questões que se tornam permanentes. Principalmente o preparo para a implantação de um modelo predominantemente à distância. Isso sou eu que faço essa interpretação. Desde o ano passado eles tentam massificar a implantação do modelo acadêmico. Que eles chamam de... hoje, no Pitágoras, eles fizeram um sistema de implantação de disciplinas AMI e AMP. AMP é feita pelo professor. AMI é uma disciplina que vem pronta. O material didático dela vem pronto. O Pitágoras sempre teve essa lógica de trabalhar com material didático pronto. Antigamente a gente tinha os guias, que era um material muito bom. Muito bom. Mas era um Pitágoras pequeno, onde a gente conhecia quem fazia os guias, e era um material feito com muito rigor. E agora eles voltam com essa diferença entre aulas AMI e AMP. E tem as blended, que são disciplinas que são prontas também, mas é uma disciplina em que uma semana você tem uma aula teórica que o aluno faz na plataforma, noutra semana tem a prática com o professor, mas enfim. O esforço hoje é para que o aluno tenha o hábito de trabalhar com os exercícios na plataforma, com o material da plataforma, para, cada vez mais tirar papel do professor. E o discurso é de que tenha mais autonomia do aluno.*

Esse trecho do depoimento do professor **E** é muito exemplificativo de algumas das questões que mais têm preocupado o trabalhador docente das IES-universo. Em relação às disciplinas cujo plano de ensino é formulado pela instituição, nacionalmente padronizada, os professores concentram seus investimentos (de tempo, de conhecimento e de metodologia) para assegurar a qualidade e a adequabilidade daquele plano de ensino às necessidades dos alunos para se formarem no curso.

Perguntado sobre se ele elaborava o plano de ensino e se algo mudou ao longo do tempo em que esteve na instituição, o professor **C** respondeu diferenciando seu trabalho em quatro modelos de discipli-

na. O que existia quando de seu ingresso na instituição, e os três que, além do completamente EAD existem atualmente.

C: Eu sempre fiz, faço questão de esmiuçar bem. Mas agora tem um porém. Porque o plano de ensino já vem pronto. Mas é um pronto... que eu vou te contar. É cada baboseira que eu não sei como é que colocam essas coisas lá... aí eu coloco só as referências, se for AMI. Completo lá porque sou cobrado por aquele plano de ensino pra mostrar pros investidores. Daí eu tenho de fazer outro plano, o plano verdadeiro, que eu vou trabalhar com os meninos mesmo e mando pra eles por e-mail. Então eu tenho um retrabalho. E você não faz ideia do quanto que eu odeio ter retrabalho! Se for AMP, eu tenho mais possibilidade de moldar do jeito que eu acredito, mas mesmo assim, eles empobrecem tanto as referências maravilhosas que a gente tem... agora, se for blended é que são elas... Aquilo é uma coisa, que eu vou te falar... a disciplina não anda, fica dando voltas em torno de uma coisa só e mesmo essa coisa, de um jeito superficial...

Depoimentos como esse revelam a falta de credibilidade dos professores em relação ao material com o qual trabalham e que têm de defender. Situações como essa configuram um quadro do descompasso entre o trabalho em uma organização flexível e as crenças e valores pessoais do trabalhador (SENNETT, 2015).

Outro momento em que se percebe essa desarmonia entre as funções do trabalhador docente e o que dele é exigido nas IES-universo são as ocasiões em que os entrevistados falam sobre sua participação em campanhas de captação. Segundo eles duas são as formas mais comuns de incluir professores nessa tarefa, que não possui finalidade pedagógica. A primeira, e melhor aceita pelos entrevistados, é a apresentação em eventos de marketing do curso ao qual se vinculam.

A segunda, que provoca revolta em muitos dos participantes, é o serviço de ligar para converter as intenções de fazer um curso superior (manifestadas por pessoas que fizeram ou se inscreveram para o

vestibular ou foram impactadas em alguma atividade de captação) em matrículas. Esse serviço, não remunerado, embora não seja obrigatório, é uma prática que, veladamente, carrega ameaças de desemprego. Afinal “é aquela coisa, né? Pra precisar de contratar professor, tem de ter aluno matriculado” (fala do professor C).

Os entrevistados que relataram já haverem recebido “pedidos” para que cumprissem tal tarefa afirmam ser comum receberem listas com os números telefônicos de mais de cinquenta pessoas. Relatam ainda que, em reuniões com a coordenação do curso, a ideia de que os próprios docentes realizassem as “ligações pra converter em aluno” (como chamadas pelos entrevistados) eram abordadas como parte do trabalho em equipe, pequenos sacrifícios pessoais em prol de um objetivo comum do time: formar turmas de primeiro período. Alves (2011) afirma ser essa organização do trabalho em times uma das estruturas que promovem a captura da subjetividade do trabalhador no capitalismo flexível.

Soma-se a essa preocupação a questão dos direitos autorais do trabalhador docente, manifestada por dezessete, dentre os dezenove entrevistados. No Ânima, os professores têm o dever de postar no sistema, semestralmente, um número definido de questões inéditas, no modelo ENADE (o dobro da quantidade que sua disciplina utilizará, para alimentar o banco de questões), e orientar projetos interdisciplinares em todos os períodos.

N: Pois é... isso aí eu costumo dizer que aqui na Una é uma das IES onde o professor mais trabalha fora da sala de aula. Aqui a gente trabalha demais no extra-classe. Por quê? Aqui a gente tem uma prova chamada integradora. Então nós temos que elaborar as questões pra essa prova no começo do semestre. Quando você está planejando o seu semestre, e tem prazo pra entregar, então isso sobrecarrega demais. Tem o TCC, que é normal... A Una tem aquele projeto integrado, que você tem que orientar alunos. Todo professor do semestre tem que orientar. Vai sobrecarregando.

É relevante destacar que, ao postar esse material, obrigatoriamente de sua autoria, no sistema acadêmico online, o professor do grupo Ânima é forçado a concordar com um termo, sem a assinatura do qual fica impedido de cumprir a tarefa. Por um lado, ele abre mão de todos os direitos autorais referentes àquela produção em favor do grupo Ânima e de seus parceiros, por prazo indeterminado, e, por outro lado, se responsabiliza civil e criminalmente pelo conteúdo da questão.

***F:** De tudo o que eu falei para você, o que mais me incomoda é a questão da autoria. Porque é um trabalho muito grande e muito sofisticado e a gente tem de ceder tudo para eles na plataforma. E outra coisa, que eu acho um equívoco muito, muito grande, é essa questão de acumular turmas, das turmas gigantes. O sistema modular eu acho que nem é a questão. Mas você querer formar um profissional, qualquer profissional, querendo que você trabalhe com metodologias ativas e com turmas de 100 pessoas? Aí que eu acho que é a maior precarização também. São as duas coisas que eu discordo, e eu tive muita dificuldade, principalmente por fator motivacional, porque eu não acredito nisso.*

Além de manifestar o inconformismo com a questão dos direitos autorais, o professor **F** traz à tona o problema da incongruência entre as metodologias ativas que, segundo ele, não se efetivam em turmas numerosas. Este é mais um aspecto que coaduna para a descrença dos professores no sistema no qual se inserem. Isso interfere, decisivamente, na qualidade do trabalho que ele realiza, uma vez que ele sente que está contribuindo para “a venda de uma ilusão”.

***H:** Pra mim hoje, Kroton significa precarização do trabalho docente. Precarização da educação, entendeu? E vender uma ilusão.*

***Pesquisadora:** E Pitágoras, o que significa para você?*

H: Ah... (suspiro) Pitágoras pra mim significa educação. Ainda. Mas não Pitágoras de hoje da faculdade... Gente. A gente tinha orgulho de falar que era do Pitágoras. Orgulho. Eu escondo que sou da Faculdade Pitágoras... Nos últimos tempos, depois que virou Kroton. Eu tenho vergonha. Muita vergonha... e quando eu te falei no começo, agora tá endurecendo mais, eu acho que de uns dois anos pra cá ficou muito forte a questão do mercado... eu me sinto... é forte falar, mas eu que estou me prostituindo. Eu estou vendendo a minha formação para alguém que eu não conheço mais, que eu não reconheço. Porque eu não reconheço a Faculdade Pitágoras. Depois que virou Kroton. A Kroton pra mim... é uma palavra. Do jeito mais poético que eu posso falar.

A voz do professor **H** remete ao esvaziamento do trabalho do professor, que passa a ser um mero “organizador de conteúdo”, nas palavras de Kuenzer (2016). Para ela, a aprendizagem flexível acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria. “Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria” (KUENZER, 2016, p. 9).

Essa valorização da construção epistemológica a partir da prática e de materiais replicáveis, se evidencia também com as decisões administrativas de se demitirem os professores que acompanhavam os alunos nos campos de estágio para contratar para essa função técnicos da área. Tais profissionais, sem a formação teórica necessária para conduzir reflexões mais profundas sobre o objeto de aprendizagem, não são, diretamente, amparados pelos direitos trabalhistas dos docentes. Por essa razão, têm um menor custo para a organização.

Todos esses fatores também contribuem para um aumento do trabalho extraclasse, uma vez que geram indicadores de gestão que precisam ser monitorados, frequentemente, pelos professores. Eles interferem em sua avaliação de desempenho individual e em sua permanência, ou não, na IES.

Em um contexto de constante redução de postos de trabalho docente no ensino superior, os professores se veem acudados a preservar seus empregos.

L: É tão massacrante você trabalhar num local que é tão contrário a tudo em que você acredita, que a gente pensa... será que eu ainda estou cabendo neste mundo? Eu vi muitos colegas adoecerem... eu vi uma colega ter AVC com 29 anos de idade... por causa de pressão da faculdade.

Por outro lado, eles se sentem desafiados a permanecer no lugar que ocupam, como forma de continuar cumprindo a função que entendem ter: a de transformação social.

E: Olha, eu me enxergo hoje como uma pessoa que tenta lutar no microuniverso, no micro do micro, pra mudar alguma coisa pra algumas pessoas. Sabe? Pra desconstruir esse sistema, o que hoje eles estão tentando colocar. Eu penso assim, se eu conseguir ajudar a formar três jornalistas extremamente críticos e conscientes, eu me sinto feliz. Se eu conseguir trazer três arquitetos pra área de urbanismo, pra conscientização política e social, pra arquitetura como elemento de cidadania, eu me sinto feliz. Então eu me sinto hoje uma pessoa que tenta lutar num oceano muito grande pra fazer pequenas vitórias todo dia.

Diante de inúmeras estratégias de flexibilização e esvaziamento do trabalho docente, é perceptível no discurso dos professores a busca pela compreensão da própria identidade e de como a sociedade vê o seu trabalho.

F: Ana Clara, é... porque, numa organização você tem várias dimensões de reconhecimento. Não é? Você tem a dimensão de reconhecimento, por exemplo, dos alunos. Essa é a maior alegria da docência, é o que nos faz ficar.

Depois tem a dimensão reconhecimento dos seus pares, colegas, mais diretos, que também é muito bacana, que também é uma conquista que você vai realizando ao longo de sua carreira. Agora, na dimensão institucional mesmo, eu sou mais uma peça. Que não necessariamente é tão importante assim. Talvez até exista um reconhecimento, sim, porque eu prestei muitos serviços, até pelo tempo de trabalho. Mas nada que fosse dar um diferencial. Eles devem até ter ficado um pouco aliviados com a minha saída. Porque eu era um pouco rebelde. Não aquele rebelde que fica marcando posição, mas eu simplesmente não fazia algumas certas práticas novas com as quais eu não concordava.

Ao final desta análise, um aspecto que merece destaque, por ter chamado a atenção durante todo o percurso de entrevistas, tratamento e interpretação do discurso dos professores: refere-se ao comprometimento desses profissionais com a própria formação e com o processo de construção de conhecimento dos seus alunos.

A: Olha... uma coisa que me deixa mal, é estar na justiça contra o Uni... sabe? Porque foi um lugar que me fez feliz, sabe? Se olhar meu Facebook, o que tem de amigo meu aluno, que eu fiz lá... eu amava dar aula lá... eu me sinto meio culpado, mas é bobagem isso...

Esse realce carece de ser feito porque, dentro do ambiente conflituoso instaurado pela mercantilização educacional, os dados mostram que o trabalhador docente tem se desdobrado para cumprir seus objetivos pedagógicos, conciliando-os às exigências corporativas. Essa dualidade incessante gera estresse para o professor cuja formação é mais humanista.

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre os dados das entrevistas, procurando analisar os discursos dos professores a respeito de suas percepções sobre o contexto da abertura do capital dos grupos educacionais dos quais fazem parte as IES onde lecionavam; e dos impactos

da acumulação flexível praticada por essas empresas na morfologia do trabalho docente, especificamente, no que diz respeito à flexibilização das jornadas, da remuneração, das atribuições e do sentido do fazer do professor. No próximo capítulo, passaremos às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um estudo, cumpre-nos trazer os resultados da questão inicialmente proposta: é possível afirmar que o regime de acumulação flexível praticado pelas companhias educacionais abertas que operam na graduação presencial em Belo Horizonte tem afetado negativamente os direitos trabalhistas dos professores a elas vinculados? A resposta a que chegamos, após todo o caminho percorrido, é afirmativa.

Para a construção dessa resposta e sua respectiva explicação, precisamos testar a hipótese de trabalho por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Como foi mostrado nos dados, as companhias educacionais abertas que operam no Ensino Superior em Belo Horizonte efetivam a acumulação flexível por meio das seguintes práticas:

- a modificação de plano de carreira para os professores ingressantes foi comprovada, nos casos de professores que foram demitidos e retornaram à instituição com salário inferior, sendo remunerados como especialistas, não como mestres ou doutores que são. Essa mudança é uma evasão à cláusula da isonomia salarial, presente na CCT da categoria, que fixa um piso para a contratação;
- as demissões periódicas se evidenciaram por meio de notícias e depoimentos de professores e dirigentes sindicais, casos que ocorreram, muitas vezes, em massa e atingiram majoritariamente professores com SAB mais alto (mestres e doutores ou com mais tempo de contrato com a IES);
- a ampliação do número de alunos por turma ocorreu por meio da junção de turmas com ou sem previsão na matriz curricular, bem como com exigência de número maior de alunos para a formação de turma no primeiro período;
- aumento do percentual de disciplinas a distância, sem prévia identificação na matriz curricular, reduzindo, assim, a quan-

tidade total de horas-aula a serem distribuídas entre os professores;

- contratação preferencial de professores horistas, prática evidenciada tanto pela análise documental, quanto pelos depoimentos dos professores. A remuneração desses professores, além de ser flexível, é exclusiva para sala de aula (ensino), excluindo atividades básicas do Ensino Superior, como a pesquisa e a extensão;
- redução da carga horária de cada professor entre um semestre e outro. Esse fato está atrelado ao aumento de disciplinas a distância, à junção de turmas, à flexibilização da matriz e à contratação de professores horistas, interferindo diretamente na redução da folha de pagamento da instituição. Muitas vezes, não é realizada a recomposição de carga-horária em até um ano e tampouco a resilição parcial junto ao sindicato;
- a designação de atividades administrativas, relacionadas a ocorrências pedagógicas, acompanhamento de indicadores e até ligações telefônicas para captação de alunos, anteriormente, sob responsabilidade de outros setores da instituição, foram transferidas para os professores; e
- o desrespeito aos direitos de autor, com exigências de produção intelectual e disponibilização de questões, planos de aula e planos de ensino em plataformas nacionalizadas dos grupos educacionais, sem remuneração, mas com assunção da responsabilidade civil, penal e administrativa pelo professor;

Verificamos que, na perspectiva dos docentes entrevistados, tais práticas afetam os seus direitos trabalhistas e morfologia do seu trabalho, provocando a redução do valor da hora-aula para os ingressantes e da remuneração final para cada um deles, em virtude da redução da carga horária total (todos os professores que, no momento da entrevista, permaneciam com o vínculo de emprego com uma das IES-universo haviam sido contratados como horistas). Além disso, a

instabilidade de carga horária (que altera semestralmente) impede o planejamento financeiro do trabalhador a médio prazo.

Os dados evidenciaram que as práticas de acumulação flexível adotadas nessas instituições dificultam a ascensão na carreira docente, seja por mérito de formação, seja por aumento de carga horária, ou mesmo, por remuneração pelos serviços extraclasse prestados. Tais práticas também interferem na liberdade de cátedra do professor, visto que é obrigado a seguir o material que lhe é apresentado, o que também é controlado por meio dos indicadores de gestão.

Os dados também sinalizaram para o fato de que esse controle, assim como as demais tarefas decorrentes do modelo pedagógico adotado, especialmente, as relacionadas às plataformas virtuais, elevam o volume de trabalho e consomem o tempo do professor, sem o equivalente retorno de remuneração.

De todas as variáveis da hipótese, a única que não se confirmou para os cursos de graduação foi a de contratação dos professores por meio de pessoas jurídicas ou como autônomos. Essa prática mostrou-se comum nas IES-universo, porém, apenas para a pós-graduação. A chamada pejetização é uma fraude trabalhista, pois pretende descaracterizar o vínculo de emprego, a fim de afastar a aplicação do Direito do Trabalho.

Com relação aos objetivos específicos, foi possível verificar que o regime de acumulação flexível se efetiva no contexto das companhias educacionais de capital aberto, se efetiva por meio do que Sennet (2015) chama de reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. No primeiro caso, as novas incorporações e exigências dos investidores, conduzem à permanente mudança nas práticas, nos organogramas, nas diretrizes, nas missões e visões das empresas, no que consideram ser seus valores. Isso provoca maior esforço, desgaste e instabilidade nos empregados, já que quando sentem que estão adaptando às regras, estas são modificadas.

A especialização flexível de produção é observada na constante mudança de tarefas que os professores têm de cumprir, por exemplo,

na alteração de disciplinas que podem ministrar, nas modificações das ementas dessas disciplinas, nas mudanças das plataformas virtuais de aprendizagem. Esse fator tem como efeito imediato o aumento do trabalho extraclasse, intensificado pela necessidade de aprendê-las, especialmente, por meio das universidades corporativas.

Verifica-se, também, a acumulação flexível concretizando-se via concentração sem centralização do poder. Isso ocorre por meio do estabelecimento de metas e de práticas aliadas à tecnologia da informação. Elas buscam padronizar processos, materiais, atividades e comportamentos, o que acaba por esvaziar o trabalho do professor, que percebe a descartabilidade dos seus saberes e se sente desmotivado pela ausência de reconhecimento por parte da instituição.

Todos esses fatores interferem, diretamente, na nova morfologia do trabalho do professor universitário vinculado às companhias educacionais de capital aberto. Esse profissional, formado para investir na construção do conhecimento, sustentado nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, vê-se enredado em atividades repetitivas, muitas vezes, esvaziadas de sentido e contrárias ao que ele próprio acredita. O trabalho docente, essencialmente intelectual, passa a ser mecânico e exaustivo, extremamente flexibilizado em suas funções, jornada e remuneração.

Inserido nesse cenário, o professor busca conciliar seus propósitos acadêmicos e necessidades profissionais, com as exigências das instituições para as quais trabalham. Ao tempo em que buscam se adaptar ao novo contexto, os professores entrevistados demonstram certa resistência à captura da sua subjetividade (ALVES, 2011), demonstrando isso por meio da crítica ao material apresentado, assim como à insistência em ministrar aulas formativas, reflexivas, não limitadas ao pragmatismo característico do discurso pedagógico do regime de acumulação flexível, a aprendizagem flexível (KUENZER, 2016).

Ao nos aproximarmos do final deste trabalho, é justo promovermos uma reflexão acerca do conjunto de escolhas metodológicas que configuraram o caminho construído nesta pesquisa. Ressaltamos o valor da pesquisa qualitativa, instrumentalizada por documentos e en-

trevista individual semiestruturada, sem a qual não haveria condições de conhecermos o objeto de estudo ou de atingirmos os objetivos propostos. Outra opção produtiva foi a de tratar os dados orais por meio da análise do discurso, metodologia que possibilitou a compreensão dos sujeitos participantes e da realidade do seu contexto. Igualmente produtiva foi a oportunidade de analisar o problema sob diversos ângulos e fontes.

Avaliando, também, a amostra selecionada, foi possível reconhecer a qualificação dos professores para responderem às questões propostas, visto a sua experiência tanto na profissão, quanto na instituição. Esse fator muito contribuiu para a qualidade dos dados gerados. Digna de observação é a consciência demonstrada por esses trabalhadores. No decorrer da pesquisa de campo, eles evidenciaram a percepção clara dos processos pelo qual passa o segmento, ou ao menos, um esforço para compreendê-los melhor. Os dados também trouxeram a preocupação desses trabalhadores não apenas com a própria condição de trabalho e remuneração, mas também com piores condições de trabalho que afetam os colegas com menos tempo de casa. A esse respeito, demonstraram indignação.

É importante, ainda, reconhecer os ganhos acadêmicos e sociais que esta pesquisa pode proporcionar. Por parte da pesquisadora, durante o processo, foi possível perceber as múltiplas implicações de um fenômeno social na vida das pessoas e seus impactos jurídicos. Por outro lado, confirmamos a relevância social desta pesquisa, uma vez que, ao chegarmos a seu fim, compreendemos o seu valor de denúncia do processo de precarização da educação e do trabalho dos profissionais que a ela se dedicam. Além disso, aventamos a possibilidade de servir como instrumento de freio para os exageros de flexibilização capitalista, para os descumprimentos e as fraudes ao Direito do Trabalho.

Do ponto de vista científico, este livro abre caminho para novos problemas de pesquisa, como, por exemplo, a inserção do capital aberto no campo da educação básica (em especial, com a recente autorização de parte do Ensino Médio a distância), cuja configuração se anuncia para breve e tende a ser acelerada pelos impactos da pan-

demia de Covid-19. Por outro lado, ainda pode subsidiar pesquisas e análises de órgãos regulatórios responsáveis pela vigilância das instituições, no intuito de assegurar a efetivação de direitos individuais e sociais.

O modo de regulação da acumulação flexível tem influenciado diversas formas de normatização da sociedade global. De práticas e hábitos a valores e leis no Brasil, ela parece estar chegando a seu auge, tendo em vista as reformas implantadas e as que ameaçam surgir. No Direito do Trabalho, destacamos a Lei da Reforma Trabalhista (13.467/2017) e o fim do Ministério do Trabalho e Emprego. Na educação, lembramos da autorização de aumento de 20% para 40% da quantidade de horas-aula a serem ofertadas a distância em cursos presenciais.

Diante dessa realidade, urge a necessidade de fortalecimento das bases e das representações trabalhistas. Ao final deste estudo, anunciamos aos docentes mais uma atividade extraclasse: a de participar com maior empenho e presença das lutas da categoria e da classe trabalhadora, pois, somente assim, o professor poderá frear o ímpeto do capital, fazer-se ouvir nas mesas de negociação, preservando a função social e seus direitos trabalhistas.

REFERÊNCIAS

ADVENT INTERNATIONAL. **Advent International retorna ao setor de educação com a aquisição da Faculdade da Serra Gaúcha.** São Paulo, SP. Postado em: 24 mar. 2015. Disponível em: <https://www.adventinternational.com/br/advent-international-retorna-ao-setor-de-educacao-com-a-aquisicao-da-faculdade-da-serra-gaucha/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

AGLIETTA, M. **A theory of capitalist regulation: the US experience.** London: Verso, 1979.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ÂNIMA EDUCAÇÃO S.A. **Apresentação institucional.** 2018b. Disponível em: http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/download_arquivos.asp?id_arquivo=BDF80DFE-2997-401A-A672-09B68A93BD7B. Acesso em: 28 nov. 2018.

ÂNIMA EDUCAÇÃO S.A. **Relação com investidores.** 2018a. Disponível em: http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/default_pt.asp?idioma=0&conta=28. Acesso em: 28 nov. 2018a.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 2002.

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

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

ARIENTI, Wagner Leal. Teorias da regulação capitalista, objeto e método: além do economicismo, estruturalismo e funcionalismo. **Textos de Economia, Florianópolis**, v. 9, n. 1, p. 38-60, jan. 2006. ISSN 2175-8085. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2303/1987>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BATISTA JÚNIOR, Onofre Alves. **O outro Leviatã e a corrida ao fundo do poço – guerras fiscais e precarização do trabalho: a face perversa da globalização. A necessidade de uma ordem econômica mundial mais justa**. 2014. Monografia (Pós-Doutorado em Direito – Democracia e Direitos Humanos). Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BECK, Ulrich, **Capitalismo sem trabalho**. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 41-55, 1997.

BECKER, Gary S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga; GALÍPOLI, Gabriel. **Manda quem pode, obedece quem tem prejuízo**. São Paulo: FACAMP, Contracorrente, 2017.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra – 1. Ed. [Reimpr]. – Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOTTAMEDI, Ana Lúcia Francisco dos Santos. Trabalho docente e dignidade: desafios da leitura constitucionalizada do Direito do Trabalho no contexto da dinâmica escolar pós-fordista. In: VIANA, Márcio Túlio; ROCHA, Cláudio Jannotti da (Org.). **Como aplicar a CLT à luz da constituição**: alternativas para os que militam no foro trabalhista. 1ed.SAO PAULO: LTR EDITORA LTDA, 2017, v. 1, p. 408-425.

BOYER, R.; MISTRAL, J. **Accumulation, inflation, crises**. Paris: Presses universitaires de France, 1978.

BRASIL. **Ato institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição... Brasília (DF): 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto 2.207**, de 15 de abril de 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-norma-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 63.341**, de 1º de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63341-1-outubro-1968-404684-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei no 5.452/1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília: Senado Federal. Atualizado em 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Lei da Reforma Trabalhista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.868**, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.172/66**. Código Tributário Nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496301/000958177.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/223178393/dou-secao-1-31-12-2018-pg-59>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 384, de 22 de junho de 1992**. Simulação de rescisão contratual - Levantamento do FGTS em fraude à lei. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/mtb384.htm>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 3.^a Região. Órgão Julgador: 1a Seção de Dissídios Individuais. Mandado de Segurança nº 0011778-65.2017.5.03.0000. Impetrante: Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. Impetrado: MM. Juízo da 46.^a Vara do Trabalho de Belo Horizonte; Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda. Relator: Jose Eduardo Resende Chaves Jr. Belo Horizonte, 26 de abril de 2018. Disponibilização: 30 abr. 2018, **DEJT/TRT3/Cad.Jud**, Página 339.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. Súmula nº 6. **Equiparação salarial. Art. 461 da CLT**. Brasília: DEJT divulgado em 12, 15 e 16.06.2015. Disponível em: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_1_50.html#SUM-6. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRASILEIRO, Ana Clara Matias; VASCONCELOS, Antônio;

VILELA, Daniela Rodrigues. Entre o neoconstitucionalismo e o neoliberalismo: a ideologia neoliberal e a negação de direitos trabalhistas. In: VASCONCELOS; Antônio; VILELA, Daniela;

AZEVEDO NETO, Platon. **Trabalho, globalização e economia: crise dos modelos atuais**. Belo Horizonte: RYM, 2018. p. 59-86.

CADE. **Aquisição da Estácio pela Kroton é vetada pelo Cade**. CADE. Assessoria de Comunicação Social. Publicado em 28 jun. 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade>. Acesso em 24 jan. 2019.

CADE. **Cade aplica conjunto de restrições à união de Kroton e Anhanguera** — CADE. Assessoria de Comunicação Social. 14 mai. 2014. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/cade-aplica-conjunto-de-restricoes-a-uniao-de-kroton-e-anhanguera>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARELLI, Rodrigo Lacerda. Cooperativas e a terceirização. **Jornal Trabalhista Consulex**, Brasília, v. 18, n. 893, dez. 2001.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida De. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Universidade de Campinas, Campinas. <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida De. **Reforma Universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Ciências Econômicas). Universidade de Campinas, Campinas.

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

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, nº 5, 2000.

COLOMBO, Sonia Simões *et al.* **Gestão educacional: uma nova visão** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade, os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 15. ed. São Paulo: LTr, 2018.

DELGADO, Maurício. **Capitalismo, trabalho e emprego: entre o paradigma da destruição e os caminhos da reconstrução**. São Paulo: LTR, 2006.

DIÁRIO DA TARDE ONLINE. **UNA - Padre Geraldo Magela assume reitoria**. Publicado em: 29 jun. 2004. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/06/29/503463/padre-geraldo-magela-assume-reitoria.html>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>. Acesso em: 17 nov. 2018.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do *Welfare State*: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 33, p. 171-183, Ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141998000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2018.

EDELMAN, Bernard. **Legalização da classe operária**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A. **Prospecto definitivo de oferta pública de distribuição primária e secundária de Units de emissão da Estácio Participações**. 26 jul. 2007. Disponível em: <https://static.btgpactual.com/media/estacio-prospecto-definitivo.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ESTACIO PARTICIPAÇÕES S.A. **Relações com investidores**. Site. 2018. Disponível em: <https://ri.estacio.br/Default.aspx>. Acesso em: 20 nov. 2018.

EXAME. Lucas AMORIM. **O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor**. Publicado em: 07 dez. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A ditadura em questão**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1982.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM. **Fórum das entidades representativas do ensino superior privado**. 2016. Disponível em: <https://www.forumensinosuperior.org.br/>. Acesso em 24 jan. 2019.

G1; MORENO, Ana Carolina. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 244-270.

GLOBOMINAS. **Justiça anula venda de centro universitário em Minas Gerais**. Postado em: 03 ago. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/08/justica-anula-venda-de-centro-universitario-de-minas-gerais.html>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GROSSI, Domingos Sávio Cunha. **Uma história dentro da história: SinPro Minas 80 anos**. Belo Horizonte, MG: Editora SinPro Minas, 2014.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Sobre o Projeto Doing Business**. 2016. Disponível em: <http://portugues.doingbusiness.org/about-us>. Acesso em: 27 jul. 2016.

GUSTIN, Miracy; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HARRISON, Bennett. **Lean and mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility**. Nova York: Guilford Press, 1997.

HARVEY, David. **The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change**. Blackwell: Oxford, 1992.

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

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise setorial da educação superior privada.** 11. ed. Foz do Iguaçu, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Evolução do ensino superior:** 1980-1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. - Brasília: O Instituto, 2000b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em 24 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Sinopse estatística do ensino superior:** graduação 1999 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. - Brasília: O Instituto, 2000a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo1_Sinopse_Superior99.pdf. Acesso em 24 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Sinopse estatística da educação superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). **Sinopse estatística da educação superior 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 jan. 2019.

KAPP, Kall William. **The social costs of private enterprise,** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1950.

KENJI, Allan. **Kroton Educacional:** Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. Entrevista a André Antunes. Instituto

Humaninas Unisinos, 30 abr. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 02 mai. 2018.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Fato relevante:** assinatura de contrato vinculante para a compra e venda do controle da soma educação S.A. São Paulo, 23 de abril de 2018b. Disponível em: https://mz-prod-cvm.s3.amazonaws.com/17973/IPE/2018/fa9d4cf4-2d3b-46aa-8570-85beb3397eef/20180423115730904923_611879.04.2018.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Relação com investidores.** 2018. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Site institucional.** 2018a. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da ANPED.** Curitiba, 2016.

LIPIETZ, A. New tendencies in the international division of labour: regimes of accumulation and modes of regulation. In: SCOTT, A. e STORPER, M. (Eds.). **Production, Work, Territory: the geographical anatomy of industrial capitalism.**

LIPIETZ, A. O Pós-Fordismo e seu espaço. **Espaço e debates**, ano 8, n. 25, 1988. London: Boston: Allen & Unwin, 1986.

MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205–225, 2016.

MANZONI JÚNIOR, RALPHE. **A Kroton depois do furacão FIES**. Isto é Dinheiro Online. Postado em: 15 jun. 2015. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20150615/kroton-depois-furacao-fies/269847.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MARQUES, M. A. **Um fio tecido de muitos fios...** Mudança social e Reforma Educacional em Minas Gerais. Piracicaba, SP (Tese de Doutorado). UNIMEP, 2000.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o FIES**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira. Morfologia do Direito do Trabalho na atualidade: um diagnóstico acerca das relações de trabalho e de emprego. In: MURADAS REIS, Daniela; MELLO, Roberta Dantas de; COURA, Solange Barbosa de Castro. (Org.). **Trabalho e Justiça Social** - Um Tributo a Maurício Godinho Delgado. São Paulo: LTR, 2013, v. p. 115-128.

MURADAS ANTUNES, Daniela; RODRIGUES, Adriana L. S. Lamounier; PINTO, Carolina Pereira. A mercantilização do trabalhador na reforma trabalhista: análise do art. 456-A à luz do diálogo de fontes nacionais e internacionais. **Revista do Advogado**. São Paulo, n. 137. p. 51-58, mar. 2018.

NASCIMENTO, Samuel Pontes do. **Mercantilização do ensino superior brasileiro**: análise da política econômica privatizante em face da Constituição de 1988. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito Público). Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Minas, Belo Horizonte.

NASCIMENTO, Samuel Pontes do. **O papel do direito econômico no tratamento dos custos sociais:** uma análise crítica e propositiva da regulamentação do ensino superior privado no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Direito Público). Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Minas, Belo Horizonte.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. (Org.). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. **O sujeito trabalhador e o direito internacional socia:** a aplicação ampliada das normas da Organização Internacional do Trabalho. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.

O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor. EXAME. Lucas AMORIM. Publicado em: 07 dez. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/o-que-as-demissoes-da-estacio-revelam-sobre-o-setor/>, acesso em: 18 jan. 2019.

. **Business Guide to the General Agreement on Trade in Services.** [S.l.]: General Agreement, da Organização Mundial do Comércio. OECD Publishing, 1999. Disponível em: http://www.thecommonwealth-ilibrary.org/commonwealth/trade/business-guide-to-the-general-agreement-on-trade-in-services_9781848596344-en. Acesso em: 3 out. 2018.

OHNO, Taiichi. **Toyota Production System:** Beyond Large-Scale Production (English translation ed.). Portland, Oregon: Productivity Press, 1988.

OLIVEIRA, Filipe. **Após compra da Somos Educação, Kroton quer ofertar terceirização de gestão para escolas.** São Paulo: Folha de São Paulo Online, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol>.

com.br/mercado/2018/11/apos-compra-da-somos-educacao-kroton-quer-ofertar-terceirizacao-de-gestao-para-escolas.shtml. Acesso em 28 nov. 2018.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REDE PITÁGORAS. **Site institucional**. 2018. Disponível em: <https://www.redepitgoras.com.br/quem-somos>. Acesso em: 24 jan. 2019.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na Revista Veja 1995-2001**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2005.

SABER; KROTON. **Apresentação sobre a transação: aquisição do controle da Somos Educação**. Abril 2018. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/a88f03b2-20a0-4191-9170-4576025c0f63_20180423%20Saber%20Somos_.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

SALOMÃO, Karin. **Rodrigo Galindo, comprador em série de faculdades**. EXAME. 11 jun. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/rodrigo-galindo-comprador-em-serie-de-faculdades/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SANTOS, Eliane Carvalho dos. A reestruturação produtiva – do fordismo à produção flexível no estado de São Paulo. In: SPOSITO, Eliseu Savério, org. **Medidas antidumping e política doméstica: o caso da citricultura estadunidense** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 201-245. ISBN 978-85-68334-66-9.

SCHULTZ, Theodore W. **Investment in human capital:** the role of education and of research. New York: Free Press, 1971.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNETT, Richard. **The corrosion of character:** the personal consequences of work in the new capitalism. Nova York: W. W. Norton & Company, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración y conocimiento.** N° 7, v. 2, 2017.

SILVA, Antônio Álvares da. **Flexibilização das relações de trabalho.** São Paulo: LTR, 2002.

SIND-UTE/MG, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. **Nossa História.** 2018. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/institucional/nossa-historia/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SINGLETON Jr., Royce; STRAITS, Bruce C. **Approaches to social research.** 6. ed. New York: Oxford University Press, 2018.

SINPRO MG; SINEP MG. **Convenção Coletiva de Trabalho 2018/2019.** Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CCT-SINEP-MG-2018-2019.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SINPRO MINAS. **História SINPRO MG:** Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais representa os docentes do setor privado de ensino e conta hoje com uma base de cerca de 80 mil professores. SINPRO Minas, 2010. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/institucional/historia/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SINPRO MINAS. **Negociações avançam no Uni-BH**. 17 mar. 2010. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/negociacoes-avancam-no-uni-bh/>. Acesso em 22 nov. 2018.

SINPRO MINAS. **Professores vencem queda de braços e põem fim à greve**. 4 mai. 2018. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/professores-vencem-queda-de-bracos-e-poem-fim-a-greve/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SINPRO MINAS. **Reunião com professores demitidos da Una será nesta quinta-feira (7/2)**. Postado em: 6 fev. 2013. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/reuniao-com-professores-demitidos-da-una-sera-nesta-quinta-feira-72/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SINPRO RIO. **Nota do SinPro-Rio sobre as demissões**. Rio de Janeiro, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br/site2/Noticias/noticia/23624>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SOUTO MAIOR, Jorge Luis. **Direito do Trabalho e Desenvolvimento Econômico**: súmula 91 do Tribunal Superior do Trabalho. Um Contraponto à Teoria da Flexibilização. 1999. Disponível em: https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/direito_do_trabalho_e_desenvolvimento_econ%C3%94mico..pdf. Acesso em: 7 nov. 2018.

SUPIOT, Alain. **Critique du droit du travail**. Paris: Puf, 1994.

SUPIOT, Alain. **O espírito de Filadélfia**: a justiça social diante do mercado total. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SUPIOT, Alain. **Perspectiva jurídica de la crisis económica de 2008**. Revista Internacional del Trabajo, vol. 129 (2010), núm. 2. p. 165-177.

VALE, Andréa Araujo do. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da Educação Superior no Brasil. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/16588>. Acesso em: 10/06/2020.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

VIANA, Márcio Túlio. Livrem-nos da Livre Negociação: aspectos subjetivos da reforma trabalhista. *In: Teoria Crítica da Reforma Trabalhista*. Belo Horizonte: RTM, 2018. p. 285-298.

VINCENT, Jean-Marie. **Critique du travail: le faire et l’agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987. (Pratiques théoriques).

WALFRIDO DOS MARES GUIA BLOG. **Quem é Walfrido dos Mares Guia**. Disponível em: <http://walfridodosmaresguia.blog.br/quem-e-walfrido-dos-mares-guia/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Irene e Tamás Szmerecsányi. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

WORLD BANK GROUP (EDS.). **Doing business 2016: measuring regulatory quality and efficiency: comparing business regulation for domestic firms in 189 economies: a World Bank Group flagship report**. 13th ed ed. Washington, DC: World Bank, 2016.

WORLD BANK GROUP (EDS.). **Doing business 2018: reforming to create jobs: comparing business regulation for domestic firms in 190 economies: a World Bank Group flagship report**. 15th ed. Washington, DC: World Bank, 2018.

WORLD BANK GROUP (EDS.). **Doing business 2019:** training for reform: business: a World Bank Group flagship report. 16th ed. Washington, DC: World Bank, 2019.

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto. **1968:** eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2018.

ZIMMER, Lauro Ribas. **Análise de estatutos de universidades e de regimentos de IES não universitárias:** parecer número CNE/CES 282/2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces282_02.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

ZIZEK, Slavoj; SEGURÓ, Miguel. **Seu maio de 68 e o nosso.** Instituto Humanitas Unisinos, 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/577140-seu-maio-de-68-e-o-nosso>. Acesso em: 20 mai. 2018.

APÊNDICE A

TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Percepções dos professores da rede privada de Ensino Superior de Belo Horizonte sobre o trabalho em companhias educacionais abertas

Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais

1. Informações Pessoais

- 1. Nome**
- 2. Gênero**
- 3. Idade**
- 4. Sua cor é:**
 - amarela
 - branca
 - indígena
 - parda
 - preta
- 5. Qual é a sua maior escolaridade?**
 - Magistério
 - Graduação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-doutorado
- 6. Há quantos anos você exerce o magistério?**

2. Informações sobre o seu contrato de trabalho

7. Esta pesquisa é focada em algumas das instituições privadas de ensino superior que operam em Belo Horizonte. Em qual (quais) dessas instituições você leciona ou já lecionou?

- Anhanguera (2007~2013/14)
- Estácio (2007)
- Pitágoras Faculdade (2007)
- Una (2013)
- Uni-BH (2013)

8. Você está atualmente vinculado(a) a essa instituição?

9. Qual o período durante o qual você trabalhou/ desde quando você trabalha nessa instituição?

10. Tem sido/Foi durante um período contínuo? Ou você foi chegou a rescindir o contrato alguma vez e foi recontratado(a)?

11. (CASO SE APLIQUE) Como se deu seu desvinculamento da instituição?

- Eu pedi demissão
- Eu fui demitido.
- Eu me aposentei.
- Não se aplica.

12. Alguma vez você recebeu proposta para ser recontratado pela instituição (marque mais de uma alternativa, se preciso)? Haveria alguma diferença no seu contrato de trabalho e plano de carreira em relação à contratação anterior?

13. Qual o tipo de contrato de trabalho que você tem/tinha com essa instituição?

- Dedicção exclusiva.
- Dedicção parcial.
- Horista, com carga horária fixa.
- Horista, com carga horária variável.

14. Você trabalha em algum outro lugar? Como professor(a)? Qual é a sua fonte principal de renda?

15. A sua remuneração é a fonte de renda principal em sua casa?

3. Percepções sobre mudanças no trabalho

16. Professor(a), a o grupo do qual participa a faculdade onde o/a senhor/a trabalha passou a ter ações negociadas na Bm&fBovespa (hoje B3) em _____. Pelo que conversamos, você já trabalhava lá nessa época, certo? _____ E você ficou sabendo dessa abertura de capital? Houve algum anúncio aos professores sobre a reconfiguração societária da instituição? Como ele foi feito?

17. Você se recorda de como a notícia foi recebida por você e seus colegas?

18. Nessa época, o (a) senhor(a) percebeu alguma mudança nas suas condições de trabalho? Quais? Durante toda a nossa conversa, fique à vontade caso deseje complementar sua resposta a esta pergunta.

19. Você percebeu alguma alteração no número de alunos em sala de aula?

20. Em geral, os alunos são de uma mesma turma ou é comum a junção de alunos de mais de uma turma? Você se lembra se junção de turmas era usual antes de 2007 / 2013?

21. Você já teve turmas com mais de 60 alunos? Nessa situação, o estabelecimento de ensino proporciona(va) microfone e equipamento para ampliação de som ou fez seguro de voz em seu nome? Você teve algum ônus em razão desse seguro?

22. Você já teve turmas com mais de 65 alunos? Nessa situação, você recebeu o adicional de 10% sobre o salário-aula-base para ministrar aulas naquela(s) turma(s)?

23. Qual ou quais disciplinas você ministra? Em qual(is) curso(s)? De um semestre para o outro, você se mantém na mesma disciplina? Quando você é transferido(a) de uma disciplina para outra, realiza um acordo escrito com a instituição?

24. Você costuma manter a mesma carga-horária semanal de um semestre para o outro? Caso você seja contratado(a) como horista e tenha redução de carga-horária de um semestre para o seguinte, sua empregadora realiza a rescisão parcial do contrato, junto ao sindicato?

25. Seu pagamento é feito corretamente até o quinto dia útil de cada mês? Houve alguma alteração em relação a isso com a abertura de capital?

26. Em quais turnos você leciona? O seu horário de trabalho termina após as 22h em algum dia da semana? Se sim, você recebe o adicional noturno, de 20%, proporcional ao tempo trabalhado nesse período?

- Meu horário de trabalho termina antes das 22h.
- Meu horário de trabalho termina após as 22h e eu recebo o adicional noturno.
- Meu horário de trabalho termina após as 22h mas eu não recebo o adicional noturno proporcional.

4. Atividades extraclasse

27. Como você tem percebido a variação do tempo fora de sala de aula que você dedica a atividades ligadas ao trabalho na instituição?

- aumentou muito.
- aumentou.
- permaneceu o mesmo.
- reduziu.
- reduziu muito.

28. Dentre as opções abaixo, quais são as atividades que você realizava antes de _____? Quais delas você realiza atualmente? Comente.

- Elaboração do plano de ensino.
- Ajustes no plano de ensino.
- Planejamento das aulas.
- Atualização das referências bibliográficas para o acervo da

biblioteca.

- Elaboração de avaliações.
- Elaboração de atividades.
- Correção de avaliações e atividades.
- Lançamento de notas e frequência.
- Acompanhamento de indicadores.
- Atenção e alcance de metas acadêmico-administrativas.
- Participação de bancas do MEC.
- Apoio nas visitas do MEC.
- Organização, revisão ou análise de documentação do curso.
- Participação de colegiado.
- Participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE).
- Registro de atas.
- Adaptação de material para pessoas com necessidades especiais.
- Atendimento presencial de alunos fora do horário de aula.
- Atendimento a distância de alunos fora do horário de aula.
- Participação em reuniões administrativas.
- Gravação de vídeos institucionais.
- Gravação de vídeos de conteúdo acadêmico.
- Elaboração de relatórios.
- Participação em cursos institucionais.
- Resposta a pesquisas institucionais.
- Produção acadêmico-científica.
- Elaboração de projetos interdisciplinares.
- Organização de eventos.
- Orientação de trabalhos acadêmicos.
- Orientação de grupos de pesquisa.
- Disponibilização de atividades extras para os alunos.
- Gravação de material no portal acadêmico.
- Elaboração de material para assistência pedagógica domiciliar (APD).
- Ligações para captação de alunos.
- Respostas diárias a e-mails institucionais.

- Resposta a mensagens institucionais via aplicativos.
- Outros. Especifique.

29. Além do adicional extraclasse, você recebe remuneração específica pelo trabalho relativo a alguma dessas atividades? Por qual(is)?

30. Como era tratado o recesso escolar quando você entrou na instituição? E atualmente? Você realizava/realiza alguma atividade para a faculdade durante o recesso? Qual/quais?

5. Autonomia e EAD

31. Você tem autonomia quanto à elaboração do plano de ensino? Você sentiu alguma mudança em relação a isso na última década?

32. Houve alguma alteração na matriz curricular que tenha afetado o seu trabalho ou a sua remuneração?

33. Você, como professor, já forneceu nota fiscal por algum serviço prestado à instituição? Ou já foi contratado como autônomo?

34. Se sim, você poderia dizer qual foi o serviço prestado pelo qual você emitiu nota fiscal à instituição?

35. Alguma das disciplinas ministradas por você passou a ser oferecida a distância aos alunos?

36. Você já atuou ou atua como tutor de disciplina a distância? Em caso afirmativo, como eram as condições de trabalho e a remuneração? A qual sindicato você era vinculado(a)?

37. Você já produziu material para disciplina que seria ofertada a distância pela instituição? Como foi a negociação do contrato? Como são os direitos autorais relativos ao material que você produziu?

38. Existe avaliação de desempenho na faculdade onde você trabalha (trabalhou)? Como ela é realizada? Para que ela é utilizada na empresa?

- serve de estímulo para seu aprimoramento profissional.
- serve como oportunidade de feedback com o superior hierárquico.
- serve como argumento para promoção.

- serve como argumento para demissão.
- não existe.
- existe, mas não tem relevância para a instituição.

39. Após a abertura do capital pela instituição, o que você considera que tenha melhorado em seu trabalho?

- Apoio à produção acadêmica.
- Clima organizacional.
- Comunicação organizacional.
- Condições de trabalho.
- Financiamento de eventos.
- Lanche.
- Plataforma acadêmica.
- Salário.
- Trabalho extraclasse.
- Outro:

6. Autopercepção do docente

40. Como você se vê nesse lugar que você ocupa?

41. Você gosta do seu trabalho, professor(a)?

42. Do que você mais gosta nele?

