

REVISTA SINPRO-RIO

Junho 2011

EDUCAÇÃO SUPERIOR

PARA ALÉM DA MERCANTILIZAÇÃO, A FINANCEIRIZAÇÃO



SinproRio

Sindicato dos Professores do Município
do Rio de Janeiro e Região

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO DO SINPRO-RIO

Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região - Sinpro-Rio

SEDE • CENTRO

Rua Pedro Lessa, 35, 2º, 3º, 5º e 6º andares
Tel. (21) 3262-3400
e-mail: sinpro-rio@sinpro-rio.org.br

SUBSEDE • CAMPO GRANDE

Rua Manáí, 180
Tels. (21) 2415-4686 • 3402-1768
e-mail: campogrande@sinpro-rio.org.br

SUBSEDE • BARRA DA TIJUCA

Av. das Américas, 5.777
salas 202 e 208 a 211
Tels. (21) 2438-2457 • 2438-4109 • 2497-3710
e-mail: barra@sinpro-rio.org.br

SUBSEDE • MADUREIRA

Rua Carolina Machado, 530
salas 210, 211 e 212
Tel. (21) 3350-6233
e-mail: madureira@sinpro-rio.org.br

www.sinpro-rio.org.br

EDITOR

Marcos Alexandre de Souza Gomes
(MT 12.676)

JORNALISTA

Alessandra Novaes (MT RJ 22.321)

PROJETO GRÁFICO

Felipe Trotta e Ana Cantarini

DIAGRAMAÇÃO

Ana Cantarini

FOTOS

Divulgação e arquivo Sinpro-Rio

IMPRESSÃO

Gráfica Minister (Tiragem: 20.000)

DIRETORIA DO SINPRO-RIO 2008 • 2011

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente

Wanderley Julio Quêdo

1º Vice-presidente

Francilio Pinto Paes Leme

2º Vice-presidente

Antonio Rodrigues da Silva

1º Secretário

Marcelo Pereira

2º Secretário

Afonso Celso Teixeira

1º Tesoureiro

Afonso Maria Silva Furtado

2º Tesoureiro

Rosi Alves Menescal

Procurador

Marcio Fialho de Oliveira

Diretor de Comunicação

Marcos Alexandre de Souza Gomes

Diretora de Patrimônio

Vera Lúcia S. da Câmara

Diretora de Educação e Cultura

Maria do Céu Carvalho

Suplentes da Diretoria

Adalgiza Burity Silva
Dilson Ribeiro da Silveira
Wellington Freitas da Silva
Águida Valdiegila C. Silva

CONSELHO FISCAL

Titulares

José Cloves Praxedes de Araújo
Leila dos Santos Azevedo
José Angelo de S. Benedito

Suplentes

Suzana Castro de Sousa
Joaquim Pereira Esteves
João Gaya da Penha Valle

FEDERAÇÃO

Titulares

Glênio do Nascimento
Yara Maria Pereira

Suplentes

Gloria Maria Alves Ramos
Paulo Cesar Azevedo Ribeiro

DIRETORES DE ZONAS

Zonal Centro

Celeste Tereza C. Morgado
Olney da Silva Almeida

Zonal Sul

Mariza de Oliveira Muniz
Hélcio França Alvim Filho

Zonal Tijuca

Valquíria J. Juncken
Carlos Henrique de C. Silva

Zonal Barra/Jacarepaguá

Claudia Figueiredo Pereira
Ireni Felizardo

Zonal Méier

Elson Simões de Paiva
Oswaldo Luiz Cordeiro Teles

Zonal Oeste

André Jorge M. da C. Marinho
Fernando da Rocha Magno

Zonal Central

Vânio Marcos Lenzi
Octavio Ferreira Filho

Zonal Leopoldina

Viviane Almeida de Siqueira
Ana Lúcia Guimarães

Zonal Ilha

Magna Corrêa de Lima Duarte
Maria da Glória Ibiapina Lopes

Revista Sinpro-Rio / Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. - nº 07 (junho 2011). - Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2011. Distribuição gratuita

Semestral
ISSN: 1982-3843

1. Profissão docente – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Sindicalismo – Periódicos.
I. Revista Sinpro-Rio

Envie-nos um e-mail dando sugestões e/ou críticas sobre a nossa publicação: comunica@sinpro-rio.org.br

Índice

- 04 Apresentação
- 06 Fórum Permanente da Educação Superior: um histórico,
por Magna Corrêa
- 08 Perspectivas iniciais das primeiras abordagens de campo
sobre a categoria: traçando um perfil socioeconômico e
identitário do professor da Educação Superior privada no
Rio de Janeiro
- 16 Financeirização da Educação Superior: Estratégia da
Mercantilização e o Quadro das IES, principais grupos
educacionais e grupos de investimento que atuam no
Brasil, por Aparecida Tiradentes
- 26 Universidades Privadas, Biopoder e Capitalismo
Pós-industrial, por Rodrigo Guéron
- 30 ProUni: não queremos mais desperdiçar as grandes
mentes brasileiras excluídas dos bancos escolares, por
Fabiana Costa
- 38 O Recondicionamento do Trabalho Docente nos anos de
Contrarrevolução Capitalista Neoliberal, por Sergio Oliveira
- 46 Entrevista com a Professora Ana Maria Dantas Soares,
vice-reitora da UFRRJ.

A presente revista é resultado do trabalho e da luta do Sinpro-Rio, através de sua Comissão de Educação Superior, intensificados nos últimos anos com a formação, em 2009, ao final da Campanha Salarial da categoria, do Fórum Permanente da Educação Superior.

Neste período, debatemos e procuramos divulgar, na categoria e na sociedade, os temas mais importantes na constituição do setor educacional superior no país. Desde o crescimento desmedido do setor privado, nas últimas décadas, até hoje, quando passou a representar 89% das IES totais do país e possuir 75% das cinco milhões de matrículas e um faturamento global que soma quase 6% do PIB.

Cabe a nós, a desnaturalização desses números, que foram acompanhados, paralelamente, neste período, pelo sucateamento e esvaziamento das IES públicas, apenas recentemente recuperadas através de políticas públicas, tais como o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), entre outros programas desenvolvidos nos governos Lula. Esta área, no entanto, ainda demanda maiores investimentos, principalmente na valorização dos trabalhadores em educação, mormente os docentes.

Neste sentido, esta publicação espelha, através de seus artigos, escritos por generosos e comprometidos especialistas no assunto, uma síntese dessas discussões, que se tornaram bandeiras de luta, em diversos e diferentes fóruns onde o Sinpro-Rio se fez representar ou atuou como protagonista, como exemplo no apoio e participação na organização da Conae 2010 (Conferência Nacional de Educação), nos âmbitos municipais e estadual.

O tema central desta revista é "Financeirização da Educação Superior: estratégia da mercantilização e o Quadro atual das IES" (até o 1º semestre do corrente ano),

Apresentação

apresentados pela prof^a. Dr^a. Aparecida Tiradentes, também organizadora desta edição da Revista Sinpro-Rio.

Os textos que compõem a publicação são os seguintes: “ProUni: não queremos mais desperdiçar as grandes mentes brasileiras excluídas dos bancos escolares”, por prof^a. e mestre Fabiana Costa; “O Recondicionamento do Trabalho Docente nos anos de contrarrevolução capitalista neoliberal”, pelo prof. e mestre Sergio Oliveira; “Universidades privadas, biopoder e capitalismo pós-industrial”, prof. Dr. Rodrigo Guéron; “Fórum Permanente da Educação Superior do Sinpro-Rio: um histórico”, prof^a. Dr^a. Magna Corrêa; e “O perfil socioeconômico e identitário do professor da Educação Superior privada: perspectivas iniciais das primeiras abordagens do campo sobre a categoria” prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guimarães. Completa esta revista uma entrevista com a vice-reitora da Rural (UFRRJ), prof^a. Dr^a. Ana Dantas.

Convidamos você, prezado(a) professor(a), a refletir conosco sobre as questões aqui levantadas, no intuito de se tornar multiplicador deste debate, apontando para uma maior qualificação de nossas bandeiras de lutas, aprovadas em nosso 10º Consinpro (set/2010), afirmando a educação como um direito humano fundamental, com o sentido de formação omnilateral e sob responsabilidade do Estado brasileiro, seja na oferta direta, seja no papel de regulamentação do setor privado da educação. Neste sentido, é fundamental reforçar a busca pelo resgate da dívida da educação para com o povo brasileiro, através de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, voltada à inclusão e ao desenvolvimento do país.



Professor Wanderley Quêdo

Wanderley Quêdo
Presidente Sinpro-Rio e membro das diretorias
da Contee, Feteerj e da Conap.

Fórum Permanente da Educação Superior: um histórico

Magna Corrêa

Socióloga e Mestre em Direito pela UERJ. Professora de Teoria do Estado e de Direito Constitucional (Estácio de Sá, Candido Mendes e Centro Universitário da Cidade). Diretora e coordenadora da Comissão de Educação Superior do Sinpro-Rio.

O Fórum Permanente da Educação Superior nasceu de um conjunto de demandas propostas pelos professores da Educação Superior privada, reunidos em assembleias de campanha salarial, e conscientes da importância de uma instância qualificada para a discussão das graves questões que afetam a atual conjuntura do ensino superior. Institucionalizado na estrutura do **Sinpro-Rio**, através dos trabalhos realizados pela Comissão de Educação Superior, o Fórum vai além do debate das questões de cunho meramente corporativo, evidenciando, cada vez mais, a sua natureza reflexiva e propositiva de ações e estratégias da nossa categoria.

Desde a sua criação, o Fórum foi palco de discussão das questões mais prementes da comunidade acadêmica: mercantilização, internacionalização, financeirização, uso da EAD como fator de economia de escala, perda da autonomia docente, banalização dos IPOs, flexibilização curricular, disseminação de modelos pedagógicos empresariais...

O trabalho é árduo em tempos de acirrada ofensiva patronal na precarização das condições de trabalho docente (demissões em massa, redução de carga horária, atrasos salariais, depósitos irregulares de FGTS), visto que, na sua área de abrangência territorial composta pelo município do Rio de Janeiro e base estendida (Itaguaí, Seropédica e Paracambi), o **Sinpro-Rio** atua na representação de interesses dos professores de cerca de trinta IES (Instituições de Educação Superior) privadas, na sua maioria composta por universidades, centro universitários e faculdades integradas ou isoladas.

Intelectuais, parlamentares, lideranças sindicais, representantes de associações docentes, conselhos regionais, entidades estudantis e de importantes instituições - como o MEC, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) - marcaram passagem pelo Fórum, além da FETEERJ, CONTEE e Sinpros sediados no Rio de Janeiro, atendendo ao propósito do Fórum de uma atuação articulada com os mais variados segmentos da sociedade civil organizada.

Na extensa rede de relações institucionais pautadas pelo Fórum, podemos destacar a interlocução mais frequente com a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). O **Sinpro-Rio** atuou na esfera parlamentar através da participação em inúmeras audiências públicas realizadas pelas Comissões de Educação e de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social, na denúncia da precarização das condi-



Professora Magna Corrêa

ções de trabalho dos professores da Educação Superior, do uso mercantilista da EAD e das demissões de lideranças docentes.

Em face das especificidades das diversas instituições, a Comissão de Educação Superior, instrumentalizada pelo Fórum e pela tradição combativa de atuação do **Sinpro-Rio**, vem enriquecendo os canais de comunicação com a categoria, não só através de visitas e de realizações de reuniões e assembleias por local de trabalho, mas também através do lançamento de boletins específicos para determinadas instituições. O **Sinpro-Rio** orgulha-se da calorosa acolhida dos boletins até agora lançados, relatando irregularidades de IES, como o Centro Universitário da Cidade, Universidade Gama Filho, Universidade Estácio de Sá, Unisuam e Ciezo.

Outro desdobramento significativo na comunicação do sindicato com os professores da Educação Superior foi o lançamento do boletim especial intitulado "Educação Superior: um histórico da precarização", um estudo sistematizado e cronológico da mercantilização da Educação Superior e analítico das estratégias patronais como instrumento do trabalho político do sindicato nas IES privadas.

Antevista e intensamente debatida nas diversas edições do Fórum, a atual conjuntura de financeirização da Educação Superior, especialmente no Rio de Janeiro, atual centro nervoso do "mercado" educacional, através da intensa negociação de instituições tradicionais de ensino, confere uma dimensão excepcional ao Fórum Permanente da Educação Superior na estrutura interna do **Sinpro-Rio** e na interlocução com a categoria e o conjunto da sociedade. •

Perspectivas iniciais das
primeiras abordagens de
campo sobre a categoria:
traçando um perfil
socioeconômico e
identitário do professor da
Educação Superior
privada no Rio de Janeiro

Ana Lúcia Guimarães

Diretora do **Sinpro-Rio**, membro da Comissão de Educação Superior do **Sinpro-Rio**, Professora da FAETEC, UNISUAM e Faculdade São José, Dr^a. em Ciências Humanas pela UFRJ.



Professora Ana Lúcia Guimarães

Este artigo consiste em uma primeira apresentação e análise do resultado da pesquisa iniciada pela Comissão de Educação Superior do **Sinpro-Rio** em quatro Instituições de Educação Superior (IES) privadas do Rio de Janeiro, buscando traçar um perfil socioeconômico e identitário dos professores da Educação Superior privada no Rio de Janeiro. Em linhas gerais, o **Sinpro-Rio** vem primando por uma aproximação cada vez mais efetiva desse segmento de professores, tendo em vista as investidas intensas que a CES-**Sinpro-Rio** realizou nestes últimos anos.

Considerando as transformações e o impacto da redefinição da conjuntura da Educação Superior em nível nacional, transformações essas já apontadas e discutidas com a categoria por esta Comissão através da realização dos Fóruns Permanentes de Educação Superior no **Sinpro-Rio** e da elaboração de boletins temáticos que oferecem à categoria um quadro do fenômeno da mercantilização e da desnacionalização da Educação Superior, tomar como referência o conhecimento do perfil desta categoria para traçar novas formas de enfrentamento político para este cenário corresponde a uma proposta de trabalho séria e real que o **Sinpro-Rio** pretende conduzir.

Nesta composição social de agudas mudanças que precarizam cada vez mais nosso trabalho diante de uma crescente desvalorização e descumprimento da legislação educacional e trabalhista, o **Sinpro-Rio** preocupa-se em conhecer quem são e como pensam os professores da Educação Superior privada do Rio de Janeiro.

Para a realização de tal desafio, a CES- **Sinpro-Rio**¹ contou com duas estagiárias que, mediante orientação e acompanhamento desta Comissão, iniciaram a aplicação de questionário e trabalho de campo com observação participante², conversando e registrando informações valiosas sobre 334 professores de quatro IES inicialmente selecionadas: UNISUAM, UGF (Universidade Gama Filho), Faculdade Gama e Souza e FEUC. A pesquisa deve continuar mapeando a categoria em outras IES do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, cumpre apresentarmos agora o mapeamento inicial do perfil dos docentes das IES pesquisadas. Para uma melhor compreensão dos dados³, propomos uma apresentação focando quatro grandes temáticas desse perfil. Primeiramente, identificaremos as características mais gerais da categoria como faixa etária, sexo, cor, renda mensal; em segundo lugar, verificaremos uma abordagem quanto à formação acadêmica e profissional desses docentes; em terceiro lugar, sinaliza-

¹ CES- Comissão de Educação Superior - Sinpro-Rio

² Método de pesquisa presente nos enfoques e abordagens clássicos das Ciências Sócio-antropológicas.

³ Os dados serão disponibilizados em tabelas de forma absoluta do ponto de vista quantitativo da amostra.

mos suas trajetórias e condições de trabalho, procurando demonstrar suas jornadas diárias de trabalho; finalmente, refletimos o grau de consciência política e capacidade de associação a uma entidade de classe, que represente seus interesses profissionais e trabalhistas.

Breve Perfil Genérico dos Docentes

Para esta apresentação, consideramos dados que envolvem fatores de caráter individual e aspectos que se relacionam à própria inserção social desses docentes.

Assim, pensar um perfil inicial dos professores passa pelo que Gatti (1996)⁴ nos mostra sobre a questão da identidade do professor. Para a autora, a identidade permeia a maneira como os homens inserem-se no mundo social e fundamentalmente no trabalho em geral, o que, no caso do professor, interfere na sua trajetória de formação e na sua atuação profissional.

Para Hypolito (1994) e Vieira (1992)⁵, a reflexão sobre o trabalho docente na produção acadêmica brasileira, no que se refere aos aspectos da composição social e da natureza de classe do magistério, revela que existe uma ambivalência de classe que vive esse grupo social, com características, ao mesmo tempo, de classe trabalhadora e de classe média e que aponta uma ambiguidade da docência, entre o profissionalismo e a proletarização, que lhe impõe uma condição de semiprofissão.

Como podemos observar na tabela 04, sobre os dados de renda mensal dos entrevistados, os professores entrevistados situam-se nos parâmetros de renda referentes a uma chamada classe média alta. Em países em desenvolvimento como o Brasil, os salários docentes no Magistério Superior estão relacionados à perspectiva de construção de um plano de carreira que estabelece maior piso para aqueles com mais tempo de Instituição e que apresentam maiores titulações. Essa situação financeira é um reflexo de sua constante busca por profissionalização, através de qualificação mediante títulos, participações em pesquisa, publicações e apresentações em Congressos e Seminários e mesmo, experiência adquirida em seu campo de atuação no mundo do trabalho.

Hypolito (1994) chama também a atenção para a questão da feminilização do magistério, o que ainda não se confirma nesta primeira amostra da pesquisa; conforme a tabela 02, verificamos que o número de homens apareceu como superior ao das mulheres no magistério superior. Ressalte-se que estes são os primeiros resultados de um trabalho que segue nos próximos anos. Devemos investigar mais para maiores constatações nesse campo.

A natureza do trabalho docente nos remonta a temas econômicos e organizacionais do processo de trabalho, em que são articulados com classe, gênero e cor e a incessante busca da profissionalização.

Os dados do campo indicam que a categoria professores da Educação Superior privada, em seu perfil mais genérico, define-se como indivíduos jovens, 276 estão entre 26 e 50 anos (ver tabela 01); 169 homens (tabela 02); 232 brancos (tabela 03); 142 estão percebendo seus rendimentos mensais entre 5 e 10 mil reais. (tabela 04)

Tabela 01 - Faixa Etária

20 - 25 anos	0	46 - 50 anos	60
26 - 30 anos	48	51 - 55 anos	26
31 - 35 anos	48	56 - 60 anos	21
36 - 40 anos	64	61 - 65 anos	6
41 - 45 anos	56	Acima de 66 anos	5
Total			334

⁴ GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.

⁵ HYPOLITO, Álvaro. M.; VIEIRA, Jarbas S.; e GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

VIEIRA, Jarbas. S. Limites da racionalização do processo de trabalho docente. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 1992. (Dissertação, Mestrado)

_____. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul/dez. 2002. Disponibilidade <http://www.curriculosemfronteiras.org> e acesso: 12 jun de 2003

_____. Um negócio chamado educação: Qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, no prelo. (Coleção Trabalho Docente e Currículo)

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

Masculino	169
Feminino	165
Total	334

Preta	17
Pardo	85
Amarelo	0
Branco	232
Indígena	0
Total	334

De 1 a 2 mil reais	8
De 2 a 3 mil reais	27
De 3 a 5 mil reais	119
De 5 a 10 mil reais	142
Acima de 10 mil reais	38
Total	334

Formação Acadêmica e Profissional

BRZEZINSKI (2002)⁶ nos mostra que o reconhecimento do magistério como profissão apresenta como fundamento a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais da educação e impõe ações que superem a degradação em que se encontram a formação e a carreira dos profissionais. Assim são levantadas as questões que estruturam e dão ênfase à profissão. Para o autor, o profissionalismo docente abrange cinco categorias: competência, licença, vocação, independência e autorregulação. Sem essas categorias, percebe-se uma crise de identidade profissional.

Refletimos, nesta pesquisa, essas características como fundamento da busca da qualificação do docente do magistério superior, pois, conforme vemos em nossos dados de campo (observando a tabela 05), a grande maioria dos professores (130) possui mestrado, sem falar que 81 estão na condição de conclusão ou em curso do doutorado e também há um grupo significativo de especialistas, 75 professores.

Assim, conforme as tabelas 06 e 07, verificamos também que 142 professores têm no magistério sua principal forma de sobrevivência e que 258 estão nesta atividade de 3 a 20 anos de trabalho.

Por esses números, já vemos que a identidade do professor, hoje em crise por diferentes fatores de ordem econômica e social, tende a buscar um equilíbrio para não fugir às categorias propostas pelo autor para completar o profissionalismo docente e que essa busca pode vincular-se a uma ideia de não realização profissional, o que interfere na própria reflexão que o professor pode fazer de sua inserção neste segmento de educação.

Graduação (bacharelado)	04	Cursando mestrado	24
Graduação (licenciatura)	07	Doutorado	51
Especialização	75	Cursando doutorado	30
Cursando especialização	06	Pós-doutorado	04
Mestrado	130	Cursando pós-doutorado	03
		Total	334

⁶ BRZEZINSKI Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.

Tabela 06 - Magistério como Principal Atividade	
Sim, embora já tenha atuado em outras atividades	142
Sim, pois sempre trabalhei como professor	70
Não, trabalho em outra atividade	122
Total	334

Tabela 07 - Atuação como Professor	
Até 1 ano	13
De 1 a 3 anos	33
De 3 a 6 anos	63
De 7 a 10 anos	83
De 11 a 15 anos	75
De 16 a 20 anos	37
Mais de 20 anos	30
Total	334

A análise das tabelas 08, 09 e 10 revela também um grande esforço de atualização e aprimoramento científico e profissional, por parte do grupo de professores, já que, de nosso universo pesquisado, dos 334 professores, 205 participaram de 1 a 5 eventos científicos nos últimos três anos e cerca de 181 apresentaram trabalho nesses eventos.

Tabela 08 - Participação em Eventos Científicos nos Últimos Três Anos	
Nenhum	30
De 1 a 5	205
De 6 a 10	82
Mais de 10	17
Total	334

Tabela 09 - Apresentação de Trabalhos em Eventos Científicos nos últimos Três Anos	
Nenhum	75
De 1 a 5	181
De 6 a 10	46
Mais de 10	32
Total	334

Tabela 10 - Área de Trabalho	
Ciências Humanas e Sociais	125
Ciências Sociais Aplicada	40
Ciências Exatas e da Terra	28
Ciências de Engenharia e Tecnologia	38
Ciências Biológicas e Saúde	103
Total	334

A diversidade de suas áreas de concentração, que vai das Ciências Humanas (125), às Ciências ligadas à Engenharia e Tecnologias (38), passando pela área de saúde (103), demonstra que cada vez mais profissionais de uma gama variada de saberes e campos de atuação buscam, no Magistério, não uma realização por vocação, mas também uma perspectiva de ampliar seu leque de inserções profissionais e seus rendimentos (tabela 10).

Condições e jornada de Trabalho

Estudos sobre a profissão docente, no final da década de oitenta, revelavam uma busca pela conceituação de classe social do professorado e sobre a natureza do trabalho docente. Os debates se davam em torno da produtividade do trabalho de professores e professoras, ou seja, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos.⁷

Pelas informações recolhidas, observamos que prevalece o elevado número de horas, uma jornada de trabalho extensa e constante dos professores para atingirem os rendimentos acima mencionados.

Na tabela 11, verificamos que a carga horária semanal dos professores apresenta-se extensiva do ponto de vista das horas trabalhadas. Cerca de 110 professores trabalham entre 31 e 40 horas; 96, de 11 a 20 horas. Estes últimos, muitas vezes, fazem do magistério apenas mais uma forma de complementação de renda, não vivendo exclusivamente de seus vencimentos do magistério, o que, muitas vezes, leva a uma interpretação de que fazem do magistério “um bico”, sem envolverem-se muito com as lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho da categoria.

Horário	Número de Professores
Até 10 horas	32
De 11 a 20 horas	96
De 21 a 30 horas	63
De 31 a 40 horas	110
RTI* – 40 horas	27
RTP* – 20 horas	06
Total	334

Turno	Número de Professores
Manhã	177
Tarde	107
Noite	50
Total	334

*Referem-se aos Regimes de trabalho do professor de tempo integral e parcial respectivamente.

Nesta amostra, um dado que nos surpreendeu de imediato também foi o grande número de professores que trabalham nas IES no turno da manhã, conforme vemos na tabela 12, pois, na maioria das IES privadas, a grande concentração de professores está no turno da noite. No entanto, como ainda temos muito a investigar, esse dado passa a ser um fenômeno que deve ser trabalhado com mais amplitude na pesquisa.

Pela análise da tabela 13, observamos o grande número de docentes que exercem outras atividades remuneradas nos turnos manhã e tarde, no horário em que se pode conciliar o magistério com outra atribuição profissional, como foi refletido brevemente acima.

Turno	Número de Professores
Manhã	183
Tarde	106
Noite	45
Total	334

Número de IES	Número de Professores
Uma	222
Duas	92
Três	15
Mais de três	5
Total	334

⁷ HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

Grande parte dos professores também trabalha em duas IES para completar sua renda mensal, sendo considerados, por essas Instituições, professores horistas. Diferentemente dos professores em RTI e RTP, que possuem uma carga horária de 20 ou 40 horas em uma mesma IES e que podem estar inseridos no grupo dos 222, como vemos na tabela 14, os quais trabalham em apenas uma IES.

Consciência Política e Capacidade de Associação a uma Entidade de Classe

Segundo BRZEZINSKI (2002)⁸, os professores precisam ser críticos, sempre mediadores da relação entre pedagogia e sindicato, procurando marcá-la por certa reciprocidade, autonomia e independência. Para o autor, falar em crise profissional ou da identidade docente pressupõe considerar que a identidade na educação deve ser concebida como prática social, caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana. Ainda para ele, a educação deve, ou deveria, ser vista como uma das profissões mais exigentes, pois, em suas palavras, o ato de educar é sempre um ato conflituoso pelas implicações de confrontação entre duas consciências.

Isso significa, entre outras coisas, em sua visão: conhecer a estrutura das carreiras do magistério; compreender as características do sindicalismo docente, analisar como as direções sindicais docentes entendem o tipo de participação que os sindicalizados têm no sindicato; e examinar os argumentos apresentados pelas referidas direções para incluir o professorado nas categorias de “profissionais” ou de “proletários” (Ferreira, 2002 e 2003)⁹.

Pela análise das tabelas 15, 16 e 17 ainda há muito que caminhar na relação de construção de uma consciência política do professor para atuar em seus órgãos de representação de classe.

Quanto ao grau de participação do **Sinpro-Rio**, podemos não somente considerar os números que se apresentam neste momento, mas algumas inferências de campo presentes na fala dos professores abordados que sinalizavam o fato de que devido às suas precárias jornadas e condições de trabalho, muitas vezes, a participação efetiva no compromisso da luta de uma categoria ficaria comprometido. Este argumento nos faz pensar como é necessário toda uma categoria também despertar junto para o fenômeno dialético que se faz presente na construção de sua identidade de professor: “não temos tempo para participar da luta política devido às nossas várias inserções no mundo profissional, mas esquecemos, por vezes, que as precárias condições de trabalho que nos submetem são produzidas pelo grau de enfraquecimento que a nossa não mobilização e participação por falta desse tempo pode nos levar.”

Enfim, o que é positivo, nesta análise, é que os professores têm interesse pelo seu Sindicato. O patronato tem dificultado a configuração de Associações Docentes nas IES, o que contraria determinação da OIT¹⁰, Organização dos trabalhadores por local de trabalho, mas os professores revelam o conhecimento de que somente um grupo organizado, forte e mobilizado pode se exercer em uma realidade imposta pela flexibilização e desregulamentação trabalhista.

⁸ HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

⁹ FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. As contribuições da pesquisa sobre a profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspectivas de estudos no caso brasileiro. In: LAMPERT, Ernâni, org. Educação na América Latina; encontros e desencontros. Pelotas: EDUCAT, 2002a.

¹⁰ Organização Internacional do Trabalho

Associado	114
Não sou associado ainda	55
Gostaria de me associar	97
Não tenho interesse em me associar	68
Total	334

Sim	27
Não	307
Total	334

Tabela 17 - Participação em Associação Docente

Sim	74
Não	260
Total	334

O **Sinpro-Rio** tem cumprido seu papel na luta pelos direitos e defesa de uma educação laica e de qualidade, mas os confrontos que hoje se impõe à Conjuntura da Educação Superior como um todo revelam que a categoria apresenta-se dilacerada em sua estratégias de luta.

Como já mencionado acima, mesmo não estando associado a uma entidade política, os docentes demonstraram grande capacidade de entendimento da real necessidade de organizarem-se para enfrentar o duro golpe das políticas de investida do patronato quanto à perversa desregulamentação a que estão submetidos, que vai desde ter que aceitar reduções repentinas de sua carga horária semestral até sofrer assédio moral, perseguição profissional por coordenadores e gestores das IES, em geral.

Precisamos conhecer mais essas e outras necessidades de mobilização política do professor da Educação Superior e de novas estratégias de luta, constatações essas que, com este primeiro estudo de caso, já entendemos o valor que hoje a representação sindical tem no componente identidade do professor.

Enfim, neste trabalho, procuramos apresentar, de forma breve, os primeiros resultados do perfil de um grupo. Grupo de intelectuais devidamente conceituados, que buscam se aprimorar cada vez mais e que, mesmo diante das precariedades de suas condições de trabalho, ainda comprometem-se com as possibilidades de transformação social que o sujeito intelectual da Educação Superior pode oferecer.

Queremos aqui também deixar nosso agradecimento especial aos mestres que colaboraram com a pesquisa e sinalizar que a trajetória é longa, mas o conhecimento de nós mesmos e dos outros que são nosso pares, configurando o princípio da alteridade, antropologicamente falando, é fundamental para o avanço da unidade, da coesão e do enfrentamento. •

Referências Bibliográficas

- BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. Revista de Educação da AEC. Brasília, ano 14, n. 58, p. 7-15, out/dez 1985.
- HYPOLITO, Álvaro M. e VIEIRA, Jarbas. S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.
- HYPOLITO, Álvaro. M.; VIEIRA, Jarbas S.; e GARCIA, Maria Manuela Alves, org. Trabalho Docente: Formação e Identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- VIEIRA, Jarbas. S. Limites da racionalização do processo de trabalho docente. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 1992. (Dissertação, Mestrado)
- _____. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul/dez. 2002. Disponibilidade <http://www.curriculosemfronteiras.org> e acesso: 12 jun de 2003
- _____. Um negócio chamado educação: Qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, no prelo. (Coleção Trabalho Docente e Currículo)

Financeirização da Educação Superior: Estratégia da Mercantilização

Aparecida Tiradentes

Doutora em Educação, Pesquisadora Adjunta da Fiocruz, Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional em Saúde da Fiocruz, Assessora em assuntos educacionais do Sinpro-Rio.

Resumo:

Este artigo objetiva à discussão do atual quadro da Educação Superior brasileira, configurado pela concentração de capital decorrente da formação de grandes grupos educacionais (nacionais e transnacionais), a partir de fusões e aquisições. Esses grupos, por sua vez, quando lançam seu capital na bolsa de valores (financeirização), passam a submeter-se ao controle de grupos de investimento (vinculados a negócios em diversas áreas), que impõem padrões de produtividade e metas de lucratividade que envolvem demissões e desqualificação do trabalho docente, “pasteurização” e “industrialização” do projeto pedagógico, resultando na depreciação da qualidade de ensino e restrição da função social da universidade. O processo de desnacionalização é uma das faces deste problema. Já a financeirização, que abrange tanto os grupos de base nacional quanto os de base estrangeira, representa o deslocamento da esfera de decisões sobre projetos curriculares e gestão do trabalho diretamente para o mercado. A mercantilização hoje, portanto, compõe-se da desnacionalização e da financeirização, que podem se manifestar em conjunto ou separadamente.



Professora Aparecida Tiradentes

Mercantilização = Financeirização e Desnacionalização

O cenário da Educação Superior privada vem sofrendo, na última década, o impacto de medidas no campo da Economia e da Política, que resultam na reconfiguração intensificadora do processo de mercantilização.

Se, anteriormente, o processo de mercantilização consistia na “venda” da “mercadoria – educação” pelas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, que assim a concebiam, hoje se agrava com sua expansão para a dimensão intrínseca. A própria ação pedagógica é mercantilizada, quando descaracterizada pelos novos modelos de gestão do trabalho docente, que lhe retiram a autonomia e o sentido. Institui-se um processo de padronização que se manifesta em aulas engessadas, programadas fora do contexto, bancos de questões de provas com o fim de assegurar o controle da qualidade, típico dos demais ramos de negócios dos investidores. Esse processo representa ainda o controle ideológico da formação e a descaracterização do conhecimento científico, supondo sua neutralidade. Somente uma concepção positivista de ciência e de pedagogia pode comportar currículos engessados, padronizados, industrializados; textos únicos selecionados por especialistas, tecnocratas, como se estivéssemos simplesmente tratando de escolhas técnicas e não ideológicas, quando escolhemos um livro, por exemplo, para lecionar Filosofia, Economia, História.

É relevante observar, por exemplo, que a apresentação das mudanças curriculares ocorra nas esferas não-acadêmicas, como no espaço das relações com os investidores. Acompanhando trimestralmente a prestação de contas de dois dos principais grupos em operação no Brasil, constatamos que é naquele âmbito que ocorre a aprovação do projeto curricular. Não é à comunidade acadêmica que os gestores da IES têm contas a prestar, mas à assembleia de investidores. É naquele espaço que se afirmam decisões em torno de quantas disciplinas um curso terá; quantos docentes serão “otimizados”; quantos cursos serão condensados numa sala de aula para “melhor aproveitamento dos recursos”; quem produzirá, e a que custo financeiro, o material didático para padronizar a produção em todas as “unidades fabris” da “empresa”; quantas e quais as disciplinas e cursos serão oferecidos na modalidade de ensino à distância (EAD), para obtenção de “ganhos de escala”. O princípio educativo é o lucro, a valorização do capital investido. Exclusivamente.

Assim como outros setores da economia vêm passando por um processo de acentuação da mercantilização, fusões, “acomodação” do mercado, reconfiguração das relações de concorrência, precarização e intensificação do trabalho, a Educação Superior adere ao modelo de “gestão contemporânea”. Já seria suficientemente grave, se o problema se localizasse nos elementos citados acima. Entretanto, ao adotar métodos de gestão típicos dos negócios em geral, a educação (assim como a saúde, que também se “industrializa”, mercantiliza e financeiriza) equipara suas atividades àquelas, desprezando a natureza de seu trabalho e as implicações políticas, sociais, humanas envolvidas. Educar é diferente de extrair minério, fabricar copos plásticos ou vender roupas. Toyotismo, “qualidade total”, meritocracia, competitividade, se já representam danos assustadores aos trabalhadores daqueles ramos, como denuncia a farta bibliografia crítica da Sociologia do Trabalho, ao serem transpostos para a

educação e para a saúde, tais conceitos estendem esses danos a toda a sociedade. O processo de financeirização impõe, por meios dos investidores, a mesma linguagem e os mesmos métodos, valores e objetivos. As decisões pedagógicas não competem mais à esfera acadêmica. O pedagógico traduz-se em uma atividade meramente econômica, técnica, científica e politicamente “neutra”, objetivável, orientada por “homens de negócios”. Destroí-se a função social contra-hegemônica da universidade. Mesmo a hegemônica liberal, no âmbito da produção científica e tecnológica desenvolvimentista, encontra-se fortemente erodida. Se, por outro lado, considerarmos como função hegemônica no quadro da divisão internacional do trabalho, do conhecimento e do poder, o enfraquecimento da universidade brasileira atende perfeitamente ao projeto capitalista.

A historicidade desse movimento tem como marco a hegemonia do modelo neoliberal, especificamente a partir dos princípios de mercantilização das atividades sociais pactuadas no Consenso de Washington, com a criação da Organização Mundial do Comércio (que inclui o setor de “serviços”), do GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviços) nos marcos da própria OMC. Um fator decisivo foi a inclusão (mesmo quando não formalizada) das atividades educacionais no GATS. Essa reconfiguração do capitalismo, conhecida como neoliberalismo, especialmente em sua fase de amadurecimento na década de 1990, instituiu as bases para a financeirização da educação e da saúde.

No caso do Brasil, a segunda metade da década de 1990 foi significativa pela adoção pelo MEC do marco regulatório adequado à mercantilização. E os anos 2000 inscreveram-se na história da Educação Superior como a década da reestruturação conservadora e concentradora (de capital). Nunca é excessivo lembrar o volume do setor: o último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP (janeiro de 2011, referente ao ano de 2009) indica a manutenção dos índices dos anos imediatamente anteriores: em torno 90% das IES brasileiras são privadas e concentram 75% das matrículas da Educação Superior. A universidade pública representa somente 10% do número de IES, incluindo os Institutos Federais recentemente criados, e cerca de 25% das matrículas. Os impactos sociais da mercantilização são incalculáveis. Que profissionais podem ser formados neste modelo? Que tipo de cidadão? A que tipo de sociedade serve?

O movimento de mercantilização continua em ritmo acelerado na segunda década deste século. Apenas no Rio de Janeiro, que foi “vanguarda” da financeirização na década passada, dado o impacto com a abertura de capital da Estácio e suas consequências, anunciaram-se recentemente operações preocupantes:

- Alienação da SUESC pelo Grupo Kroton, que a havia adquirido meses antes.
- Incorporação do IBMR ao Grupo Laureate.
- Desnacionalização do IBMEC.
- Incorporação da Universidade Gama Filho por um grupo de investidores.
- Fusão do Centro Universitário da Cidade pela Universidade Gama Filho.
- Entrada de grupos educacionais de outras regiões, particularmente na EAD.

As fusões, em geral, tal qual no modelo bancário, desdobram-se em aquisição, pela prevalência da marca “mais forte” sobre a mais débil. Pode prevalecer ainda a marca daquela IES com maior status de credenciamento junto ao MEC. Nesse caso, a IES adquirida eleva seu status de faculdade para centro universitário ou de centro universitário para universidade, sem qualquer indicador avaliativo que promova essa elevação.

No caso do Centro Universitário da Cidade, na fusão com a UGF, caso prevaleça a marca da Gama Filho, poderemos testemunhar esse artifício. O Centro Universitário “desaparece” e sua herança transforma-se em universidade (sob a marca Gama Filho). Este exemplo, especificamente, é de legitimidade ainda mais questionável (embora não seja ilegal) porque, dadas as duas últimas avaliações, o Centro Universitário da Cidade deveria ser “rebaixado” a “faculdades integradas”, pois seu IGC foi de 2. Esse baixo IGC a impede ainda, de ter acesso a diversas modalidades de financiamento, como PROUNI, FIES etc., assim como restringe sua possibilidade ter novos pedidos de reconhecimento de cursos aprovados. Com a fusão, caso

seja incorporado à marca da UGF, além de não ser “rebaixado”, como deveria pelas regras do MEC, será “promovido”. É fundamental destacar que os critérios para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários e Universidade foram alterados em 2010, gerando maior exigência para cada uma dessas modalidades de IES quanto a: regime de trabalho docente, titulação, pesquisa, oferta de programas de mestrado e doutorado em maior número.

Inúmeras são as consequências pedagógicas, sociais, políticas, trabalhistas e humanas com a afirmação deste modelo. Esboçamos, em seguida, um quadro da presença dos maiores grupos educacionais em operação no Brasil, seu controle financeiro, as IES que os compõem, as atividades que desenvolvem, regiões de atuação. O quadro tem como finalidade apresentar um panorama geral do momento em que os dados foram coletados, entre novembro de 2010 e maio de 2011.

Algumas ressalvas se impõem à exposição do quadro:

1. Pela própria natureza dinâmica das aquisições e fusões e das atividades dos grupos, o quadro reflete um determinado momento de captura dos dados. A cada dia, entretanto, o mercado oferece novas informações. Apresentamos o “retrato” de uma configuração em suas linhas gerais em determinado momento, para efeito de reflexão, reconhecendo, entretanto, as possibilidades de alterações entre o momento de captura dos dados e sua publicação. Optamos por construí-lo, compreendendo-o como instrumento para análise do quadro geral e não como banco de informações empíricas.

2. Pela natureza estratégica das atividades financeiras, não há facilidade de acesso público a todas as informações sobre as áreas, modalidade e esferas de atuação dos grupos de investimento. Acresce-se aí a dinâmica inerente ao mercado financeiro, o que, por si só, já pressupõe que o controle acionário (ou a proporcionalidade da distribuição do controle) sofra constante revezamento.

3. Não havendo um banco de dados sobre a relação das IES com os grupos educacionais e destes com os grupos de investimento, optamos por elaborá-lo tomando por base exclusivamente dados públicos, disponíveis entre novembro de 2010 e maio de 2011, cujas fontes são páginas eletrônicas oficiais dos seguintes órgãos e instituições: MEC, INEP, IBGE, IES, grupos educacionais e de investimentos, Hoper Consultoria (que frequentemente assessora os grupos e regularmente ministra cursos e seminários patronais), Bolsa de Valores, Jornal Valor Econômico, Revista Veja, Revista Exame, ABMES - Associação Brasileira de Mantenedores da Educação Superior, Sindicatos patronais do setor. Nosso trabalho consistiu unicamente na coleta e sistematização de tais informações, que se encontravam dispersas.

4. Incluímos, no quadro, uma coluna de observações, em que adicionamos informações importantes para a compreensão da esfera de atuação dos grupos. Destacamos, principalmente, a atuação desses grupos junto à Educação Básica pública, por meio de parcerias para produção de material didático, formação continuada de professores e gestão. •

Quadro das IES, principais grupos educacionais e grupos de investimento que atuam no Brasil

Aparecida Tiradentes
02 de novembro de 2010

Grupo educacional	Grupo de investimento ou controle financeiro	IES vinculadas ao grupo	Área de abrangência	Número de alunos graduação presencial – 2009	Observação
Estácio S.A	GP e outros	UNESA, Radial do PR, São José de SC, Montessori de SP, Interlagos- SP, Brasília de SP, Magister de SP, Uniradial de SP	AP, PA, AL, BA, CE, PE, RN, SE, GO, MS, ES, MG, RJ, SP, SC, PR	187.000	O GP investimentos, dentre outros negócios, controla comércio varejista de rede (Lojas Americanas), bancos, bebidas (AMBEV-IMBEV) etc. Um dos três fundadores do GP e atual dirigente, Jorge Paulo Lemann, criou a Fundação Lemann para atuação na Educação Básica Pública (parcerias). Tem forte participação dos representantes da concepção neoliberal e mercantil da Educação, como o ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza.
UNIP- Objetivo	Apollo Group	UNIP	SP, DF, GO, AM	166.000	Liderado pelo empresário Di Gênio, este grupo tem se mostrado agressivo no processo de concentração de capital no setor da Educação. Forte presença também na Educação Básica privada diretamente e na pública, por meio de parcerias para material didático.

Grupo educacional	Grupo de investimento ou controle financeiro	IES vinculadas ao grupo	Área de abrangência	Número de alunos graduação presencial – 2009	Observação
Kroton- Pitágoras	Kroton- Pitágoras. Recompra após a saída do Apollo Group, seu principal controlador anteriormente	IUNI UNIME FAMA-BA, POSITIVO SUESC RJ (recentemente alienada) PITÁGORAS	MG, RJ, BA, MT, ES, AP, PR, RO, MA	86.000	Grupo que inclui a PROJECTA-Atuação na Educação Básica Pública (parceria). Anteriormente controlada pelo Apollo Group, organização de base estadunidense, com perfil agressivo na aquisição do controle sobre IES em diversas regiões do mundo. Recentemente o Apollo saiu e o Grupo Pitágoras recomprou a fatia acionária.
Anhembi-Laureate	Laureate	Anhembi -Morumbi -SP Universidade Potiguar-RN Business School- SP ESADE- RS UNINORTE-AM	SP, RN, RS, AM	73.000	Seu dirigente, Gabriel Rodrigues é o Presidente da ABMES e um dos principais líderes do Fórum das IES privadas. O Grupo Laureate é um grande grupo de base estadunidense com atuação em IES de diversos países, onde implanta seu modelo, sob Consultoria da Sungard Higher Education.
UNINOVE	UNINOVE	Uninove Faculdade São Roque- SP Faculdades Marechal Rondon- SP	SP	97.000	Grupo que vem emergindo no cenário da consolidação. Iniciou aquisição de IES pequenas, simultaneamente ao processo de expansão interna com campi descentralizados.
SEB	Pearson (Financial Times) CREDIT SUISSE,	Dom Bosco Itaigara Esamc Nobel Fac. Metropolitana	PR	9.092	Grupo que vem assumindo perfil agressivo na Educação Superior. Destaque para a presença, entre os investidores, do Banco Credit Suisse. Ingressa na Educação Superior com perfil de mercado, capital aberto. O Pearson, recente investidor, controla o Jornal britânico Financial Times. O SEB, consolidado na Educação Básica privada e na "indústria" de cursos preparatórios, recentemente assume a entrada na Educação Básica pública, por meio de parcerias. Marcas: COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Name.

Grupo educacional	Grupo de investimento ou controle financeiro	IES vinculadas ao grupo	Área de abrangência	Número de alunos graduação presencial – 2009	Observação
Anhanguera Educacional	Banco Pátria	UNIANHANGUERA Faculdade Anhanguera (várias cidades) Centro Universitário Anhanguera (várias cidades)	SP, MS, GO, RS, SC, MG	148.000	Primeiro a abrir o capital, um dos grupos mais proeminentes no processo de "consolidação". Um dos grandes grupos adquirentes dos últimos anos. As IES adquiridas passam a se denominar Centro Universitário Anhanguera de... (cidade local) ou Faculdade Anhanguera de ... (cidade local), ou adotam o nome Unianhanguera, dependendo do seu status de credenciamento.
UNICSUL- Grupo Cruzeiro do Sul	Grupo Cruzeiro do Sul Educacional	Universidade Cruzeiro do Sul SP UDF Centro Universitário - DF Módulo Centro universitário - SP	SP, DF	27.000	Volume significativo de matrículas locais e movimento de aquisições.
Universo	Universo	Universo	RJ, MG, GO, PE, BA	47.000	Tem se expandido para outros estados com campi próprios, atingindo um volume de matrículas que o situa entre os maiores. Convênios com 7 universidades estrangeiras.
Anima Educação	Anima Educação	Unimonte Santos-SP, UNA- BH- UNIBH	SP, MG	36.000	Grupo emergente sediado em SP e composto por empresários oriundos de áreas como finanças, direito etc. Pretende adotar o modelo de negócios de tais setores e já atingiu um volume representativo de matrículas.
UNIBAN	Academia Paulista Anchieta	UNIBAN (Universidade) Faculdade Uniban Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel.	SP, PR, SC	55.000	Perfil semelhante à UNINOVE no sentido da expansão.

Grupo educacional	Grupo de investimento ou controle financeiro	IES vinculadas ao grupo	Área de abrangência	Número de alunos graduação presencial – 2009	Observação
Grupo VERIS IBMEC	Capital International	IBMEC VERIS IBTA IMAPES UIRAPURU METROCAMP	RJ, SP, AM, MA, CE, PE, BA, ES, GO, PR, MG	12.000	Os grupos VERIS e IBMEC se fundem, e, no processo de abertura de capital, além de participação própria, venderam recentemente uma parcela de ações para o grupo de investimento Capital International (Magazine Luisa, Mc Donalds e outros em diversos países). O grupo apresenta-se com sedes próprias e a marca IBMEC/VERIS em alguns estados e atuam em parcerias com institutos locais em outros. Tendência a ampliar o perfil de cursos na área de negócios situados no nicho Premium.
Grupo Mauricio de Nassau/Grupo SER	Cartesian Capital Group	Faculdade Mauricio de Nassau Faculdade Baiana de Ciências Faculdade Joaquim Nabuco	PE, BA, PB, AL, RN	26.000	Considerado pela Consultoria Hoper Educacional como uma das tendências no mercado consolidador. Seu dirigente Jorge Zanguiê é um dos mais atuantes no Fórum da Livre Iniciativa e na ABMES. O Cartesian Capital Group, investidor do grupo, atua também nas áreas: farmacêutica, bancos automóveis, metais etc.
UB Participações UB Participações Unibrasil	UB Participações detém a maioria das ações	Unibrasil, Faculdades São Luis	MA, PR, SC	17.000	Chama a atenção por ter o capital aberto, embora ainda de abrangência limitada. O número de matrículas, entretanto, e o fato de atuar no Sul e no nordeste, indicam a tendência a sua afirmação no 'mercado'. Chama a atenção por ter o capital aberto, embora ainda de abrangência limitada. O número de matrículas, entretanto, e o fato de atuar no Sul e no nordeste, indicam a tendência á sua afirmação no 'mercado'.
UNIT	Sociedade de Educação Tiradentes LTDA	Universidade Tiradentes	SE	21.000	IES de abrangência regional, mas com volume significativo.
Grupo FANOR- DEVRY	Pactual Capital Partners	Fanor Faculdades do Nordeste	CE, BA	12.000	O Devry é um grupo estadunidense com tendência de expansão das atividades no Brasil, a julgar pela participação em eventos da área.

DESNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A venda de instituições privadas de educação superior para empresas internacionais é um crime contra a educação no Brasil. É inaceitável a ingerência de especuladores estrangeiros nos assuntos educacionais do nosso País.

A educação desempenha um papel estratégico para o desenvolvimento e a soberania nacional.

É urgente que o governo Lula tome medidas que impeçam o avanço dessas negociatas.

EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!

Comercializar estudantes é crime



contee

Confederação Nacional dos Trabalhadores
em Estabelecimentos de Ensino

www.contee.org.br

Por uma Previdência Social Pública e Universal

**Pela Manutenção e Ampliação
dos Direitos**

CUT BRASIL

www.cut.org.br

Universidades Privadas, Biopoder e Capitalismo Pós-industrial

Rodrigo Guéron

Professor UERJ. Doutor em Filosofia



Professor Rodrigo Guéron

Ao ler o resumo do que foi dito num seminário das atuais mantenedoras das universidades privadas brasileiras, tive vontade de escrever sobre o tema. Trata-se de uma lista draconiana de ações que as mantenedoras pretendem empreender, por um lado, na estrutura de suas próprias instituições/empresas e, por outro, como ação política junto aos poderes do Estado. Algumas medidas já podem ser verificadas em suas práticas: a redução, ao mínimo, de aulas práticas e usos de equipamentos; controle sobre a produção criativa dos estudantes; e arrocho salarial sobre os professores que, no caso de algumas instituições do estado do Rio, chega ao extremo do desrespeito explícito a direitos básicos: salários atrasados, FGTS não depositado, 13º salário não pago, e assim por diante.

Nesses seminários, as mantenedoras condenam a priori qualquer tipo de fiscalização e regulamentação do MEC, chamam de “ideológica” a preocupação dos Conselhos de Medicina com o nível dos cursos, não mostram qualquer disposição em investir em pesquisa e propõem uma série de mudanças nas instituições sem que estas tenham qualquer preocupação pedagógica ou acadêmica.

O objetivo dessas ações, como era de se esperar, é reduzir, ao limite, os custos de funcionamento, por um lado, e garantir o maior lucro possível, por outro. Mas é preciso ter claro que essa operação só pode ser bem sucedida, do ponto de vista da ampliação do poder e do lucro dessas empresas, se for dirigida contra a capacidade produtiva e, sobretudo, o desejo produtivo de professores, funcionários e alunos.

O que é ameaçador para as universidades privadas é exatamente a vontade dos alunos de terem aulas melhores, a aspiração por apoio à pesquisa e à criação, o surgimento de ideias, projetos, o desejo de superar os problemas, novas tecnologias, conceitos, expressões artísticas e formas de vida.

Em primeiro lugar, parece haver, em uma parcela das universidades privadas brasileiras, certa nostalgia do capitalismo industrial e do seu modo de produção fordista, uma vez que seus donos não param de repetir que a universidade deve se submeter completamente ao que chamam abstratamente de “mercado”. Termo que aparece, no discurso das mantenedoras, como uma espécie de transcendente cultuado, numa mistificação espantosa para quem tem como tarefa administrar universidades. Ficaria, assim, estabelecido que a única função da universidade seria a de formar mão-de-obra para

uma determinada forma de organização da produção, tendo, como horizonte, possibilidades produtivas que estariam dadas de antemão. A vida universitária deveria, neste caso, se reduzir a uma preparação que seria quase como um “treinamento” (termo recorrente) em função de um emprego pré-determinado, que estaria à espera do aluno “treinado”. Toda atividade produtiva e subjetividade de professores e alunos ficariam reduzidas a uma corrida de obstáculos por um diploma distintivo de superioridade social, e um posto de trabalho.

Por outro lado, como forma de poder, essas mantenedoras agem, de maneira bastante exemplar, da forma como o capitalismo contemporâneo opera. Não só porque lançam ações em bolsa, mas, sobretudo, porque funcionam como notáveis esquemas de controle e bloqueio do desejo de quem nelas trabalha e estuda. O próprio lema do “preocupemo-nos apenas com o mercado” é parte disso: uma espécie de terrorismo psicológico para capturar a subjetividade de estudantes e professores numa operação que não para de nos enclausurar em apenas uma forma de vida possível. Nossas potencialidades produtivas são, assim, esvaziadas, inclusive através do medo (de não encontrar um “lugar” no “mercado”), o que nos joga num processo de pura repetição e reprodução passiva.

Essa contradição vai além, porque o caráter contemporâneo do capitalismo caracteriza-se exatamente por ser eminentemente cognitivo e afetivo, quer dizer, a produção de conhecimento, a produção tecnológica, mas também criativa, artística, plena de dimensão afetiva e virtual é, justamente, a que faz mover a economia.

Por isso, a ideia de que a universidade deva se sujeitar ao “mercado” acaba também esvaziando a capacidade produtiva dessa mesma universidade. Ao contrário dessa lógica, a universidade deveria ser pensada como um dos pontos centrais da produção. Desta forma, a própria palavra “mercado” ficaria no seu devido lugar, quer dizer, como algo que é o desdobramento do desejo e da ação produtiva das pessoas. Diferentemente do que se costuma dizer, a produção vem antes do mercado, sobretudo porque ele mesmo é produzido e não para de ser alterado, reinventado etc. Ou seja, mesmo do ponto de vista da compreensão mais banal do capitalismo – e para fazê-lo funcionar – o discurso dos donos de universidades privadas é insustentável: quando, supostamente, conseguirem adaptar, através de suas fórmulas draconianas, suas universidades ao “mercado”, este já seria outro.

O problema todo é que, na atual estrutura, para se tornar isso que as universidades deveriam ser, a saber, produtivas e, mesmo, o centro da produção, seria necessário um investimento que as tornaria pouco rentáveis em uma bolsa de valores, da mesma maneira que a demanda social por casas nos Estados Unidos (que não deixou de existir mesmo com a derrocada do Estado de Bem-estar Social) tornou os bancos pouco rentáveis do ponto de vista do capital e das expectativas especulativas de lucro. Mas, obviamente esse é um problema dos bancos e do poder, e não de quem desejou ter uma casa; o mesmo vale para a aspiração social de estar numa universidade.

É fundamental compreender que o caráter cognitivo do capitalismo, o esvaziamento do capitalismo industrial – e com isso da antiga classe operária – foi, em primeiro lugar o resultado das lutas sociais. A condição predominante de “trabalho morto”, a divisão hierárquica “trabalho intelectual x trabalho braçal” do ambiente disciplinar – muitas vezes militarizado – das fábricas, e a rigidez das disciplinas e da organização do ensino em função desse esquema, foram fatores que geraram as rebeliões de 68 e as novas formas de luta que atravessaram os anos 70. Em muitos países, multidões passaram a ter acesso à universidade na mesma proporção que as melhorias das condições de vida da antiga classe operária fizeram com que ela aspirasse deixar o trabalho operário. Em 68, na França, nos Estados Unidos e na Tchecoslováquia, muitos dos estudantes revoltosos eram filhos de operários e muitas das revoltas nas fábricas partiam de jovens. Depois de 68, a democratização do acesso ao ensino universitário tornou-se ainda mais ampla. Assistimos então a uma luta para reunir trabalho e vida, desejo e produção. O neoliberalismo veio a seguir, como um projeto de poder do capital que se readapta e busca capturar, tanto quanto possível, as inovações. Nesse momento, o capitalismo deixa de ser um “modo de produção” e passa a ser uma “produção de modos”: de modos de vida.

A princípio, essa democratização não chegou ao Brasil; mas a demanda por ela sim. Se o maior desejo era o de promover o reencontro entre trabalho e vida, produção e subjetividade – impossível na rigidez e hierarquia das fábricas –, o capitalismo tratou de reestruturar suas formas de poder de modo a, por um lado, coordenar estratégias de produção de formas de vida e subjetividade; e, por outro, controlar e até interditar a produção de novas formas de vida. Em outras palavras, **o capital precisa hoje, mais do que nunca, do desejo produtivo das pessoas; mas este desejo representa, também como nunca, um grande perigo para o capital.**

É exatamente esta a situação no interior de nossas universidades privadas. Elas cresceram diante de uma demanda, um desejo social reprimido, por estar na universidade. Dessa demanda dependem os lucros dessas instituições/empresas; mas, quase tudo o que essa aspiração significa, do ponto de vista dos desejos e do desenvolvimento subjetivo dos que entram na universidade, é uma grande ameaça para elas. São nessas brechas que devem se dar as lutas de professores, estudantes e funcionários em geral na universidade hoje. Trata-se, em primeiro lugar, de lutar a partir dos locais de trabalho, que devem ser encarados por nós como comunidades produtivas.

É fundamental, por exemplo, buscar a instalação de conselhos acadêmicos nos quais possamos ter participação ativa na estruturação e na concepção dos currículos, indo além da lógica dos cortes de custos e do “treinamento” para o “mercado”. Precisamos também resistir contra toda forma de precarização, toda tentativa de dificultar ou mesmo impedir a produção cognitiva e criativa de professores, alunos e funcionários. É o que acontece, por exemplo, quando monografias são preparadas sem que os alunos possam escolher seus orientadores, quando um professor é encarregado de orientar até trinta alunos; quando aulas de laboratório e trabalhos de campo são reduzidos ao mínimo possível; quando o incentivo à pesquisa é quase inexistente; quando o acesso à rede de Internet é limitado; quando a produção artística dos alunos é propriedade das universidades, que decide se esta vai circular ou não, e assim por diante.

E, finalmente, deixemos claro que a remuneração que segue a lógica do professor “horista” simplesmente ignora a produção que sempre buscamos manter quando estamos fora das salas de aula, produção essa da qual tanto depende a qualidade das aulas nas universidades privadas.

Na verdade, a resistência à serialização e aos esquemas de controle e limitação produtiva que as universidades privadas estão construindo, já existe dentro delas mesmas. Ela está em nossas aulas, na criatividade e no espírito de pesquisa que um professor, mesmo nessas condições precárias, consegue instigar nos alunos; enfim, a resistência se apresenta cada vez que os alunos se descobrem produtivos e criativos no processo do conhecimento e ativos no processo de invenção de suas próprias vidas. Em outras palavras: produtivos para além do que é determinado pelo e como “mercado”. •

ProUni:
não queremos mais
desperdiçar as grandes
mentes brasileiras
excluídas dos
bancos escolares

Fabiana Costa

Mestre e Doutoranda em Educação: Currículo da PUC-SP;
Presidente do Centro de Estudos e Memória da Juventude - CEMJ.

O sonho de grande parte dos jovens brasileiros é ingressar na universidade para, dentre outros motivos, buscar formação acadêmica, qualificação profissional e ascensão social. Os jovens – em particular aqueles excluídos do ensino superior – criam uma série de expectativas que não se restringem à entrada na universidade, contemplando ainda o anseio de participar daquele mundo até então impensado para eles – o espaço da academia.

Essas são algumas das conclusões de estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. A pesquisa teve como objetivo analisar o Programa Universidade para Todos (ProUni), política pública de Educação Superior voltada à ampliação do acesso de jovens à universidade. Pretendeu-se analisar o olhar dos alunos beneficiários do programa – suas expectativas, opiniões positivas e negativas – considerando-se que, enquanto sujeitos de direitos, possuem melhores condições de identificar as limitações e a abrangência do programa de que usufruem.

O ProUni foi criado em decorrência de inúmeros debates e reflexões sobre a necessidade de expansão do acesso de jovens de baixa renda à Educação Superior e sobre a crescente demanda por vagas para a parcela da população excluída da universidade. Atualmente, 13,7%¹ dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados na Educação Superior.

A pesquisa foi realizada tendo como referência principal a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O método utilizado inicialmente para a coleta de dados foi a técnica do Grupo Focal². Outro importante instrumento de nossa pesquisa foram os questionários aplicados durante o 1º Encontro Municipal dos Estudantes do ProUni de São Paulo. Através deles, identificamos opiniões sobre o Programa de outros alunos bolsistas, matriculados em 8 instituições da capital de São Paulo.

Contribuíram ainda para o enriquecimento de nossa análise e a ampliação de nosso universo de pesquisa os questionários de estudantes da PUC/SP, o questionário socioeconômico do ENADE (2004, 2005 e 2006) e a Carta Aberta ao Exmo. Sr. Ministro da Educação Fernando Haddad³.



Professora Fabiana Costa

¹ LORENZONI, Ionice. Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008. Portal do Ministério da Educação. Brasília. 27 de nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14698, acesso em 28/07/2010.

² Segundo Morgan e Krueger (1993), “a pesquisa com Grupos Focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários”. APUD GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005. p. 9.

³ 1º ENCONTRO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES DO PROUNI DE SÃO PAULO. Carta Aberta ao Exmo. Sr. Ministro da Educação Fernando Haddad. São Paulo, 2007. Publicada na íntegra em Juventude.br nº 4 (p.s 51 e 52).

A Educação Superior na década de 90

As mudanças na Educação Superior, ocorridas em nosso país principalmente na década de 90, são fruto de um processo geral de mudanças por que passaram os países latino-americanos.

A partir da década de 80, os países industrializados e os latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade⁴.

Desde a base legal, que inclui dispositivos como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando por decretos e leis e até por documentos importantes como o Relatório Delors, o Planejamento Político-Estratégico e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, os anos 90 assistiram a uma grande reestruturação da Educação Superior, cujo caráter público foi claramente redefinido.

A Educação Superior no Brasil dos anos 90 é assim reorganizada no sentido de responder à demanda social de acesso à universidade. A saída encontrada pelo Estado, ao invés de um maior investimento no setor público, é abrir o mercado educacional à iniciativa privada.

Para Silva Jr. e Sguissardi,

o setor privado de ensino superior, depois de passar por ampla expansão ao longo dos anos 70, de ter sua expansão limitada legal e economicamente e sua qualidade questionada durante os anos 80, entra nos anos 90 sob condições precárias e com suas estratégias de interferência política debilitadas, face às transformações ocorridas no Brasil. O governo, via legislação e políticas educacionais, induz a Educação Superior a uma diferenciação institucional generalizada, ao mesmo tempo em que incentiva o processo de mercantilização desse espaço social, mediante estímulo à concorrência entre as instituições privadas e, face a conjuntura, à aproximação com o setor produtivo⁵.

Nessa perspectiva, há uma mudança de enfoque nas políticas públicas educacionais, as quais passam a se referenciar na lógica da oferta de mercado. O Estado incentiva a expansão do setor privado como condição para a ampliação do número de vagas ofertadas.

O acesso à universidade no Brasil é uma demanda que cresce a cada dia. Se considerarmos que somente 13,7% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados na Educação Superior, teremos uma ideia do tamanho da defasagem existente no acesso à universidade.

Com as políticas voltadas à universalização do ensino fundamental, implementadas nos últimos anos, houve um expressivo crescimento no percentual de matrículas. Segundo dados do IBGE, “em 2006, 97,6% das pessoas de 7 a 14 anos de idade estavam na escola, ou 0,3 ponto percentual acima do registrado em 2005”⁶.

Entretanto, se considerarmos “as pessoas de 18 a 24 e de 25 anos ou mais de idade, a participação no sistema educacional em 2006 foi de 31,7% e 5,6%, respectivamente”⁷. Há uma redução nesse percentual à medida que cresce a faixa etária. O Relatório de Desenvolvimento Juvenil identifica que, “ao analisar a situação educacional da juventude (15 a 24 anos), (...) mais da metade (53,1%) dos jovens se encontra fora das salas de aula”⁸.

⁴ BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. p. 15.

⁵ SILVA Jr, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. A Educação Superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARD, Valdemar (org). Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 172.

⁶ BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/comentarios2006.pdf>. Acesso em 12/03/2008. p. 5.

⁷ Id. Ibid. p. 6.

⁸ WAISELFSZ, Julio Jacobo. Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007. Brasília: Rede de Informação Latino-Americana/RI-TLA/Instituto Sangari/Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007. p. 36.

Nesse sentido, faz-se necessária a adoção de políticas públicas que garantam o ingresso da juventude na escola e na universidade. Não estamos falando somente de disponibilidade de vagas, mas da garantia real de acesso, através de políticas que permitam a manutenção do jovem na escola e na universidade.

O tema acesso, ou políticas afirmativas, surge com mais destaque no Brasil nos últimos anos. Isso se dá em decorrência da ampliação dos debates acerca da necessidade de incluir na universidade setores até então distantes dessa realidade.

Instituído através da Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 e regulamentado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni) surge no contexto das novas políticas de acesso à Educação Superior do governo federal. Tem como proposta democratizar o acesso à universidade e investir na qualidade do ensino, através da adesão de instituições de ensino superior com e sem fins lucrativos, que, dessa forma, destinam 10% de suas vagas a bolsas de estudo integral e parcial.

Um retrato dos bolsistas do ProUni

Selecionar os principais aspectos a partir do grande número de informações coletadas não foi tarefa fácil. Partindo de uma visão dos alunos bolsistas da PUC-SP, bem como dos alunos matriculados em várias Instituições de Educação Superior na capital de São Paulo, agrupamos os dados em algumas categorias. São elas: perfil do aluno bolsista, categoria socioeconômica, vida acadêmica e visão sobre o Programa.

1. Perfil do aluno bolsista

A PUC-SP possui, conforme dados do segundo semestre de 2007, 20.198 alunos matriculados, somando os cursos de graduação (15.776) e pós-graduação (4.422). Do total de alunos de graduação, 815 (5,16%) são bolsistas do ProUni.

Distribuímos o perfil dos estudantes bolsistas do ProUni nas seguintes subcategorias: gênero, idade, curso e local de moradia.

1.1. Gênero

Conforme dados do INEP, do total de alunos matriculados em 2005 na Educação Superior, as mulheres representavam 55,9%. Na sociedade brasileira, esse número cai para 51,3%. Dentre os ingressantes e concluintes, as mulheres também se destacam: das 55% que entram na universidade, 62,2% conseguem concluir, enquanto que o percentual entre os homens é de 45% de ingressantes e 37,8% de concluintes. Entre os homens há, portanto, uma evasão educacional significativa⁹.

Na PUC-SP, segundo os dados levantados para a pesquisa, as mulheres também aparecem com destaque, representando 51,5% dos alunos beneficiários do ProUni em 2006.

1.2. Idade

Segundo levantamento dos questionários gerais do 1º Encontro Municipal dos Estu-

⁹ RISTOFF, Dilvo [et al]. A mulher na Educação Superior brasileira: 1991-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 7.

dantes do ProUni de São Paulo, 60,1% dos alunos possuem faixa etária entre 18 e 24 anos. Na PUC, dentre os alunos pesquisados a faixa etária entre 18 e 24 anos é de 72,22%. Esses dados confirmam que a maior parte do público atingido pelo programa é composta de jovens.

1.3. Curso

O critério de disponibilidade de vagas no ProUni, na PUC-SP, é calculado em função do número total de alunos matriculados pagantes, conforme prevê a Lei nº 11.096/05: "(...) 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior"¹⁰. Nesse sentido, os cursos com maior número de alunos possuem proporcionalmente também o maior número de bolsistas.

Na PUC-SP, conforme dados obtidos referentes aos alunos matriculados em 2007, dos 815 alunos matriculados, 21,8% estão cursando Administração e 15,8%, Direito. Esses dois cursos concentram 37,6% das matrículas dos bolsistas na PUC-SP.

1.4. Local de moradia

Do total de 815 bolsistas do ProUni da PUC-SP, 56,1% residem na capital de São Paulo. Os demais residem em cidades localizadas na grande São Paulo, havendo ainda casos de alunos residentes no interior do estado.

Tendo como base o endereço residencial dos bolsistas da capital, fizemos o cálculo, a partir da página eletrônica Google Maps, da distância entre o local de estudo – adotando como referência o campus central da PUC-SP, localizado na Rua Monte Alegre 984, Perdizes – e o local de moradia.

Os resultados revelam que a maioria (80,8%) dos bolsistas mora à distância de 10 a 30 quilômetros da universidade. Esses dados comprovam que os bolsistas residem, em sua maioria, em bairros distantes da instituição. A cidade situa-se numa área de 1.509 km², e, se considerarmos a complexidade desta metrópole, com população de 10.886.518 (IBGE/2007) e mais de 6 milhões de veículos, podemos deduzir que se trata de uma distância considerável, principalmente em razão das dificuldades de deslocamento.

2. Categoria socioeconômica

Para analisar a categoria socioeconômica, utilizamos dados do ENADE (2004, 2005 e 2006) dos alunos bolsistas e não-bolsistas da PUC-SP, bem como as respostas aos questionários dos alunos bolsistas da instituição. Dividimos essa análise nas subcategorias renda mensal, mercado de trabalho e escolaridade dos pais.

2.1. Renda mensal

Segundo os dados do ENADE sobre os alunos bolsistas e não-bolsistas da PUC-SP, 31,7% dos bolsistas possuem renda familiar de até 3 salários mínimos; já entre os não-bolsistas, esse índice é de 6,7%. Na faixa de 3 a 10 salários mínimos, o índice dos bolsistas é de 48,4%, e dos não-bolsistas de 25,4%. Na faixa acima de 10 salários mínimos, a diferença se inverte: os bolsistas chegam a 20%, enquanto os não-bolsistas somam 67,9%. Tais dados confirmam que o ProUni atende a uma parcela da juventude de mais baixa renda.

2.2. Mercado de trabalho

Mais de metade dos alunos entrevistados passou a exercer algum tipo de atividade profissional após o ingresso na universidade. O estágio aparece com destaque entre as ocupações. Esses dados são reveladores do quanto o aluno passa a ter melhores oportunidades pelo

¹⁰ BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, 14 jan. 2005. Art. 5º.

fato de estar cursando uma universidade. Se considerarmos o estágio e o emprego remunerado, teremos o índice de 75,4% de estudantes com alguma fonte de renda.

2.3. Escolaridade dos pais

Em relação à referência familiar dos alunos bolsistas da PUC-SP, constatamos que muitos deles são os primeiros de suas famílias a cursar uma universidade.

Temos como referência o grau de escolaridade dos pais, que, em grande parte, não possuem curso superior. Dos alunos bolsistas, somente 6,3% possuem pais com graduação; já entre os não-bolsistas esse índice sobe para 67%.

3. Vida acadêmica

As questões referentes à vida acadêmica dos alunos bolsistas aparecem em vários momentos. Entretanto, selecionamos alguns aspectos relevantes que surgiram com mais frequência para facilitar nossa análise. Dividimos essa análise nas seguintes subcategorias: acesso, permanência, desempenho e currículo. Para chegar às conclusões abaixo, utilizamos os questionários do 1º Encontro, os questionários dos bolsistas da PUC-SP e os dados do ENADE da PUC-SP.

3.1. Acesso

O principal objetivo do ProUni consiste em garantir o acesso à universidade àqueles que dificilmente teriam essa oportunidade em função de diversos obstáculos. A relação candidato/vaga em relação ao ProUni na PUC-SP é de 37,3 candidatos por vaga, conforme dados do Expediente Comunitário no processo seletivo de 2008. Portanto, além das dificuldades que normalmente existiriam em ingressar numa universidade pelos mecanismos tradicionais de seleção, esses alunos enfrentam ainda uma barreira de seleção relacionada ao PROUNI.

3.2. Desempenho e currículo

Em relação aos currículos, a visão dos alunos bolsistas equipara-se à dos não-bolsistas da PUC-SP. Ambos os grupos o consideram bem integrado, havendo clara articulação entre as disciplinas, conforme dados do ENADE.

Ao analisarmos o rendimento dos alunos bolsistas, mesmo considerando as dificuldades já apresentadas, constatamos haver um ótimo aproveitamento do curso, já que, do total de alunos matriculados em 2005 e 2006, somente 6% foram reprovados nas disciplinas cursadas; 30% estão dentro da média e 64% apresentam rendimento acima da média, conforme dados obtidos no Expediente Comunitário da PUC-SP.

Várias opiniões divergentes permearam o debate sobre o ProUni logo que esse programa foi anunciado, em 2004. Alguns mitos foram fomentados por parte de setores contrários à proposta. O principal deles era o de que, por serem oriundos de escolas públicas, os alunos bolsistas não estariam à altura dos conteúdos aplicados nas instituições de Educação Superior, gerando certa defasagem e, por conseguinte, a redução da qualidade do ensino.

Na contramão dessa visão distorcida, os dados verificados revelam que os bolsistas possuem rendimento escolar equivalente e, em alguns casos, superior ao dos demais ingressantes pelo sistema tradicional do vestibular. Esse rendimento em muito se deve ao maior empenho dos alunos do ProUni, que abraçam a oportunidade antes impensada de ingressar na universidade e dedicam-se mais aos estudos, obtendo bom aproveitamento nas disciplinas. Além disso, conforme demonstrado anteriormente, esses alunos passam por uma seleção muito concorrida, fato atestador de que não conquistam a bolsa sem obstáculos ou sacrifícios.

4. Visão sobre o ProUni

A avaliação dos alunos bolsistas em relação ao ProUni é muito positiva. Entre os alunos que responderam aos questionários no Encontro, tivemos uma excelente avaliação do programa: 94,96% dos estudantes o consideram bom ou ótimo.

Em relação à PUC-SP, 77,7% dos 18 alunos que responderam ao questionário consideram o programa entre bom e ótimo.

Melhorias/Reivindicações

Em relação a melhorias e reivindicações, temos como referência alguns pontos da Carta Aberta ao Exmo. Sr. Ministro da Educação Fernando Haddad. Nesse documento são listadas as seguintes necessidades: mais informações; critérios mais claros para a perda da bolsa; fim da comprovação de renda anual. Além disso, surge ainda o aspecto de uma maior fiscalização nos critérios para a concessão de bolsas. No geral, é também possível notar que as reivindicações se aproximam ou diferenciam-se em razão da realidade e das demandas específicas de cada Instituição de Ensino Superior.

Conclusões: o olhar do pesquisador

Ao longo da pesquisa, percorremos um longo caminho, permeado pela análise de documentos e por reflexões, debates, diálogo com os estudantes, com o meio acadêmico e com o poder público. Buscamos analisar o Programa Universidade para Todos (ProUni) sob a ótica dos beneficiários – em especial os bolsistas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tentamos identificar suas opiniões, expectativas e dúvidas em relação à política pública em questão.

O estudo buscou identificar os principais aspectos positivos e negativos relacionados ao Programa Universidade para Todos, destacando seus objetivos enquanto política pública com o intuito de ampliar o acesso à Educação Superior, e que já atendeu mais de 400 mil estudantes em todo país.

A proposição de uma política pública educacional como o Programa Universidade para Todos é fruto de uma série de reivindicações dos setores ligados à educação, que há anos debatem a necessidade da ampliação de vagas na Educação Superior.

Em vários documentos oficiais há um reconhecimento da demanda de acesso à Educação Superior. Tal reconhecimento é reforçado através das publicações científicas de pesquisadores, das entidades ligadas à área educacional e dos documentos oficiais do governo federal.

A implementação do ProUni evidencia a necessidade de atender uma parcela da população que, por razões diversas, inclusive de cunho socioeconômico, encontra-se excluída da universidade.

O Programa é um primeiro passo no sentido de garantir o acesso à universidade – não apenas, diga-se de passagem, aos jovens, mas também a todos aqueles que tiveram seu sonho de cursar uma graduação adiado por anos, e que agora finalmente possuem essa oportunidade. No universo da pesquisa, 10,46% dos estudantes tinham mais de 31 anos. Esse fato

demonstra que o Programa abre perspectivas não só para os jovens, mas também para uma outra parcela importante da sociedade.

Os estudantes reconhecem a importância do programa:

Registramos aqui, com convicção, que a grande maioria de nós não estaria na universidade se não fosse através do ProUni. O recorte social que ele garante inclui uma parcela da população que não teria acesso a uma vaga pública e muito menos às mensalidades praticadas nas instituições privadas. Muitos de nós, com idade já mais avançada, havíamos perdido a expectativa de concluir uma graduação e agora voltamos aos bancos escolares retomando esse antigo sonho¹¹.

Ao longo de nossa pesquisa, nos diálogos com os alunos bolsistas do ProUni, percebemos que não se sentiam diferenciados ou inferiorizados em relação aos demais alunos não-bolsistas da PUC-SP. Existe uma clara consciência de que são sujeitos usufruindo de uma política pública de acesso à universidade, e que o fato de estarem nela é um direito conquistado. Em nenhum momento, percebemos um sentimento de inferioridade ou mesmo de discriminação, a não ser em função das dificuldades socioeconômicas. Grande parte dos alunos da PUC-SP destaca um aspecto do ProUni que precisa ser aprimorado – a ampliação do número de bolsas-permanência.

Conforme relatos coletados no decorrer da pesquisa, o ingresso na universidade representa para esses alunos – além da possibilidade de adquirir uma melhor formação profissional – uma nova perspectiva de ampliar seu universo de conhecimentos e suas relações sociais. O curso de graduação também representa um instrumento de ascensão social, através do ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

A educação constitui-se em tema central para o desenvolvimento social e cultural dos jovens brasileiros, e o ingresso das camadas menos favorecidas de nossa juventude certamente servirá de instrumento para que se possam conhecer, implementar e anunciar mudanças significativas no sistema educacional brasileiro.

O Programa Universidade para Todos surge como uma dessas mudanças – que ainda necessita de aprimoramento e ampliação, no intuito de garantir que mais jovens possam ter acesso à universidade, como forma de inverter uma realidade muito aquém das necessidades educacionais de nossa juventude.

Durante a pesquisa, fizemos contato com a primeira geração que teve o direito de ingressar numa universidade através do ProUni. A educação é um tema caro atualmente no Brasil, e a implementação de políticas que permitam aos jovens sonhar com um futuro melhor nos desafia e motiva. Como afirma o documento final do 1º Encontro Municipal dos Estudantes do ProUni de São Paulo, “Não queremos mais desperdiçar as grandes mentes brasileiras excluídas dos bancos escolares!”. Esse é o desafio de toda uma geração! •

¹¹ 1º ENCONTRO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES DO PROUNI DE SÃO PAULO. Op. Cit.

O Recondicionamento do Trabalho Docente nos anos de Contrarrevolução Capitalista Neoliberal

Sergio Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Educação (GEPTE) e do Coletivo de Estudos de Política Educacional, vinculados à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz. Email: serge.rk@gmail.com

Introdução

O presente artigo visa tratar das alterações sentidas no âmbito do processo de trabalho docente nos atuais anos de contrarrevolução neoliberal¹ na América Latina. Para tanto, a análise priorizará momentos condicionantes, sistemáticos e intrínsecos ao desenvolvimento capitalista e seus principais atores, mormente concebidos a partir do marco temporal da crise estrutural pós-1970, e que se interconectam e se relacionam de forma a envolver e a afetar largamente aquele trabalho concreto na região em tela.

Palavras-chave: Trabalho docente, Sociedade de classes dependente, Contrarrevolução neoliberal.



Professor Sérgio Oliveira

1 – Reestruturação do capital e ofensiva burguesa pós-1970

Dada a crise de sobreacumulação do capital em grau generalizado em inícios da década de 1970, foi possível entrever uma série de obstáculos à manutenção do modo de regulação taylor-fordista tal qual se apresentava nos países centrais do capitalismo. A potência de efeitos da crise estrutural ocasionou a intensificação da crise dos estados stalinistas, a degeneração do Estado de Bem-Estar Social, do *New Deal* e a falência do sistema de Bretton-Woods – expressão do padrão da paridade ouro-dólar. Os câmbios tornaram-se flutuantes (ou seja, sem lastro físico), visto que não se demonstrou resistência ao saldo comercial negativo.

Considerando-se esse novo quadro sócio-histórico, as medidas que seriam tomadas pelas classes hegemônicas para responder à sensível queda nas taxas de lucro já não comportavam a política keynesiana, esta, há muito, “renegada” por economistas neoliberais da Escola Austríaca, de Chicago e de Virgínia.

¹ A categoria contrarrevolução seguirá a contribuição de Florestan Fernandes tal como concebida nos volumes: *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica* (1975) e *Brasil em Compasso de Espera* (2011).

Ao mesmo tempo, os mercados financeiros que ora surgiam apresentavam nuances que incluíam novos dinamismos e modos de controle internacional – sobretudo com o advento da microeletrônica, além de novas formas de gerência neste campo – capazes de tornar mais flexível o processo de acumulação de capital.

Essa flexibilidade esteve ao lado de outras transformações cabais no espaço e no tempo de produção da existência, sem, com isso, abalar os dados de estrutura do capital monopolista, uma vez que as reconfigurações espaço-temporais apresentaram-se como totalmente funcionais a estes, ao passo que se resignificavam a velocidade e forma da mundialização do capital, evidências da eclosão do padrão de acumulação flexível. De acordo com Chesnais (1996), na nova fase de mundialização do capital, podem-se citar, como pedras de toque, o parasitismo denotado pela especulação do capital financeiro; bem como as operações intracorporativas² dentre multinacionais, chanceladas na esfera produtiva.

Por seguidas vezes, as classes hegemônicas empreenderam ações para absorção dos excedentes da superacumulação. Harvey (1982), no volume *Limites ao Capital*, havia sustentado que formas eficazes de absorção desses excedentes implicariam deslocamentos temporais, espaciais e espaço-temporais, ao permitir que o tempo de giro de capital se comprimissem a ponto de realizar a “queima” parcial de excedentes relativos a anos anteriores; a produção se reconfigurasse quando da emergência de novos espaços de exploração do trabalho; e a atuação mediadora do Estado capitalista e da intercorrência de capital fictício³ viabilizassem solidamente a absorção por meio da combinação das duas primeiras estratégias.

A materialização do projeto neoliberal encetado pelas classes capitalistas hegemônicas afetou diretamente a classe trabalhadora, que sofreu – e vem sofrendo –, em meio às demandas produtivas e sociopolíticas⁴, transformações histórico-sociais de tal ordem que sua morfologia foi afetada em seu cerne, orientando-se para uma maior complexificação, dada por sua fragmentação acentuada e pelo conseqüente aguçamento da obstaculização à solidariedade de classe.

Esta nova condição geopolítica organizada no centro da economia-mundo renderá, como reflexo, especificidades importantes aos trabalhadores da periferia.

2 – Padrão de mercantilização do trabalho na sociedade de classes dependente

A contribuição de Florestan Fernandes⁵ mostra como as nações latino-americanas decorrem da empresa expansionista da civilização burguesa ocidental. Como tais, refletem “descompassos” espaço-temporais de desenvolvimento originados do padrão de dominação externa na América Latina. Esses “descompassos”, denotados por “saltos históricos”, acusam o desenvolvimento desigual entre a condição hegemônica dos países centrais e o padrão dependente dos países periféricos, em que estes demonstram um ritmo de desenvolvimento condicionado à velocidade de transformação capitalista daqueles.

Os “saltos históricos” praticados pela periferia da economia central, em um primeiro momento, são impulsionados pelo caráter colonialista da expansão ultramarina, expressão da acumulação primitiva do capital que coadunou com o alavancamento do capitalismo. Em outros termos, as sistemáticas transformações impostas pela ordem burguesa ocasionaram um lugar subserviente para as sociedades de classes dependentes, pois “o capitalismo transformou-se, através da história, segundo uma velocidade demasiado acelerada para as potencialidades históricas dos países latino-americanos” (FERNANDES, 1970, p. 11). Esse novo dinamismo imposto pela organização capitalista, por conseguinte, veio a aprofundar a polarização de setores sociais; tanto a concentração como a centralização de riqueza se agudizavam nas mãos dos grupos privilegiados – aristocráticos ou oligárquicos –, o que ensejava “a exclusão permanente

² Para Chesnais (1996), “ocorreu uma liberalização muito ampla do comércio exterior. Mas seu efeito foi sobretudo facilitar as operações dos grupos industriais multinacionalizados. É o que se manifesta na importância do intercâmbio intracorporativo (40% do comércio dos EUA e do Japão), e sobretudo do nível dos suprimentos internacionais em produtos semielaborados e produtos acabados, organizados com base em terceirização internacional [...]” (CHESNAIS, 1996, p. 26).

³ Define-se capital fictício como: “capital que tem valor monetário nominal e existência como papel, mas que, num dado momento do tempo, não tem lastro em termos de atividade produtiva real ou de ativos físicos. O capital fictício é convertido em capital real na medida em que são feitos investimentos que levem a um aumento apropriado em ativos úteis (por exemplo, instalações e equipamentos que possam ter emprego lucrativo) ou mercadorias úteis (bens e serviços que possam ser vendidos com lucro).” (HARVEY, 2009, p. 171).

⁴ As reconfigurações atinentes à reestruturação do capital podem ser resumidas em três frentes significativas (MÉSZÁROS, 2002; LIMA, 2007; HARVEY, 2009): 1) a reestruturação produtiva; 2) o redimensionamento do papel dos Estados nacionais; 3) a disseminação de uma nova estrutura de sociabilidade burguesa.

⁵ Inspirado em Paul Sweezy (1962), o autor não compartilha de concepções da teoria da dependência, uma vez que, para uma análise que vai além da relação entre regiões e países demonstra, como principal eixo teórico-metodológico, as contradições entre as classes e suas respectivas frações. Permeando essas contradições encontram-se os agentes hegemônicos das sociedades centrais que dominam o trabalho “internamente” e superdeprimem os agentes de trabalho relativos ao padrão de desenvolvimento capitalista periférico. Fernandes (1970), tal como Sweezy (1962), não abandona o trato das relações de produção e reprodução aliadas ao desenvolvimento das forças produtivas no desenvolvimento capitalista, o que não limita a análise aos termos de trocas desiguais entre nações e ao subconsumismo periférico.

do povo e o sacrifício consciente de um estilo democrático de vida” (Idem, p. 12).

A magnitude da expansão interna do capitalismo na América Latina não se inscreve exclusivamente nem a partir de fora – pois significaria “um padrão de desenvolvimento colonial” (FERNANDES, 1970, p. 75) ou de grande expressão tutelar – e nem de dentro – o que denotaria características de uma economia “autônoma” –, e sim por um amálgama das forças descritas que vem delimitando o poder das classes por conta deste padrão dependente. Nesta fase, a expansão capitalista é praticada em instâncias nacionais da periferia, sob a “tutela” de concepções e interesses internacionais.

Como o modelo de capitalismo⁶ na América Latina vinha sendo adaptado à moda das transformações do mercado capitalista “moderno” e dos imperativos do sistema de produção capitalista, necessitou-se um tipo de acumulação que contemplasse os “grupos oligárquicos” internos e os núcleos hegemônicos externos, formando o que se cunhou por acumulação dual de capital e apropriação repartida do excedente econômico nacional. De acordo com Fernandes (1970), “o trabalho assalariado apenas estabelece as condições para a reprodução social do trabalhador e da própria sobreapropriação capitalista” (Idem, p. 71). A possibilidade de sobreapropriação é o que justamente permite aquele tipo de acumulação e apropriação, tornando os dinamismos “internos” conectados positivamente (ainda que com contradições intrínsecas) aos “externos” para que, enfim, a burguesia “interna” possa garantir seus privilégios, malgrado sua posição subsidiária e a decorrente anuência ao robusto escoamento de capitais para “fora”.

O padrão de desenvolvimento capitalista dependente revela, assim, uma rigidez interna que promove uma proletarização “emperrada”, no sentido de que não faculta aos trabalhadores um espaço relativo que poderia permitir-lhes a atuação como classe nos moldes da ordem social competitiva implantada na Europa e Estados Unidos. Os trabalhadores e destituídos são altamente deprimidos a ponto de não alcançarem espaço na política oficial e viverem com reduzido poder de compra. A defesa de seus interesses é peremptoriamente negada nesta ordem social, sendo largamente satelitizados em praticamente todas as instâncias da vida social.

É a partir do nível de complexificação da classe trabalhadora – nos marcos do padrão de acumulação flexível – combinado com o arcabouço de particularidades das estruturas e funcionamentos das formações sociais concretas dos países dependentes que o processo de trabalho docente correspondente demonstrará a espécie, bem como a magnitude de seu recondicionamento.

3 – Recondicionamento do processo de trabalho docente nos anos de contrarrevolução capitalista neoliberal

Com efeito, a racionalização e organização capitalistas respondem aos esforços de manutenção e fortalecimento da dominação e da subordinação, cujos “instrumentos” e “meios” para a consecução dos objetivos hegemônicos incluem o trabalhador docente, pois este é visto como “recurso humano estratégico”. Sua condição de agente na luta de classes pode ser ilustrada por meio de noções⁷ que buscam justificar as políticas do Estado capitalista no contexto da reestruturação do capital, cujo “mote permanente” traduz-se na abrangência de atuações para: 1) educar a sociabilidade ao, também, transformar o professor em um intelectual capaz de formar novos intelectuais com o fito de; 2) condicionar o futuro trabalhador para a produção flexível e, por conseguinte, em favor do “mecanismo” da empresa capitalista neoliberal.

Como as políticas advogam um novo nível de subsunção do trabalho ao capital calado na mercadorização crescente da educação, o protagonismo do professor, na verdade,

⁶ O capitalismo dependente abarca “estruturas econômicas mais ou menos arcaicas” ao passo que promove a “modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura”. Com isso, há um agravante para o subdesenvolvimento econômico que é a ampliação e multiplicação das contradições por parte desta “modernização” delineada e limitada pelo caráter heteronômico dos níveis sociopolíticos, econômicos e culturais.

⁷ Tais como, a dita “sociedade do conhecimento”, a Teoria do Capital Humano (TCH) (“teoria” que prega uma suposta relação de como investimentos em educação valorizariam a renda dos países e dos indivíduos) e suas ressignificações, o suposto “fim do trabalho” etc.

estaria encerrado em sua proporcional e, também crescente, subordinação aos mercados, sinônima do apelo à intensificação do trabalho.

A intensificação do trabalho docente, na nova dinâmica capitalista, tem sua matriz na complexificação da classe trabalhadora, processo esse que esteve lado a lado com a desregulamentação do trabalho e com a “terceirização” / privatização da educação. Isso pode ser demonstrado pelo aguçamento dos contratos temporários, pelo aumento das atribuições vinculadas à nova organização escolares⁸ e pela profusão de conexões da escola com o empresariado, que tendeu a apresentar-se como dado de estrutura nas mais diferenciadas unidades escolares em todo o mundo. Além disso, o trabalho docente foi objetivizado e “desespecializado” de tal maneira a reproduzir a “qualidade total”⁹ e o controle de processos. Com isso, testemunhou-se a desconstrução tendencial da sequência modular rígida da escola fordista.

As reformas neoliberais da educação primam pela instabilidade do trabalhador. As “recomendações” dos organismos multilaterais, expressão do controle imperialista nas regiões de padrão de desenvolvimento dependente, propugnaram estratégias de “quebra” das condições objetivas e subjetivas do trabalhador docente. As concepções estratégicas para o enfraquecimento do trabalho docente deveriam ser minuciosas para atingir-se o êxito burguês. Uma das estratégias organizadas pelas elites internacionalistas e executadas pelas burguesias “internas” latino-americanas foi a da descentralização educacional batizada “autonomia” escolar.

A política de descentralização trouxe consigo um novo gerencialismo educacional em que se delegam “decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola” (SHIROMA, 2007, p. 99). A realização dos processos de fragmentação do sistema escolar não estaria completa se o trabalhador docente não fosse reconicionado para comportá-los. A reforma neoliberal da educação visou pressionar e controlar, com mecanismos mais coercitivos, o trabalho docente ao efetuar mudanças significativas no sistema de financiamento, avaliação, matrizes curriculares, gestão escolar, além de permitir a captação de recursos em outros setores sociais com “alívio da responsabilidade financeira dos governos centrais”.

Desse modo, o professor foi atacado em três frentes substanciais: i) redução de salário com a queda de gastos públicos em educação; ii) precarização das condições de trabalho com aumento da taxa de alunos por turma; iii) aumento do controle e supervisão para a fundamentação de políticas que eram designadas para enfraquecer a corporação docente (BONAL, 2002).

Na América Latina, a execução das políticas educacionais, que influenciarão o processo de trabalho docente, estará embasada nas práticas e direções particularistas e imediatistas das oligarquias “locais” do padrão de desenvolvimento dependente. A ligação subsidiária com o imperialismo é vista a partir da dimensão “doméstica” quando os estrategemas neoconservadores “espelham” os interesses também particularistas da burguesia internacional; estes sob o discurso de desenvolvimento ditado pela expressividade das ideologias do conhecimento¹⁰. Muitas vezes, essas ideologias incrustadas nos relatórios de políticas educacionais dos organismos multilaterais são reforçadas por sujeitos políticos “internos” que preenchem, simultaneamente, postos naqueles organismos e em cargos de setores-chave da economia nacional. O que essas políticas preveem é uma demonstração do apelo burocrático para que o professor se adapte à chamada “era do conhecimento”.

O BANCO MUNDIAL, por meio do documento “Workers in an integrating world” (1995), vem reforçar o aumento de controle sobre o trabalhador docente ao externar a concepção utilitarista de combate ao trabalho, baseada na cultura da avaliação e do novo gerencialismo escolar:

“Restaurar níveis de pagamento e reduzir o número de funcionários públicos são, muitas vezes, reformas essenciais, a serem combinadas com melhorias na contratação, carreira e prestação de contas dos servidores públicos, dos professores, enfermeiras e formuladores de políticas. A redefinição do papel do Estado faz com que seja imperativo que os governos sejam eficientes naquelas áreas que, com efeito, estão envolvidos”
(BANCO MUNDIAL, 1995, p. 18, tradução SO).

⁸ A escola aqui será representada pela educação escolar na educação básica e superior.

⁹ A “qualidade total”, fundamento da GQT (Gerência de Qualidade Total), será a noção que, para os neoconservadores norteamericanos, o senso comum da “qualidade”. A “qualidade total”, ancorada no novo movimento de reestruturação produtiva, se baseia em transformações (flexibilizações, desregulamentações) que tenderão a reduzir os custos, aumentar a produtividade do sistema, rentabilizar os “investimentos” e educar a sociabilidade para a nova etapa de produção da existência que se instaura na nova dinâmica da mundialização do capital.

¹⁰ A valorização da abstração e da informação tende a ganhar relevo na mundialização do capital, seja por meio da abertura de novos mercados de produtos tecnológicos aliados à crescente mercantilização do conhecimento, seja a partir da difusão de uma “nova” cultura de docilização contrarrevolucionária a que é exposto o trabalhador. Para os apologistas da imaterialidade informacional o conhecimento, então, intermediaria as relações sociais que corresponderiam a esta conformação societária emergente, sendo apontado como meio de produção, agora ao “livre alcance” de certos indivíduos “competitivos”. Esse tipo de ideologia refunda a subjetividade do trabalhador, baseada na “fantasmagoria” entre as pessoas. O indivíduo passa a se imaginar em um mundo radical e ontologicamente meritocrático, fragmentário, volátil, “sem-fronteiras” e deterministicamente tecnológico. Ideais desta natureza são cultivados pela cultura da “vantagem competitiva” do mercado, que responde pelos esforços de maior produtividade e/ou de percepção de lucros rápidos.

Com respeito às primeiras experiências de descentralização escolar no Chile, agrega:

“A gerência de escolas públicas foram, primeiramente, transferidas às municipalidades, que passaram a ser totalmente responsáveis pela administração daquelas, bem como pelo pagamento dos professores”. A descentralização tornou os funcionários públicos mais diretamente responsáveis pelas populações que serviam” (Idem, p. 107).

E, finalmente:

“Os administradores escolares e professores que permaneceram na condição de funcionários públicos poderiam, agora, ser mais facilmente monitorados, sendo que as escolas renovadas atraíram mais alunos e fundos públicos” (Ibidem, p. 107, grifos nossos).

A descentralização, que se apresenta como uma das faces da flexibilização neoliberal, dinamizaria o ambiente escolar em direção à mercadorização e intensificação da reificação do ensino e, por conseguinte, do homem. Porém, ainda que os agentes econômicos “internos” não sejam iludidos pelo discurso capital-internacionalista, a realidade da acumulação dual de capital será implacável no decurso da aplicação das “fórmulas modernizadoras”. Mais do que o medo do “rebaixamento” do padrão de vida das classes “altas” que as levará a aplicar a orientação “externa”, seja ela qual for, está a incerteza do nível em que o trabalhador docente conseguirá se reproduzir como classe trabalhadora.

A descentralização educacional assim como outros processos de contrarreforma estrutural não tratarão de apenas acelerar os processos de concentração e centralização de capital, a anarquia do processo de acumulação capitalista ou o processo de alienação das classes, mas impor a “história” como tempo hegemônico. Essa imposição, na verdade, posiciona a “aceleração da história” como um processo estratégico que reforça a dominação ideológica e econômica e, cujo resultado se expressa como contrarrevolução prolongada¹¹ (FERNANDES, 1975). Este processo truculento e permanente que afeta diretamente o trabalhador docente latino-americano estará presente em todas as propostas em favor de seu recondicionamento.

A partir da difusão do pensamento pedagógico dos organismos internacionais em meados dos 1990, a ideia da descentralização educacional se confundiu com a concepção de uma educação dita mais “democrática”, pela qual os poderes estariam supostamente mais bem distribuídos e propensos a uma gestão “diferenciada” que cuidaria das especificidades e demandas das localidades. Essa “distribuição” de poderes incluiu estrategicamente a redistribuição da responsabilidade financeira, a qual impactou em larga escala na periferia da Economia-mundo, inicialmente em países como Argentina, Chile, Colômbia, México, Brasil e Nicarágua e, coadunou-se com as falas neoconservadoras de que a centralização não auxiliaria a “necessária” flexibilidade e, portanto, não abriria passagem a um suposto atendimento mais eficiente à “comunidade educacional” e à “prestação de contas”¹². Na verdade, a relação centralização / descentralização obedecerá ao coro neoliberal revestindo-se com aquelas falas anticentralizadoras.

As iniciativas de difusão de políticas de descentralização propostas pelo PREAL para captação de recursos incluem a disseminação do ideário da accountability designada como “ponte” para a maior “eficiência”. Pais, professores e a “comunidade” poderiam sentir-se “protagonistas” nas tomadas de decisão na escola, assim como no acompanhamento do desempenho dos estudantes – este, em geral, realizado por meio de política de informações fundamentada em padrões de “qualidade” –, enquanto estariam “integrados” para um financiamento “sustentável”. O mote norteador das políticas de participação era o de “delegar poder aos pais para que paguem”, além da inserção crescente do empresariado na gerência e no nível de influência nas decisões sobre contratação e remuneração docentes. Junto com essa reconfiguração das escolas, universidades e centros universitários, os professores deveriam ser responsabilizados pelos resultados como se fossem os verdadeiros “mentores” do processo de reformulação das relações público-privado.

¹¹ O processo de contrarrevolução prolongada é apontado por Fernandes (1975) como a materialização de uma “filosofia política e ações de classes que puseram em primeiro plano o privilegiamento da situação de interesses da burguesia como um todo” gerando o que cunhou-se por ditadura de classe preventiva. Esta se fundamentou em um regime “abertamente “totalitário” e contrarrevolucionário” (FERNANDES, 1975, p. 315).

¹² Aqui a “prestação de contas” ou accountability, como também é conhecida, diz respeito à responsabilização direta dos pais e professores pela crescente externalização dos custos da reprodução social, isto é, pela crescente privatização. Ademais, a accountability visa disciplinar o trabalho docente com o intuito de sobrepujar eternamente a capacidade técnica para a maior produtividade, bem como, simultaneamente, apassivar o futuro trabalhador de forma a tê-lo como aliado no colaboracionismo da relação capital-trabalho, vetor da contrarrevolução preventiva e prolongada e da desmobilização docente.

Esse tipo de consórcio mercantilizador do ensino significou o aumento das desigualdades de financiamento representadas pelo aumento de competitividade entre as escolas, universidades e centros universitários, resultado este que foi buscado desde o início da empreitada. Os efeitos desse jogo de tensões meritocráticas elegem o professor como mero “insumo” a serviço das propostas reificantes da escola “flexível”. Em nome da Teoria do Capital Humano (TCH), o trabalhador “eficiente” será levado a buscar acréscimos de renda apenas a partir do “valor agregado” que puder construir. Para tal, a “despolitização” generalizada que emerge em face de suas obrigações somente reiteram as condições de trabalho docente em processo de proletarização “eternizada”.

A percepção de salário dos docentes foi pouco a pouco se atrelando a políticas de gratificação por desempenho ou produtividade. Essa proposta, que rememora práticas da lógica empresarial a partir da aceção da sala de aula de “qualidade total”, coadunou-se, na superfície dos fatos, com medidas para alcance de “metas educacionais”, tais como as referentes a níveis de aprovação e evasão escolar, avaliação institucional com expectativas de superação de índices (ranking), “desempenho” individual, de grupos etc.

No que toca à avaliação educacional, o “mundo burguês” comprometeu-se em quantificar os esforços caros ao controle estratégico do processo de trabalho docente. A escola “flexível”, que foi designada para defender cortes sucessivos de custos, aferir maior produtividade, aproximar-se das empresas e auxiliar na eclosão de uma nova sociabilidade meritocrática, passou a valorizar a “cultura da avaliação” como artifício norteador de políticas de “participação”, “responsabilização por resultados voltadas ao maior “desempenho” e à “eficácia” escolar.

A profusão de um instrumental de indicadores revelou a “matematização” generalizada de comportamentos e produtividade dos alunos, dos professores e das unidades escolares. Tornar a escola “competitiva” significou: alçar números em rankings; implementar padrões; submeter-se a exames internacionais, nacionais e subnacionais; publicar resultados, todas medidas determinantes para ações punitivas¹³ ou com vistas à percepção de verbas (AGOSTINONE-WILSON, 2006) que seriam destinadas a dar continuidade àquelas políticas em nome da “qualidade”.

O padrão de carreira proposto pelos organismos internacionais – e adotados pelos governos-alvo nas Américas – deveria ter como suporte a autonomização da “administração” dos professores pelos próprios professores – isto é, a “horizontalização” na escola –, o que incitaria a construção de consenso em benefício do consentimento ativo dos profissionais para a competitividade oficializada menos dependente da supervisão e, por conseguinte, o corte de custos de pessoal organizativo aliado a um processo de autofagia induzida da solidariedade de classe.

Em relação aos incentivos, portanto, a cooptação do trabalhador docente ganhou um significado mais simbólico que material. É válido notar como o desempenho se dinamizou a partir dessa iniciativa. Primeiramente, ao apregoar-se que apenas os mais “produtivos” teriam acesso aos prêmios, a busca pelo desempenho já estaria configurada. Essa situação pressupõe que os professores com maiores “qualificações” ou dotados de maior “capital humano” seriam os principais elegíveis. Essa política reforçou este modelo de professor que é valorizado pelos receituários das políticas educacionais neoconservadoras, o que, em uma cadeia de relações, encerrou em uma generalização do novo tipo de homem que “competiria” ocupar o espaço escolar. Além disso, estipulando-se determinados prêmios como meta, o trabalhador em seu percurso particularista foi estimulado a se afastar – ou a manter-se afastado – de outras lutas, como as sindicais e de movimentos sociais, por exemplo. Em segundo lugar, o caráter do desempenho está incrustado, também, na própria tipologia dos prêmios, geralmente conectados com o aquecimento do próprio ciclo de produtividade. Ou seja, o ganho de prêmios se transformou em meios para que o trabalhador docente pudesse encarar o ciclo com mais oportunidades de “empregabilidade”, deter mais “competências” e, com isso, fortalecer-se como mercadoria.

¹³ A “punição” geralmente está ligada à não percepção de bônus de produtividade, materiais didáticos, verbas para as unidades escolares etc.

Considerações finais

O discurso “único” dos organismos internacionais - artefato ideológico e sustentáculo auxiliar da contrarrevolução capitalista neoliberal - professa a “eficiência” do trabalho docente como vetor de mobilização de esforços em torno da intensificação dos movimentos de acumulação dual de capital e de apropriação repartida de excedente econômico nacional, ao passo que “funciona” como agente da solidificação e da adequação aos preceitos altamente meritocráticos da ordem social competitiva periférica. Para tanto, o professor deve objetivar-se de forma a incitar maior “qualificação” da mão-de-obra para o capital, promover a nova estrutura de sociabilidade burguesa, abdicar de aumentos relativamente constantes e gerais de sua renda, recertificar-se indefinidamente, aceitar como atribuição de seu cargo sua própria culpabilização pelos resultados e defender, internalizar e irradiar lutas afeitas com a esfera do imediatismo meritocrático, em detrimento de potenciais lutas coletivas. •

Referências Bibliográficas

- AGOSTINONE-WILSON, Faith. *Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude*, 2006.
- BANCO MUNDIAL. *Workers in an integrating world*, 1995.
- CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*, São Paulo: Ed. Xamã, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.
- _____. *Brasil em Compasso de Espera*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- HARVEY, David. *The limits to capital*. Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- _____. *Condição Pós-Moderna*. 18ª Edição; Edições Loyola; São Paulo, 2009.
- LIMA, Kátia. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. – Rio de Janeiro: 4. ed. Lamparina, 2007.
- SWEEZY, Paul. *Teoria do desenvolvimento capitalista*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1962.

Entrevista

com a Prof^a. Ana Maria Dantas Soares,
Vice-reitora da UFRRJ

Professora Ana Maria Dantas Soares

Sinpro-Rio: Professora, na sua visão, qual o papel social e político da Educação Superior no Brasil?

Ana Maria Dantas Soares: Na pergunta, já está embutida a dimensão do que é a Educação Superior. Ela é basicamente a formadora dos profissionais e dos cidadãos que vão poder atuar para melhoria da qualidade de vida da população. O papel social é fundamental, pois ela é formadora de profissionais sim, mas, antes de mais nada, é formadora de cidadãos, ajuda a preparar pessoas para melhoria da qualidade de vida da sociedade. Do ponto de vista das instituições públicas, mantidas pelo público, pelos impostos, temos esse papel fundamental de devolver para a sociedade profissionais que possam contribuir para a melhoria de um desenvolvimento socioeconômico e cultural sustentável do país.

Sinpro-Rio: Quais são os grandes desafios para a Educação Superior pública nos dias de hoje?

Ana Maria Dantas Soares: São muitos os desafios. Estamos, há alguns anos, com o processo de expansão das instituições federais, dentro de um programa federal chamado Reuni, ao qual todas as universidades aderiram e que fez com que a capacidade instalada da universidade sofresse uma transformação muito significativa. A maioria das instituições criou novos cursos, novos campi, uma oferta de vagas maior, e também tivemos uma admissão nunca antes vista de professores e de funcionários administrativos. Há muito, não havia essa possibilidade. Estávamos, há anos, sem conseguir abrir concursos públicos.



Professora Ana Maria Dantas Soares

Qualquer pessoa que visite o campus da Rural, por exemplo, ao chegar, verá o conjunto arquitetônico, que é tombado; mas, um pouco mais adiante, encontrará um grande canteiro de obras, onde estão sendo construídas salas de aula e laboratórios, e aumentando o restaurante universitário, porque chegaram os estudantes e a expansão está sendo feita concomitantemente. Não houve, primeiro, a criação da estrutura física para depois recebermos os estudantes. É complicadíssimo, mas nosso reitor costuma dizer que é um bom combate. Antes combatíamos contra o nada, porque vivemos anos de total sucateamento; temos um passivo muito violento de falta de professores, de salários defasados, de falta de pessoal técnico-administrativo, de envelhecimento dessa categoria, da impossibilidade de contratar profissionais para o trabalho em campo. Temos 3,200 hectares com somente 70 vigilantes. Os problemas foram se agravando ao longo dos anos. Agora precisamos expandir, oferecer ensino superior de qualidade para a população; somos uma universidade pública instalada na Baixada Fluminense. Temos unidades em Nova Iguaçu, em Três Rios e este campus em Seropédica. Tudo o que estamos vivendo é significativo e desafiador para quem está na gestão.

Sinpro-Rio: A senhora atua em uma universidade pública, mas certamente acompanha as mudanças que ocorrem no setor privado. As Instituições de Ensino Superior (IES) sofrem com o furor economicista, privatista, o processo de mercantilização, a disputa de sentido e de projeto político, em que se contrapõem a educação como direito e a educação como “serviço, nos moldes da OMC. Que reflexos esses processos trazem para a qualidade da Educação?

Ana Maria Dantas Soares: Pelo viés das instituições particulares, essas questões têm impactos no processo educacional e na qualidade do profissional que entregam para a sociedade. É um outro projeto de sociedade, de ser humano, de profissional que atuará nesse contexto. Acho tudo isso muito preocupante. Temos instituições de qualidade também no setor privado, temos profissionais de qualidade também nesse setor. Vários professores nossos vieram de instituições privadas, com essa abertura grande de concursos públicos. Temos excelentes profissionais. Mas a visão de mundo e de sociedade que essas instituições têm, fogem a uma visão de país, de sociedade, pelo menos da perspectiva pela qual acredito que devemos lutar.

Sinpro-Rio: A senhora apontou o Reuni como um desafio, mas o que mais a preocupa, no tocante à qualidade do ensino, nas universidades?

Ana Maria Dantas Soares: Preocupa-me bastante a formação de professores. Temos profissionais da melhor qualidade, educadores com Mestrado e Doutora-

do. Conseguimos trazer, para a Universidade, um quadro extremamente qualificado, mas, muitas vezes, sem uma discussão das questões sociais mais emergentes, e também sem uma visão de sala de aula, de cotidiano escolar. Sou da área de Educação, trabalho com as Licenciaturas, com a formação de professores. O que fazer do cotidiano escolar, do processo educativo, da questão professor-aluno? Muitas vezes, o profissional é altamente especializado, mas ele saiu da graduação, foi para o Mestrado, para o Doutorado, e não tem um preparo ou uma discussão maior do relacionamento professor-aluno, sobre a questão didático-pedagógica do ensino. Isso me preocupa e não acontece só na universidade Rural, mas em diversas instituições. Quando se vê turmas com percentual de reprovação muito acentuado, quem está sendo reprovado realmente? Na realidade, penso que o professor deveria estar preocupado com isso. A qualidade do ensino, na minha opinião, não é medida pela quantidade de pesquisas e projetos aprovados pelos docentes, mas pela qualidade do trabalho em sala de aula, com o aluno, porque, repito, estarão formando pessoas, cidadãos, profissionais que poderão ter uma participação ativa na mudança social. Temos procurado, na Rural, dar conta disso, trabalhando com fóruns de discussão das Licenciaturas, entre outros, para tentar aprofundar e disseminar as discussões pedagógicas de uma forma mais efetiva.

Sinpro-Rio: Na visão da senhora, em que aspectos se assemelham as questões da Educação Superior privada e a pública?

Ana Maria Dantas Soares: Em qualquer instituição, privada ou pública, a formação dos professores deve ser vista e pensada, mas a forma como os gestores a promovem é que faz a diferença e muda a relação. A precarização do trabalho docente também é comum aos dois setores. Hoje temos melhores condições aqui na UFRRJ, mas sou professora há 30 anos, passei por momentos de dificuldades brutais, de greves longas por conta da precarização do nosso trabalho, por falta de definição de uma carreira docente mais organizada e que realmente valorizasse o papel do professor. Não se pode esquecer de que ele é um ator fundamental na Educação. O aluno é o grande sujeito, mas não é possível separá-lo do papel do professor. Ao lado do estudante, o professor é um grande orientador e auxiliador de mudanças. •