



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO DE CASO ACERCA DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA E FLEXIBILIZAÇÃO**

Presidente Prudente – SP
2024

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO DE CASO ACERCA DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA E FLEXIBILIZAÇÃO**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

378
P142p

Paías, Kátia Rodrigues Montalvão.

Precarização do trabalho docente no ensino superior privado: um estudo de caso acerca dos processos de reestruturação produtiva e flexibilização. / Kátia Rodrigues Montalvão Paías. – Presidente Prudente, 2024.

217 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2024.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

1. Ensino superior. 2. Trabalho docente. 3. Instabilidade profissional. I. Título.

KÁTIA RODRIGUES MONTALVÃO PAIAS

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO:
UM ESTUDO DE CASO ACERCA DOS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA E FLEXIBILIZAÇÃO**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 28 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Monica Fürkotter
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Andreia Nunes Militão
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Dourados – MS

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - PR

DEDICATÓRIA

À sociedade e aos(às) estudantes que são merecedores(as) de um conhecimento repleto de riquezas advindas da liberdade de expressão do(a) professor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado saúde e forças para superar as dificuldades e conseguir concluir este projeto tão sonhado.

À Unoeste, que, com seus/suas professores(as), oportunizaram mais um aprendizado em minha vida.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos.

Às professoras Dra. Elsa Midori Shimazaki, Dra. Monica Fürkotter, Dra. Andreia Nunes Militão e Dra. Jani Alves da Silva Moreira, pelas valiosas contribuições e suporte na análise desta tese.

Ao meu amado esposo Donizete, pelo incentivo, apoio e compreensão, que foram requisitos cruciais para a finalização desta tese.

Aos meus pais, às minhas irmãs e a todos(as) que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Paulo Freire (1991, p. 16)

RESUMO

Precarização do trabalho docente no ensino superior privado: um estudo de caso acerca dos processos de reestruturação produtiva e flexibilização

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) (EPEFOP), teve como objetivo geral analisar os impactos do conjunto de legislações ligadas à Reforma Trabalhista no processo de precarização do trabalho dos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) docente no ensino superior privado. Foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o papel desempenhado pelos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptores(as) mediante a intensificação e flexibilização do trabalho docente em uma instituição de ensino superior privado; analisar a lógica subjacente à metodologia de ensino aplicada pelos grandes conglomerados educacionais privados, bem como as estratégias utilizadas para a acumulação do capital e hegemonização dos processos de ensino. A pesquisa se assenta na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Em relação à análise documental, foram priorizadas a Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), que contempla o texto da Reforma Trabalhista; a Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b), que aborda o texto da terceirização; e a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c), que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presencial. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com vinte profissionais, dentre eles, três tutores(as), seis professores(as), dez coordenadores(as) e um(a) preceptor(a) que trabalham em uma instituição de ensino de nível superior, localizada na região Norte do estado do Paraná, e que vivenciaram a reestruturação morfológica do trabalho. A análise dos dados se deu na perspectiva anunciada, a fim de verificar como essas mudanças têm impactado e precarizado as condições de trabalho dos(as) professores(as). Os dados revelaram que, quando a Portaria nº 1.428/2018 ampliou de 20% para 40% a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por IES credenciadas pelo MEC, a universidade investigada demitiu professores(as) de todos os cursos para contratar tutores(as) em seu lugar, com salários inferiores e com a

sobrecarga de funções. Após a Reforma trabalhista, dada a Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), a instituição passou a contratar Pessoas Jurídicas (PJ), em especial, o(a) Microempreendedor(a) Individual (MEI) para prestar serviços ligados à atividade docente, sujeitos que deixaram de ter os direitos assegurados pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a exemplo das férias, do 13º salário e do FGTS. Além de incidir em aposentadorias com benefícios inferiores aos recebidos anteriormente, visto que a contribuição para a aposentadoria pode não ser sobre as contribuições do piso salarial de um(a) docente, mas com base em um salário-mínimo que o(a) MEI assegura ou a partir do que a PJ recolhe do seu pró-labore. Todas essas mudanças acarretam para o ensino superior o desmonte da carreira docente em detrimento da contratação de prestadores(as) de serviços que não têm direitos trabalhistas, não são inseridos(as) na categoria docente e nem representados(as) pelo sindicato, não tendo dedicação exclusiva. Comprometem-se, por conseguinte, a carreira docente e os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino superior; reforma trabalhista; tutor; terceirização.

ABSTRACT

Precarization of teaching work in private higher education: a case study on the processes of productive restructuring and flexibilization

This thesis, linked to the line of research Public Policies in Education, Training Processes and Diversity and the research group State, Educational Policies and Teacher Training (EPEFOP), had the general objective of analyzing the impacts of the set of laws linked to the Labor Reform on the process of precariousness of the work of tutors, teachers, coordinators and preceptors in private higher education. The following specific objectives were outlined: to understand the role played by tutors, teachers, coordinators and preceptors through the intensification and flexibilization of teaching work in a private higher education institution; to analyse the logic behind the teaching methodology applied by the large private educational conglomerates, as well as the strategies used to accumulate capital and hegemonize teaching processes. The research is based on the perspective of the historical-dialectical materialism method. The methodological procedures used were document analysis and semi-structured interviews. Regarding document analysis, priority was given to Law N. 13.467 (Brasil, 2017c), which includes the text of the Labor Reform; Law N. 13.429 (Brasil, 2017b), which covers the text of outsourcing; and Ordinance N. 1.428 (Brasil, 2018c), which regulates the provision of hours in the Distance Learning (DE) modality in face-to-face undergraduate courses. The semi-structured interviews were carried out with twenty professionals, including three tutors, six teachers, ten coordinators and one preceptor who work at a higher education institution located in the northern region of the state of Paraná and who have experienced the morphological restructuring of their work. The data was analyzed from this perspective in order to see how these changes have impacted and made teachers' working conditions more precarious. The data revealed that when Ordinance N. 1.428/2018 increased the number of distance learning subjects from 20% to 40% in face-to-face undergraduate courses offered by HEIs accredited by the MEC, the university investigated fired teachers from all courses to hire tutors in their place, with lower salaries and an overload of duties. After the Labor Reform, given by Law N. 13.467 (Brasil, 2017c), the institution began to hire Legal Entities (PJ), especially Individual Microentrepreneurs (MEI) to provide services

related to teaching, subjects who no longer have the rights guaranteed by the Consolidation of Labor Laws (CLT), such as vacations, 13th salary and FGTS. In addition, this will result in pensions with benefits that are lower than those previously received, since the contribution to the pension may not be based on the salary floor of a teacher, but on a minimum wage that the MEI provides or on what the PJ collects from its pro-labore. All of these changes have led to the dismantling of teaching careers in higher education, to the detriment of hiring service providers who have no labor rights, are not included in the teaching category and are not represented by the union, nor do they have exclusive dedication. This compromises the teaching career and the teaching and learning processes in higher education.

Keywords: higher education; labor reform; tutor; outsourcing.

LISTA DE SIGLAS

ADI/ADIN	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALFASOL	- Alfabetização Solidária
ANDES	- Associação Nacional do Docentes de Ensino Superior
APESJF	- Associação dos Professores de Ensino Superior de Juiz de Fora
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPs	- Caixas de Aposentadorias e Pensões
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE/MT	- Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	- Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNPJ	- Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DRH	- Departamento de Recursos Humanos
EaD	- Educação a Distância
EC	- Emenda Constitucional
ECT	- Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENENC	- Exame Nacional de Conclusão de Curso
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ERIC	- <i>Educational Resources Information Centre</i>
FGTS	- Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FPAS	- Fundo de Previdência e Assistência Social
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAPAS	- Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social
IAPs	- Instituto de Administração da Previdência e Assistência Social
IAP	- Institutos de Aposentadoria e Pensão
IBAD	- Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
ICT	- Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IES	- Instituição de Educação Superior
IFE	- Instituto de Formação e Educação
IGC	- Índice Geral de Cursos
INPS	- Instituto Nacional de Previdência Social
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
IOF	- Imposto sobre Operações Financeiras
IPCA	- Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPES	- Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IPI	- Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	- Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
IPVA	- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ISS	- Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
ITBI	- Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis
ITCD	- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural
LC	- Lei Complementar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOPS	- Lei Orgânica da Previdência Social
MEC	- Ministério da Educação
MEI	- Microempreendedor Individual
METEP	- Metodologia de Pesquisa
MTPS	- Ministério do Trabalho e da Previdência Social
NGP	- Nova Gestão Pública
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OM	- Organizações Multilaterais
ONGs	- Organizações não Governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	- Plano de Demissão Incentivada
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDV	- Plano de Demissão Voluntária
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PIB	- Produto Interno Bruto
PJ	- Pessoa Jurídica
PL	- Partido Liberal
PL	- Projeto de Lei
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escola
PNATE	- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNGP	- Pós-Nova Gestão Pública
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Parcerias Público-Privadas
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	- Partido Social Liberal
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
PT	- Partido dos Trabalhadores
RGPS	- Regime Geral da Previdência Social
RPA	- Recibo de Pagamento Autônomo
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
STF	- Supremo Tribunal Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TSE	- Tribunal Superior Eleitoral
TST	- Tribunal Superior do Trabalho
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Suposição de negociação no estado liberal	53
Quadro 2 - Freios legais	58
Quadro 3 - Identificação dos(as) participantes	131
Quadro 4 - Regra atual para aposentadoria por idade	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de instituições privadas de educação superior.....	187
Gráfico 2 -	Número de matrículas em instituições privadas em cursos de graduação	188
Gráfico 3 -	Número de docentes em exercício na educação superior nas instituições privadas	189

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Método	28
1.2	Análise dos dados	37
2	TRABALHO E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: BASE PARA A COMPREENSÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	41
2.1	Trabalho: categoria essencial para a humanização do homem	42
2.2	Da Revolução Industrial à consolidação das leis do trabalho: luta de classe, estado e direito	50
2.3	A instauração dos freios legais até a consolidação das leis do trabalho	54
2.4	Constitucionalismo	59
2.5	Legislações trabalhistas no Brasil: uma análise para além da aparência fenomênica	62
2.5.1	Reforma Trabalhista: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. E agora, José?	63
2.6	Reformas e contrarreformas	77
3	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	80
3.1	A Era Vargas e a emergência do ensino superior	84
3.2	Ditadura Civil-Militar: fortalecimento do empresariado e coerção aos movimentos sociais	88
3.3	O processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980 e os retrocessos da Nova Gestão Pública na década de 1990	96
3.4	Contradições do governo Lula: políticas sociais X relações público-privadas	103
3.5	Governo de Dilma Rousseff: avanços e continuidade das relações público-privadas	107
3.6	Michel Temer e a continuidade das reformas no processo de implantação da Pós-Nova Gestão Pública	110
3.7	Governo Bolsonaro, a extrema direita e a Pós-Nova Gestão Pública	120
4	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES	130
4.1	A mediação da práxis pela oferta das disciplinas EaD no presencial e os impactos na carreira docente	132
4.2	Enfraquecimento da coletividade e minimização do papel do sindicato	143
4.3	Risco de pagar honorários periciais, custas e honorários de sucumbência	146

5	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA E SUAS CONTRADIÇÕES	149
5.1	A modalidade teletrabalho e a flexibilização da mudança de contrato	156
5.2	Contradições nas relações de trabalho docente: terceirização, microempreendedor(a) individual e pessoa jurídica	158
5.3	Contrato de trabalho, modalidade temporário e terceirização da mão de obra	167
5.4	Morfologia do trabalho docente	176
5.4.1	Ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido: ponderações a partir da pesquisa de campo	177
5.4.2	Conglomerados educacionais: aparelho privado de hegemonia	184
6	CONCLUSÃO.....	191
	REFERÊNCIAS.....	194
	APÊNDICES.....	212
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	213
	APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	216

1 INTRODUÇÃO

Filha de proletariados, cuja precarização do trabalho se fez e faz presente na vida dos pais e da própria família, defendo que as condições de trabalho sejam mais justas a todos(as) os(as) trabalhadores(as). A partir da trajetória familiar, resgato que o meu¹ pai trabalhava na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e vivenciou o plano de privatização da empresa durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), no período de 1995-2002.

Porém, esse plano não foi efetivado, já que outras frentes foram consideradas prioritárias no processo de privatização ocorrido durante a gestão supracitada. No ano de 2003, a partir do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), 2003-2010, a estatal foi retirada do plano de privatização, aspecto que favoreceu a aposentadoria do meu pai. Minha mãe, em contrapartida, sempre atuou como vendedora, pedicure e manicure, sendo que até hoje não conseguiu se aposentar por ter atuado na informalidade, sem registro em carteira.

Essas são considerações importantes, a fim de situar você, leitor(a), acerca da minha constituição identitária. Sou formada em Administração de Empresas (2004), trabalhei até 2008 em uma empresa no setor administrativo. No ano de 2009, ingressei como tutora de polo em uma instituição privada de nível superior, localizada no Norte/Noroeste do estado do Paraná. Após um ano no cargo de tutora, fui promovida para o cargo de Professora Mediadora dos cursos de Processos Gerenciais e Administração, o qual ocupei por mais oito anos.

Durante o referido período, aproveitei oportunidades, como: licenciatura em História, cursos de especialização *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, MBA em Gestão com Pessoas e *lato sensu* em EAD e em Tecnologias Educacionais. Após nove anos trabalhando com a Educação a Distância (EaD), senti que era o momento de alçar novas experiências profissionais. No ano de 2015, após um processo seletivo para a vaga de Instrutora de Cursos, em uma instituição privada de educação profissional, fui contratada. Ou seja, no período de 2015 a 2016, conciliei as atividades

¹ No início da introdução, ao fazer referência à trajetória da pesquisadora desta tese, alguns parágrafos foram escritos na 1ª pessoa do singular. Posteriormente, adotou-se a 3ª pessoa do singular.

nas duas instituições mencionadas. Dada a experiência e motivada a ingressar no ensino superior, percebi a necessidade de formação em nível *stricto sensu*.

Portanto, durante o ano de 2016, participei do processo seletivo do Mestrado em Educação junto à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sendo uma das aprovadas. No fim do ano letivo, antes das férias, a universidade privada na qual eu atuava demitiu mais de 120 professores(as); eu fui uma das desligadas. Conforme o Departamento de Recursos Humanos (DRH), a instituição havia investido em um *software*, sendo as nossas ações substituídas por um Sistema.

Mediante tais aspectos e após ter produzido uma dissertação sobre o tema do projeto de Lei Escola Sem Partido², o qual culminava com o processo de precarização do trabalho docente, decidi que focaria nesse último tema. Como ressaltado, havia experienciado o desligamento da universidade e após quatro anos, mesmo com o título de mestra em Educação, não conseguia uma recolocação como docente em instituições privadas de nível superior.

A maioria das vagas, divulgadas por essas instituições, eram e são para o cargo de Tutoria. Ou seja, muitos(as) professores(as) continuaram a perder os seus empregos e não conseguem ser recolocados(as) na mesma função. Esse fato gerou inquietações, a ponto de almejar investigar os impactos da reestruturação do trabalho na atuação profissional dos(as) docentes. Tal dimensão tem afetado drasticamente o setor privado, porém com sérias implicações para o setor público, expresso em seu sucateamento.

Notícias de que Instituições Privadas de nível superior estavam e continuam demitindo professores(as) em massa, substituindo-os(as) por tutores(as) com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, confirmam esse cenário (Vale, 2020). Cita-

² O Projeto de Lei Escola Sem Partido tramita em nível federal e em nível estadual. O PL nº 867/2015 tramita na Câmara dos Deputados e não está arquivado. A última movimentação ocorreu em 6 de março de 2024. Disponível:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 8 mar. 2024.

O PL nº 660/2023 tramita no Senado (Senador Magno Malta), sendo que a última movimentação ocorreu no dia 10 de abril de 2023, quando o PL foi encaminhado para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155932>. Acesso em: 8 mar. 2024.

No Estado do Paraná (ALEP), a PL nº 606/2016 foi rejeitada. Disponível em:

<http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=67673>. Acesso em: 8 mar. 2024.

se também, como exemplo, a reportagem divulgada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), no dia 28 de setembro de 2020, segundo a qual “[...] mais de 1.800 professores de SP foram demitidos durante a pandemia. Além de desemprego e precarização do trabalho, EAD é apontada como responsável por baixa qualidade de ensino superior” (Accarini, 2020, p. 1).

Em relação à precarização do trabalho que tem adentrado nas instituições públicas e privadas, citam-se práticas, como a contratação de professores(as) por contratos temporários, os Processos Seletivos Simplificados (PSS), a retirada de direitos, a flexibilização da mão de obra, a desproteção social e previdenciária, a desvalorização e o desprestígio do trabalho.

Nesse contexto, compreende-se que a tutoria é uma das formas de precarização do trabalho docente, visto que ela é uma estratificação desse trabalho. Segundo Souza (2016), o trabalho dos(as) tutores(as) virtuais é repleto de incoerências e contradições, pois eles(as) não têm a regulamentação da profissão, não são contratados(as) como professores(as), não possuem uma classe profissional e, embora exerçam atividades desempenhadas pelos(as) docentes, não possuem rendimentos salariais similares. “A falta de uma regulamentação da profissão de tutor reforça os aspectos negativos dessa categoria que, até o momento, não achou seu espaço de forma definitiva e clara no cenário da EAD” (Souza, 2016, p. 15).

Cada IES pode criar o seu modelo de tutoria, pagar como quiser e da forma que quiser (desde que aceite pelo tutor), estabelecer jornadas de trabalho diferenciadas, colocar números absurdos de alunos para cada tutor e assim por diante. Muitas vezes um tutor, por não ter exclusividade contratual com uma IES ou mesmo por ser pago por meio de bolsas, acaba se candidatando a mais de uma “tutoria” e em mais de uma IES. As atividades que deveriam ser profissionais, se claramente regulamentadas acabam se tornando um “bico trabalhista” para “engordar o orçamento”, somado a uma bolsa de mestrado ou doutorado ou aos salários em outras posições. Existem muitos casos relatados de tutores que, inclusive, não atuam em sua área de formação. Situações absurdas, como alguém formado em Ciência da Computação que atua como tutor de Filosofia (Souza, 2016, p. 19).

Além desses fatores que diminuem a qualidade de ensino e de vida dos(as) docentes, os(as) tutores(as) são submetidos(as) a uma jornada de trabalho que pode chegar a quarenta horas semanais para cumprir atividades operacionais da docência, a exemplo de correções de atividades, provas, lançamento de notas e de outros setores ligados à organização das universidades, tais como matrículas, venda de cursos, *telemarketing*, dentre outras (Souza, 2016).

De acordo com Vale (2020, p. 3), essas medidas emergiram depois da Reforma Trabalhista:

Logo que a chamada Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) foi aprovada, as Instituições Privadas de Educação Superior (IPES), dentre outras instituições, nela se apoiaram para reorganizar, em novos patamares, suas relações trabalhistas: demissões em massa em novos moldes foram efetivadas por diversas empresas de negócios educacionais. Para o trabalho docente na educação superior privada, as consequências foram imediatas: ainda em 2017 várias empresas educacionais empreenderam um reordenamento das relações de trabalho tal como postuladas na lei 13.467/2017, que, praticamente, finda os ataques do capital a Consolidação de Leis do Trabalho (CLT).

Outro aspecto a ser analisado se refere ao fato de que muitos(as) profissionais formados(as) em uma licenciatura e/ou bacharelado almejam se dedicar à docência, por isso aceitam trabalhar na função de tutores(as), a fim de terem uma oportunidade de trabalho e iniciar a sua carreira. Há, ainda, os(as) que possuem cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado; ou seja, embora as qualificações atendam à função da docência, ocupam uma função mais precarizada (Souza, 2016).

[...] um tutor pode ser contratado com funções administrativas ou docentes, como professor ou como um simples “corrigidor” de atividades, com baixo ou alto número de alunos, como “animador” em um ambiente virtual de aprendizagem ou como um assistente docente, entre tantas outras possibilidades. Enfim, um tutor acaba se transformando em um coringa do processo de aprendizagem e, mesmo com toda a importância atribuída a sua função, acaba se tornando um profissional de “segunda linha” que sequer tem seu reconhecimento na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (Souza, 2016, p. 15).

Souza (2016) desenvolveu uma pesquisa com os(as) tutores(as) e constatou que esses(as) profissionais se submetem a um cargo que tem sido tratado como administrativo, sem reconhecimento social e financeiro. Antunes (2008) denomina essas mudanças como reflexo da nova morfologia do trabalho, a qual, inicialmente, ocorreu nas indústrias e, aos poucos, adentrou nos serviços públicos, tais como saúde, energia, educação, telecomunicação, previdência, dentre outros setores. A nova morfologia do trabalho acometeu a população durante a transição do modo de produção da indústria taylorista e fordista para a indústria flexível. O modelo de fábrica taylorista e fordista, caracterizado pelas aceleradas linhas de montagem e de produção em massa, demandava que os(as) trabalhadores(as) se especializassem em uma única tarefa (Antunes, 2008). “Taylor dizia que os trabalhadores deveriam executar o trabalho prescrito, sob rígido controle dos tempos e movimentos e que

deveria existir uma camada de gestores responsáveis pela elaboração e controle da produção” (Antunes, 2008, p. 19).

Já o modelo da indústria flexível, embasada no modelo japonês e conhecido como Toyotismo, surgiu em meados de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, e foi pensado diante do processo de recuperação econômica do Japão. Porém, expandiu-se como estratégia para outros países, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos, a fim de atenuar a crise dos anos de 1970, denominada Crise do Petróleo (Antunes, 2008; Harvey, 2016).

A filosofia dessa nova indústria é alicerçada nos custos de produção, desperdício e estoque zero. Diferentemente da indústria embasada no fordismo que possuía a produção em massa, essa indústria passou a produzir somente se houvesse demanda, ou seja, o(a) consumidor(a) compra primeiro para depois a indústria produzir (Antunes, 2008; Harvey, 2016).

Antunes (2008) ressalva que, aparentemente, essa foi uma ótima alternativa para se superar a crise econômica. No entanto, a consequência dessa empresa enxuta se refere à restrição excessiva do trabalho vivo e ao assustador aumento do trabalho morto, por meio do maquinário e das tecnologias. Logo, os resultados são desastrosos, porque houve o enorme crescimento do desemprego, intensificação da precarização do trabalho, diminuição do salário e perda de direitos conquistados historicamente.

O resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, *as noções de tempo e de espaço também foram metamorfoseadas* e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. Onde havia uma empresa concentrada pode-se substituí-la por várias pequenas unidades interligadas pela rede, com número muito mais reduzido de trabalhadores e produzindo muitas vezes mais. Afloram o trabalho da telemática, o trabalho conectado em rede, o trabalho em casa etc., com as mais distintas formas de precarização. As repercussões no plano organizativo, valorativo, subjetivo e ideo-político do mundo do trabalho são por demais evidentes [...] (Antunes, 2008, p. 21-22).

Todo esse cenário foi agravado pela pandemia de covid-19 (Coronavírus) que acelerou a implantação da reestruturação do trabalho, visto que o fato de não poder se aglomerar para evitar a propagação do vírus fez com que o trabalho em casa fosse uma das estratégias para evitar a sua contaminação. Todavia, houve a materialização de mais uma oportunidade para que as instituições privadas demitissem professores(as) e contratassem tutores(as):

Segundo levantamento do Sindicato dos Professores de São Paulo, 1.674 profissionais foram cortados desde o início de abril. A estimativa é a de que o número seja ainda maior, já que as rescisões homologadas no sindicato são apenas de professores com pelo menos um ano de casa. Os cortes refletem não apenas nos índices de desemprego, mas na qualidade do ensino a distância: superlotação de salas virtuais e a substituição de educadores por “tutores” como forma de reduzir a carga horária e salário dos docentes (Apufsc, 2020, p. 1).

Assim, o desemprego aumentou, e os(as) trabalhadores(as), de uma hora para outra, tiveram se trabalhar em suas casas, valendo-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em relação aos(as) professores(as) que ainda estavam trabalhando, presencialmente, tiveram de aderir à modalidade remota. Ante a esses acontecimentos, o Ministério da Educação (MEC) facilitou as medidas para as Instituições Privadas:

A desculpa é a redução da arrecadação com mensalidades e matrículas e aumento da inadimplência. Entretanto, como pano de fundo, houve a suspensão, pelo MEC, do pagamento do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) em maio desse ano. E antes da pandemia, em dezembro de 2019, o MEC autorizou a ampliação das disciplinas EAD no ensino superior, de 20% para 40% da carga horária. Com a pandemia, as faculdades implementaram o ensino remoto em 100% da carga horária, demitiram professores e, os que permanecem empregados, enfrentam salas virtuais superlotadas (Sindicato [...], 2020, p. 1).

Marx (1996, p. 23), em meados do século XIX, já apontava que as “[...] interrupções violentas do processo de trabalho, crises, tornam-no sensivelmente perceptível”. Ou seja, as crises são usadas como justificativas para implantar mudanças na legislação, enquanto o empresariado argumenta que, para superar a crise, é preciso retirar os ganhos e os direitos conquistados pelos(as) trabalhadores(as), já que os custos para manter as empresas são elevados.

Destarte, ocorre a transmutação dos(as) professores(as) que perdem os seus postos de trabalhos e dos(as) estudantes das licenciaturas que almejam ser professores(as). Nesse sentido, válidas são as clássicas ponderações de Marx (1996, p. 323), pois, “[...] ao transformar o trabalho produtivo meios de produção em elementos constituintes de um novo produto, ocorre com o seu valor uma transmigração de almas”.

Marx (2017) reforça que o trabalho considerado produtivo pela sociedade burguesa é o trabalho que gera valor excedente, ou seja, gera lucro. Além disso, o trabalho é considerado produtivo quando o(a) trabalhador(a) utiliza a sua força de

trabalho para criar produtos. Por exemplo, quando o(a) trabalhador pega o couro e empenha esforço laboral para produzir um sapato, um sofá, um casaco etc., ocorre uma transferência de alma, de esforço, de inteligência, de tempo e dedicação que sai do corpo do(a) trabalhador(a) e é depositada no corpo físico do objeto.

Para Marx (2017), independentemente se o(a) trabalhador(a) cria um produto ou se ele(a) é um(a) prestador(a) de serviço, sempre o trabalho é útil, porque o(a) trabalhador(a) não pode agregar novo trabalho sem conservar valores antigos e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Os(as) empresários(as) que possuem o capital compram máquinas para substituir a força de trabalho do homem pela força de trabalho tecnológica, a exemplo da inteligência artificial. A partir de Marx (2017), ainda, enfatiza-se que o trabalho desempenhado pela máquina, pela tecnologia, é considerado um trabalho morto. O intuito é substituir o trabalho útil do homem pela tecnologia, para que o seu trabalho diminua a sua importância e o seu salário, submetendo-o a atividades mais simples, tais como ligar o botão de uma máquina.

Entretanto, essa transmigração acontece à custa do verdadeiro trabalho, mesmo que os donos do modo de produção³ tentem substituir totalmente a força produtiva dos(as) trabalhadores(as). Esse processo só não ganhou maiores contornos, ainda, porque uma parcela dos(as) consumidores(as) busca produtos que tenham valor agregado, ou seja, que possuam minimamente a atividade humana presente na produção.

Os maiores beneficiários dessa transmutação, no que diz respeito à educação, são as instituições de ensino de nível superior privadas, sobretudo porque exploram os conhecimentos e a força de trabalho de profissionais qualificados(as), pagando-lhes um salário equivalente ao da área de serviços administrativos. Sobre essa dimensão, Souza (2016, p. 154) salienta que:

Manter um tutor é muito mais barato que manter um professor; mesmo que se constate que o trabalho desenvolvido pelo tutor é o de um docente, por que pagá-lo como tal? Uma das consequências da não regulamentação da profissão é pagar salários mais baixos ou hora-aula com valor menor. O “negócio educacional” será inviável para as IES, se o tutor se transformar em professor, não interessa se em IES pública ou privada.

³ Empresários que possuem dinheiro e compram as máquinas para produzir produtos (Marx, 2017).

Além do mais, as instituições, por meio do trabalho morto que os *softwares* e as tecnologias permitem, obliteram as possibilidades de os(as) professores(as) exercerem a docência com foco na emancipação dos sujeitos. Os(as) tutores(as) realizam o trabalho vivo operacional sem terem a efetiva oportunidade de planejarem intencionalmente o processo de ensino e aprendizagem:

[...] é certo que existem diversas instituições que vendem o material didático já pronto, de acordo com suas necessidades. Numa formatação assim, a figura do professor deixa de existir com esse papel de responsabilidade pelo material, e tem-se somente a figura do tutor frente ao processo de EAD (Souza, 2016, p. 138).

Nessa lógica, as instituições de ensino se tornam fábricas de diplomas, valendo-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do trabalho morto, ou seja, o trabalho das máquinas tem substituído a força de trabalho humana, para vender conteúdos por meio de um ensino tecnicista. “O trabalho morto, acumulado no instrumento de produção, suga como um vampiro cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra” (Marx, 1996, p. 34).

As aulas gravadas que subsidiam os assuntos das disciplinas são replicadas por anos, sem atualização; são instruções. Por sua vez, o(a) professor(a) que gravou as aulas assumiu a função de instrutor(a) de curso, ao seguir as regras do contrato. Nesse sentido, válidos são os questionamentos apresentados na literatura da área:

Existe alguma semelhança entre esse perfil taylorista e o que se vê na figura do tutor dentro da EAD? Não é exatamente este processo que se observa na figura do tutor? Grande volume de alunos representando grande volume de trabalho, tutores sendo contratados sem muita qualificação, alta rotatividade no trabalho, entre tantas outras situações negativas que condizem com um modelo de “chão de fábrica”, linha de produção com algo padronizado, feito em “caixinhas” e que deve ser seguido à risca pelos que foram treinados para executar suas tarefas. Entende-se que os tutores, sim, realizam atividades docentes, porém todas elas sem flexibilidade, já anteriormente planejadas em uma perspectiva de cartilha que deve ser seguida à risca para que os objetivos e metas sejam alcançados e para que o lucro seja cada vez maior (Souza, 2016, p. 139).

A Portaria nº 1.428/2018 dispõe sobre a oferta de disciplinas com a metodologia a distância em cursos de graduação presencial em Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo MEC. Essa Portaria ampliou a oferta de 20% para 40% das disciplinas com a metodologia a distância (Brasil, 2018b), ao criar possibilidades reais para que as Instituições de Nível Superior reduzam o quantitativo de

professores(as) e ampliem a quantidade de tutores(as) em seu quadro de profissionais, o que também pode acarretar o desligamento de professores(as).

Presume-se que, quando esses conglomerados acharem que os lucros diminuíram e que a mais-valia obtida não é suficiente, eles mesmos proporão um novo projeto de Lei para que se aumente a quantidade de 40%, até se chegar ao ponto de ser obrigatório somente professores(as) para os estágios, sobretudo porque as demais disciplinas não precisarão de professores(as), ou seja, a tecnologia e os *softwares* substituirão o trabalho vivo pelo trabalho morto.

As pesquisadoras Piovezan e Dal Ri (2019) demonstram como as alterações das legislações educacionais ocorridas no Brasil e em Portugal, por exemplo, a partir dos anos de 1990, acentuaram o fenômeno da precarização do trabalho docente. Além do mais, as pesquisadoras revelaram como a flexibilização do trabalho docente trouxe adoecimento:

A flexibilização do trabalho foi um dos fatores que gerou o aumento do stress, do desgaste físico e emocional dos docentes no Brasil e em Portugal, pois este profissional não realiza somente as atividades que são inerentes à sua função, isto é, planejar as aulas, lecionar, preparar e corrigir provas e trabalhos. Na sua profissão é exigida, ainda, uma contínua atuação para lidar com as tarefas administrativas, gestonárias, de angariação de verbas para manutenção das escolas e de relação interpessoal com os demais colegas de trabalho, pais e a comunidade de modo geral (Piovezan; Dal Ri, 2019, p. 18).

Ou seja, as pesquisadoras denunciaram um contínuo processo de intensificação e flexibilização do trabalho, diante das funções desempenhadas pelos(as) professores(as) e tutores(as).

A substituição da categoria docente pela categoria de tutoria explicita uma reconfiguração da classe. Assim, o que se espera em relação a esses profissionais é o aumento do trabalho, a fragmentação e retirada das atividades que eram específicas à profissão docente. Constatam-se ainda, por exemplo, o adoecimento e a obliteração de direitos conquistados historicamente (Oliveira, 2004).

Mediante os aspectos apresentados, assume-se a seguinte problemática para esta pesquisa: em que medida a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467 – Brasil, 2017c), a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429) (Brasil, 2017b), a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c) e a Reforma Previdenciária (EC nº 103) (Brasil, 2019a) intensificaram a precarização do trabalho docente no ensino superior privado?

Como hipótese, sugere-se que os grandes conglomerados educacionais pautam e hegemonomizam a política educacional com o intuito de enfraquecer a categoria docente, os movimentos sociais e os sindicatos por meio da flexibilização e precarização das relações de trabalho. Como consequência, há um aumento da mais-valia absoluta⁴ e da relativa⁵, ao reestruturar o sistema educacional como uma fábrica e obrigar os(as) docentes a se submeterem às relações de trabalho abusivas e/ou autônomas que descaracterizam a carreira docente, as quais impactam diretamente em seus salários, suas condições de vida e no exercício da profissão. Esses questionamentos e hipóteses motivaram a defender a tese, apresentada na sequência.

Inferese-se que a reestruturação do trabalho docente, em razão dos grandes conglomerados educacionais que pautam e hegemonomizam a política educacional, favoreceu a precarização do trabalho docente, por meio de processos de intensificação e flexibilização. Como resultado, ocorre a destruição de direitos, dos salários, da carreira, da categoria, bem como a emergência de uma nova categoria, qual seja, a de tutores(as), condicionada à reestruturação morfológica do trabalho docente.

O seguinte objetivo geral subsidia esta tese: analisar os impactos do conjunto de legislações ligadas à Reforma Trabalhista no processo de precarização do trabalho dos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) docente no ensino superior privado de uma instituição paranaense.

Portanto, investigou-se uma Instituição privada de nível superior que aderiu ao conjunto de legislações ligadas à Reforma Trabalhista, sendo que a referida se encontra localizada na região Norte do estado do Paraná. É considerada uma instituição de grande porte, oferta cursos na modalidade presencial e da educação a distância em todas as áreas do conhecimento, possui um excelente Índice Geral de Cursos (IGC) na avaliação do Ministério da Educação (MEC), 4, em uma escala em que 5 é o máximo a ser obtido. Os seguintes objetivos específicos foram delineados:

⁴ Lucro que o(a) empresário(a) obtém por meio do prolongamento das horas de trabalho. Por exemplo, o(a) trabalhador(a) precisa dedicar duas horas todos os dias para pagar o valor do seu salário. Porém, o(a) empresário(a) o(a) contrata para trabalhar oito horas diárias, ou seja, as outras seis horas trabalhadas significarão lucros para o(a) empresário(a) (Marx, 2017).

⁵ Lucro que o(a) empresário(a) obtém ao incrementar o uso das tecnologias (máquinas, *software*, robótica etc.), a fim de reduzir o valor da força de trabalho (Marx, 2017).

- compreender o papel desempenhado pelos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) mediante a intensificação e flexibilização do trabalho docente no ensino superior privado;
- analisar a lógica subjacente à metodologia de ensino aplicada pelos grandes conglomerados educacionais privados, bem como as estratégias utilizadas para a acumulação do capital e hegemonização dos processos de ensino.

1.1 Método

Esta pesquisa, do tipo estudo de caso, ancora-se na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético. Para responder aos objetivos anunciados anteriormente, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Netto (2011, p. 52), o método do materialismo histórico-dialético não segue “[...] regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar o seu objeto de investigação”. O intuito do método é entender as determinações do objeto a partir da realidade, visto que “[...] o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (Kosik, 2002, p. 28).

A realidade é um conjunto de várias determinações, por isso, “[...] não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (Kosik, 2002, p. 28).

[...] a realidade é, portanto, concebida como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor. Só mediante a abstração, a tematização e a projeção, tomando-se como ponto de partida este mundo da realidade pleno e inexaurível, se isolam determinadas zonas, facetas e esferas que o naturalismo ingênuo e o positivismo consideram como as únicas autênticas, como a única realidade, enquanto suprimem aquilo que resta como pura subjetividade (Kosik, 2002, p. 30).

O método do materialismo histórico-dialético busca superar as manifestações fenomênicas, as quais, pela visão do positivismo e da sociedade burguesa, são

consideradas verdades absolutas. O positivismo é uma corrente filosófica que alicerçou a gestão e a ideologia da sociedade burguesa (Netto, 2006).

A revolução burguesa trouxe profundas alterações no modo de exploração dos recursos naturais e de produção dos bens, o que favoreceu a emergência de um

[...] mundo absolutamente novo: ele engendra uma cultura inédita e uma arte peculiar; confere ao conhecimento científico da natureza funções outrora desconhecidas, relacionando-o estreitamente à produção. Sobretudo, nele a economia e a sociedade são organizadas de modo particular, submetidas ambas a uma estratégia global (a da burguesia) e a uma lógica específica (a da valorização do capital). Configura-se assim um novo padrão de vida social, aquele centralizado na civilização urbano-industrial (Netto, 2006, p. 11).

Para convencer a sociedade a “[...] ver o mundo do ponto de vista do capital, eles teriam necessariamente de omitir as limitações históricas” (Mészáros, 2011, p. 252). O método é o caminho que busca superar a visão fenomênica circunscrita à aparência, por meio da dialética, a qual concebe que a realidade concreta possui as suas determinações, é o movimento da realidade das coisas. Kosik (2002, p. 41) pondera que “do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante”.

Conforme Lukács (2003, p. 105), o único meio para alcançar a solução dos problemas sociais impostos pela sociedade capitalista é o “[...] ponto de vista da totalidade”. Portanto, o materialismo histórico-dialético, por meio da dinamicidade entre o fenômeno, a história, a sociedade e os sujeitos, permite que seja compreendida a inteligibilidade dos objetos/sujeitos, os quais proporcionalmente se desenvolvem. Os fatos que não são palpáveis podem ser compreendidos via concepção dialética de totalidade, a qual proporciona a compreensão da realidade como um processo social (Lukács, 2003).

Em relação ao estudo de caso, pondera-se que ele propicia a observação de uma realidade concreta que contempla dois aspectos: o mundo natural e o mundo humano-social. O mundo natural é a própria natureza em seu estado originário; o mundo humano-social é o ambiente transformado pelas ações dos homens e mulheres – e que deixa de ser natural e passa a ser social. No caso específico desta tese, a observação do estudo de caso possibilitou compreender e interpretar o que está por trás da aparência fenomênica e dos problemas sociais, conforme os

postulados de Kosik (2002). Para Marx (2017), os problemas sociais observáveis decorrem do modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista fez com que a população rural se deslocasse do campo para os grandes centros urbanos, estes que acumulam a força motriz histórica da sociedade e desvirtuam o metabolismo entre o homem e a terra. “Com isso, ela destrói tanto a saúde física dos trabalhadores urbanos como a vida espiritual dos trabalhadores rurais [...]” (Marx, 2017, p. 572-573). Desde modo:

Os problemas sociais são gerados, enfim, por um modo de produção de bens econômicos que subordina o conjunto da sociedade à finalidade de acumulação de capital em um ambiente onde a competição pela sobrevivência faz a humanidade regredir ao estado selvagem de natureza (Yamauti, 2004, p. 156).

Nesta tese, o estudo de caso revelou as condições de vida dos sujeitos envolvidos em uma determinada realidade, as quais foram denunciadas a partir da análise de documentos e das entrevistas realizadas com eles. Tal lógica se fez presente nos estudos de Marx e Engels no século XIX. Inclusive, de acordo com os

[...] relatórios dos inspetores de fábricas, dos agentes de saúde pública e das comissões de inquéritos do Governo e do Parlamento revelaram à sociedade civil o genocídio que estava sendo perpetrado, silenciosamente, nas manufaturas, nos domicílios de trabalho artesanal e nas fábricas. A comissão de inquérito parlamentar de 1840 fez revelações tão terríveis e revoltantes acerca das condições de trabalho nas minas inglesas que escandalizou toda a Europa (Yamauti, 2004, p. 159).

Nessa lógica, Kosik (2002) aponta que é possível encontrar respostas ou soluções para os problemas na própria realidade empírica, nas relações de intercâmbio material que os homens estabelecem entre si e com a própria natureza. Somente pela transformação das condições materiais de existência, do mundo humano-social e da própria consciência é possível construir uma nova realidade.

Em síntese, o estudo de caso assumido nesta investigação, a partir das contribuições de Marx (2017), reverberou na observação da realidade concreta da instituição de ensino superior, bem como sinaliza para novas possibilidades a fim de se superar os problemas advindos do modo de produção capitalista.

No que tange à pesquisa bibliográfica, ela se deu por meio do levantamento de livros, teses, dissertações que abordam conteúdos sobre o trabalho, precarização do trabalho docente e Materialismo Histórico-Dialético, a exemplo de Antunes (2000;

2018; 2020), Frigotto (2000; 2011), Lukács (2003), Marx (2001; 2010; 2017), Mészáros (2011), Oliveira (2009; 2004) e Netto (2006; 2011), a fim de favorecer a interpretação e compreensão do seu impacto no trabalho educativo.

Verificou-se que a precarização da carreira docente acomete tanto as instituições públicas como as instituições privadas. Das pesquisas selecionadas no levantamento, destaca-se a desenvolvida por Brasileiro (2019), ao abordar que a privatização do Ensino Superior, no Brasil, teve início nos anos de 1960, quando muitas empresas educacionais abriram as suas atividades com a natureza de pessoa jurídica, denominada sem fins lucrativos.

Nesse resgate histórico, é salutar destacar que, a partir de 1996, a exploração mercantil da educação se intensificou. Outra data que merece destaque é o ano de 2007, quando as companhias educacionais passaram a atuar no mercado da bolsa de valores, uma vez que adotam o regime de acumulação flexível para acumulação do capital, ou seja, afetam negativamente os direitos trabalhistas dos(as) professores(as) a elas vinculados(as). Essas instituições concebem uma nova morfologia para o trabalho docente, que é flexível, temporário e substituído pelas novas tecnologias (Brasileiro, 2019).

Quanto a essas empresas, complementa Brasileiro (2019) que o modelo adotado é caracterizado por constantes demissões, quantidade enorme de alunos em uma única turma, substituição das disciplinas presenciais por disciplinas a distância, professores horistas com pouca carga horária, realocação dos professores para setores administrativos, dentre outras situações que acometem os docentes (Brasileiro, 2019).

Algumas pesquisas denunciaram a precarização do trabalho docente por meio da substituição da mão de obra docente pelo uso intensivo das tecnologias ou, ainda, pela terceirização da mão de obra, sobretudo porque não gera vínculo empregatício (Borges, 2015; Ferreira, 2012; Nascimento, 2011; Sousa, 2015).

Dentre os materiais selecionados, Andrade (2017) demonstrou que a oferta de vagas de cursos de nível superior adentrou na prática mercadológica. Cita-se, como exemplo, o aumento exponencial de instituições de nível superior privadas nos últimos anos, as quais concorrem entre si com práticas que precarizam cada vez mais o trabalho dos(as) professores(as), na expectativa de “captarem” mais alunos(as).

A intensificação do trabalho é uma dimensão recorrente, conforme Cardoso (2013) e Silva (2017), visto que os(as) docentes têm de prolongar o tempo dedicado

às atividades de trabalho. Por conseguinte, eles(as) têm o seu tempo livre usurpado. Outro estudo importante sobre o tema que deve ser destacado é a pesquisa concernente à flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal, a qual faz uma análise sobre os impactos da flexibilização e da intensificação do trabalho na carreira dos professores do Brasil e de Portugal (Piovezan; Dal Ri, 2019).

As pesquisadoras abordam as mudanças que ocorreram nos últimos 27 anos e destacam as principais legislações dos países que levaram à ampliação da flexibilização e intensificação do trabalho docente. As autoras coletaram os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores do Brasil e de Portugal. Mesmo que sejam países com realidades socioeconômicas e políticas diferentes, verifica-se que existe uma convergência entre os países em relação ao fenômeno da precarização do trabalho docente (Piovezan; Dal Ri, 2019).

Na esfera pública, o Estado tem adotado a prática da contratação de professores(as) substitutos, que é uma modalidade de contrato temporário de professores(as) (Osborne, 2019; Torres, 2019). Nessa lógica, os concursos públicos passam a inexistir diante da abertura de editais para a contratação de professores(as) substitutos(as) por tempo determinado (Andrade *et al.*, 2018).

Outra prática de precarização do trabalho docente é a contratação de tutor(a) para os cursos EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esses profissionais recebem uma bolsa para fazer o trabalho, o contrato é temporário e as atividades desempenhadas são as mesmas de um(a) professor(a) (Oliveira, 2009).

Nesse contexto, identificou-se a falta de pesquisas sobre os impactos da Reforma Trabalhista e da Lei da Terceirização para a carreira docente. Também, observa-se que existem lacunas nas pesquisas relacionadas à Educação a Distância, porque possuem poucas pesquisas direcionadas para a precarização do trabalho do(a) tutor(a) em instituições privadas. Assim, encontra-se dificuldade para compreender como são a remuneração, a carreira, a jornada de trabalho desses profissionais.

Os docentes também têm sofrido com a falta de oportunidades de empregos estáveis e condições dignas de trabalho.

O trabalho humano, portanto, estando desfigurado, reduzido a mera mercadoria, a mais miserável por sinal, atua contra a humanização dos que vivem do trabalho e, por seu turno, restringindo seu potencial humanizador,

ao provocar, por exemplo, danos a saúde do trabalhador [...] (Farias Júnior, 2014, p. 170).

Professores em condições instáveis de trabalho e precárias não levarão para a sociedade a extensão de conhecimentos científicos conquistados historicamente – e muito menos promoverão a articulação das universidades com a sociedade (Saviani, 2013). Professores precarizados cuja instabilidade se faz presente estão preocupados se terão dinheiro no final de cada mês para poder cumprir com os seus compromissos financeiros. A lógica da uberização⁶ adentra no mundo da educação, pois:

Com a uberização, há a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário se torna custo variável, pois ele só existe se de fato houver a realização daquele trabalho e as jornadas levam frequentemente ao uso das horas vagas para aumentar a renda (Silva, 2019, p. 232).

Portanto, o professor ganha de acordo com a quantidade de horas que ele trabalhou. “Essas mutações se fariam seguir por contratos flexíveis nos quais predominam a precarização – o trabalho em tempo parcial, temporário e/ou subcontratado, bem como a informalização” (Vale, 2020, p. 5).

Esse cenário de devastação de direitos que a classe trabalhadora tem enfrentado é preocupante. Logo, as pesquisas sobre a precarização do trabalho são de extrema relevância social. Nessa seara, a presente tese investigará o que tem ocorrido diante da reestruturação do trabalho com a justificativa de que é preciso atender à indústria flexível 4.0, dimensão presente nas Faculdades e Universidades Privadas.

Verifica-se que o tema é importante, principalmente porque se acentuam as diferentes formas de precarização do trabalho docente. Assim, a classe docente tem sido atacada constantemente pelas políticas implantadas, as quais atendem às demandas neoliberais e da indústria flexível.

Em relação à análise documental, foram priorizadas a Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), que aborda o texto da Reforma Trabalhista; a Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b),

⁶ A empresa Uber possui uma plataforma que permite a interação entre os motoristas cadastrados e os usuários também cadastrados, a qual é colaborativa (Silva, 2019). “O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação” (Silva, 2019, p. 30).

que aborda o texto da terceirização; e a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c), que regulamenta a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presencial.

Além dessas legislações, foi alvo de análise a identificação de quem são os(as) grandes empresários(as) da Educação, por meio de fontes primárias, como livros e consulta ao banco de Leis do Senado Federal, e por meio de consulta às fontes secundárias, como notícias, reportagens, *sites* e sindicatos, dentre outros materiais.

No que tange à análise de documentos, Shiroma e Evangelista (2019) apontam que os documentos governamentais são redigidos por órgãos e instituições que possuem a missão de defender os interesses das classes dominantes. Neles, estão expressas as diretrizes para a educação por meio da materialização das políticas educacionais.

Assim, essa análise não se limita às legislações propostas para a organização dos entes federativos – a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios –, mas também engloba o planejamento organizacional, o planejamento educacional, o financiamento de programas governamentais, as diversas ações não governamentais, os intelectuais em comissões de especialistas, as análises de parâmetros curriculares, a elaboração de referenciais e a elaboração de pareceres (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Desse modo, os aparelhos de hegemonia do Estado pautam e hegemonizam as leis com o intuito de aplicar nas escolas a ideologia da sociedade capitalista. Conforme descrito por Paro (2010, p. 774):

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar.

Por isso, é primordial compreender quais são os verdadeiros interesses e quais são as consequências impelidas em cada linha redigida nas políticas educacionais, visto que essas diretrizes confrontam os interesses das classes subalternas, as quais participam diretamente da relação entre oferta e demanda por educação (Shiroma; Evangelista, 2019).

As políticas educacionais e os documentos elaborados por aparelhos privados, as mídias e as fundações empresariais hegemonomizam a sociedade e a educação, ao deixarem a sociedade sem escolhas e alternativas para superar as desigualdades econômicas e sociais (Shiroma; Evangelista, 2019).

Segundo Gramsci (2017a), a escola e os tribunais são aparelhos de hegemonia que o Estado utiliza para que a massa da população atenda às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas. A sociedade burguesa se utiliza da escola para educar a cultura e a moral, considerada ética pelos dominantes. Em relação aos tribunais, eles exercem a função educativa repressiva e negativa, ambas com a finalidade de extinguir as divisões internas de dominados e estruturar um organismo social unitário técnico-moral. Essas instituições exercem as atividades estatais mais importantes no sentido do controle.

Entretanto, existem outros aparelhos de hegemonia na sociedade que também coadunam com esse propósito. São os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), os quais, por meio das iniciativas e atividades privadas, formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. Citam-se, como exemplos, as empresas capitalistas, a família, a mídia, os conglomerados educacionais, as instituições religiosas, dentre outros.

Ao recorrer a Gramsci (2017a), explicita-se que essas instituições privadas são mais importantes que os organismos políticos derivados do sufrágio universal, que é o Estado, aparelho representativo. Elas executam a função de grandes funcionários desconhecidos do país, além de pautar e hegemonomizar as leis para atender aos interesses da classe dominante. Constituem-se como o Estado-Maior:

Mas isto significa que por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil. Deve-se notar que, desta crítica ao “Estado” que não intervém, que está a reboque dos acontecimentos etc., nasce a corrente ideológica ditatorial de direita, com seu fortalecimento do Executivo etc. [...] (Gramsci, 2017a, p. 273).

Essa análise dos documentos proporciona a compreensão da totalidade, porque, somente a partir “[...] do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante” (Kosik, 2002, p. 41).

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) com tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) que trabalham em uma instituição de ensino superior, localizada no Norte do estado do Paraná, e que vivenciaram a efetivação da mudança legislativa. Para a seleção dessa instituição, os seguintes critérios foram adotados: o centro universitário possui um excelente Índice Geral de Cursos (IGC), conforme o INEP de 2019, atualizado em maio de 2021, ou seja, a nota máxima na maioria dos cursos ofertados; a instituição possui cento e noventa e sete profissionais que lidam diretamente com o ensino e a aprendizagem, os quais são professores(as), tutores(as), preceptores(as), coordenadores(as) do presencial e coordenadores(as) da EaD.

No que tange aos(às) profissionais, fez-se um convite ao público-alvo da instituição, tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptores(as). O quantitativo foi de vinte profissionais entrevistados(as), o qual assegurou um aprofundamento do tema, de tal forma que os sujeitos entrevistados ofereceram subsídios para análises mais rigorosas em consonância com a revisão bibliográfica e a análise de documentos.

Em linhas gerais, por meio das entrevistas, verificou-se se esses(as) professores(as) perderam a carga horária de aulas presenciais em virtude de disciplinas serem convertidas para a EaD; se presenciaram a demissão de professores(as) na instituição em virtude dessas mudanças ou a diminuição na carga horária, bem como a diminuição da remuneração. Também foram levantadas questões acerca da oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais, da reforma trabalhista e da lei da terceirização.

De acordo com Frigotto (2000, p. 77), “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. As pesquisas fundamentadas no método buscam compreender a realidade para transformá-la a partir de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (Frigotto, 2000).

O levantamento de dados possibilita que os(as) pesquisadores(as) compreendam o específico, o singular, a parte e suas interlocuções (Frigotto, 2000). Para realizar a investigação, o pesquisador pode empregar diversos instrumentos e técnicas de pesquisa, tais como as entrevistas e a análise documental, dentre outras.

Neste processo, os instrumentos e as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (Netto, 2011, p. 25-26).

A postura do(a) pesquisador(a), ao utilizar as entrevistas, antecede ao método, porém não basta utilizá-las como o resultado das investigações. O método visa a superar a realidade, ele é uma “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2000, p. 77).

Após a aprovação da pesquisa em Comitê de Ética em Pesquisa, os(as) participantes que aceitaram compor este estudo tiveram de assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas, transcritas, preservando-se a literalidade de cada pronúncia e, posteriormente, foram utilizadas no processo de análise dos dados.

1.2 Análise dos dados

A seleção e a análise dos dados ocorreram por meio da criação de unidades de análise que tiveram como base as categorias do método do materialismo histórico-dialético, tais como a totalidade, a contradição e a mediação (Netto, 2011).

A totalidade é a realidade formada pela síntese de muitas determinações:

A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade (Netto, 2011, p. 44).

A contradição está presente nas relações de produção da sociedade capitalista e permite o acúmulo de capital por meio da exploração do(a) trabalhador(a) assalariado(a).

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido (Netto, 2011, p. 51).

É somente por meio das mediações que os sujeitos compreendem a verdade, já que ela não é imediatamente cognoscível. A mediação do abstrato leva à compreensão do que é concreto, assim como a mediação da parte permite compreender o todo (Kosik, 2002). Essas categorias do materialismo histórico-dialético desvendam a aparência fenomênica⁷, a pseudoconcreticidade⁸, a práxis fetichizada⁹, o discurso ideológico¹⁰ e o movimento das coisas, os quais estruturam a realidade social (essência).

É por meio da relação dialética¹¹ que os seres humanos podem compreender, desconstruir e superar a realidade social, a qual não é determinada. As desigualdades sociais, a precarização do trabalho, a violência, a propriedade privada, as leis e todas as instituições foram construídas historicamente pelos seres humanos e pelas relações sociais.

A mediação dialética das coisas permite que os seres humanos superem a pseudoconcreticidade dos fenômenos fetichizados. Quando um trabalhador questiona e descreve como a ferramenta de trabalho (coisa) que ele utiliza foi produzida, qual é a sua matéria-prima, a quem ela pertence, qual o significado econômico, político que ela possui etc., ele compreende a coisa em si e a manifestação presente e oculta nesse fenômeno (Kosik, 2002).

O método do materialismo histórico-dialético busca superar a aparência dos fenômenos, de modo que eles sejam interpretados não pela aparência

⁷ É a aparência do que o ser humano vê, lê e/ou ouve (objeto, casa, carro, reportagem, acontecimentos etc.) em seu cotidiano, sem nenhuma interpretação política, econômica, histórica (Kosik, 2002).

⁸ Falsa realidade propagada pela sociedade capitalista, cujas leis são direcionadas para proteger a propriedade privada, como se fosse a única e “verdadeira realidade” (Kosik, 2002).

⁹ É a negação de que os fenômenos são produtos das relações sociais e históricas; eles são impostos pelo discurso capitalista e pelos donos dos modos de produção como universais. Nas práxis fetichizada, ocorre a inversão entre a relação do homem com os objetos, ou seja, os objetos (tecnologia, modo de produção, dinheiro, carro, casa, celular etc.) sujeitam os seres humanos, e não os seres humanos sujeitam os objetos. Por exemplo, as tecnologias deixam de ser utilizadas para facilitar as atividades do trabalho do ser humano, para substituí-los e aumentar o acúmulo de capital do dono do modo de produção.

¹⁰ É o discurso propagado pelos donos dos modos de produção, os capitalistas que se utilizam das instituições estatais (escolas, congresso) para propagar e legitimar o discurso da propriedade privada, do lucro, da desigualdade social, meritocracia etc. Assim, a ideologia (pensamento comum) forma o modo de agir dos sujeitos, criado pelas práxis utilizadas no cotidiano.

¹¹ “A dialética considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis sociais da humanidade” (Kosik, 2002, p. 21).

pseudoconcreta, mas em sua integridade, conhecendo as raízes dos fenômenos e as suas consequências (Netto, 2011).

A análise se deu pelo confronto de informações obtidas nos documentos, na literatura, nas políticas educacionais e nas entrevistas semiestruturadas. O método do materialismo histórico-dialético tem um caminho epistemológico que supera as análises que ficam presas à aparência dos fenômenos (Martins, 2019). O intuito é interpretar os fenômenos não pela aparência pseudoconcreta, mas em sua integridade, conhecendo as raízes dos fenômenos e as suas consequências.

Ou seja, o método permitiu a interpretação do que está por trás das atividades dos(as) profissionais entrevistados(as). Possibilitou compreender as políticas educacionais, os interesses e benefícios que as Instituições de Nível Superior têm com a contratação dos(as) tutores(as), bem como com o processo de substituição das disciplinas da modalidade presencial pelas disciplinas da modalidade da EaD. Também desvendou as consequências que as contratações flexíveis, como o trabalho intermitente e a contratação da pessoa jurídica, trarão para a carreira docente.

Portanto, a tese está estruturada em seis seções. A primeira é a Introdução, que aborda o problema de pesquisa, a tese defendida, o método e o processo de análise dos dados de pesquisa. Na segunda seção, discute-se a importância do trabalho para a humanização do gênero humano. Faz-se um resgate histórico da Revolução Industrial à consolidação das Leis do Trabalho, para explicitar a luta de classes, a constituição do Estado burguês e o estabelecimento do direito. Demonstra-se, ainda, o processo de instauração dos freios legais até a consolidação das leis do trabalho, o constitucionalismo e as legislações trabalhistas no Brasil, a Reforma Trabalhista: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, bem como que as Reformas e Contrarreformas são utilizadas para a manutenção da sociedade capitalista.

Na terceira seção, postula-se sobre a precarização do trabalho docente no Brasil como expressão das políticas neoliberais. Parte-se da Era Vargas e da emergência do Ensino Superior no Brasil; depois, são abordadas as estratégias utilizadas pelos governos na Ditadura Civil-Militar para fortalecer o empresariado nacional, ao mesmo tempo em que se estabeleceu a coerção aos movimentos sociais. Também se discute o processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980 e os retrocessos da Nova Gestão Pública (NGP) na década de 1990; as contradições do governo Lula (PT): políticas sociais X relações público-privadas; abordam-se algumas das políticas implantadas durante o governo de Dilma Rousseff

(PT), que foram marcadas por avanços e continuidade das relações público-privadas. Explana-se, ainda, sobre a continuidade das reformas no processo de implantação da Pós-Nova Gestão Pública (PNGP) durante o governo do Michel Temer (MDB). Por fim, é destacada a atuação da extrema direita durante o governo Bolsonaro (PSL e PL).

A quarta seção comporta uma discussão sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior privado, ocasião em que é efetuada a síntese de algumas das múltiplas determinações presentes nesse processo que demonstra a mediação da práxis pela oferta das disciplinas EaD no presencial e os impactos na carreira docente; o enfraquecimento da coletividade e minimização do papel dos sindicatos, e a denúncia sobre o risco de se pagar honorários periciais, custas e honorários de sucumbência.

Na quinta seção, são discutidos aspectos relacionados à precarização do trabalho docente na instituição investigada e suas contradições. Enfatizam-se a modalidade teletrabalho e a flexibilização da mudança de contrato. Depois, apresentam-se os impactos nas relações de trabalho docente diante das contratações, como terceirização, o papel do(a) microempreendedor(a) individual e da pessoa jurídica. A seção também revela que todas essas mudanças culminaram na morfologia do trabalho docente. Especifica as atividades da modalidade do ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido, a partir da pesquisa de campo. Por fim, encerra-se com a discussão acerca dos conglomerados educacionais, estes que são tidos como aparelhos privados de hegemonia.

Por fim, na sexta e última seção, são sintetizadas as principais discussões realizadas no decorrer da tese, além de sugestões/possibilidades de aprofundamentos acerca do tema.

2 TRABALHO E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: BASE PARA A COMPREENSÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Esta seção exprime a importância da categoria trabalho para a humanização dos homens e mulheres, pois, ao transformar a natureza, eles se transformam. No entanto, a sociedade capitalista alienou o trabalho, o qual se tornou mercadoria vendida para a obtenção da mais-valia absoluta e/ou da mais-valia relativa.

Nas fases iniciais do capitalismo, nos séculos XVII e XVIII, a exploração da mão de obra dos(as) trabalhadores(as) resultou em exaustão, mortes, trabalho infantil, longas jornadas de trabalho e a ausência de leis protecionistas. Diante desse contexto, será regatado o percurso histórico dos(as) trabalhadores(as), desde o início da Revolução Industrial à consolidação das Leis do Trabalho, período marcado por resistências, greves, movimentos sociais, embates entre os(as) trabalhadores(as) e os(as) burgueses(as), até a conquista dos direitos trabalhistas.

Demonstrar-se-á a relação do constitucionalismo com a manutenção das ideias liberais, visto que o próprio movimento constitucionalista fez com que o modelo absolutista fosse revogado. A seção revela, ainda, a trajetória das lutas dos(as) trabalhadores(as) no Brasil para conquistar os direitos nas legislações trabalhistas.

A primeira grande conquista se deu durante o governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), depois os(as) trabalhadores(as) rurais conquistaram os mesmos direitos no governo de João Goulart (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), porém, em meio à ditadura civil-militar, eles foram retirados. Somente com a redemocratização, em 1988, é que os(as) trabalhadores(as) rurais conquistaram os mesmos direitos, acrescido dos(as) empregados(as) domésticos(as) que conquistaram alguns direitos, ampliados no governo de Dilma Rousseff (PT). Por fim, a seção retrata o retrocesso que os(as) trabalhadores sofreram com o golpe que retirou a presidenta Dilma. Os governos de Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) e de Bolsonaro (Partido Social Liberal – PSL – e Partido Liberal – PL) promoveram as reformas trabalhista e previdenciária, as quais prejudicaram sobremaneira a classe trabalhadora.

2.1 Trabalho: categoria essencial para a humanização do homem

O intuito desta subseção é discutir acerca do conceito de trabalho à luz do materialismo histórico-dialético a fim de compreender o processo de precarização do trabalho na sociedade capitalista, que também afeta os docentes em virtude das mudanças tecnológicas. Portanto, as leis, as reformas e as contrarreformas intensificam e precarizam o trabalho docente no ensino superior privado.

Os principais autores para esta discussão são Marx (2017), Márkus (1974), Leontiev (1978), Peto e Verissimo (2018). Mediante a essas discussões e as reformas trabalhistas que a sociedade brasileira está enfrentando, tais como a Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), que aborda o texto da Reforma, e a Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b), que aborda o texto da Terceirização, faz-se necessário compreender a importância do trabalho para os seres humanos.

Diferentemente dos animais, os homens criam e produzem por meio do trabalho, atividade humana fundamental (Leontiev, 1978). A categoria trabalho à luz do materialismo histórico-dialético se apresenta em relação dialética com a categoria natureza, dimensão que precisa ser compreendida. A natureza não é apenas um momento fenomênico, nem um fundamento concreto estático determinante da realidade humana, conforme descrito por Leontiev (1978, p. 265):

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Os seres humanos produzem, porque estabelecem o contato com a natureza e, toda vez que fazem novas produções, recorrem à natureza. Essa relação é um metabolismo entre o homem e a natureza (Peto; Verissimo, 2018). Márkus (1974, p. 48) compreende que, além do contato com a natureza, o homem se torna um produto determinado e limitado por ela:

Como qualquer outra espécie animal, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza; ele é capaz, entretanto, de elevar-se acima de tais limites, de subordinar ao seu poder o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu “corpo inorgânico”. Precisamente nisso o homem se

distingue do animal: enquanto esse último é tão somente uma “espécie” (Art), que sempre pertence a um “gênero” (Gattung), o homem é o “gênero” ao qual todo fenômeno natural pertence enquanto ‘espécie’. A causa dessa diferença deve ser buscada na diversa atividade vital própria do homem e do animal (Márkus, 1974, p. 48).

A capacidade que o ser humano tem de transformar a natureza é o que o diferencia das outras espécies; essa capacidade de transformação é denominada trabalho, que representa a sua atividade vital. Para Marx (2017), a relação indivíduo-natureza não pode ser reduzida a um enunciado biológico, porque é uma relação que ocorre entre a espécie dos seres humanos e os objetos de suas necessidades, a qual é produzida pela atividade social própria dos seres humanos.

De acordo com Marx (2017), é impossível que o homem produza sem ter o contato com a natureza, e é por meio desse contato que o trabalho acontece. Ou seja, o trabalho se efetiva no mundo exterior sensível, na natureza. Ao mesmo tempo, o próprio ser humano se efetiva no trabalho (Peto; Verissimo, 2018).

O humano não é um ser natural, ele precisa estabelecer uma relação com o meio natural para sobreviver. É impossível separar o humano do natural, porque é nessa relação que o ser humano se apropria da natureza e age sobre ela (Peto; Verissimo, 2018). Ao modificar a natureza, o ser humano se modifica; é esse movimento que promove a humanização do ser humano (Peto; Verissimo, 2018). Porque “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 267).

Leontiev (1978) afirma que o sujeito não nasce homem; ele se torna homem ao estabelecer uma relação com a natureza, por meio do trabalho. Para Marx (2017), é a categoria fundamental para a humanização do ser humano, porque é o trabalho que transforma a própria natureza do homem, como já salientado anteriormente:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2017, p. 255).

O ser humano, ao se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, coloca em movimento as forças naturais que pertencem ao seu corpo. Os seres humanos não são a própria natureza, e a natureza não é uma dimensão totalmente moldada pelos seres humanos (Peto; Verissimo, 2018).

A unidade estabelecida entre os seres humanos e a natureza possui uma influência recíproca, já que não é possível o ser humano transformar o que está ao seu redor sem transformar a si, da mesma forma a natureza não pode proporcionar a transformação sem ser alterada. Essa unidade também é universal, porque é condição ontológica para os seres humanos que só se produzem em relação com a natureza (Peto; Verissimo, 2018).

Essa relação faz com que ocorra um processo de humanização da natureza e, ao mesmo tempo, um processo de naturalização do ser humano, o qual é dialético. A dialética é constante no processo da transformação, porque o homem se transforma ao transformar o mundo. A natureza é o corpo inorgânico do ser humano, já que a natureza enquanto ela mesma não é o corpo humano (Peto; Verissimo, 2018).

Complementam Peto e Verissimo (2018) que o homem precisa da natureza para não morrer, por isso o corpo do homem é inorgânico. Nessa perspectiva, Márkus (1974) afirmou que a correlação do homem com a natureza se torna complexa à medida que se intensifica.

Dessa forma, o homem já assimila numa medida sempre mais ampla, em sua atividade material direta e em sua subsistência, os objetos naturais; seu “corpo inorgânico” cresce incessantemente, sua correlação com a natureza exterior se torna cada vez mais complexa, mais ampla, e, conseqüentemente, menos rígida (Márkus, 1974, p. 83).

A natureza é o mundo sensível que o ser humano se objetiva, ou seja, se apropria para a sua sobrevivência; é o espaço onde o ser humano existe, e é nela que ele se efetiva, sendo a totalidade da qual o ser humano faz parte. Os produtos da sociedade são feitos pela transformação da matéria-prima extraída da natureza, a exemplo da madeira extraída da natureza, por meio da qual o gênero humano a transforma em cadeira, mesas, estantes etc. (Peto; Verissimo, 2018).

Para Márkus (1974), os produtos confeccionados pela transformação da natureza são os materiais-objetivos, sendo que as objetivações da experiência são fruto da capacidade e necessidades das ancestralidades:

Paralelamente, já que sua atividade visa a modificar os objetos e criar novos objetos, seu meio se transforma gradualmente durante a evolução histórica, pois durante o trabalho — e devido à produção dos instrumentos que ele representa conjuntamente — o círculo dos objetos consumidos direta e individualmente se torna porção continuamente decrescente da totalidade dos objetos utilizados pelo homem. Eles brotam de um processo ininterrupto da produção, de modo que o mundo que envolve o homem muda progressivamente: o meio natural cede seu lugar a um meio transformado, “humanizado”, produto ele mesmo da atividade humana precedente. Dessa forma, o homem vive num universo tornado humano, os objetos que o envolvem são os suportes materiais-objetivos, as expressões, as objetivações da experiência, das faculdades e necessidades das gerações anteriores (Márkus, 1974, p. 83-84).

O mundo sensível e o ser humano se entrelaçam, e o resultado dessa relação ocorre em meio à produção e ao consumo, de forma simultânea, sendo essa uma relação metabólica. É na ação de produzir que o ser humano consome a natureza, esse metabolismo não cessa, sendo inerente à existência humana e impossível de eliminá-lo. O processo vital de produção humana acontece naturalmente em todas as formas de produção, a força humana de trabalho é a exteriorização de uma força natural (Peto; Verissimo, 2018).

Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho passou a ser utilizado como estratégia de acumulação do capital e deixou de ser uma atividade naturalmente articulada e pensada pelos próprios homens para a sua sobrevivência, sendo a exploração legitimada. O trabalho e as mercadorias passaram a ter dupla determinação. Sobre tal aspecto, Marx (2017, p. 119) aponta que:

Inicialmente, a mercadoria apareceu-nos como um duplo [Zwieschlächtiges] de valor de uso e valor de troca. Mais tarde, mostrou-se que também o trabalho, na medida em que se expressa no valor, já não possui os mesmos traços que lhe cabem como produtor de valores de uso.

Primeiramente, é preciso compreender as duplas determinações do valor presente nas mercadorias, para, depois, compreender as duplas determinações do trabalho. A produção na sociedade capitalista não produz somente valor de uso, mas também valor de troca. As mercadorias possuem, além do caráter útil, o valor excedente, ou seja, a mais-valia (mais-valor) permite o acúmulo de capital para quem contrata o indivíduo, assim:

Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa qu'on aime pour lui-même [que se ama por ela mesma]. Aqui, os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor

de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor (Marx, 2017, p. 263).

Verifica-se que, nessa sociedade, o(a) trabalhador(a) produz a mercadoria que possui o valor de uso e lhe agrega mais-valor, que vai além do seu custo “[...] que foi necessário para produzi-la, isto é, superior à soma dos valores dos meios de produção (matéria-prima + desgaste de ferramentas) e da força de trabalho (salário) pelos quais o capitalista “antecipou” seu dinheiro no mercado” (Chagas, 2011, p. 7).

Esse valor agregado só é possível, porque, legalmente, o trabalhador vende a sua força de trabalho que proporciona a mais-valia e valoriza o capital do(a) empresário(a). A sociedade capitalista é regida pelas leis que o Estado legaliza para estabelecer as regras sociais. Os representantes que elaboram e votam os projetos de leis, em sua maioria, são os que possuem riquezas acumuladas e propriedades privadas.

As regras são feitas para defender os interesses da classe de quem está no poder, a ponto de alterarem a essência das relações sociais, como se elas não fossem naturais, mas artificiais, mediadas pelas instituições privadas e pelos acordos contratuais. Modificam a relação natural do homem com a natureza, a qual sempre foi fonte de sobrevivência para o homem e que é de direito dos homens, porém a propriedade privada muda o significado dessa relação e impõe que a natureza é direito privado de quem a comprou. Assim, a sociedade burguesa altera o significado dos acontecimentos, da utilidade da natureza, dos utensílios, das relações sociais para propagar a ideologia do acúmulo de capital de um dono da propriedade privada em detrimento da miséria dos(as) trabalhadores(as).

Destarte, “[...] uma das categorias mais importantes, cujo significado foi perversamente alterado sob o impacto das determinações reificantes do capital, foi a de propriedade” (Mészáros, 2011, p. 610).

Para o autor, “[...] o significado de “propriedade” mudou a ponto de se tornar irreconhecível”. Na sociedade capitalista, a propriedade deixou de ser a relação que o homem exercia com a natureza de produção, cujo fruto, produto, resultado etc. era de sua propriedade, ou seja, era de seu pertencimento em conjunto com o seu próprio

ser. Contudo, o modo capitalista de reprodução social legalmente impossibilitou que isso continuasse a ocorrer:

Sob o comando do capital, o sujeito que trabalha não mais pode considerar as condições de sua produção e reprodução como sua própria propriedade. Elas não mais são os pressupostos autoevidentes e socialmente salvaguardados do seu ser, nem os pressupostos naturais do seu eu como constitutivos da “extensão externa de seu corpo”. Ao contrário, elas agora pertencem a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjugam aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao status desumanizado de uma mera “condição material de produção” (Mészáros, 2011, p. 611).

Essa propriedade privada pode ser utilizada para a construção de uma Indústria que lhe permitirá acumular mais capital, porque terá a mais-valia do trabalho empreendido pelos sujeitos que forem contratados. À medida que os produtos forem sendo produzidos e vendidos com o valor de uso e com a mais-valia, o capital do(a) empresário(a) aumentará.

Outra hipótese é a de que o(a) empresário(a) poderá usar as suas terras produtivas para o agronegócio e acumular mais capital, visto que o maquinário com o avanço tecnológico substitui a mão de obra viva dos sujeitos. Os poucos funcionários que ainda trabalham nessa terra proporcionarão a mais-valia para o dono do capital.

Como resultado, a tecnologia pode avançar na realização de seus objetivos autoimpostos, independentemente das implicações negativas de tal orientação autônoma, tanto em relação à taxa de utilização decrescente – manifestada, por um lado, na superprodução em massa de mercadorias e, por outro, no excesso acumulado de capacidade produtiva – como em relação ao seu impacto sobre o trabalho vivo (Mészáros, 2011, p. 666).

Outro detalhe importante a ser destacado é o fato de que o maquinário fará muitas atividades que não precisam ser feitas pelos homens, assim o que restará aos(às) trabalhadores(as) fazerem serão os restos das atividades que lhes impossibilitarão de se identificar como produtores(as) do seu trabalho, pois lhes restarão os trabalhos secundários da atividade, a exemplo de manusear a máquina, acender a caldeira e ser segurança da fazenda. Também se enfatiza o pânico de perder o seu emprego para os milhares de desempregados que estão à busca de um trabalho.

Ante o exposto, resgatam-se aspectos da tese defendida, em especial porque as tecnologias aliadas às políticas que atendem aos interesses do empresariado se tornaram estratégias para os donos das instituições de ensino, sobretudo as

pertencentes aos grandes conglomerados educacionais, fazerem da educação uma fábrica de cursos na modalidade EaD. Ou seja, é possibilitado o acúmulo de capital ao implantar estratégias, tais como a demissão de professores(as) e a contratação de tutores(as). Os(as) professores(as) excedentes passam a ocupar o exército de reserva dos desempregados, e os(as) tutores(as) assumem os trabalhos secundários, os quais são precários (Marx, 2017).

Silva (2016, p. 291) apresenta a lógica manifestada no capital, com o avanço da maquinaria e da tecnologia, e exemplifica:

Para que manter 100 trabalhadores que cortam em média 12t/d se se pode contar com uma máquina com capacidades técnicas ininterruptas, bastando apenas trocar de operador, que conseguem cortar em média mais de 1000t/d? Esse movimento produtivo é decorrente dos avanços da indústria e da tecnologia, como as usinas, que precisam aumentar a produção e reduzir os custos com a força de trabalho. Desde o início dos anos 2000, a agroindústria vem intensificando o processo de mecanização, em um processo que atinge os trabalhadores de baixa escolaridade, que tem no corte de cana a única oportunidade de trabalho. Outrossim, não podemos esquecer o perfil desumanizador do capital, que utiliza a ciência e a tecnologia para lançar fora um exército de trabalhadores, sobretudo nos últimos anos, para alcançar as taxas de lucratividade esperadas.

Aqueles(as) que não possuem dinheiro acumulado não terão como comprar propriedades privadas; restará a eles(as) apenas vender a sua força de trabalho por um salário ao final do mês, em uma fábrica ou nas poucas vagas existentes no campo. Eles(as) podem produzir muitas “coisas” e/ou objetos decorrentes da troca de mercadorias para o(a) dono(a) da fábrica que comprou a sua força de trabalho. Essas mercadorias não serão de sua propriedade, mas, sim, do(a) empresário(a) que pagou o seu salário.

O(A) empresário(a) que comprou a força de trabalho do ser humano possui a garantia institucionalizada da reprodução capitalista, ou seja, detém os ativos do capital legalmente protegidos e de valor de troca sempre em expansão. Os ativos permitem comprar por meio de contratos de prestação de serviço a força de trabalho dos homens e mulheres, que a vendem em troca de um salário. Destarte, conclui-se que o trabalho na sociedade capitalista é trabalho acumulado, objetificado e alienado (Mészáros, 2011).

Assim, se a mercadoria nessa sociedade possui duplo caráter de valor, o trabalho também passou a ter dupla determinação:

Por meio da adição meramente quantitativa de trabalho, um valor novo é adicionado; por meio da qualidade do trabalho adicionado, os valores antigos dos meios de produção são conservados no produto. Esse efeito duplo do mesmo trabalho, decorrência de seu caráter duplo, pode ser detectado em vários fenômenos (Marx, 2017, p. 278).

O trabalho passou a ter dupla determinação, a de trabalho útil-concreto e a de trabalho abstrato. O trabalho deixou de ser exclusivamente trabalho útil-concreto, capaz de produzir valor de uso; tornou-se trabalho abstrato, trabalho simples que produz valor de uso à medida que produz mais valor.

Portanto, cada mercadoria produzida e vendida pela troca de dinheiro cuja mais-valia será direcionada ao dono da mercadoria ou produto possui “[...] incorporação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto se torna, assim, expressão do trabalho humano abstrato” (Marx, 2017, p. 134).

Marx (2017) diferencia e, ao mesmo tempo, demonstra a inter-relação existente entre as duplas determinações do trabalho na sociedade, as quais podem ser identificadas com outros termos, como o trabalho. Assim, Chagas (2011) esclarece o tipo de trabalho que a sociedade capitalista considera útil e o tipo de trabalho que essa sociedade considera abstrato:

[...] útil-concreto (nützlich-konkrete Arbeit) (positivo), “trabalho vivo”, que produz valor de uso (produto utilizável), indispensável à produção e reprodução humana, com trabalho abstrato (abstrakte Arbeit) (negativo), “trabalho morto”, “trabalho pretérito [...]” (Chagas, 2011, p. 2).

De acordo com Chagas (2011), o trabalho deixa de ser exclusivamente trabalho útil-concreto, capaz de produzir valor de uso, mas se torna trabalho abstrato, trabalho simples que produz valor de uso à medida que produz mais valor. Verifica-se que o trabalho útil-concreto possui uma natureza positiva, porque é qualitativo, ou seja, é o trabalho que cria valores de uso essenciais para os indivíduos, os quais satisfazem as suas necessidades sociais, físicas e espirituais. Porém, o trabalho abstrato é um trabalho de natureza negativa, pois possui característica quantitativa, já que produz a mais-valia (valor excedente) para o(a) dono(a) do capital que contratou o(a) trabalhador(a).

As danosas consequências do trabalho abstrato se dão pelo fato de retirarem dos sujeitos o resultado positivo do trabalho, usurpam-lhes a autonomia e a capacidade de desenvolvimento das atividades de maneira livre e consciente, que são fundamentais para a sua humanização (Chagas, 2011). A sociedade capitalista é

caracterizada pela exploração do trabalho abstrato, o qual vai além do trabalho concreto, expresso na produção da riqueza material. Ou seja, o trabalho acontece nas posições teleológicas secundárias (Lessa, 2009).

Nessa lógica, conforme Marx (2017), o trabalho deixa de ser uma maneira de realização humana e se converte em uma maneira de o indivíduo sobreviver. A partir do momento em que o ser humano entra na empresa, o seu trabalho é indiferente às diversas variedades de trabalho. Ele(a) não tem mais o conhecimento de todas as técnicas existentes para a transformação da mercadoria útil que produz. Ele(a) é contratado(a) para fazer somente uma função secundária da produção, por exemplo, ligar a máquina, alimentar o *software*, apertar a tranca, colocar a matéria-prima na máquina.

Outra hipótese é a de que o ser humano faz várias atividades secundárias administrativas, a exemplo de digitalizar documentos, arquivar pedidos, emitir notas fiscais, limpar o escritório etc., as quais não estão diretamente ligadas às atividades necessárias para a produção da mercadoria, produto, alimento útil à vida dos seres humanos. Portanto, “[...] o produto do trabalho (Arbeitsprodukt), o seu valor de uso, perde seu caráter particular, sua diferença qualitativa, passando a ser apenas um produto do trabalho, um quantum de tempo de trabalho cristalizado” (Chagas, 2011, p. 9).

Na sociedade capitalista, o trabalho é alienado, pois o(a) trabalhador(a) vende a sua força de trabalho para sobreviver, não possui as terras e os modos de produção. Por isso, as leis trabalhistas são instrumentos de proteção para a classe proletária, sendo conquistadas, como se discute na próxima subseção.

2.2 Da revolução industrial à consolidação das leis do trabalho: luta de classe, estado e direito

O objetivo desta subseção é demonstrar como foi o processo das conquistas dos direitos trabalhistas. No findar do século XVII e início do século XVIII, os(as) trabalhadores(as) foram impostos a uma nova forma de sobrevivência, a venda da sua força de trabalho, entretanto sem nenhuma proteção legal e de garantia social. Os principais autores analisados foram Smith (1996), Netto e Braz (2006) e Marx (2017).

A sociedade capitalista se desenvolveu à medida que mudanças foram sendo implantadas para o fomento de um novo modo de produção. Os elementos da sociedade feudal foram aos poucos desintegrados para que uma nova estrutura econômica emergisse (Marx, 2017).

Tais medidas foram implantadas durante os séculos XVII e XVIII na Inglaterra e na França, com ênfase na Inglaterra, a qual foi o berço da Revolução Industrial. Dentre as medidas adotadas, houve a expropriação dos(as) camponeses(as) de suas terras, as quais foram transformadas em campos de pastagem de ovelhas, ou seja, eles(as) se tornaram proletariados(as).

Gorender (1996) aponta que a Igreja Católica teve as suas terras confiscadas, as quais foram distribuídas para os aristocratas e burguesia. Houve a transferência das riquezas do Estado para os interesses particulares de poucos, medidas legais e protecionistas a favor da burguesia industrial em detrimento dos(as) artesãos/artesãs que tiveram de trabalhar assalariados(as).

Todas essas mudanças aliadas à queda do Estado monarquista absoluto, à Revolução Inglesa (1640-1688), à Revolução Francesa (1789-1799), à Independência Americana (1808-1833) e ao Iluminismo (1685-1815), que propagou a valorização do que é racional e científico em detrimento do que é religioso etc., corroboram para a consolidação do modo de produção capitalista, cuja finalidade é propiciar o acúmulo de capital por meio da produção dos bens produzidos (Netto; Braz, 2006).

No primeiro momento, as ações foram coercivas, porém, para que a própria sociedade passasse a se subordinar a essa nova realidade de forma espontânea, desenvolveu-se uma nova ideologia, inspirada no Iluminismo, movimento cultural cujos ideais se pautaram nas transformações políticas, econômicas e sociais (Abrão, 1999). Estudiosos do liberalismo clássico, como John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790), pautaram-se no ideário da liberdade econômica e eficiência para fundamentar a ideologia liberal. Tais estudos contribuíram para o florescimento de uma forte ideologia de progresso vinculada ao clássico liberalismo burguês (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009).

A ideologia do Estado liberal defende os direitos individuais e condena o uso arbitrário do Estado, o qual não pode exercer nenhum tipo de intervenção. O grande argumento é que as relações comerciais, por si sós, são capazes de alcançar um equilíbrio eficiente. Para Smith (1996), o mercado funciona como uma mão invisível

que é encarregada por fazer as alocações necessárias sem nenhuma intervenção estatal, apenas pelo mecanismo de preços.

Nessa perspectiva, o Estado interventor deve ser apenas um espectador, “[...] com base na ideia de que da busca do interesse individual resultam benefícios sociais [...]” (Smith, 1996, p. 15). Da mesma maneira, o Estado não interfere nas relações e na regulamentação das relações de trabalho, ou seja, nas leis de proteção dos(as) trabalhadores(as). Essa teoria acredita que, por meio da liberdade individual, é possível estabelecer naturalmente uma relação justa entre o empregador e o trabalhador:

[...] a doutrina segundo a qual essa ordem natural requer, para sua operação eficiente, a maior liberdade individual possível na esfera das relações econômicas, doutrina cujos fundamentos racionais são derivados de seu sistema teórico, já que **o interesse individual é visto por ele como a motivação fundamental da divisão social do trabalho e da acumulação de capital**, causas últimas do crescimento do bem-estar coletivo (Smith, 1996, p. 15, grifos nossos).

Nesse contexto, a função do Estado Liberal deve ser a de garantir os direitos individuais e os da propriedade privada e cabe ao(à) empregador(a) e ao(à) trabalhador(a) estabelecerem as leis e as regras para a relação trabalhista. Tanto o(a) empregador(a) como o(a) trabalhador(a) devem ser livres e serão guiados(as) pela ordem natural “[...] governada por leis objetivas e inteligíveis através de um sistema coordenado de relações causais” (Smith, 1996, p. 15).

Os(as) defensores(as) desses ideais alegam que o Estado não deve implantar freios legais entre as relações trabalhistas, porque tanto o(a) trabalhador(a) como o(a) empregador(a), por meio da liberdade, deverão estabelecer regras que atendam aos interesses de ambos(as).

Assim, os horários de trabalho, o salário, o aumento de salário, as condições de trabalho, a rescisão do trabalho etc. podem ser regulados pelas práticas comerciais. Também, acredita-se que a divisão de riquezas pode ocorrer de uma maneira justa sem a intervenção do Estado e marcos legais, porque o(a) dono(a) da propriedade privada generosamente contratará pessoas para trabalhar com salários e condições justas:

No momento em que **o patrimônio ou capital se acumulou nas mãos de pessoas particulares**, algumas delas **naturalmente empregarão esse capital para contratar pessoas laboriosas**, fornecendo-lhes matérias-primas e subsistência **a fim de auferir lucro com a venda do trabalho** dessas pessoas ou com aquilo que este trabalho acrescenta ao valor desses

materiais. Ao trocar-se o produto acabado por dinheiro ou por trabalho, ou por outros bens, além do que pode ser suficiente para pagar o preço dos materiais e os salários dos trabalhadores, deverá resultar algo para pagar os lucros do empresário, pelo seu trabalho e pelo risco que ele assume ao empreender esse negócio (Smith, 1996, p. 102, grifos nossos).

Nesse contexto, os(as) defensores(as) dos ideários liberais argumentam que as regras trabalhistas devem ser reguladas pela lei do mercado, ou seja, pela oferta e pela demanda. Ademais, a relação entre empregador(a) e trabalhador(a) deverá ser regulada somente pelo acordo estabelecido voluntariamente entre as partes.

Smith (1996) apresenta exemplos de situações de acordos concatenados às relações de trabalho, sob o prisma do Estado Liberal, liberdade contratual e individual. O quadro a seguir contempla alguns deles.

Quadro 1 - Suposição de negociação no estado liberal

SUPOSIÇÃO DE NEGOCIAÇÃO ENTRE OS EMPRESÁRIOS E OS TRABALHADORES	
Riscos/ Trabalhos perigosos	“Ora, não é fácil encontrar um critério exato para medir a dificuldade ou o engenho exigido por um determinado trabalho . [...] Essa, porém, é ajustada não por medição exata, mas pela pechincha ou regateio do mercado , de acordo com aquele tipo de igualdade aproximativa que, embora não exata, é suficiente para a vida diária normal” (Smith, 1996, p. 88, grifos nossos).
Geração de emprego	“ A quantidade de trabalho que uma quantidade específica de ouro e prata pode comprar ou comandar , ou seja, a quantidade de outros bens pela qual pode ser trocada, depende sempre da abundância ou escassez das minas que eventualmente se conhecem , por ocasião das trocas” (Smith, 1996, p. 89, grifos nossos).
Riqueza	“O trabalhador é rico ou pobre, é bem ou mal remunerado, em proporção ao preço real do seu trabalho , e não em proporção ao respectivo preço nominal” (Smith, 1996, p. 90, grifos nossos).
Piso salarial	“[...] para fazer com que os salários do trabalhador desçam abaixo da taxa natural, como o é para fazer com que os salários subam acima dessa taxa. Sua influência pode, no primeiro caso, durar por muitos séculos, ao passo que no segundo não pode durar mais do que o período de vida de alguns dos trabalhadores que se criaram no emprego, na fase da prosperidade. Quando estes desaparecerem, o número dos que depois forem educados para a ocupação certamente haverá de satisfazer à demanda efetiva ” (Smith, 1996, p. 115, grifos nossos).
Coletividade	“Quando, em qualquer país, a demanda de pessoas que vivem de salários – trabalhadores do campo, diaristas, empregados de todo tipo – está em contínuo aumento, se a cada ano surge emprego para um número maior de trabalhadores do que o número dos empregados do ano anterior, os operários não precisam associar-se para aumentar seus salários ” (Smith, 1996, p. 121, grifos nossos).
Congelamento de salário	“ A escassez de mão-de-obra provoca uma concorrência entre os patrões , que disputam entre si para conseguir operários , e dessa forma voluntariamente violam o natural conluio patronal para que não se elevem salários ” (Smith, 1996, p. 121, grifos nossos).
Preço da mão de obra	“ A demanda de mão-de-obra aumenta , ao passo que diminui o número dos que se oferecem para atender a tal demanda. Frequentemente, portanto, o preço da mão-de-obra aumenta em anos de preços baixos ” (Smith, 1996, p. 132, grifos nossos).

Insalubridade “Nas ocupações que sabidamente são muito insalubres , os salários são sempre muito elevados . A insalubridade é algo de desagradável, sendo sob esse item que se deve enquadrar seus efeitos sobre os salários do trabalho ” (Smith, 1996, p. 157, grifos nossos).

Fonte: A autora.

Nota: Informações retiradas de Smith (1996).

Nessa seara, instaurou-se o Estado Liberal, o qual vigorou até o início dos anos de 1880 sem nenhuma intervenção estatal, somente pelas livres relações e pela defesa da propriedade privada. No entanto, as consequências foram danosas para os trabalhadores. Conclui-se que as consequências do Estado Liberal, sem nenhuma intervenção em relação aos direitos trabalhistas, foram danosas, expressas no trabalho infantil, na morte de crianças e de trabalhadores(as), em condições insalubres, nos riscos de periculosidade, no trabalho análogo à escravidão, no trabalho sem seguridade social, nas jornadas excessivas de trabalho e em salários extremamente baixos.

2.3 A instauração dos freios legais até a consolidação das leis do trabalho

Esta parte da tese apresenta como ocorreu a instauração dos freios legais até a consolidação das primeiras leis do trabalho, tendo como base Netto e Braz (2006), Marx (2017) e Smith (1996). Durante o período de gênese da indústria moderna (final do século XVIII e início do XIX), o Estado se absteve de intervenções no âmbito das relações do trabalho e da família. A concretude da ausência de intervenção do Estado na esfera das relações de trabalho e da vida familiar foi catastrófica (Netto; Braz, 2006), tal qual afirma Marx (2017), quando foram constatadas longas jornadas de trabalho, o trabalho infantil, a morte de crianças, as deformações no corpo das crianças e a mutilação dos(as) trabalhadores(as).

Marx (2017), após consultar os relatórios de inspetores de fábrica e de comissões de investigação do governo inglês, denunciou a destruição que a classe trabalhadora estava sofrendo em virtude do livre predomínio da acumulação do capital. A comissão de emprego infantil da Inglaterra encontrou meninas de dois anos e meio trabalhando em variados serviços nas escolas de bordados, cujas mantenedoras eram mulheres pobres. Normalmente, a vida profissional das meninas

se iniciava aos cinco anos de idade, sendo que cumpriam quatro horas de trabalho. Conforme cresciam, a jornada aumentava, com início às 6h e término às 20h ou 22h.

Os relatórios tinham registros de crianças que chegavam a trabalhar 12, 15 e até 16 horas por dia. Um dos relatos é o de G. Aspden, o qual dizia que o seu filho de sete anos de idade trabalhava 16 horas por dia e não parava nem para se alimentar, pois as máquinas não eram desligadas. Era o próprio pai que o alimentava na hora das refeições (Marx, 2017).

Wilhelm Wood, de 9 anos de idade, “tinha 7 anos e 10 meses quando começou a trabalhar”. Desde o começo, ele “ran moulds” (carregava as mercadorias já moldadas para a sala de secagem e voltava trazendo os moldes vazios). Chega ao trabalho todos os dias às 6 horas da manhã e o deixa por volta das 9 da noite. “Trabalho até as 9 horas da noite todos os dias da semana. Assim foi, por exemplo, durante as últimas 7 ou 8 semanas.” Portanto, 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos! (Marx, 2017, p. 318).

Um dos relatórios postulava que crianças trabalham “[...] enquanto seus membros se atrofiam, seus corpos definham, suas faces desbotam e sua essência humana se enrijece inteiramente num torpor pétreo, cuja mera visão já é algo terrível” (Marx, 2017, p. 317). Outro classificava “[...] os oficiais padeiros entre os trabalhadores de vida curta, que, quando têm a sorte de escapar à normal dizimação das crianças que aflige todas as partes da classe trabalhadora, dificilmente chegam à idade de 42 anos” (Marx, 2017, p. 325).

As doenças relacionadas ao trabalho acometiam os(as) trabalhadores(as) que eram submetidos(as) a lugares insalubres, como o tétano, doença peculiar aos(às) fosforeiros(as). O calor dentro da fábrica, o ar poluído por restos de matérias-primas e os vapores de produtos químicos dificultavam a má ventilação das galerias das minas de carvão, que, por sua vez, dificultavam a respiração dos(as) trabalhadores(as) e ocasionavam doenças, como a tuberculose e outras doenças pulmonares (Marx, 2017).

A metade dos trabalhadores são crianças menores de 13 e jovens menores de 18 anos. Em virtude de sua insalubridade e repugnância, a manufatura é tão mal-afamada que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora, como viúvas semifamélicas etc., entregam seus filhos a essas fábricas: “crianças esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução” (Marx, 2017, p. 320).

As máquinas ocupavam quase todos os espaços disponíveis nas fábricas e emanavam um barulho ensurdecedor, os perigos de acidentes de trabalho eram

altíssimos. Quando ficavam doentes por causa das doenças provocadas pelo excesso de trabalho, os(as) trabalhadores(as) eram dispensados(as) (Marx, 2017).

O trabalho infantil, a dizimação das crianças, a vida curta dos(as) trabalhadores(as), a excessiva extensão da jornada de trabalho, as doenças causadas pelo trabalho, a excessiva exposição aos riscos de acidentes e os lugares insalubres são aspectos que retratam a degradação da classe trabalhadora perante a ausência de intervenção do Estado nas relações de trabalho.

Os ideais propagados por Smith (1996), sob o prisma do Estado Liberal, relacionado às condições de trabalho, não foram e não são capazes de regular os acordos entre os(as) donos(as) do capital e os(as) trabalhadores(as) que possuem apenas a sua força de trabalho.

A gênese do capitalismo foi marcada pela liberdade contratual e pela ausência do Estado. O resultado foi a degradação física e a degradação da família (Netto; Braz, 2006).

Além das péssimas condições de trabalho, houve o contínuo progresso da maquinaria e o desaparecimento de diversas fábricas que não resistiram às rápidas mudanças. Assim, aumentou-se a concentração de riquezas na mão de poucos capitalistas, concomitantemente, aumentou-se a quantidade de desempregados(as), ao intensificar e consolidar a miséria (Marx, 2017).

Essa foi a realidade de toda a Europa durante o século XVII, o que levou os(as) trabalhadores(as) a fomentarem diversas revoltas. O Ludismo foi um movimento em que os(as) trabalhadores(as) destruía(m) máquinas como forma de protesto; o nome do movimento foi em homenagem a um de seus líderes, Ned Ludd, que destruiu uma oficina têxtil na cidade de Nottingham (Coggiola, 2010).

O referido autor complementa que o movimento protestava contra as alterações que a Revolução Industrial trouxe à vida dos(as) trabalhadores(as), ou seja, a substituição da mão de obra humana pelas máquinas, as duras jornadas de trabalho e os ambientes das fábricas que possuíam péssima iluminação, já que eram abafados e sujos (Coggiola, 2010). No ano de 1811, na Inglaterra, o movimento teve abrangência nacional.

Ainda no começo do século XVIII, na Inglaterra, as máquinas hidráulicas de serrar só superaram com muita dificuldade a resistência popular, respaldada pelo Parlamento. Quando, em 1758, Everet construiu a primeira máquina de tosquiador movida a água, ela foi queimada pelas 100 mil pessoas que deixara sem trabalho. Os scribbling mills [moinhos de cardar] e as máquinas de cardar

de Arkwright provocaram uma petição ao Parlamento, apresentada pelos 50 mil trabalhadores que até então viviam de cardar lã. A destruição massiva de máquinas que, sob o nome de ludismo, ocorreu nos distritos manufatureiros ingleses durante os quinze primeiros anos do século XIX e que foi provocada sobretudo pela utilização do tear a vapor, ofereceu ao governo antijacobino de um Sidmouth, Castlereagh [...] o pretexto para a adoção das mais reacionárias medidas de violência. Foi preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinguisse entre a maquinaria e sua aplicação capitalista e, com isso, aprendesse a transferir seus ataques, antes dirigidos contra o próprio meio material de produção, para a forma social de exploração desse meio (Marx, 2017, p. 500-501).

Embora o Ludismo tenha fracassado, outros movimentos continuaram a surgir, como o Cartismo, que lutava pela inclusão política da classe operária. O Cartismo teve como base a carta escrita por William Lovett, intitulada “Carta do Povo”, a qual foi enviada ao parlamento inglês. As reivindicações contemplaram seis pontos:

[...] 1) sufrágio universal para todos os homens maiores, mentalmente sadios e não condenados por crime; 2) renovação anual do Parlamento; 3) remuneração para os parlamentares, para que indivíduos sem recursos possam exercer mandatos; 4) eleições por voto secreto, para evitar a corrupção e a intimidação pela burguesia; 5) colégios eleitorais iguais, para garantir representações equitativas e 6) supressão da exigência (já agora apenas formal) da posse de propriedades fundiárias no valor de trezentas libras como condição para a elegibilidade – isto é, qualquer eleitor pode tornar-se elegível (Engels, 2010, p. 262).

Esse movimento popular foi um marco histórico na luta dos(as) operários(as) pela conquista de leis trabalhistas e propiciou o surgimento da classe operária na Europa, sobretudo porque “a Carta do Povo, principal documento de luta dos operários ingleses, que deu nome ao movimento cartista, reivindicava o direito de participação dos trabalhadores no Parlamento” (Engels, 2010, p. 36).

“O movimento coletava as assinaturas dos trabalhadores nas oficinas, nas fábricas e em reuniões públicas, depois enviava à Câmara dos Comuns através de petições nacionais” (Coggiola, 2010, p. 17). Inicialmente, as propostas foram rejeitadas, sendo que, para se conseguir os direitos, foram necessárias muitas resistências e lutas. Seguindo o programa democrático, “[...] o cartismo organizou manifestações de massas, e até uma greve geral em 1842, que abarcou mais de 50 mil operários, e que inaugurou a prática dos “piquetes móveis”, depois mundialmente difundida” (Coggiola, 2010, p. 19).

Aos poucos, os(as) trabalhadores(as) foram conquistando o direito às leis protetivas, as quais exerceram freios racionais contra a predação do Estado Liberal.

O contexto do percurso histórico de instauração das leis trabalhistas se deu pelos seguintes marcos:

Quadro 2 - Freios legais

Ano	Instauração da Lei
1833	“Somente com a lei fabril de 1833 – que incluía as indústrias de algodão, lã, linho e seda – foi instituída na indústria moderna uma jornada normal de trabalho . A lei de 1833 estabelece que a jornada normal de trabalho na fábrica deve começar às 5 e meia da manhã e terminar às 8 e meia da noite, e que dentro desses limites, num período de 15 horas, é legalmente permitido empregar adolescentes (isto é, pessoas entre 13 e 18 anos) para trabalhar em qualquer hora do dia, sempre sob o pressuposto de que um mesmo adolescente não trabalhe mais que 12 horas num dia , com exceção de casos especiais” (Marx, 2017, p. 350, grifos nossos).
1847	“Os anos 1846-1847 marcaram época na história econômica da Inglaterra. [...] nesses mesmos anos o movimento cartista e a agitação pela Lei das 10 Horas atingiram seu auge” (Marx, 2017, p. 355, grifos nossos).
1833 e 1847	“Por mais mesquinhas que pareçam quando tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam o ensino primário como condição obrigatória para o trabalho ” (Marx, 2017, p. 553, grifos nossos).

Fonte: A autora.

Nota: Nota: Informações retiradas de Marx (2017).

As conquistas das ações dos cartistas culminaram em mudanças efetivas contra o assédio moral e físico dos(as) trabalhadores(as), fortaleceram a classe operária e foram claramente um movimento político:

A ação dos cartistas foi eficiente, eles conseguiram mudanças efetivas, tais como a primeira lei de proteção ao trabalho infantil (1833), a lei de imprensa (1836), a reforma do Código Penal (1837), a regulamentação do trabalho feminino infantil, a lei de supressão dos direitos sobre os cereais (esta, em aliança com os liberais e a burguesia industrial), a lei permitindo as associações políticas. Em 1847, a última onda de atividade cartista conquistou a jornada de trabalho de 10 horas: a primeira grande vitória “sindical” da classe operária foi, portanto, produto de um movimento claramente político (Coggiola, 2010, p. 19).

Todas essas mudanças efetivas contribuíram para a concretude da legislação trabalhista inglesa, a qual foi a “[...] primeira reação consciente e planejada da sociedade à configuração natural-espontânea de seu processo de produção [...]” (Marx, 2017, p. 551). Desse modo:

No lugar do pomposo catálogo dos “direitos humanos inalienáveis”, tem-se a modesta Magna Charta de uma jornada de trabalho legalmente limitada, que “afinal deixa claro quando acaba o tempo que o trabalhador vende e quando começa o tempo que lhe pertence” (Marx, 2017, p. 374).

A redução e o limite legal da jornada de trabalho foram conquistas importantes dos(as) trabalhadores(as), porque eles(as) passaram a desempenhar atividades de seu próprio interesse nos tempos de descanso (Netto; Braz, 2006).

Após esse breve resgate histórico, verifica-se que a doutrina liberal, fundamentada no discurso de que cada pessoa é livre para negociar as suas relações de trabalho, degradou a classe trabalhadora na gênese do capitalismo. Os interesses privados dos(as) empresários(as) voltados apenas pelo princípio de mercado inviabilizaram o surgimento espontâneo dos interesses gerais de toda a nação, porque quem detém o capital cuida de seus próprios interesses (Marx, 2017).

2.4 Constitucionalismo

Esta subseção demonstra a relação entre o Constitucionalismo e a manutenção das ideias liberais difundidas desde a fase inicial do capitalismo. Os principais autores são Braz (2006), Marx (2017), Netto (2006) e Peixoto (2011).

Foi o próprio movimento constitucionalista que fez com que o modelo absolutista fosse revogado. Em seu lugar, instaurou-se um modelo de limitação do poder, por meio de uma Carta Constitucional, no final do século XVIII (Peixoto, 2011).

Essa relação corrobora com a manutenção da sociedade capitalista e com a propriedade privada. O Constitucionalismo é um mecanismo de controle que o Estado utiliza para conter as insatisfações sociais, as ideias socialistas, comunistas e garantir que a sociedade permaneça dividida em classes sociais (Peixoto, 2011).

Entretanto, o posicionamento foi direcionado em cada momento histórico para conter as insatisfações da população de cada época. No final do século XVIII, a força e a persuasão da evolução histórica, ideológica e política do movimento constitucionalista revolucionaram o mundo ocidental e legalizaram o capitalismo em detrimento do feudalismo (Peixoto, 2011).

No início do capitalismo liberal, junto às revoluções Francesa e Inglesa, estruturou-se o constitucionalismo liberal-clássico, cujas características atenderam às necessidades do livre mercado. Sem marcos regulatórios, os(as) trabalhadores(as) tinham somente a sua força de trabalho para poderem sobreviver, em oposição, os(as) burgueses(as), donos(as) das Indústrias, tinham o capital e o modo de produção. A constituição garantiu a liberdade contratual e a defesa da propriedade privada, mas não garantiu os direitos e a defesa das classes marginalizadas (Peixoto, 2011).

Nesse contexto, as primeiras décadas do século XIX foram marcadas por esses acontecimentos, os quais fizeram com que aumentasse a insatisfação da população, que passou a buscar apoio e fortalecimento nos movimentos das classes sociais por toda a Europa (Netto; Braz, 2006). Aos poucos, criou-se um cenário de luta entre a burguesia e os(as) trabalhadores(as), o que culminou em rebeliões e insurreição:

Portanto, a Revolução Burguesa, realizada, não conduziu ao prometido reino da liberdade: conduziu a uma ordem social sem dúvida mais livre que anterior, mas que continha limites insuperáveis à emancipação da humanidade. Tais limites derivam-se ao fato de a revolução resultar numa nova dominação de classe – domínio de classe da burguesia. E não é preciso dizer que a existência daqueles limites contradizia as promessas emancipadoras contidas na cultura ilustrada (Netto; Braz, 2006, p. 32).

A população percebeu que os lemas das revoluções propagadas pela burguesia revolucionária pela Europa, a exemplo de liberdade, fraternidade e igualdade, não se concretizaram na esfera econômica social, pois as desigualdades e as injustiças proliferavam a cada dia. Assim:

Todo esse processo vai explodir nas revoluções de 1848: nas convulsões que abalam a Europa, um novo antagonismo social central está agora na ordem do dia – dois protagonistas começam a se enfrentar diretamente, a burguesia conservadora e o proletariado revolucionário (Netto; Braz, 2006, p. 32).

Os movimentos socialistas ganharam notoriedade e se fortaleceram. A partir desse momento, os questionamentos sobre o modo de produção capitalista aumentaram, visto que os(as) próprios(as) trabalhadores(as) passaram a perceber as explorações que estavam sofrendo. As associações e sindicatos começaram a se fortalecer e a se propagar pela Europa (Netto; Braz, 2006). “Assim, em ambos os lados do Oceano Atlântico, o movimento dos trabalhadores, tendo crescido instintivamente a partir das próprias relações de produção [...]” (Marx, 2017, p. 373), intensificou a defesa dos interesses da classe trabalhadora

A pressão e o perigo que esses movimentos sociais causaram à ordem social e econômica fizeram com que a burguesia propusesse reformas na estrutura do Estado, o qual deixou de ser Estado Liberal e passou a ser intitulado Estado Social, a fim de atender a algumas demandas dos(as) trabalhadores(as). O século XX trouxe conquistas para os(as) trabalhadores(as), redefiniu o papel do Estado e dos indivíduos. Os(as) trabalhadores(as) conquistaram direitos trabalhistas,

previdenciários, educacionais e de saúde, dentre outros (Peixoto, 2011). Assim, o Estado Social foi uma adequação do próprio modelo liberal:

O Estado social seria, por conseguinte, meio caminho andado, importando, pelo menos da parte da burguesia, o reconhecimento de direitos ao proletariado.

Desses direitos, os mais cobiçados seriam, no interesse da classe operária e do ponto de vista democrático, os direitos políticos, visto que permitiriam alcançar o poder e utilizar o Estado em seu proveito, operando tranquilamente a almejada transformação social, que a burguesia tanto teme (Bonavides, 2011, p. 185).

O Estado Social foi uma resposta às lutas dos(as) operários(as) ocorridas durante o século XVIII, as quais foram fundamentais para as conquistas dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, em 1917, o México divulgou a Carta Mãe, a primeira a considerar os direitos trabalhistas como qualidade de direitos fundamentais que, em seguida, corroborou aos Direitos Humanos enquanto dimensão social (Robl Filho, 2017).

Em 1919, a Alemanha também trouxe em sua legislação maior a constitucionalização do Direito do Trabalho; portanto, o século XX ficou conhecido como o século constitucionalista.

Embora seja uma grande conquista para os(as) trabalhadores(as), não se pode esquecer que o Estado Social é o próprio Estado Liberal, que fez uma transformação em sua estrutura e passou a atender algumas demandas sociais (Bonavides, 2011).

De acordo com Antunes (2008) e Harvey (2016), as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por crises econômicas, resquícios dos danos causados pela Segunda Guerra Mundial e pela crise do petróleo. O Estado, para garantir o acúmulo de capital aos(às) empresários(as), fomentou uma nova doutrina econômica, o neoliberalismo, o qual estabeleceu as bases teóricas para os planos de governo do Japão, da Inglaterra, dos Estados Unidos e, aos poucos, influenciou outros países. Diante desse processo, na última década do século XX e na primeira década do século XXI, intensificou-se o desmonte dos direitos dos(as) cidadãos/cidadãs.

Reformas constitucionais foram feitas com o intuito de retirar os freios legais de proteção dos cidadãos em relação ao trabalho, saúde, educação, moradia e aposentadoria. Acentuou-se a privatização de serviços garantidos pelo Estado, ao transferi-los, novamente, para a sociedade privada, as empresas e as indústrias.

Os(as) cidadãos/cidadãs assumem a perspectiva de consumidores(as) e mantenedores(as) financeiros(as) desses serviços (Peixoto, 2011).

Desse modo, para Peixoto (2011), as reformas implantaram a fase do constitucionalismo neoliberal ou “regulador”. O Estado promoveu reformas com o objetivo de se tornar apenas regulador entre os(as) cidadãos/cidadãs e os(as) capitalistas. Portanto, o constitucionalismo garante o acúmulo de capital aos(as) empresários(as), ao mesmo tempo em que busca conter as insatisfações sociais.

Para Marx (2017), somente uma revolução do proletariado acabaria com a exploração do gênero humano pelo gênero humano. No manifesto comunista, Marx e Engels (2005) afirmam que o Estado é uma ferramenta de dominação da burguesia. No entanto, Marx (2017), em sua obra “O Capital”, retrata a importância da intervenção do Estado e dos marcos legais para limitar a degradação física e moral que a burguesia exerce à classe trabalhadora.

Dessa maneira, Marx (2010) deixa claro que o terreno do proletariado não é o do direito, mas é o terreno revolucionário. O direito se faz necessário até chegar à revolução do proletariado, por isso o trabalhador coletivo deve se unir para, mediante uma luta política e revolucionária, superar o próprio capital.

2.5 Legislações trabalhistas no Brasil: uma análise para além da aparência fenomênica

Esta subseção tem como objetivo contextualizar como a Constituição Trabalhista (1930-2017), os direitos dos(as) trabalhadores(as) rurais e dos(as) empregados(as) domésticos(as) foram conquistados pelos(as) trabalhadores(as) no Brasil. Foram muitas lutas para que eles/elas adquirissem os direitos trabalhistas e previdenciários. As principais referências foram Antunes (2006), Mendonça e Fontes (2004), Mendonça (2004), Pochmann (2022), Rossi (2009) e Silva (2000).

A história retrata avanços e retrocessos no que tange aos direitos dos(as) trabalhadores(as) presentes nas lutas de classes. No ano de 2017, os(as) trabalhadores(as) perderam direitos conquistados, a exemplo da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c). Portanto, resgatar o percurso histórico desse retrocesso é necessário.

2.5.1 Reforma Trabalhista: Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. E agora, José?

José

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José? [...]

[...] Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?

(Andrade, 1967, p. 130).

O poema intitulado “José”, de Carlos Drummond de Andrade, foi escrito no ano de 1942, sendo que, no ano seguinte, em 1943, ocorreu a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Nesse sentido, questiona-se: qual é a relação entre o poema e a CLT?

Carlos Drummond de Andrade, nesse poema, faz do personagem “José” o representante da coletividade, o porta-voz dos(as) brasileiros(as). Em seu primeiro e último verso, o questionamento dirigido a “José” é um questionamento para o(a) leitor(a), pois esse nome é comum na sociedade brasileira, por isso o autor o considerou a metonímia¹² de um povo.

Os versos da primeira estrofe do poema “[...] A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou [...]” (Andrade, 1967, p. 130) retratam o pessimismo da população. Isso é possível de se compreender por causa da ausência do ponto de interrogação, o que demonstra que o “José” está sentindo solidão, tristeza, escuridão. A interrogação central do poema – “E agora, José?” – é uma pergunta que Carlos

¹² É a substituição de uma palavra por outra que tenha algum tipo de ligação (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, 2015).

Drummond de Andrade fez tentando compreender a existência dos sujeitos naquele contexto (Grantham, 2017).

O momento econômico daquela época, marcado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e pela ditadura presente no Brasil, instaurada por Getúlio Vargas (1930-1945), por meio de um sistema intitulado Estado Novo (Revolução de 1930), revelava que a população estava sem esperança, não tinha liberdade de expressão e que os(as) trabalhadores(as) não tinham garantia dos direitos trabalhistas. O início desse período ditatorial fez com que o sistema político intitulado “República Velha” terminasse (Silva, 2000).

Esse sistema se referia à política “café com leite”, que teve início em 1889, e propunha o revezamento do poder na presidência entre mineiros e paulistas. No ano de 1922, esse esquema sofreu uma ruptura durante a escolha dos(as) candidatos(as), ocasião em que se assistiu o seu declínio (Silva, 2000).

Tal ruptura ocorreu porque Nilo Peçanha e outros aliados quebraram o esquema e lançaram uma nova chapa denominada Reação Republicana, cuja base de apoio esteve nos estados do Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Assim, os cafeeiros lançaram a candidatura de Artur Bernardes, que teve o apoio de Minas Gerais, São Paulo e dos demais estados da federação (Galvão, 2013).

Artur Bernardes saiu vitorioso das eleições, porém a cisão demonstrou que o arranjo político entre São Paulo – Minas Gerais não estava bom. O seu governo foi marcado por uma forte oposição militar que o fez governar sob o estado de sítio. É importante destacar que a década de 1920 foi marcada pela insatisfação de vários grupos da sociedade, os quais reivindicavam por mudanças (Silva, 2000).

Um desses grupos, o movimento militar, conhecido como “tenentismo”, teve apoio das camadas intermediárias e populares que vislumbravam a esperança de uma alteração da ordem vigente, melhoria nos salários, construção de moradias etc. Também teve o apoio das classes dominantes regionais que enxergavam nesse movimento a esperança de acabar com a base agrário-exportadora e uma possibilidade de reformar o Estado por meio da violência (Silva, 2000).

Outros movimentos defendiam propostas de soluções revolucionárias fundamentadas nos pensamentos anarquistas influenciados pelos imigrantes. Tais pensamentos levaram as lideranças operárias a novas formas organizatórias e políticas, a exemplo da organização de sindicatos autônomos e lutas pela conquista

de direitos trabalhistas. Cita-se o movimento da Coluna Prestes, que viajava por todo o sertão brasileiro pregando ideais revolucionários, o qual contou com o apoio das camadas menos favorecidas. Esse movimento ameaçava o governo de Artur Bernardes, que utilizava medidas de força, prisão e exílio (Silva, 2000).

Nas eleições subsequentes, no ano de 1926, a política do café com leite elegeu o paulista Washington Luís. No entanto, com a frustração das expectativas da população, os movimentos contrários ao governo e a política café com leite se intensificaram e prejudicaram o acordo na candidatura de 1930 (Silva, 2000).

Assim, em 1930, o presidente Washington Luís ignorou o acordo café com leite e não lançou um candidato de Minas Gerais, pelo contrário, indicou Júlio Prestes, do Estado de São Paulo. Tal situação fez com que o estado de Minas Gerais se aliasse ao Rio Grande do Sul, sendo que essa coligação considerou Getúlio Vargas um forte candidato para competir com Júlio Prestes, já que era o ex-ministro da Fazenda do próprio Washington Luís (Silva, 2000).

Ainda, de acordo com Silva (2000, p. 179), a proposta para o governo de Vargas era a de sustentação de “[...] um programa que refletindo as aspirações das classes dominantes regionais não-associadas ao setor cafeeiro – tinha por objetivo sensibilizar a classe média”. Também trouxe para a pauta algumas medidas de proteção aos(as) trabalhadores(as), tais como a extensão da aposentadoria, a regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores de idade, além da aplicação da lei de férias.

Posterior à apuração dos votos, o candidato Júlio Prestes foi eleito pelo voto direto, obteve 1.091.709 do total de 1.890.524 votos, porém a oposição recusou os resultados oficiais. Com medo de revide pós-eleitoral, Júlio Prestes não quis alçar o poder por meio das forças armadas, já que a história dos governos brasileiros e de outros países era marcada por repressão contra aqueles(as) que contrariavam a classe dominante (Silva, 2000).

Outro acontecimento que fez Júlio Prestes não insistir foi o assassinato de João Pessoa, candidato a vice-presidente pela chapa da Aliança Liberal, no dia 25 de julho de 1930, na Paraíba. Assim, uma Junta Militar afastou o presidente Washington Luís e o impediu de passar o poder para Júlio Prestes, o qual governou por dez dias e o entregou a Getúlio Vargas, no dia 3 de novembro de 1930, dando início ao Estado Novo (Silva, 2000).

Antunes (2006) complementa que, ao assumir o poder, Vargas tinha uma missão difícil: a viabilização e sustentação do projeto do Estado Novo, que precisava fazer com o que o seu governo tivesse caráter de revolução. Tinha de agradar os seus aliados, os cafeeiros, iniciar a industrialização, conter as revoltas e os movimentos sociais que estavam intensos.

Para engrenar o processo de industrialização no país, foi preciso o apoio da classe trabalhadora, além da criação do salário-mínimo, pois, somente assim, seria possível a acumulação industrial. Nessa ótica, os(as) trabalhadores(as) passariam à condição de consumidores(as) e propiciariam um mercado interno sólido aos(às) donos(as) do modo de produção (Antunes, 2006).

Para conter os movimentos sociais, as revoltas dos(as) trabalhadores(as), as influências das revoluções socialistas, os ideais comunistas, marxistas e anarquistas, Vargas criou a legislação sindical no ano de 1931. A “Lei de Sindicalização” reprimia os sindicatos autônomos existentes, além de permitir que outras categorias tivessem o “direito” de se organizarem em sindicatos (Brasil, 1931a).

O intuito era obrigar os(as) trabalhadores(as) a se filiarem ao sindicato oficial e desestruturar o sindicalismo autônomo existente no pré-1930, para que toda e qualquer ação de movimentos sociais e ideias contrárias ao governo acabassem. Vargas proibiu o direito da luta de classes e fez do sindicato um órgão assistencialista, que ofereceria aos(às) trabalhadores(as) centros de saúde, serviços, advogados, lazer, dentre outros (Antunes, 2006).

Com a criação do imposto sindical, da lei de enquadramento sindical, do vínculo e consolidação do sindicato ao domínio do Ministério do Trabalho, Vargas desenvolveu o trabalhismo, ou seja, um casamento entre a dádiva, manipulação e repressão aos(às) trabalhadores(as), de modo que eles(as) não percebessem tal condição (Antunes, 2006).

Foi a partir dessas estratégias que o mito varguista se desenvolveu. Vargas conseguiu fazer da questão social uma questão política, embora recorresse, frequentemente, à repressão policial. Assim, no decorrer da gestão do Estado Novo, implantou medidas para a criação da legislação social e trabalhista até que, no ano de 1943, ocorreu a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a qual fez estabelecer um conjunto de direitos fundamentais do trabalho (Antunes, 2006).

Mas atenção: para tanto, para atrair a massa trabalhadora foi preciso reprimir brutalmente as lideranças operárias e sindicais da esquerda. E o getulismo

foi profundamente autocrático e ditatorial em relação aos comunistas, tanto àqueles vinculados ao Partido Comunista ou à Liga Trotskista, quanto em relação aos olocarregaistas e aos socialistas, todos alvo de fortíssima repressão, especialmente durante o Estado Novo (1937-45). Bateu duro desde 1935, depois do enorme avanço da Aliança Nacional Libertadora liderada por Luis Carlos Prestes. Foi um período de cárcere e tortura que macula em muito o período getulista (Antunes, 2006, p. 85).

É importante esclarecer que as legislações sociais e a CLT foram conquistadas pelos(as) trabalhadores(as) e não foram presentes que Vargas deu a eles/elas. Esses direitos foram conquistados depois de muitos anos de árduas lutas, protestos, mortes e perseguições. O movimento operário já exigia e lutava pela legislação social e pela garantia dos direitos do trabalho desde as primeiras décadas do século XX. Um exemplo foi a Greve Geral de 1917, a qual foi violentamente reprimida pela República do Café com Leite (Antunes, 2006).

Vargas trouxe para a agenda do Estado as classes trabalhadoras; ao retirá-las do espaço exclusivo da criminalização e das delegacias policiais, fez um grande feito, pois, para atender às expectativas e representar a elite, angariou o apoio das classes menos favorecidas. O seu projeto de governo buscou conter os movimentos sociais, de forma diferente dos governos anteriores, até mesmo do seu antecessor, Washington Luís, o qual afirmava que os movimentos sociais e as questões sociais no Brasil eram caso de polícia. Desse modo, Vargas arquitetou e legalizou a intervenção estatal por meio da CLT, que implantou um sem-número de leis trabalhistas. Assim, construiu um modelo jurídico, o “corporativismo”, em vigor até hoje (Silva, 2000).

O corporativismo de natureza inclusiva implantou, na década de 1930, a transmutação do direito de organização para o de identidade entre poder e sociedade no Estado brasileiro. O Estado passou a agir para resolver as desigualdades por meio do reconhecimento e do controle dos direitos, da participação da sociedade e conciliou os interesses divergentes como se não existisse luta de classes (Silva, 2000).

Embora os movimentos sociais do início do século XX não tenham superado as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista, eles tiveram conquistas relevantes em relação às leis trabalhistas, como mencionado nesta seção. Em 1943, a CLT foi instaurada e se constituiu como um marco de referência nas conquistas da coletividade (Antunes, 2006).

Após a conquista da CLT, a luta dos(as) trabalhadores(as) continuou, visto que os(as) trabalhadores(as) rurais e os(as) domésticos(as) foram excluídos(as) dos

direitos previstos na CLT. Assim, o salário-mínimo e os direitos previstos na CLT não alcançaram o espaço rural e os quartos de empregados(as) de famílias nos centros urbanos, que, em sua maioria, eram formados por populações originárias, negras e mulatas nacionais (Gambert, 2018).

Nesse contexto, os(as) trabalhadores(as) largaram o meio rural para serem incorporados(as) ao projeto de sociedade salarial, com a esperança de cidadania sistematizada por acesso aos direitos sociais e trabalhistas. O valor do salário-mínimo e os salários de base corroboraram com a urbanização (Pochmann, 2022).

Complementa Pochmann (2022), entre os anos de 1940 e 1960, que a força de trabalho urbana foi multiplicada 2,1 vezes. No entanto, o êxodo rural acentuou os problemas da urbanização, como aumentos dos preços dos alimentos, do custo de vida, da moradia, da mobilidade urbana, do saneamento básico, do transporte público, dentre outros. Mediante tais acontecimentos, acentuou-se a insatisfação da população e da classe trabalhadora.

A estrutura sindical permaneceu a mesma do Estado Novo, a corporativa, cuja função era a de fiscalizar a aplicação das leis sociais permitidas pelo Estado. Outrossim, estabeleceu uma relação mútua entre a estrutura industrial e a classe trabalhadora, para evitar as greves e conter qualquer tipo de ideais socialistas (Almeida, 1975).

Mesmo assim, salienta Pochmann (2022) que os(as) trabalhadores(as) viram a necessidade de serem representados(as) pelos sindicatos para a reivindicação de melhores salários e condição de vida. Tais insatisfações fizeram com que o número de filiados(as) nos sindicatos aumentasse 3,1 vezes, por isso o aumento da taxa de sindicalização dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) foi de 50%.

No entanto, o sindicato corporativista não conseguiu controlar a insatisfação da classe trabalhadora oriunda das mudanças que a urbanização e a industrialização ocasionaram, por isso vários movimentos de reivindicação emergiram em conjunto com a insatisfação dos(as) trabalhadores(as) rurais, que representavam a maior parcela no conjunto dos(as) ocupados(as) e que não estavam contemplados(as) pela CLT.

Exemplifica-se com diversas coligações entre os movimentos organizados e partidos políticos, tais como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), que se aliaram

ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)¹³ e ao Partido comunista Brasileiro (PCB)¹⁴, para reivindicar a regulamentação do trabalho rural ou do campo (Gambert, 2018).

O grupo das ligas camponesas estabelecia resistência e reivindicava a propriedade de terra, pois compreendia que a fixação dos direitos de trabalho no campo serviria apenas para aperfeiçoar os modelos de dominação da classe burguesa (Gambert, 2018). Assim, nos principais centros urbanos do país, houve avanço no conjunto de mobilizações dos operários e desses movimentos organizados, o que resultou em vários protestos (Pochmann, 2022).

Com a greve de 1953, em São Paulo, iniciada pela insatisfação dos metalúrgicos e têxteis, e que se estendeu para vidreiros, gráficos, marceneiros, dentre outros, em diversas cidades do estado, contabilizaram-se 300 mil trabalhadores. Também merece destaque a greve dos 700 mil, em 1963, liderada por metalúrgicos, têxteis, gráficos, químicos, papeleiros e sapateiros, cujo objetivo era pressionar os empresários para conceder mais direitos e reivindicar salários (Pochmann, 2022).

Desse modo, o período de 1945 e 1964 foi marcado pela mobilização sindical de base regional, que se movimentava pelo crescimento da sindicalização e da quantidade de greves nas pequenas cidades, acrescido do fortalecimento e destaque nas lutas pelo aumento de salário dos sindicatos das grandes empresas paulistas localizadas na Região ABC¹⁵, bem como dos movimentos sociais que reivindicavam por meio de suas próprias organizações, sem a organização do sindicato corporativista controlado pelo Estado, como os rurais, campesinos e Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) (Pochmann, 2022).

Pochmann (2022) frisa que todo esse movimento da classe trabalhadora reverberou em conquistas, em termos de ampliação dos direitos sociais e trabalhistas durante o governo do Presidente João Goulart (1961-1964). No ano de 1962, foi

¹³ O “velho PTB” é o primeiro Partido Trabalhista Brasileiro, aquele partido idealizado por Getúlio Vargas para, segundo suas palavras, “servir de anteparo entre os sindicatos e os comunistas”. Surgiu na “redemocratização” de 1945 e foi extinto, como os demais partidos, pelo Ato Institucional nº 2, em 1965 (Benevides, 1989, p. 133).

¹⁴ O Partido Comunista Brasileiro (PCB) é a agremiação partidária que alcançou maior longevidade na história política do Brasil. Fundado em 1922, na esteira da euforia mundial socialista provocada pela Revolução Bolchevique, vitoriosa na Rússia em 1917, perdeu até 1992, quando extinto por seus próprios militantes, por ocasião de seu X Congresso (Neves, 2001).

¹⁵ Região que congrega sete municípios (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) e reúne uma série de contradições, fruto de um modelo de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural que conformou uma região com “identidade própria”, ligada, todavia, ao processo histórico de conformação socioespacial da capital (Bousquat; Nascimento, 2001).

aprovada a Lei nº 4.090, que instituiu a Gratificação de Natal para os(as) trabalhadores(as) (décimo terceiro salário) (Brasil, 1962).

Resgata-se, também, que, em 1963, foi aprovada a Lei nº 4.214/1963, a qual instituiu o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) que rege as relações do trabalho rural. Essa lei garantiu aos(às) trabalhadores(as) rurais os mesmos direitos dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as). O redator do ETR, Fernando Ferrari¹⁶, inspirou-se no trabalhismo que Vargas utilizou para formatar o jurídico da CLT (Gambert, 2018).

João Goulart também tentou implementar as Reformas de Base que almejavam modificar as estruturas do país. Dentre as propostas, estavam as bancárias, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária (Rossi; Gerab, 2009). Entretanto, o governo de João Goulart foi interrompido em abril de 1964, pelo Regime Militar que instaurou uma ditadura no país.

O regime autoritário revogou o ETR mediante edição da Lei nº 5.889, de 8 de junho de 1973. Assim como outras conquistas:

O golpe militar veio a representar a imediata destruição das mais importantes conquistas realizadas pelos trabalhadores. Significou o fim do direito de greve, das associações de camponeses e da estabilidade no emprego através da criação do FGTS; a anulação da Lei de Remessas de Lucros e da nacionalização das refinarias de petróleo; o impedimento a todas as formas de organização popular. Iniciaram-se intervenções policiais nos sindicatos, prisões dos líderes sindicais, cassação de direitos políticos, enfim, sistematizavam-se a repressão. Era o desmantelamento, pela violência, de todas as organizações populares e a sujeição dos quadros intelectuais e da classe média que pudessem significar qualquer oposição ao regime ditatorial (Mendonça; Fontes, 2004, p. 19-20).

A política econômica do período 1964-1967 garantiu lucros mirabolantes às empresas oligopolistas, nacionais e estrangeiras. A partir de 1968, o resultado foi o crescimento surpreendente das taxas de desempenho da economia brasileira, o qual ficou conhecido como “milagre”. A “fórmula mágica” para esse “milagre” foi criar alternativas de financiamento, tanto interna quanto externa. O Estado privilegiou os estratos de alta renda, com a distribuição de recursos necessários para os(as)

¹⁶ Fernando Ferrari, parlamentar do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), ocupou o posto de Deputado Federal pela legenda petebista (1958). Em 1960, redigiu o projeto que altera o regime jurídico do trabalho rural. Em 1962, concorre ao posto de governador do Rio Grande do Sul, mas é derrotado. A votação do projeto de lei ocorre em período correspondente ao fim de sua participação no congresso, porém participou ativamente dos debates parlamentares que apreciaram o projeto. Com o estágio de transformação em lei, sanção e vetos, o tempo do seu mandato já havia encerrado (Gambert, 2018).

consumidores(as) preferenciais. Porém, o desafio era obtê-los sem acelerar o processo inflacionário (Mendonça; Fontes, 2004).

Para isso, resgatam Mendonça e Fontes (2004) que os(as) trabalhadores(as) foram sacrificados(as) com o arrocho salarial; fixou-se o teto para os aumentos salariais e se alterou a base de cálculo para os reajustes salariais pela média dos dois últimos anos de salários, e não mais pelo maior salário recebido.

Os salários deixaram de ser incorporados de forma proporcional aos ganhos de produtividade alcançados no período. A lentidão do aumento dos níveis do salário-mínimo fez com que surgissem proporções maiores: a concentração da renda de poucos e a desigualdade social. O governo comprimiu os salários básicos – foi um verdadeiro confisco, que significou a crescente diferenciação do leque salarial no país; aumentou a participação dos lucros no total da renda dos(as) empresários(as); e promoveu a erosão do salário real entre 1964 e 1967 (Mendonça; Fontes, 2004).

Posto isso, compreende-se que o governo aboliu a negociação entre os(as) trabalhadores(as) e empregadores(as) e controlou os reajustes dos dissídios dos sindicatos pelos decretos que determinavam os índices oficiais. Expulsou as lideranças que faziam maior oposição ao governo ditatorial, efetuou intervenção nos sindicatos mais poderosos e intensificou o mecanismo de força legal para evitar qualquer tipo de mobilização.

Também extinguiu o direito à greve, fomentou a sindicalização do “novo” sindicato, com funções bem mais assistencialistas – e menos políticas. A expansão do sindicato na área rural se deu com o intuito de estabelecer a corporativização como estrutura da coesão social (Mendonça; Fontes, 2004). Complementa-se:

[...] o Estado reestruturou a previdência social, de modo a impedir que líderes sindicais “indesejados” usassem seus recursos contra o “sistema”, resultando na burocratização das atividades assistenciais e, ao mesmo tempo, na retenção – sem utilização no setor – da enorme massa de recursos representada pelo imposto sindical. Também sob este aspecto a qualidade de vida do trabalhador brasileiro, como se não bastasse todo o resto, cairia sensivelmente (Mendonça; Fontes, 2004, p. 25).

Diante dos ataques do regime ditatorial, os(as) trabalhadores iniciaram mobilizações de resistência, tais como ações clandestinas nas empresas e ações públicas nas assembleias sindicais com o intuito de oposição à estrutura sindical corporativista do regime militar. Esses movimentos se expandiram para diversas

idades industriais e fortaleceram a oposição contra a estrutura sindical governamental, os pelegos e a ditadura militar (Rossi; Gerab, 2009).

Como salientam Rossi e Gerab (2009), os pelegos eram os dirigentes que os militares colocavam na direção dos sindicatos de confiança do governo; eles faziam a delação dos grupos das fábricas que se organizavam para realizar as greves e reivindicações contra o governo ditatorial. Os meios que eles percorriam para chegar à direção eram escusos. Enganavam os(as) trabalhadores(as) e traíam seus interesses para favorecer os(as) donos(as) das empresas ou o governo.

Esses dirigentes sindicais não tinham compromissos com as necessidades dos(as) trabalhadores(as), apenas favoreciam a exploração capitalista, denunciavam os(as) ativistas sindicais, os movimentos de combate à estrutura sindical aos(às) empresários(as) ou à polícia. Conforme as atrocidades do regime ditatorial aumentavam, também aumentavam a insatisfação e a luta de todos os setores da sociedade, a exemplo do movimento estudantil, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), das igrejas, dos(as) trabalhadores(as) rurais, operários e intelectuais (Rossi; Gerab, 2009).

Durante todo o período do regime militar, várias greves ocorreram, as quais foram frutos da organização coletiva do movimento operário. Em 1978 e 1979, o conjunto dos movimentos sociais e as organizações de esquerda articularam ações diferenciadas, como o fundo de greves para financiar as greves longas e a utilização dos espaços das igrejas para realizar reuniões ou depositar alimentos para as famílias dos(as) grevistas (Rossi; Gerab, 2009).

Resgatam Rossi e Gerab (2009) que, com as greves de 1978, 1979 e 1980, os(as) trabalhadores(as) perceberam ser preciso unificar suas lutas, pois, isoladas, não conseguiriam vencer o governo militar, por isso o movimento sindical decidiu criar uma central única sindical. Em agosto de 1981, ocorreu a primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat), em Praia Grande, São Paulo. E, em 1983, na Conclat, funda-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Com o surto de mobilização social, organização popular, mobilização do sindicato, associações de bairros, a crise econômica, a inflação e a falta de emprego fizeram com que o governo ditatorial iniciasse uma negociação com a sociedade. A negociação começou a transição do governo ditatorial para a redemocratização. Assim, a segunda metade da década de 1980 foi marcada pela participação dos

movimentos sindicais nos grandes debates políticos, sobretudo na elaboração da nova Constituição (Mendonça; Fontes, 2004).

Com a Constituição de 1988, os(as) trabalhadores(as) tiveram conquistas. Os(as) servidores(as) públicos(as) puderam se sindicalizar e reivindicar o financiamento obrigatório, e os(as) trabalhadores(as) rurais passaram a ter os mesmos direitos que os(as) que atuavam no contexto urbano (Pochmann, 2022). Os(as) trabalhadores(as) domésticos(as) conquistaram direitos, porém não plenos, como o direito ao salário-mínimo, à irredutibilidade do salário, ao décimo terceiro salário, ao repouso semanal remunerado, às férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais que o salário normal, licença à gestante, licença paternidade, aviso prévio proporcional a tempo de serviço e aposentadoria (Brasil, 1988).

A partir dos anos de 1990, as políticas públicas implantadas foram voltadas à substituição e abandono do projeto de industrialização nacional em detrimento do ingresso passivo e subordinado na globalização capitalista. Assim, o sindicalismo passou a enfrentar novos desafios oriundos do fechamento de indústrias, mudança territorial de empresas, reestruturação empresarial e terceirização do trabalho (Pochmann, 2022).

Pochmann (2022) reitera que a década de 1990 foi marcada pela implantação de medidas direcionadas à liberalização da contratação de trabalhadores(as) por modalidades não regulamentadas, como a terceirização¹⁷ dos contratos que estava abaixo da orientação estabelecida pela CLT. Também houve a massificação do desemprego e a precarização das relações de trabalho.

A desindustrialização ocorrida pela liberação do mercado internacional, presente na “Era dos Fernandos” (Collor, 1990-1992; Cardoso, 1995-2020), acarretou a diminuição das indústrias e dos(as) sindicalizados(as), já que a sociedade transmutou de industrial para a sociedade de prestação de serviços (Pochmann, 2022).

¹⁷ Súmula nº 331 do TST. É a contratação do trabalhador como Pessoa Jurídica (PJ). Assim, a empresa não paga os direitos trabalhistas do trabalhador. Essa súmula permitia a terceirização, ou seja, a contratação de PJ somente para as atividades meios. No inciso III, diz que não forma vínculo de emprego com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20 de junho de 1983) e de conservação e limpeza, bem como a de serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador, desde que inexistentes a pessoalidade e a subordinação direta. Intensificou-se na década de 90 a contratação da atividade-meio por essa modalidade. https://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), a economia foi aquecida por causa do aumento do consumo popular. As políticas públicas foram direcionadas para que a população que tivesse a menor renda pudesse consumir. Houve a marcha do novo ciclo de desenvolvimento nacional, ao alavancar o emprego assalariado, principalmente com carteira assinada (Pochmann, 2010).

Pochmann (2010) destaca que o emprego formal passou a corresponder por oito a cada grupo de dez novos postos de trabalho gerados no Brasil. Isso resultou em um novo ritmo de rendimento, o qual contribuiu com a massificação das normas de consumo de massa em todo o país. O governo do presidente Lula implantou medidas para atender às classes menos favorecidas. Houve aumento nas ocupações de vagas no setor de serviços; também houve a expansão do sistema de ensino superior e das escolas técnicas, dimensões que apontam para a democratização do acesso à educação (Pochmann, 2010).

Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), houve a amplificação dos direitos dos(as) trabalhadores(as) domésticos(as), a partir da Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013. Ficou vetada a remuneração inferior ao salário-mínimo; determinou-se a proteção do salário na forma da lei, sendo que se constituiu crime a sua retenção dolosa; a jornada de trabalho passou a ter duração não superior a oito horas diárias e a quarenta e quatro horas semanais, facultada a compensação de horários e a redução de jornada mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho; remuneração do serviço extraordinário; redução aos riscos de acidentes de trabalho por meio de normas de saúde, higiene e segurança (Brasil, 2013).

Complementa-se: o reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho; a proibição de diferença de salários por causa de sexo, idade, cor ou estado civil; a proibição de qualquer discriminação de salário e critérios de contratação de pessoas com deficiência; a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre de menores de dezoito anos; a proibição para menores de dezesseis anos, a não ser na condição de jovem aprendiz (Brasil, 2013).

Além desses direitos citados anteriormente, foram acrescentados outros, como indenização compensatória em relação à despedida arbitrária e sem justa causa, o seguro-desemprego em caso de desemprego involuntário, o FGTS, o adicional noturno, o salário-família, a assistência gratuita aos filhos e dependentes,

desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas, e o seguro contra acidentes de trabalho a cargo do(a) empregador(a) (Brasil, 2013).

Destarte, durante os mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, os(as) trabalhadores(as) tiveram uma melhora na qualidade de vida; as ocupações dos postos de trabalho formalizados aumentaram. Com esse cenário, os(as) trabalhadores(as) não fomentaram as greves e as negociações coletivas.

Contraditoriamente, o número de filiados dos sindicatos foi o mesmo da quantidade de vagas preenchidas, por causa da contribuição sindical obrigatória. Assim, não houve o crescimento da taxa de filiação, nem o fortalecimento dos sindicatos (Pochmann, 2022). Complementam Santos e Jakobsen (2020, p. 26-27):

[...] o crescimento econômico do Brasil durante os governos Lula e Dilma demonstrou com a criação de milhões de empregos formais; porém, mesmo naquela época, o trabalho informal não caiu abaixo de 30% da PEA e os empregos gerados foram principalmente no setor de serviços e construção, cujos trabalhadores são mais difíceis de organizar e praticamente não houve crescimento da densidade sindical naquela época.

Também ocorreu a fragmentação nas entidades laborais de base e maior pluralidade de segmentos de prestadores de serviço, ao dificultar a representatividade dos(as) trabalhadores(as), visto que não se identificam como uma categoria.

De forma brusca, a dominância eleitoral do PT foi interrompida novamente, por golpe de Estado em 2016, materializado em projetos de leis consoantes aos ideais do liberalismo, e liberalizantes da legislação social e trabalhista passam a tramitar na câmara, os quais estavam represados desde a ascensão dos governos liderados pelo PT em 2003 (Pochmann, 2017).

Com a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467) (Brasil, 2017c), retirou-se direitos dos trabalhadores, porque foram flexibilizadas as relações trabalhistas ao permitir a contratação de trabalho intermitente e o trabalho remoto. Trouxe o risco de o trabalhador ter de pagar o honorário de sucumbência ao procurar a justiça, retirou a obrigatoriedade de homologar as rescisões nos sindicatos, dentre outros.

Ademais, a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429) (2017b) permitiu a terceirização da atividade-fim, portanto, um trabalhador contratado por MEI ou Pessoa Jurídica não terá direito a férias, décimo terceiro, FGTS etc. Essas reformas também interromperam a estrutura corporativa do sindicato, por causa do fim do financiamento

sindical obrigatório e das medidas antilabor. A forma e o funcionamento dos sindicatos corporativos entraram em declínio profundo (Pochmann, 2022).

Nesse contexto, a estrutura corporativa do sindicalismo corporativista está ameaçada, a qual já enfrentava dificuldades para aumentar a taxa de filiação em virtude do crescente aumento da prestação de serviços, da terceirização das ocupações, dos pequenos negócios laborais, da multiplicidade funcional de atividades desenvolvidas pelos trabalhos autônomos que impossibilitam os trabalhadores de estabelecer identidade e pertencimento à categoria profissional (Pochmann, 2017).

O esfacelamento das organizações de representação de interesses da classe trabalhadora, como os sindicatos, ocasionou a intensificação da exploração do trabalho, sobretudo porque deixou o(a) trabalhador(a) vulnerável, isolado(a) e enfraquecido(a) para se defender e lutar por melhorias de condições de trabalho (Pochmann, 2017).

A terceirização da atividade-fim presente na Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b) possibilita que os(as) empresários(as) contratem os(as) trabalhadores de forma direta, sem direitos sociais e trabalhistas. Desse modo, a classe trabalhadora deixa de ser vista e reconhecida como uma classe social, sem identidade profissional e de pertencimento. Fumega-se a competição individual entre os(as) próprios(as) trabalhadores(as) em favor dos(as) empregadores(as) (Pochmann, 2017).

Ao enfraquecer os sindicatos, os quais ficam de fora da negociação, esvazia-se a organização da base social e territorial. O(A) trabalhador(a) se torna mais dependente do rendimento diretamente recebido, porque não tem mais nenhuma garantia de salário indireto, como férias, feriado, previdência e Fundo de Garantia do tempo de serviço. Os fundos públicos voltados ao financiamento do sistema de seguridade social enfraqueceram e colocaram a seguridade social em crise e vulnerabilidade. As precarizações das contratações de trabalho aumentaram à medida que a organização sindical deixou de ser por corporação (Pochmann, 2017).

Conclui-se que o sindicalismo corporativista foi utilizado pelo Estado como uma instituição assistencialista, capaz de conter as greves, as ideias socialistas e de negociação coletiva (Almeida, 1975). Portanto, as ações do sindicalismo corporativista são direcionadas para fazer com que as empresas cumpram a Justiça do Trabalho, atendam às demandas do cotidiano da vida política e social dos(as) trabalhadores(as); elas mediam a negociação coletiva entre trabalhadores(as) e empresários(as) resistentes à negociação.

O sistema corporativo de relações de trabalho ficou ativo por quase nove décadas. A sua organização e consolidação permaneceu desde a década de 1930 até o golpe de 2016. Entretanto, houve diferenças na atuação do sindicato corporativista em cada momento histórico, como a natureza inclusiva e a natureza exclusiva.

Pochmann (2022) aponta que o corporativismo de natureza inclusiva se utilizou de medidas distributivas e de melhora no bem-estar, como o varguismo e o lulismo. O de natureza corporativista exclusiva se utilizou de medidas governamentais repressivas e de flexibilizações regulatórias, que aumentaram a desigualdade social, porque proporcionaram a concentração de renda e a redução do bem-estar social, presentes durante os governos autoritários, ditadura civil-militar (1964-1985) e neoliberais, como os de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso (1990-2002).

Os governos do Presidente Michel Temer (2016-2018) e do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) foram mais radicais e autoritários do que o sistema corporativista de natureza exclusiva. Nesses governos, ocorreram o desmonte da Justiça do Trabalho, a desconstrução dos direitos sociais, dos direitos trabalhistas e a inviabilização sindical com o fim da contribuição obrigatória dos(as) trabalhadores(as) (Pochmann, 2022).

Ante a esses ataques, os(as) trabalhadores(as), por conta própria e informais, precisam se aproximar dos direitos de cidadania e de relações estruturadas de trabalho com acesso à proteção social, crédito, mercado e formação profissional (Santos; Jakobsen, 2020). Para isso, precisam se unir coletivamente para voltarem às ruas e lutarem pelos marcos legais regulatórios, pois tais proteções são os primeiros passos dos trabalhadores rumo à superação do capitalismo.

2.6 Reformas e contrarreformas

Esta subseção explica que as reformas e as contrarreformas são estratégias que os governantes políticos utilizam para adequar as políticas públicas a cada mudança que ocorre nos modelos produtivos, a fim de adequar a sociedade às novas exigências do capitalismo. Tal modo de produção que a sociedade burguesa utiliza para acumular o capital possui características específicas, dentre as quais se destacam:

1. a produção para a troca (e assim a mediação e dominação do valor de uso pelo valor de troca) é dominante;
2. a força de trabalho em si, tanto quanto qualquer outra coisa, é tratada como mercadoria;
3. a motivação do lucro é a força reguladora fundamental da produção;
4. o mecanismo vital de extração da mais-valia, a separação radical entre meios de produção e produtores assume uma forma inerentemente econômica;
5. a mais-valia economicamente extraída é apropriada privadamente pelos membros da classe capitalista; e
6. de acordo com seus imperativos econômicos de crescimento e expansão, a produção do capital tende à integração global, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica (Mészáros, 2011, p. 1029).

As reformas ocorrem para garantir que o empresariado, em cada momento histórico, consiga produzir, além de garantir um mercado consumidor que troque o seu dinheiro por produtos. O intuito é fazer com que essas trocas produzam lucro, o qual proporcionará o acúmulo de capital.

Nas revoluções industriais, os(as) empresários(as) precisavam da mão de obra dos(as) trabalhadores(as) para produzir produtos, tais como tênis, carros, celulares, roupas etc. Por sua vez, esses(as) trabalhadores(as) também se apresentavam como consumidores(as) dos produtos que eles(as) próprios(as) produziam.

Entretanto, os governos atuais têm acelerado as reformas e as contrarreformas, a exemplo das trabalhistas, previdenciárias e educacionais, além de propagar uma nova ideologia de sobrevivência, ou seja, de que os indivíduos deverão ser empreendedores de si mesmos.

Na primeira Revolução Industrial, os(as) servos(as) foram expropriados(as) das terras dos senhores feudais e obrigados(as) a irem para as cidades vender a sua força de trabalho nas indústrias. Atualmente, os(as) operários(as) estão sendo expulsos(as) das indústrias, dos sistemas de produções e obrigados(as) a continuarem nas cidades, porém vivenciam uma nova forma de sobrevivência.

Frisa-se que o que está subjacente a cada Revolução Industrial não é a tecnologia em si, mas a forma com que se permite utilizar essas máquinas e tecnologias para acumular o capital e aumentar as desigualdades sociais. Contraditoriamente, embora não seja o foco desta tese, tem-se clareza de que, na atualidade, não se poderá pensar em processos de escolarização distantes do incremento tecnológico, até mesmo porque essa produção é decorrente do acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente pelo gênero humano, que têm

oportunizado uma elevação da qualidade de vida, inclusive para a classe trabalhadora.

Lopes e Fürkotter (2016, p. 270) asseveram que é fato que a “[...] sociedade se encontra, atualmente, diante de um novo paradigma, organizado em torno das tecnologias da informação, associado a transformações sociais, econômicas e culturais [...]”. Esse contexto exige um trabalho educativo no qual se almejam:

[...] salas de aula equipadas com TIC, com mais e melhores infraestrutura e equipamentos, e projetos pedagógicos que busquem aproveitar o potencial dessas tecnologias para o processo educativo; sala de aula “sem paredes”, que consiste na expansão da sala de aula e da escola para outros espaços; surgimento de uma “megaescola”, na qual a ubiquidade das TIC e o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio tornarão possível o aprendizado em qualquer lugar e situação (Lopes; Fürkotter, 2016, p. 271).

Ou seja, há de se buscar um equacionamento, a fim de não se perder de vista o potencial uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em processos de escolarização, embora se defenda que o seu uso não seja para um fim utilitário e pragmático em que se precarizam as relações de trabalho em detrimento do acúmulo do capital.

Conclui-se que a conquista da classe trabalhadora pelos direitos trabalhistas ocorreu em virtude da união, dos movimentos sociais, movimento sindicais, greves e acordos coletivos. Conforme a insatisfação da população aumentava em conjunto com o fortalecimento desses movimentos, as constituições passaram por alterações em favor dos(as) trabalhadores(as).

Ocorreram, ademais, retrocessos por meio de reformas, como as implementadas durante o regime civil-militar, que retirou o direito à greve e vetou o Estatuto dos Trabalhadores Rurais – e, recentemente, com as Reformas Trabalhista e Previdenciária, durante os governos de Michel Temer (PMDB) e de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL). Portanto, os(as) trabalhadores(as) precisam se unir para reconquistar seus direitos, visto que a história demonstra que todas as conquistas foram permeadas por muita luta e resistência.

3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Esta seção demonstrará as mudanças que têm ocorrido no gerenciamento do Estado em relação às políticas públicas, as quais têm sido justificadas por diferentes governos e defensores do mercado, pela necessidade de superar a crise financeira e pelo inchaço da máquina pública. Tal discurso se fortaleceu desde a década de 1970, período em que ocorreu uma grande crise econômica, denominada a Crise do Petróleo¹⁸. Como medida para superar essa crise, alguns países mudaram a forma de gerir o Estado.

Como salientado na seção introdutória, países como a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá, desde então, reformaram a gestão do Estado, embasando-se nas formas de gerenciamento implementadas por empresas privadas, as quais mudaram o modo de produção do taylorismo para a indústria flexível, ocasião em que as empresas passaram a operar com o mínimo de estoque, mão de obra e tempo de produção.

A partir desses acontecimentos, o Estado assumiu a perspectiva da NGP e da Governança. Por conseguinte, as reformas trouxeram para a administração governamental uma nova maneira de conduzir as políticas públicas com a implantação de modelos de gestão, como o de Governança Prescritivo-Formal e Governança Administrativo – Operacional (Cavalcante, 2018).

Tais modelos nortearam as ações do Estado, no Brasil. As reformas de gestão foram implantadas a partir dos anos de 1990. No entanto, para compreender os fundamentos dessas reformas, faz-se necessário efetuar um breve resgate histórico do processo de constituição do sistema educacional e da carreira docente. A era Vargas se constituiu o período em que as primeiras políticas educacionais foram implantadas. Citam-se a organização do ensino superior, o regime universitário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino secundário, a organização do ensino comercial, a

¹⁸ No ano de 1973, houve um aumento do petróleo, acima de 400%, pois o Estados Unidos apoiou Israel na Guerra do Yom Kippur, assim, os países árabes se uniram e, na OPEP, aumentaram o preço dos barris de petróleo (Torres, 2000).

regulamentação da profissão do contador, dentre outros (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Durante o regime da Ditadura Civil-Militar, houve o fortalecimento do empresariado e coerção aos movimentos sociais, as reformas foram realizadas a fim de mudar a estrutura do ensino, de modo que a liberdade instaurada na LDB de 1961 fosse substituída por uma tendência tecnicista, dimensão contemplada na Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) e na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira e pela garantia de direitos fundamentais na constituição de 1988. Porém, na década de 1990, reformas foram efetuadas, a fim de se atender às demandas postas pelo mercado e organismos internacionais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), no período de 1995-2002, intensificaram-se as políticas neoliberais, expressas na privatização dos serviços prestados pelo Estado. Essas políticas continuaram nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT), entre 2003 e 2010, e de Dilma Rousseff (PT), 2011-2016, com as devidas ressalvas.

Há de se destacar que, no ano de 2016, como rapidamente mencionado na seção anterior, um golpe jurídico, midiático e parlamentar levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT) e instaurou o “Estado de exceção” (Saviani, 2017). Por ocasião, seu vice, aliado desse movimento golpista, Michel Temer (PMDB), assumiu a presidência de 2016 a 2018 e intensificou os caminhos para as reformas conservadoras voltadas aos anseios da burguesia nacional e internacional.

Explicitou o objetivo de promover reformas estruturais no capitalismo brasileiro adequando-o à agenda neoliberal, para que os empresários superassem a crise global instaurada desde 2008:

[...] como saída para a crise de lucratividade e acumulação de capital que abateu o capitalismo brasileiro desde 2013 no rastro da Grande Recessão Global de 2008, desaceleração da economia da China e queda dos preços de commodities. Internamente, o crescimento dos salários reais sem aumento da produtividade do capital, aumento do salário-mínimo e investimento público em programas sociais, além do boom de crédito visando estimular o consumo e desoneração fiscal visando estimular investimentos produtivo nas condições de queda da lucratividade e patamar elevado da taxa de juros, abateram não apenas as contas públicas, mas o Produto Interno Bruto da economia brasileira (Saviani, 2017, p. 134-135).

Inclusive, essas reformas tiveram continuidade no governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL), entre 2019-2022. No decorrer desta seção, será explicitado

como essas reformas ocorreram em cada um desses governos, sendo que, em alguns, elas foram mais acentuadas e aceleradas quando comparadas a outros, mas todos os governos mencionados tiveram como base a Teoria do Capital Humano¹⁹.

A partir disso, objetiva-se esclarecer os impactos da Governança, da NGP e da PNGP para a sociedade, a qual tem sido privada de seus direitos essenciais como saúde, educação, segurança etc., que foram conquistados historicamente por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988).

Na administração pública, essas novas gestões surgem por meio de uma doutrina econômica que estabeleceu as bases teóricas para os planos de governo, denominado neoliberalismo, mais conhecido como Estado neoliberal, com a justificativa de que era preciso reformar o Estado para superar a Crise do Petróleo (Torres, 2000).

A partir de então, as mudanças na gestão pública foram voltadas à transição de um Estado de bem-estar social²⁰ para um Estado neoliberal, ou seja, flexível (Arientil, 2002). O Estado de bem-estar social foi um pacto social realizado entre os trabalhadores e o capital, que emergiu no início do século XX, o qual reorganizou as instituições do capitalismo para que houvesse direitos mínimos garantidos aos trabalhadores, deveres aos detentores do capital e obrigações do Estado (Torres, 2000).

Nesse contexto, as políticas neoliberais foram implantadas com o discurso de que era preciso uma Nova Gestão Pública que desconstruísse a garantia dos direitos mínimos de bem-estar social, já que o Estado deveria ser mínimo para superar a Crise do Petróleo.

A NGP propôs “[...] um conjunto de ideias acerca das deficiências do modelo burocrático clássico dominante nos governos ocidentais e da necessidade de respostas à crise fiscal dos anos 1970” (Cavalcante, 2018, p. 17). Portanto, os

¹⁹ Teoria que fundamenta a ideia de que a educação propagada aos sujeitos é capaz de torná-los mais produtivos por meio do desenvolvimento dos seus conhecimentos, habilidade e atitudes (Oliveira, 2020).

²⁰ O *New Deal* adotou como estratégia política o aumento do salário e a fixação do preço dos produtos para incentivar o consumo (Torres, 2000). Tais intervenções ficaram conhecidas como o Estado de bem-estar social, proposto por John Maynard Keynes, que defendeu a intervenção estatal na economia, contrariando a visão de livre mercado, quando os governos adotam uma intervenção mínima na economia. Para Keynes, é necessário aumentar a oferta monetária por meio de gastos do governo, sendo a intervenção do Estado considerada primordial, ou seja, a solução para ele estava alicerçada na liquidez (Parker, 2009).

governos passaram a administrar o Estado por meio de uma Nova Gestão Pública que teve como objetivo elaborar legislações que destruíssem direitos conquistados historicamente:

Sob este aspecto, é muito significativo o fato de que o momento histórico da social-democracia reformista terminou com o fim da fase expansionista global do capital quando, no início da década de 1970, estourou a crise estrutural do sistema. Como resultado, tivemos que experimentar o começo da legislação antitrabalho pelos governos trabalhistas e a metamorfose dos partidos social-democratas – que até então ainda alegavam ao menos alguma lealdade à classe trabalhadora – em organizações políticas liberal-burguesas por toda a Europa ocidental (Mészáros, 2011, p. 778).

Essas mudanças abarcadas pela NGP foram marcadas por duas gerações, as quais adotaram termos específicos para as reformas, com o intuito de que a sociedade passasse a aceitá-las e a apoiá-las. O objetivo das duas gerações foi o mesmo: o de minimizar o papel do Estado perante as suas obrigações sociais.

Após a implantação do Estado neoliberal, que se deu por meio dessas fases, emergiu a PNGP, que deu continuidade e incrementou o que ocorreu na primeira e segunda fases da NGP (Cavalcante, 2018).

A justificativa para essas reformas, que não cessaram, é a de que os resultados da NGP foram indesejáveis. Assim, emergiu a PNGP, tendo como características:

- a) colaboração e parcerias: processos colaborativos de variadas formas;
- b) redes: atuação em redes na provisão de serviços públicos;
- c) visão integrada e holística: serviços públicos integrados e perspectiva da administração como um todo – coesa e coerente;
- d) coordenação e controle: fortalecimento das capacidades de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo;
- e) accountability: processos de ampliação da prestação de contas e capacidade de respostas da administração pública à sociedade;
- f) participação e engajamento: ampliação de canais de participação social no policy-making e fomento ao envolvimento da sociedade;
- g) e-government: incorporação frequente do uso de tecnologias da informação para aumentar a transparência do setor público, bem como acesso e envolvimento do cidadão;
- h) liderança: importância do papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo em processos empreendedores;
- i) fortalecimento da burocracia pública: profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado com vistas a torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade (Cavalcante, 2018, p. 19-20).

Os governos neoliberais proliferam o discurso de que, para superar as crises do capitalismo, é necessário que o Estado atenda à indústria flexível e que as reformas das instituições estatais precisam continuar (Zanardini, 2011).

A cada momento, essas reformas surgem com uma nova roupagem, porém com o mesmo objetivo: o de desmontar as conquistas dos trabalhadores e os direitos adquiridos historicamente. Porém, para que o(a) leitor(a) tenha compreensão desse cenário, nesta seção, serão resgatados, ainda que rapidamente, fatos que ocorreram desde o governo de Getúlio Vargas quanto à educação de nível superior e profissionalizante para identificar como a precarização do trabalho docente foi se avolumando e ganhando corpo.

3.1 A Era Vargas e a emergência do ensino superior

Esta subseção tem como objetivo resgatar o processo histórico e político do percurso da educação de nível superior e profissionalizante no Brasil, para compreender o processo de precarização que tem adentrado nas instituições públicas e privadas. Esse processo tem acometido os docentes de diversas maneiras, por meio da retirada de direitos, flexibilização da mão de obra, adoecimento, dentre outras características.

A sociedade brasileira do início do século XX possuía um índice baixo de industrialização e urbanização, a maioria da população vivia na zona rural, a qual uma parcela era analfabeta.

Se a população se encontrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma atendidas (Romanelli, 1993, p. 45).

Por isso, não se tinha um projeto de expansão do ensino, nem de valorização da carreira docente. Após a Primeira Guerra Mundial, o processo de urbanização se intensificou, porque houve a substituição das importações pelo desenvolvimento da indústria nacional. Nesse contexto, emergiu uma demanda educacional, visto que o sistema escolar passou a ser utilizado como estratégia para a formação de recursos humanos, ocupação dos setores secundários e terciários da economia (Romanelli, 1993).

Iniciou-se a transição de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano industrial. O período de 1930 a 1937 se refere ao governo de Getúlio Vargas por meio do Governo Provisório e pelo início do Estado Novo. A atuação do governo foi direcionada “[...] no setor econômico, para sair da catástrofe financeira; e, no setor educacional, conferiu ênfase às reformas empreendidas por Francisco Campos [...]” (Romanelli, 1993, p. 128). Outra ação importante foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 18), as reformas produzidas por Francisco Campos “[...] puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional”. Destacam-se:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que organizou o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial regulamentou a profissão do contador.
7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 18-19).

Em relação às universidades, o Brasil tinha apenas duas até o ano de 1930: a Universidade do Rio de Janeiro, fundada no ano de 1920, e a Universidade de Minas Gerais, inaugurada no ano de 1927. Em 1934, a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, no Rio Grande do Sul, tornou-se Universidade (Cunha, 2000).

Assim, somente com o Decreto nº 19.851, de 1931, e com o estabelecimento dessas universidades é que começou a ser delineado o modelo de universidade e de ensino superior a ser adotado no Brasil (Brasil, 1931b). O conteúdo desse Estatuto se direcionou à padronização e à organização das instituições de Ensino Superior em todo o país, tanto as universitárias como as não universitárias.

No entanto, ele é ambíguo: ao mesmo tempo, propõe um modelo único de universidade e admite as “variantes regionais”. O Artigo 3º mencionava que “[...] o regimen universitário no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituídos no presente

decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos” (Brasil, 1931b).

Desde a fundação do Sistema Universitário e do Ensino Superior, houve possibilidades de favorecimento aos estabelecimentos de Ensino Superior privados. Ao permitir as “variantes regionais”, esses estabelecimentos podiam contratar professores com salários regionais e não nacionais; em regime temporário e não efetivo; com condições menos favorecidas por causa da região em que se encontravam; possibilitava, ainda, que as instituições não seguiriam as normas e as leis nacionais.

O decreto não reconhecia que a Universidade é um lugar que promove e cultiva a ciência universal. No Art. 1º, havia menção de que “[...] o ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior [...]” (Brasil, 1931b).

Assim, o decreto publicado pelo governo federal trazia a concepção de que a Universidade²¹ era um lugar que aglutinaria diferentes tipos de faculdades, que promoveriam escolas técnicas, profissionais e embasadas apenas na ciência aplicada.

Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. O diretor da faculdade seria, também, escolhido pelo Ministro dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente (Cunha, 2000, p. 165).

A administração central das universidades oficiais ficou a cargo de um reitor e do conselho universitário, cujo caráter era consultivo e deliberativo. A escolha do reitor passou a ser realizada pelo Ministro da Educação, que selecionava um candidato, dentre três professores indicados pelo conselho universitário. Já as

²¹ Art. 6º As universidades brasileiras poderão ser creadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a fôrma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federaes estaduaes e livres (Brasil, 1931b).

universidades particulares tinham liberdade de nomear o reitor, porém o Ministro da Educação tinha poder de vetá-lo (Cunha, 2000).

Desde o início, a autonomia concedida às universidades era assegurada, a fim de elas proporem mudanças, todavia dependiam de atos dos governadores. Assim, houve a delegação do trabalho, dos encargos, mas jamais do poder em si (Fávero, 2000).

Embora tenha ocorrido a institucionalização da universidade, o decreto não trouxe mecanismos para a concretização e implantação de uma estrutura de ensino organizado. Ao contrário, possibilitou que a educação de nível superior fosse ofertada pelas instituições privadas, denominadas instituições isoladas, as quais possuíam independência, regimento próprio e autonomia na seleção dos professores (Brasil, 1931a).

Tais medidas corroboraram ao início dos mecanismos de privatização do Ensino Superior e da precarização do trabalho docente, sobretudo porque se concedeu liberdade às instituições privadas, para que estabelecessem as suas próprias diretrizes contratuais. O decreto também não trouxe o delineamento para a composição de uma carreira docente (Brasil, 1931a). Apenas manteve a figura do professor catedrático, estabelecida por Dom João VI, em 1808. A figura catedrática dificultou a elaboração e execução de um plano para a carreira docente, além de manter a imagem do autoritarismo do professor catedrático (Fávero, 2000).

Art. 48. O corpo docente dos institutos olocarrega poderá variar na sua constituição, de oloca com a natureza do ensino a ser realizado, mas será formado nos moldes geraes, de:

- a) professores cathedraticos;
- b) auxiliares de ensino;
- c) docentes livres; e eventualmente:
- d) professores contractados;
- e) e outras categorias de oloca com a natureza peculiar do ensino em cada instituto olocarrega (Brasil, 1931a).

Os(As) professores(as) que possuíam o cargo de catedrático(a) tinham a vitaliciedade e a inamovibilidade, as quais eram garantidas após dez anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos (Cunha, 2000). Além dessa estrutura educacional, foi tomada como medida governamental do Estado Novo a institucionalização do Ensino Profissional.

O referido Ensino foi direcionado às classes menos favorecidas, sendo um ensino destinado à qualificação da mão de obra para atender às indústrias e aos

setores do comércio. A oferta dessa modalidade de ensino ficou sob responsabilidade do empresariado, que se consolidou como um sistema paralelo de formação profissional. Assim, o empresariado industrial nacional e o empresariado do comércio nacional passaram a gerenciar um sistema formativo próprio, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946 (Shiroma; Evangelista (2019). Desse modo:

O planejamento chega ao Brasil ao final da década de 40, com o Plano SALTE, durante o governo Dutra. Outros planos globais foram elaborados durante os governos Vargas, Juscelino e João Goulart. Este último é o primeiro a focalizar a necessidade de formar recursos humanos para o desenvolvimento. É nos governos militares, entretanto, que o planejamento atinge seu momento áureo passando a ser adotado em larga escala, buscando-se imprimir um cunho científico e técnico à tarefa de prever as demandas do País (Vieira; Farias, 2007, p. 137).

Entre o período do Estado Novo (1937 a 1946), houve a instalação de universidades, a conquista da CLT, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e incentivo para a indústria estatal em substituição à importação.

A gestão do Estado nesse período foi a gestão pública embasada na Administração Clássica. As políticas governamentais de Getúlio Vargas foram implantadas com base no modelo de Administração científica da época, o qual estava fundamentado na Administração Taylorista (Pereira, 1996). “Ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas”, ou seja, as instituições privadas responsáveis pela oferta de alguns cursos de nível superior (Cunha, 2000, p. 164).

Porém, nesse contexto, não houve a implantação de um Sistema Único Universitário e de Ensino Superior, além de não haver o delineamento do plano de carreira docente. Conclui-se que o Estado não assumiu a função e a responsabilidade pela democratização do ensino, por outro lado, favoreceu o setor privado via discurso das variantes regionais.

3.2 Ditadura Civil-Militar: fortalecimento do empresariado e coerção aos movimentos sociais

O objetivo desta subseção é demonstrar como que a ditadura civil-militar favoreceu o empresariado educacional por meio de políticas que possibilitaram a

transferência de recursos públicos para as instituições de educação privadas, sem fiscalização fiscal e pedagógica. Essas medidas fortaleceram os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), os quais pautam e hegemonomizam as políticas em favor da classe dominante (Gramsci, 2017a).

Nesse contexto, Haidar e Tanuri (1998, p. 93) apontam que novas diretrizes começaram a ser elaboradas para o sistema educacional “[...] com a derrubada da ditadura Vargas em 1945, processa-se a chamada “redemocratização” do País e uma nova Constituição é promulgada em 1946”. Essa Constituição trouxe a descentralização dos encargos educacionais ao veicular os percentuais da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Estabeleceu-se que 10% dos impostos arrecadados pela União, 20% dos estados, Distrito Federal e municípios seriam destinados à manutenção do sistema educacional.

Também se estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a responsabilidade dos poderes públicos em fornecer o ensino. A União ficou incumbida de legislar sobre “as diretrizes e bases da educação nacional” e de organizar o sistema federal de ensino (Brasil, 1946).

Por ocasião, foi estabelecida uma comissão responsável por fazer um conjunto de estudos preliminares para a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa comissão foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho, que organizou três subcomissões: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Esse foi “[...] um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação [...]” (Romanelli, 1993, p. 171).

No final de 1948, foi apresentado à Câmara Federal um projeto de Reforma Geral da Educação Nacional. Nesse momento, iniciou-se uma luta com muitos avanços e retrocessos, a qual durou 13 anos até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Romanelli, 1993).

As diretrizes gerais propostas trouxeram certa autonomia em relação às tomadas de decisão dos Estados, a separação entre órgãos de funções normativas dos órgãos de funções executivas e se organizou a estrutura do sistema educacional. Assim, as funções do Ministério da Educação e Cultura foram separadas das funções das Secretarias de Educação. O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação ficaram responsáveis pelas funções normativas.

Desse modo, o período de 1946 até 1961 foi marcado por muitas conquistas. Nos anos 1940 e 1950, consolidou-se, no Brasil, a indústria de base e, na década de

1960, deu-se o desenvolvimento da infraestrutura e a instalação da indústria de bens de capital (Pereira, 1996).

Por meio da criação do Ministério da Educação, iniciou-se o processo de centralização político-administrativa das universidades, via aprovação da LDB de 1961 (Romanelli, 1993). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) definiu e regulamentou a estrutura e as responsabilidades do sistema educacional público e privado (Brasil, 1961).

Em relação à oferta de vagas de nível superior, desde a primeira edição da LDB, o legislativo brasileiro já tinha a intenção de favorecer os interesses das instituições privadas, ao alocar recursos públicos para o setor privado:

Em 1961, finalmente, o Legislativo brasileiro confirmando sua vocação conservadora votou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 30).

Nesse contexto, a educação de nível superior foi submetida aos aparelhos privados de hegemonia empresariais, os quais perceberam que o ramo educacional era um excelente nicho de mercado, já que o Estado não atendia a todas as procuras por vagas de nível superior. Assim, investiram na oferta de cursos de nível superior por meio de instituições isoladas, pois se tornou um excelente negócio, capaz de atender aos interesses de acúmulo de capital (Fontes, 2021).

Na mesma proporção em que os movimentos populares lutavam pelas reformas educacionais em conjunto com as Ligas Camponesas que tinham como líder “[...] Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial” (Saviani, 2008, p. 293-294).

Ou seja, os empresários passaram a se coligar para defenderem os seus interesses:

Surgiu, então, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política. Sua finalidade explícita era combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de “estilo populista de Juscelino”. Em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a ESG, por intermédio dos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Golbery foi o principal formulador da doutrina da interdependência na ESG. Em setembro de 1961, solicitou transferência para a reserva e, a partir de 1962, assumiu a direção

do IPES. Enquanto o IBAD foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963, o IPES permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até autodissolver em junho de 1971 (Saviani, 2008, p. 293-294).

Resgata Fontes (2021) que, desde a década de cinquenta do século XX, os aparelhos privados de hegemonia se expandiram e exercem uma atuação direta na sociedade, os quais são entidades “sem fins lucrativos”, Institutos, Fundações, Organizações Sociais, OSCIPs – criadas e financiadas por empresas e/ou empresários de todos os segmentos.

Os empresários da educação fizeram uma coligação política com o intuito de defender os seus interesses. Passaram a financiar estudos e estabelecer parcerias com organizações internacionais para propagar os ideais do capitalismo, do livre mercado e da interdependência. O intuito foi o de pautar e hegemonizar, por meio da política e das pesquisas, de viés privatista, a ideologia burguesa (Saviani, 1998).

Embora tenha ocorrido grandes avanços em relação ao sistema educacional e ao desenvolvimento do país, os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um vigoroso movimento, fomentado por diversos segmentos da sociedade que exigiam a reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram docentes, pesquisadores, população e movimento estudantil.

As reivindicações eram diversas, a exemplo das críticas por parte dos professores de instituições de ensino superior, que denunciavam a estreiteza dos cursos profissionais ministrados no Brasil; da população que queria ter acesso à educação de nível superior e que não possuía vagas para todos; das pessoas que já eram formadas e queriam empregos na área de formação e não existiam vagas para as suas áreas; pelos novos professores que queriam entrar no sistema público para ministrar aulas e não tinham oportunidades de concursos (Cunha, 2000).

Dentre as aspirações, existia a dos cientistas e jovens pesquisadores com formação no exterior que retornavam ao Brasil com o intuito de transformar as universidades brasileiras em referência de pesquisas e um local onde pudessem produzir conhecimentos científicos. O movimento estudantil criticava o caráter elitista das universidades, o regime de cátedra vitalícia que impedia a contratação de novos professores. Lutava-se pela atualização dos currículos e pela participação dos alunos nos órgãos colegiados, dentre outras insatisfações (Cunha, 2000).

Para garantir a continuidade socioeconômica capitalista, de acordo com Saviani (1998), como rapidamente mencionado na Introdução desta tese, os militares,

empresários, políticos que tinham interesses em comum se aliaram e instauraram o Golpe Militar, em 1964. Assim, o intuito do empresariado foi o de travar uma luta contra todos os tipos de movimentos sociais, contra o pretense comunismo e tudo o que pudesse ameaçar o capitalismo. Como estratégia para conter os movimentos sociais e a insatisfação por parte de variadas camadas da população, o Regime Militar promoveu reformas econômicas e políticas.

As reformas realizadas sob a Ditadura Civil-Militar foram implantadas a fim de mudar a estrutura do ensino, de modo que a liberdade instaurada na LDB de 1961 fosse substituída por uma tendência tecnicista, dimensão contemplada na Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) e na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Em relação à reforma universitária, o governo militar designou a um pequeno grupo a elaboração da proposta.

Transferiu-se para os aparelhos privados de hegemonia a responsabilidade de estruturar as diretrizes, as normas e as leis referentes à reforma educacional, sobretudo porque a ideologia ditatorial de direita defende que o Estado não intervenha na elaboração das reformas, das leis e do livre mercado (Gramsci, 2017a).

A Ditadura Civil-Militar, ao tomar essa medida, buscou diluir as lutas de classes e garantir que a sociedade civil – que, para Gramsci (2017a), é parte integrante do Estado – atendesse aos interesses dos empresários e do próprio Estado (Gramsci, 2017a).

Excluíram o restante da população, e os estudantes convidados se recusaram a participar, visto que o movimento estudantil era o único foco de resistência contra o Regime Militar. Uma das frentes de luta do movimento estudantil se referia à expansão do ensino superior e à sua redemocratização (Saviani, 1998).

As pessoas que participaram deste grupo foram Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas, aos quais se juntou posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres. O ato de nomeação incluía também os nomes dos Estudantes João Carlos Moreira e Paulo Bouças. Entretanto, apesar dos esforços do governo para obter a participação oficial dos estudantes, estes se recusaram a participar (Saviani, 1998, p. 22).

O Governo Militar encomendou estudos com viés privatista para que pudesse se embasar a fim de propor a Reforma Universitária. Esses estudos foram materializados pelo documento elaborado por Rudolph Atcon, que era um professor norte-americano (Atcon, 1966); no Relatório Meira Mattos, que teve em seu conteúdo

a suposta “segurança nacional” (Mattos, 1968); no relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, elaborado por professores norte-americanos e brasileiros (Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, 1969).

A partir desses estudos, o grupo teve 30 dias para finalizar os trabalhos e propor um projeto que contemplasse a Reforma Universitária. Portanto, a referida Reforma que ocorreu no ano de 1968 foi a concretização de um projeto que, há tempos, estava sendo arquitetado (Vieira; Farias, 2007). A Lei que contemplou tal reforma foi a Lei nº 5.540/1968:

O projeto encaminhado pelo Grupo de Trabalho de 1968, que se explicita na Lei n. 5.540/68, aprovada em regime de urgência pelo Congresso Nacional, em plena vigência do estado de exceção, introduz várias novidades na organização do ensino superior. As medidas mais importantes nesse sentido são: a estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrículas por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a dissociabilidade entre o ensino e a pesquisa dentre outras (Vieira; Farias, 2007, p. 133).

De acordo com a Lei nº 5.540/1968, uma das características da estrutura da organização das Universidades foi a departamentalização em sua base de funcionamento. Os departamentos eram a menor fração da estrutura universitária, cujo objetivo visava à organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal e contemplava disciplinas afins. As universidades poderiam criar órgãos setoriais com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades em comum para integração de suas atividades (Brasil, 1968). A Ditadura Civil-Militar, com o intuito de diminuir a insatisfação da classe média, trouxe modernização, expansão das instituições públicas, inaugurou universidades federais, proporcionou o processo de federalização das instituições isoladas que aceitaram ser federalizadas (Cunha, 2000). No entanto:

Essas escolas isoladas, por sua vez, organizando-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos dessas empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas (Saviani, 1998, p. 25).

Também trouxe investimento para as instituições estaduais e confessionais, por meio de recursos financeiros e condições físicas nas atividades de ensino e pesquisa. Implantou-se uma Política Nacional de Pós-Graduação que trouxe muitos benefícios para a sociedade, visto que a Pós-Graduação se tornou uma ferramenta essencial para a renovação do ensino superior no país. Foi implantada a

dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e se institucionalizou a carreira acadêmica (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Para a carreira docente, “[...] extinguiu a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastão do pensamento e do comportamento conservadores na universidade -, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores [...]” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 37), o que foi uma grande conquista para o plano de carreira docente. Acoplou-se, ainda, o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica, de forma que ocorresse a progressão salarial de acordo com a titulação.

A Reforma do Ensino Superior nesse período foi pautada nos fundamentos da racionalização, expansão, flexibilidade, integração e autonomia. Porém, a proposta pedagógica não foi contemplada, como melhorias no processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, melhores condições profissionais para os docentes. O aumento de vagas ocorreu de forma desordenada. Os estabelecimentos de ensino foram abertos em estabelecimentos isolados de ensino, com oferta de cursos que demandam baixos custos, os quais possuíam pouca ou quase nenhuma possibilidade de egresso no mercado de trabalho por parte de quem estudasse (Vieira; Farias, 2007).

“É inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate anterior [...]” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 33). Entretanto, todas as reformas foram veementemente delineadas pelas diretrizes impostas pelos empresários e por meio “[...] de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação nacional (Relatório Meira Mattos)” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 33).

Nesse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam que racionalizaram o *modus operandi* das instituições de ensino superior, para que se aumentasse a quantidade de alunos atendidos sob o lema de que deveria haver expansão, mas atendendo ao princípio da contenção por meio da privatização da educação. Para atender a esse princípio de crescimento sem investimento, terceirizaram o aumento de vagas para as instituições de ensino privadas. Dessa forma, “[...] ao tornar possível a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, beneficiou seu crescimento indiscriminado por todo o

país e com controle governamental praticamente zero” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 37).

Tal medida contrariava o artigo segundo da Lei nº 5.540/1968, o qual afirmava que “[...] o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Brasil, 1968). Porém, a exceção se tornou regra, já que a expansão da oferta de vagas ocorreu por meio do setor privado.

Viera e Farias (2007) apontam que as reivindicações dos jovens pela abertura de mais universidades públicas não foram atendidas; o aumento de vagas ocorreu por causa da transferência dos recursos públicos para as instituições privadas e por causa do interesse mercantil do empresariado. “Há, na verdade, um boom no período compreendido entre 1962 e 1973, que ocorre tanto no ensino público quanto no privado, mas é significativamente maior neste que naquele” (Vieira; Farias, 2007, p. 140).

Em 1962, a oferta pública representava 59,6%, decrescendo para 39,3%, em 1973. Vale dizer que as matrículas literalmente explodem nesse período: de 105.181 alunos, em 1962, o País passa para 811.667, em 1973. A oferta privada nesse período deixa de concentrar-se em universidades, passando a priorizar como forma de organização os estabelecimentos isolados (Vieira; Farias, 2007, p. 141).

Outra reforma realizada para tentar diminuir a procura por vagas de nível superior foi a Lei nº 5.692/1971, cujo objetivo se centrou na oferta de cursos técnicos:

Completando esse processo, foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1 grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2 grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (Saviani, 2008, p. 298).

O intuito dessa Reforma foi o de conter a procura da população pelo nível superior, por meio da oferta de uma educação técnica profissionalizante. A proposta almejava que os jovens, das classes menos favorecidas, optassem pela qualificação profissional em detrimento da formação de nível superior (Vieira; Farias, 2007).

O ensino foi embasado nos moldes da escola integrada, possuía as disciplinas obrigatórias do núcleo comum, as quais eram estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação. Também possuíam as disciplinas optativas, pelas quais os alunos fariam as suas escolhas (Vieira; Farias, 2007).

Nesse contexto, a ação e a imagem dos professores foram direcionadas para a de formadores técnicos de mão de obra, sendo a educação vinculada à produtividade. Os militares enfrentavam um contexto social e econômico de efervescência; para contê-lo e manter o progresso do capitalismo, eles promoveram uma ruptura política por meio de Reformas (Saviani, 1998), as quais favoreceram a efetivação do ensino privado, sendo que as diretrizes do ensino foram focadas na transmissão de conhecimentos e na profissionalização:

Um Poder executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores, chegaram para ficar por longo tempo. Pouco mais tarde, introduzir-se-ia também da prática da tortura. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 32-33).

Também houve a tentativa de uma Reforma Administrativa por meio do Decreto-Lei nº 200 (Brasil, 1967). O objetivo era assegurar “[...] às empresas públicas e às sociedades de economia mista condições de funcionamento idênticas às do setor privado cabendo a essas entidades, sob a supervisão ministerial, ajustar-se ao plano geral do Governo” (Brasil, 1967).

No entanto, conforme Pereira (1996), essa reforma fracassou, porque possibilitou que funcionários públicos fossem contratados sem concursos, ao favorecer as práticas patrimonialistas e fisiológicas, além de não se preocupar em implantar mudanças eficientes para a administração direta ou central. Conclui-se que as políticas públicas durante a ditadura civil-militar foram voltadas para o fortalecimento dos APHs. Outrossim, que as reformas implantadas durante esse período tiveram o objetivo de conter os movimentos sociais. Assim, não houve o investimento na abertura de mais universidades públicas, mas a transferência dos recursos públicos para os APHs (Gramsci, 2017a).

3.3 O processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980 e os retrocessos da Nova Gestão Pública na década de 1990

Nesta subseção da tese, discute-se o processo de redemocratização da sociedade brasileira que ocorreu na década de 1980, o qual garantiu direitos importantes

na Constituição de 1988, como saúde, educação, moradia e previdência social. Também contempla como que as Reformas no Aparelho do Estado brasileiro, a partir de 1990, têm transferido a responsabilidade de execução desses direitos para os APHs.

Nessa seara, a década de 1980 foi marcada pela reorganização da sociedade brasileira com a institucionalização dos movimentos sociais, a exemplo da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Também foi nesse momento em que ocorreu a redemocratização, sobretudo porque a sociedade lutava arduamente pela volta do governo civil (Arelaro, 2000).

Em 1988, o Brasil foi redemocratizado com uma nova Constituição, conhecida como Constituição Federal, a qual, em seu Artigo 6º, afirma que: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 1).

Até a Constituição de 1988, os cidadãos e as cidadãs não possuíam direitos fundamentais, como educação, saúde e moradia. Porém, no início dos anos de 1990, contraditoriamente, iniciou-se um pacote governamental de Reformas no Aparelho do Estado brasileiro, as quais iam à contramão dos direitos sociais conquistados.

As reformas emergiram com o intuito de alterar a relação entre Estado e sociedade civil. Nesse contexto, em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) – 1995-2001 – lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Esse plano apresentou um projeto de administração pública gerencial, descentralizada e flexível. As reformas propostas davam continuidade às iniciadas durante a Ditadura Militar. O teor da proposta era privatista e propunha, por ocasião, que os funcionários e as entidades públicas tivessem as mesmas regras que as empresas privadas, além de retirar os direitos recentemente conquistados pelos cidadãos (Brasil, 1995).

O novo modelo de gestão pública almejava que o Estado abandonasse o modelo de administração tradicional embasada no taylorismo e adotasse o modelo de gestão flexível. Assim, as autarquias que exerciam serviços exclusivos do Estado de-

veriam se tornar agências direcionadas para resultados, com competição, meritocracia, responsabilização, administração flexível etc. (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995).

No plano da aparência, conforme o discurso governamental, a proposta proporcionaria autonomia para a gestão e os serviços públicos que atendessem à população, a qual faria com que se diminuísse a burocracia e agilizassem os serviços. Entretanto, o intuito foi implantar uma Nova Gestão Pública que priorizasse a privatização dos serviços prestados pelo Estado, tais como educação, saúde, políticas de habitação etc. (Brasil, 1995).

Assim, foi proposta uma nova forma de fazer a gestão pública acontecer, a fim de adequar os serviços e o papel do Estado às políticas neoliberais (Laval, 2019). O programa intitulado “Mãos à Obra, Brasil” fomentou a descentralização e estratégias de articulação entre o Estado, sociedade civil e o setor privado (Laval, 2019). A descentralização ocorreu pela divisão de responsabilidades do poder público federal com os níveis estadual e municipal (Cardoso, 2008).

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, descentralizar e definir a responsabilidade de cada agente na administração da Educação. No Art. 15, afirma-se que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]” (Brasil, 1996). O Art. 11, no inciso V, afirma que os municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

No Art. 10, inciso VI, afirma que é dever do Estado “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]”. Por sua vez, o Art. 8, no § 1º, define que “[...] caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996).

Os municípios e os estados ficaram responsáveis pela execução das políticas e a União por regular e avaliar os sistemas de ensino (Brasil, 1996). A partir do momento em que os municípios aderiram ao programa de municipalização, assumiram a gestão integral das ações de assistência educacional e os riscos financeiros.

Assumir a gestão de tais redes implica gastos de investimento relativos à construção e instalação de escolas e gastos de custeio relativos à sua manutenção e ao pagamento de professores. Tais custos financeiros serão tão maiores quanto maior for sua provável população-alvo, isto é, quanto maior for a população em idade escolar de uma dada cidade. Aos custos financeiros, contudo, contrapõem-se os custos políticos de não oferecer vagas escolares; tais custos políticos tornam-se ainda mais elevados por tratar-se de uma política com relação à qual existe uma regra constitucional que obriga o poder público à oferta universal de serviços. Embora esta não seja, constitucionalmente, uma obrigação exclusiva dos governos municipais, a responsabilidade política pela oferta de vagas escolares recai também sobre as administrações municipais (Arretche, 1999, p. 120).

Essa transferência de responsabilidade pela execução dos serviços é uma forma de privatização, sobretudo porque os municípios que não conseguirem ampliar o seu sistema de ensino, atender a todos os alunos e arcar com as suas despesas administrativas recorrerão à terceirização do ensino ou às relações público-privadas. Também ocorrerá a transferência de recursos financeiros dos cofres públicos para os APHs, para executarem os serviços dos direitos constitucionais à sociedade (Gramsci, 2017b).

A União visa a alcançar, com a descentralização e com a flexibilização da gestão, a privatização da gestão da educação. Implantada “[...] por duas maneiras não excludentes entre si: pela terceirização das escolas, concedidas à iniciativa privada; e pela adoção de programas de vouchers” (Freitas, 2018, p. 62).

Levar a sério essa transformação possibilita situar em seu contexto a tentativa de controle de gastos que pretendia diminuir a despesa do Estado e transferi-la para os beneficiários diretos do investimento educacional. A partir das tendências dominantes, podemos imaginar que haverá transferência de uma parte maior das despesas do Estado com formação inicial para a formação ao longo da vida, sem dúvida financiada pelas regiões, que apelarão para as empresas, os assalariados e as famílias (Laval, 2019, p. 284).

Estabeleceram-se novos padrões de gestão que redefiniram as competências e as responsabilidades dos agentes públicos, dentre os quais se destaca a descentralização dos recursos suplementares, a exemplo do material escolar e da merenda.

No caso da descentralização da merenda escolar, a natureza do serviço a ser oferecido não envolve elevados custos de investimento ou custeio. Até uma certa escala de operações, trata-se de oferecer alimentos gratuitamente à

população escolar — o que permite angariar benefícios políticos com baixo custo financeiro —, refeição esta sobre a qual não existe um rigoroso controle de qualidade e cuja preparação permite a contratação de funcionários de baixa qualificação e baixos salários (Arretche, 1999, p. 119).

A descentralização da merenda e o material escolar são exemplos de como os representantes municipais podem utilizar esses serviços para transferir dinheiro público às empresas privadas. No entanto, a empresa privada, para ter lucro, comprará o alimento mais barato e não o mais saudável, além de culminar na exploração da mão de obra para poder acumular lucros (Arretche, 1999). Por conseguinte, fortalecerá os APHs, os quais acumulam capital por meio da transferência de recursos financeiros públicos e os fortalecem para pautarem e hegemonizarem as políticas educacionais (Gramsci, 2017b).

A educação e o comércio já foram associados em muitos países: funções essenciais do dia a dia dos estabelecimentos escolares foram delegadas ao setor privado (merenda, reforço escolar, creches, transporte etc.), e a tendência é a privatização total da própria atividade de ensino (Laval, 2019, p. 121-122).

Para financiar a descentralização e manutenção do ensino fundamental nos municípios, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual vigorou de 1996 até 2006. Esse fundo também passou a ser utilizado para o estabelecimento da carreira do magistério, incluindo as melhorias de salários, aperfeiçoamento e a atualização dos professores (Brasil, 1996).

O objetivo do fundo era erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental e redistribuir os recursos do Estado. Dos recursos arrecadados, 60% foram destinados à remuneração dos profissionais do magistério e 40% à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público (Brasil, 1996).

Para a arrecadação do fundo, estabeleceu-se que, no mínimo, 25% dos recursos, oriundos dos impostos e transferências, arrecadados pelos estados e municípios seriam destinados a favor da manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996). A União participaria somente se fosse necessária a complementação financeira, ou seja, caso os fundos orçamentários dos estados estivessem abaixo de um parâmetro estabelecido pelo gasto aluno²².

²² [...] calculado a partir dos insumos educacionais essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem [...] 1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, em regime de trabalho

Destarte, o Governo Federal estabeleceu em R\$ 300,00 o valor gasto por aluno e estimou que o salário médio do professor chegaria a um valor mínimo de R\$ 300,00. Houve diversas contestações por parte de professores, estudiosos, pesquisadores e profissionais. Inclusive, a própria Comissão de Educação da Câmara Federal contestou o valor determinado de “custo aluno”, ao alegar que era insuficiente. Porém, eles foram determinados por atos do presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Nos anos de 1998 e 1999, o gasto aluno foi determinado no valor de R\$315,00 por aluno e ano (Arelaro, 2000).

Com o estabelecimento de um percentual fixo de repasse para cada ente federativo foi uma forma de limitar a quantidade de recursos que seriam destinados à educação e uma estratégia de diminuição dos gastos da União com a Educação, de igual maneira, o “custo aluno” limitou os recursos destinados a cada escola, porque ocorreu de acordo com a quantidade de estudantes matriculados.

O percentual fixo de repasse, o custo aluno e o salário-mínimo não trouxeram novos recursos e investimentos para a educação. Também não trouxeram a valorização da carreira docente conforme prometido, apenas limitou e delegou a responsabilidade da administração, gestão, manutenção, sucesso e fracasso para os estados, municípios e para a própria escola. Sobre tal constatação, Arelaro (2000, p. 105) afirma que:

[...] as avaliações dos dois primeiros anos de implantação do FUNDEF demonstram, de maneira contundente, que nos municípios ou Estados onde já existia uma rede de ensino, com Estatuto do Magistério ou Plano de Carreira sendo cumpridos, não houve nenhum aumento salarial para os professores ou especialistas de ensino. Somente nos municípios onde permanecia uma espécie de “trabalho escravo”, com remuneração inconstitucional menor que o valor de um salário-mínimo, é que o FUNDEF teve alguma consequência positiva [...].

Dessa forma, os estados e municípios que não conseguiram atender a todos os estudantes e que precisaram efetuar suas matrículas puderam comprar vagas em escolas particulares pela política do *voucher*. Também não foi mais interessante construir novas escolas, reformar as antigas e investir em tecnologias, visto que se poderia recorrer ao setor privado, diante das novas demandas.

de quarenta horas em tempo integral numa mesma escola. 2. Existência de pessoal de apoio técnico e administrativo, que assegure o bom funcionamento da escola [...] 3. Existência de creches e escolas que possuam as condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários. 4. Definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor [...] (Parecer CNE/CEB nº 3/2019).

A distinção entre “privatização” e “publicização” aparece na proposta de reforma do Estado feita por Bresser-Pereira (Brasil, 1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como na “publicização” a escola é “concedida à gestão privada” (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização [...] (Freitas, 2018, p. 50).

Por meio das relações público-privadas, os investimentos que poderiam ser feitos nas escolas públicas são diminuídos e se fortalecem os APHs, como já salientado (Gramsci, 2017b). As escolas foram inseridas no livre mercado como uma organização empresarial; quando não conseguiam arcar com as suas despesas, buscavam auxílio das organizações sociais (ONGs) (Freitas, 2018).

As escolas foram retiradas do âmbito do controle público e transferidas para o controle político e ideológico; passaram a ser ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias (Freitas, 2018). Portanto,

[...] E.C. nº 14/96 – que além de criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), modifica substantivamente as concepções expressas na Constituição Federal de 1988, no que se refere não só à privatização exclusivista do ensino fundamental, mas também, à desobrigação do Estado em relação à educação de jovens e adultos, à inviabilização da manutenção e expansão do atendimento em educação infantil, à reformulação do papel da União em relação às outras esferas públicas, na garantia da educação básica e à pretensa – ainda não conseguida – alteração da concepção de autonomia universitária e nela, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Arelaro, 2000, p. 104).

A descentralização não impõe uma Nova Gestão Pública apenas nas esferas estadual e municipal, mas também na gestão escolar. Com a limitação dos recursos transferidos para as escolas por meio do custo aluno, os gestores são obrigados a aderirem à lógica neoliberal.

No plano da aparência, a descentralização proporciona autonomia e flexibilidade para os gestores escolares, além da sensação de liberdade e uma gama de possibilidades de investimento do dinheiro na escola. No entanto:

A questão é que não existe “meia privatização”. Não existe “quase” mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (Freitas, 2018, p. 50-51).

Conclui-se que as reformas que tiveram início nos anos de 1990 não foram focadas na gestão da administração pública com o intuito de diminuir a sua burocracia; pelo contrário, foram voltadas para interromper as conquistas dos trabalhadores, além de redefinir as funções da União, estados, municípios e do setor privado.

3.4 Contradições do governo Lula: políticas sociais X relações público-privadas

Nesta subseção, são discutidas as políticas educacionais implantadas durante o governo Lula, as quais fomentaram as relações público-privadas e fortaleceram os APHs. Também se explicitam as políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior, como o programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES).

Desse modo, o plano de governo do primeiro mandato (2003-2006) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) não rompeu com as mudanças instauradas durante o governo do Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as quais coadunam com a Nova Gestão Pública, por meio da descentralização, flexibilização, privatização, gestão e controle por resultados. Entretanto, as políticas públicas implantadas durante o governo Lula foram voltadas à ampliação e democratização dos serviços sociais, a exemplo dos Programas Bolsa Família; FIES; Pronatec; Prouni; Ciência sem Fronteiras; Mais Médicos; Farmácia Popular; Minha Casa, Minha Vida, dentre outros. Há de se salientar que essas políticas não promoveram uma transformação social, mas jamais foram realizadas nessa intensidade por outros governos (Fagnani, 2011).

Destaca-se, ainda, “[...] a valorização real do salário-mínimo, que experimentou notável crescimento real entre 2003 e 2010. Além de ampliar a renda do trabalho, a valorização do salário-mínimo teve impactos positivos sobre a renda dos beneficiários da Seguridade Social” (Fagnani, 2011, p. 17).

Ainda de acordo com o autor, o governo também implantou medidas visando a diminuir a flexibilidade das contratações. Por conseguinte, impediu que a Reforma Trabalhista e Sindical ocorresse, promoveu a negociação em fóruns específicos para tratar questões pontuais sobre as relações de trabalho (Fagnani, 2011).

As políticas educacionais durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) atingiram todos os níveis de ensino e a modalidade profissional. Trouxeram mais visibilidade para a carreira docente em todos os níveis de atuação profissional.

Na educação básica, o governo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2007b). O FUNDEF era direcionado apenas ao Ensino Fundamental, já o FUNDEB passou a atender as três etapas da educação básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2007b). A redistribuição dos recursos para todas as etapas da educação básica foi muito positiva. No entanto, os investimentos orçamentários não aumentaram conforme a demanda:

No plano da educação básica, além de os fundos terem prazo de validade, no caso do FUNDEB, ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à cláusula pétrea do capital na sua intenção de contar com uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo em que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las (Frigotto, 2011, p. 246).

Atender mais com menos fez com que se ampliasse a quantidade dos serviços, mas sem garantir as condições suficientes. Outra conquista para a carreira docente foi a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso Salarial Profissional Nacional para todas as categorias (PSPN) (Brasil, 2008).

Embora o piso salarial não fosse o ideal, essa conquista trouxe o reconhecimento de que os docentes são profissionais que exercem papel importante na sociedade brasileira. Também trouxe a obrigatoriedade a todos os estados da federação, o Distrito Federal e os municípios a pagarem o mesmo valor para todos os professores (Gentili; Oliveira, 2013).

No segundo mandato do governo Lula (PT), no período de 2007-2010, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de promover a organização do poder Executivo, de programas direcionados à educação básica e estabelecer ações voltadas para todos os níveis e modalidades da educação (Oliveira, 2009). Esse plano passou a nortear as ações do Ministério da Educação, legislar o direito dos alunos ao focar no acesso e na permanência escolar, além de estabelecer metas de arrecadação de recursos públicos proporcionais ao Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. O PDE também estabeleceu acordos, metas, diretrizes e responsabilidades para os agentes federativos cumprirem, com o intuito de garantir a

qualidade da oferta da educação básica por meio de uma visão sistêmica de educação, porém não previu recursos novos (Brasil, 2007a).

Garantiu-se via Emenda Constitucional, nº 59 de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para as crianças e adolescentes que estão em idade de quatro a dezessete anos. Da mesma forma, assegurou-se tal direito para os jovens e adultos que não puderam estudar na idade correta (Brasil, 2009).

O governo Lula trouxe melhorias para a carreira docente, garantiu a oferta da educação em todos os níveis, implantou políticas de fomento à educação de nível superior, mas essas melhorias foram fundamentadas nas relações público-privadas, as quais resultam na transferência da execução dos serviços do Estado para o setor privado. Cita-se, como exemplo, o programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual se apresentou como um grande filão para as universidades privadas, sobretudo porque contemplavam bolsas de estudo integrais ou parciais para os alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas; em contrapartida, elas obtiveram isenção fiscal (Brasil, 2005).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) prioriza a diversidade cultural e social que há no país e busca oferecer mais oportunidades às pessoas de baixa renda. Por meio desse programa, os estudantes que não possuem condições financeiras para arcar com os custos das mensalidades do curso escolhido, podem concorrer a bolsas integrais ou parciais em IES privadas dependendo da nota alcançada pelo mesmo no exame nacional do ensino médio (ENEM) (Silva; Santos, 2017, p. 742).

Também se implantou o Financiamento Estudantil (FIES), que é um recurso financeiro destinado a subsidiar “[...] a graduação de estudantes matriculados em IES privadas com conceitos positivos no Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)” (Silva; Santos, 2017, p. 742).

É inegável o efeito positivo que essas políticas trouxeram para o acesso dos alunos que não ingressaram em uma faculdade pública, seja pela alta concorrência, poucas vagas ofertadas, seja pela distância das instituições públicas. Não se está desmerecendo que esses projetos educacionais proporcionaram possibilidades de ingresso às camadas menos favorecidas em cursos de nível superior e que se democratizou o acesso ao Ensino Superior; todavia, não se pode perder de vista que também se atendeu aos interesses dos grandes conglomerados privados do setor educacional.

Nessa perspectiva de análises, Souza e Moreira (2020, p. 423) reiteram que: “[...] essa elevação de matrículas na educação superior permitiu a formação e qualificação de muitos jovens trabalhadores assalariados, mas também a consequência das políticas e parcerias entre o público e o privado”. Tal situação favoreceu muitas dessas instituições, anteriormente destinadas à falência, a atingirem patamares expressivos de lucros.

Ou seja, essas políticas são criticadas pelo fato de não se ter investido na abertura de novas instituições públicas. São frutos de relações público-privadas que fortaleceram os APHs; portanto, os empresários do setor educacional receberam do governo federal o dinheiro à vista e corrigido dos estudantes contemplados com o Prouni e pelo FIES (Oliveira, 2020). Complementam Souza e Moreira (2020, p. 423):

As IES privadas cresceram abundantemente no Brasil e se transformaram em um mercado epidêmico, tanto no ensino presencial, quanto na modalidade a distância. E com isso grupos educacionais cresceram e se proliferaram como é o caso da Kroton S.A, atual Cogna Educação, a qual se tornou uma empresa de capital aberto em 2007. Este grupo se expandiu e ansiava por maior crescimento, dessa forma visou e tentou adquirir outra empresa gigante da educação superior, a Estácio.

As instituições educacionais privadas arrecadaram muito dinheiro e ampliaram os seus investimentos por meio dos “cheques-ensino” pagos pelo Estado (Lima, 2013). Ou seja, o dinheiro público fortaleceu os empresários, que, para Gramsci (2017b) e Fontes (2021), lideram os APHs, além de serem pertencentes à classe política que tem proposto pautas educacionais, a partir de um viés mercadológico e privatista.

O Estado passou a exercer papel de regulador do sistema quando transfere recursos públicos para o setor privado. Ele deixa de ser o executor da garantia dos direitos para regular, controlar e avaliar o sistema de ensino.

Nesse contexto, adotou-se um sistema de avaliação *in loco* para autorizar, reconhecer, credenciar ou recredenciar os cursos e as instituições de ensino públicas e privadas. Esse sistema efetua avaliação da instituição, do projeto político-pedagógico, da infraestrutura, do corpo docente, dos cursos de graduação e da avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (Cislaghi; Nassar; Ohira, 2010).

Outra legislação que favoreceu as relações público-privadas se refere à Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a qual visa a fomentar, favorecer e preparar um ambiente para as parcerias entre instituições

públicas e privadas (Brasil, 2004). Essa legislação possibilitou que as empresas privadas usassem o espaço, os equipamentos e os resultados de pesquisas públicas para atender aos seus interesses.

O Art. 4º da Lei nº 10.973 reforça que as Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICT), por meio de remuneração, prazo determinado, contrato ou convênio, podem:

I – Compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte em atividades voltadas à inovação tecnológica, para a consecução de atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística (Brasil, 2004).

Portanto, as empresas privadas que não possuem os recursos necessários para o desenvolvimento de atividades voltadas à inovação tecnológica podem utilizar os espaços, os laboratórios, os equipamentos, a tecnologia e os materiais das instituições públicas. Conclui-se que as políticas públicas nesse período favoreceram as classes menos favorecidas, as quais tiveram acesso à educação de nível superior, acrescido da valorização da carreira docente. Porém, é inegável o favorecimento dos APHs por meio da transferência de recursos financeiros públicos.

3.5 O governo de Dilma Rousseff: avanços e continuidade das relações público-privadas

Esta subseção contempla as políticas educacionais implantadas durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT.

Nesse contexto, o governo da Presidenta Dilma Rousseff (PT) deu sequência às políticas educacionais implantadas no governo do Presidente Lula (PT). Promoveu algumas alterações específicas, como a criação da Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, que garante a oferta de educação superior aos povos indígenas (Brasil, 2011). A Lei nº 12.608, de 10 de abril 2012, acrescentou os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental nos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2012).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ampliou a obrigatoriedade da educação básica, que passou a contemplar crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade. A etapa de ensino da Pré-escola (4 e 5 anos de idade) passou a integrar a Educação Básica, com o Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e o Ensino Médio (15 aos 17 anos de idade) (Brasil, 2013).

Merece destaque no governo da presidenta Dilma (PT) a ênfase no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que fomentou a educação profissional e tecnológica, via oferta de cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica para a população. O público-alvo correspondia a trabalhadores, estudantes e pessoas em contexto de vulnerabilidade social. Esse projeto garantiu os direitos suplementares, como auxílio-alimentação, auxílio-transporte e material escolar.

Para que a expansão da oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acontecesse, o governo implantou diversos subprogramas, como o “[...] Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT” (Saviani, 2018, p. 301).

Esses programas também foram executados por meio das relações público-privadas, novamente, ou seja, os recursos públicos foram direcionados para as empresas privadas, a exemplo do Senac e Senai, dentre outras.

O subprograma Bolsa-Formação previu a oferta de vagas em cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC) gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social. Trata-se de cursos presenciais oferecidos principalmente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades do chamado “Sistema S”. Há dois tipos de Bolsa-Formação: a Bolsa-Estudante e a Bolsa-Trabalhador. Em ambos os casos, os beneficiários terão direito a cursos gratuitos e de qualidade, a alimentação, a transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional dos beneficiários (Saviani, 2018, p. 301).

No final do primeiro mandato da presidenta Dilma (PT), foi aprovada, ainda, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. A finalidade do plano foi a de cumprir o disposto no Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 2014). São diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a

cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Além dessas conquistas, dos avanços significativos para a educação, o governo incorporou a meta 20 do PNE, que estabelece investir na educação um percentual tendo como estimativa/parâmetro o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. Esses avanços e tentativas de melhorias para a educação foram resultantes de uma grande luta iniciada na década de 1980 (Saviani, 2018).

Outra conquista desse período foi a destinação de uma parcela considerável dos recursos do pré-sal à educação. Mediante os avanços e as conquistas educacionais, sobreveio o golpe jurídico, midiático e parlamentar, no início do segundo mandato de Dilma Rousseff (PT), sendo ela deposta do cargo de presidenta por forças políticas, empresariais, militares e coercivas (Saviani, 2018).

No ano de 2016, a Lei nº 10.973, que contempla as diretrizes das Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICT), sofreu alteração. Durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff (PT), foi alterada pelo texto da Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016:

Art. 4º A ICT pública poderá, mediante contrapartida financeira ou não financeira e por prazo determinado, nos termos de contrato ou convênio: (Redação pela Lei nº 13.243, de 2016)

I – compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para consecução das atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística (Brasil, 2016b).

O novo texto da lei tirou a restrição que permitia somente microempresas e empresas de pequeno porte. A partir desse momento, todas as empresas que desenvolvam atividades direcionadas à inovação tecnológica puderam ser beneficiadas.

Também permitiu que os professores pesquisadores, das instituições públicas, exercessem a sua atividade profissional no setor privado por meio de contrato de parcerias. O Art. 5º, inciso § 1º, afirma que “a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá à empresa, na forma da legislação vigente e de seus

atos constitutivos” (Brasil, 2016b). Portanto, essa lei regulamenta a venda da pesquisa pública para empresas privadas.

§ 3º A propriedade intelectual e a participação nos resultados referidas no § 2º serão asseguradas às partes contratantes, nos termos do contrato, podendo a ICT ceder ao parceiro privado a totalidade dos direitos de propriedade intelectual mediante compensação financeira ou não financeira, desde que economicamente mensurável (Brasil, 2016b).

As relações público-privadas se referem às formas de privatização, mercantilização interna das instituições públicas, as quais submetem o trabalho dos professores e pesquisadores aos interesses do capital (Bechi, 2016). Além de precarizar as condições do trabalho dos professores pesquisadores, os quais ganham uma bonificação estabelecida de modo contratual, sem os vínculos empregatícios, tal lógica reverbera na desregulamentação dos direitos trabalhistas.

Em síntese, as políticas educacionais deram sequência ao governo do presidente Lula com o intuito de manter as parcerias público-privadas, porém são inegáveis os avanços para a área educacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja finalidade foi a de cumprir com os direitos previstos na Constituição Federal (Brasil, 2014).

3.6 Michel Temer e a continuidade das reformas no processo de implantação da Pós-Nova Gestão Pública

Esta subseção tem como objetivo discutir as reformas que o Presidente Michel Temer (PMDB) implantou após assumir o governo por meio de um golpe jurídico, midiático e parlamentar, com apoio da “nova direita/extrema direita”. Nesse contexto, para dar continuidade à apresentação das reformas e do processo de implantação da Pós-Nova Gestão Pública, um grupo ligado à classe dominante fomentou e patrocinou um movimento de propagação dos ideais liberais pautados no desenvolvimento econômico, independente da ação do Estado. Todas as ações foram voltadas para promover formadores de opinião, pensadores e ativistas da rede liberal no Brasil (Casimiro, 2020).

Esse grupo é a “nova direita/extrema direita”, formado por políticos, empresários, estudantes, entidades patronais ou de diversas naturezas, institutos e simpatizantes. A ideologia propagada por esse grupo é desprovida de ética, porque

acredita que “os fins justificam os meios”, as suas ações são autoritárias e defendem que tudo pode ser feito em nome do livre mercado (Casimiro, 2018; Freitas, 2018).

Essa nova prática política não se culpa por golpes de Estado e Institucionais, levanta a bandeira do “Escola sem Partido”, da reforma da educação com autoria e financiamento empresarial, ações e falas que coadunam com o fascismo e o darwinismo social (Casimiro, 2018; Freitas, 2018; Paias; Francisco, 2021). Defende a privatização, alterações nas leis que regem o serviço público no país, as liquidações dos movimentos progressistas, das esquerdas e das suas próprias instituições liberais moralistas. Ademais, comporta uma postura autoritária, violenta e profascista.

Freitas (2018) afirma que o intuito desse grupo é resgatar o liberalismo clássico do século XIX e combinar com o autoritarismo social. Para que isso fosse possível, no Brasil, era preciso retirar o PT do poder, visto que a sua política não atenderia às exigências desse grupo radical denominado “nova direita/extrema direita”.

A fim de atender aos seus interesses, o grupo da “nova direita/extrema-direita” divulgou uma massiva campanha de desgaste contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), que foi financiada e apoiada pelas instituições judiciárias, deputados e senadores, os quais foram acusados de terem vendido seus votos a favor do *impeachment* da presidenta, no dia 31 de agosto de 2016 (Uczak; Bernardi; Rossi, 2020).

As acusações contra Dilma (PT) não foram comprovadas, porém o vice-presidente Michel Temer (PMDB) assumiu o poder com a missão de executar o ajuste neoliberal por meio de abertura do mercado às empresas estrangeiras, venda de estatais, do pré-sal, da Reforma Trabalhista, da Reforma Previdenciária, da Reforma do Ensino Médio, dentre outras medidas (Uczak; Bernardi; Rossi, 2020).

O Governo de Michel Temer (PMDB), de forma autoritária, favoreceu a privatização dos serviços públicos, flexibilizou os direitos trabalhistas, previdenciários, congelou os investimentos na área de saúde, educação e moradia. A gestão nesse período atendeu às diretrizes da Pós-Nova Gestão Pública, a qual diz respeito aos modelos de gestão, porém oculta os verdadeiros promotores da “reforma”: os empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus/suas aliados(as), ou seja, beneficiados(as) com esse modelo de gestão (Freitas, 2018).

Eles não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a “educação pública de gestão pública” e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor (Freitas, 2018, p. 40).

Em relação à educação, o interesse do empresariado é promover reformas educacionais balizadas a partir do discurso da “qualidade da educação para todos”. Entretanto, o intuito é terceirizar as atividades escolares para as organizações sociais (Freitas, 2018).

A terceirização, além de promover a destruição do sistema público de educação, transfere os recursos para a iniciativa privada, fomenta e impulsiona o mercado educacional (Freitas, 2018). Ou seja, favorece os APHs (Gramsci, 2017a; 2017b).

Assim, os serviços públicos são convertidos na lógica de uma organização empresarial inserida no livre mercado por meio da destruição do sistema público de educação. O setor público se deteriora à medida que as instituições privadas se desenvolvem por meio do dinheiro público, o qual deveria ser aplicado na expansão da educação pública (Freitas, 2018).

A população se torna a única responsável pela realização em promoção da educação, saúde, moradia, dentre outros direitos. O Estado apenas promove a mediação entre os cidadãos e todas as instituições para que promovam a equidade entre si (Anderson, 2016).

A “nova direita/extrema direita” e seus aliados, após o golpe jurídico, midiático e parlamentar, implantaram e/ou vêm defendendo um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e estabeleceram novos marcos de precarização da força de trabalho (Freitas, 2018). Em síntese, implantaram um regime autoritário cujo intuito foi o de favorecer a privatização dos serviços públicos, flexibilizar os direitos trabalhistas, previdenciários, congelar os investimentos na área de saúde, educação, moradia etc.

Para o neoliberalismo, as garantias deveriam ser incluídas nas constituições nacionais de forma a se tornar praticamente irrevogáveis, mesmo por caminhos que pudessem significar uma ruptura com as teses da democracia liberal. Afinal, o que está em jogo é a própria “liberdade pessoal e social” que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma economia planejada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o “esquerdismo” e o “comunismo”. A ação do

liberalismo econômico é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a “social-democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” – mesmo que não estejam no horizonte imediato (Freitas, 2018).

Em relação à educação, o governo por meio da Medida Provisória nº 746/2016 implantou a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a). A reforma alterou elementos importantes da LDB de 1996 e direcionou o ensino para atender às demandas mercadológicas e empresariais.

Assim, a reforma do Ensino Médio, por meio de medidas, como o ensino em tempo integral, a criação de itinerários formativos, a ênfase na formação técnica e profissional e o esvaziamento de conteúdos cientificamente elaborados e conquistados, busca inserir os jovens, cada vez mais cedo, no ciclo da expropriação do trabalho (Martins; Carvalho, 2017). De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 357), “[...] se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

O governo também atacou a autonomia de gestão financeira das instituições públicas federais com a aprovação da PEC 241/55 (EC 95), a qual estabeleceu o teto de gastos públicos. O teto congelou as despesas primárias²³ por vinte anos, porém os pagamentos relativos ao mercado financeiro, pagamento de juros da dívida pública, encargos e amortização da dívida não entraram nos limites estabelecidos (Brasil, 2016a).

O Regime Fiscal fracionou o orçamento da União, estabeleceu limites individualizados para as despesas primárias:

- I - do Poder Executivo;
- II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;
- III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;
- IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e
- V - da Defensoria Pública da União (Brasil, 2016a).

²³ “As despesas primárias são os gastos realizados pelo governo para prover bens e serviços públicos à população, tais como saúde, educação, construção de rodovias, além de gastos necessários para a manutenção da estrutura do Estado (manutenção da máquina pública)” (Gadelha, 2017, p. 15).

Assim, o orçamento de cada uma dessas partes independentes, no ano de 2017, foi corrigido em 7,2% sobre as despesas primárias do exercício de 2016. A partir do ano de 2018, o reajuste do valor da verba destinada para o pagamento das despesas primárias seguiu a inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

A limitação do teto dos recursos orçados para o exercício fiscal afetou a autonomia universitária, porque vinculou o teto de gastos às despesas administrativas, ao impossibilitar a expansão das universidades federais, bem como a sua manutenção.

Dentre os impactos negativos previstos a partir desta EC 95/2016 para a educação superior estão: a impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos, o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente no ensino superior (Lima; Lima, 2019, p. 55).

No dia 28 de fevereiro de 2018, o governo publicou a Portaria 1.428²⁴, cujo intuito foi trazer diretrizes complementares à EC 95, a qual impossibilitou as universidades federais de aumentar as suas despesas primárias, mesmo que a Instituição tivesse excesso de arrecadação ou de recursos de fontes financeiras. A referida Portaria permitiu a abertura de créditos suplementares ou especiais, todavia a instituição obrigatoriamente teria de indicar a anulação de despesas primárias de mesmo valor (Brasil, 2018c).

Art. 36 Em observância ao disposto no § 2º do art. 4º da LOA-2018 e no § 5º do art. 107 do ADCT, incluído pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a abertura de créditos suplementares e especiais para o atendimento de despesas primárias à conta de fontes financeiras ou de excesso de arrecadação impõe a anulação de despesas primárias em valor correspondente (Brasil, 2018c).

²⁴ Esta portaria tem o mesmo número da portaria que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Porém, essa portaria estabelece procedimentos e prazos para solicitação de alterações orçamentárias, no exercício de 2018, e dá outras providências. file:///C:/Users/SEST%20SENAT/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%201.428-2018%20SOF%20MP.pdf

Outro ataque às universidades federais se deu a partir da promulgação da Portaria nº 9.420, de 14 de setembro de 2018, a qual permitiu que os recursos provenientes de receitas próprias arrecadadas pelas instituições federais de ensino superior fossem destinados para pagamento de pessoal e de benefícios. Assim, mesmo que as arrecadações superassem o valor ao estabelecido na Lei do Orçamento Anual (LOA), as instituições não poderiam realizar qualquer tipo de investimento ou melhorias.

Considerando a premência de reduzir o déficit financeiro das fontes 56 e 69, e a possibilidade de utilização do excesso de arrecadação e do superávit financeiro apurado no balanço patrimonial do exercício de 2017, relativos às fontes 50 - Recursos Próprios Não Financeiros e 80, com vistas à realização de despesas com pessoal e encargos sociais em favor de diversos órgãos do Poder Executivo; [...] (Brasil, 2018d).

Destarte, inviabilizaram-se os custeios de investimentos das universidades federais em detrimento de despesas obrigatórias e constitucionais da União. A única mudança permitida foi a suplementação de fontes para qualquer tipo de remanejamento, mesmo que os recursos fossem oriundos de fontes próprias.

O congelamento dos gastos por vinte anos demonstra o caráter ultraliberal do governo, o descaso e desvalorização com a educação, saúde, moradia etc. (Orso, 2017). Também houve o afrouxamento em relação ao uso das tecnologias em substituição dos postos de trabalhos no nível superior, como a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), que aumentou de 20% para 40% a permissão da oferta de disciplinas EaD na modalidade presencial (Brasil, 2018b).

O Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos foram políticas que favoreceram as Instituições privadas de nível superior, visto que transferem recursos públicos para o setor privado. Nesse contexto, a crise econômica agravada pelo pacote de reformas do governo Temer (PMDB) não prejudicou o setor privado, pelo contrário, favoreceu as instituições de ensino superior privadas, porque garantiu a manutenção delas em momentos de crise (Ikuta, 2023).

Ikuta (2023) complementa que, em relação ao financiamento estudantil, foi lançado o Novo Fies, que distribuiu a dívida gerada aos cofres públicos federais para os fundos regionais e para as instituições privadas, com a responsabilidade fiscal. Também impôs regras mais restritivas para os estudantes quanto ao pagamento da dívida. A justificativa era a diminuição da inadimplência, ajuste fiscal e restrições

orçamentárias. Assim, restringiu-se a concessão dos financiamentos e se compartilharam as despesas.

Compreende-se que essas reformas voltadas para o campo educacional são direcionadas para cumprir com as exigências do neoliberalismo:

Para as Organizações Multilaterais (OM) nada mais lógico do que formá-lo com vistas a atingir o nivelamento profissional de forma mais barata, pois o objetivo era condicioná-lo aos moldes de um professor capaz de perpetuar e obedecer às regras estabelecidas nessa sociedade. (Evangelista; Seki, 2017, p. 154).

Também houve a Reforma Trabalhista, a qual contemplou a Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b), que se refere à terceirização; e a Lei nº 13.467²⁵ (Brasil, 2017c), que alterou quatro normas, dentre elas, a CLT.

A reforma trabalhista tentou limitar o acesso à justiça dos trabalhadores, por meio da possibilidade de eles terem de pagar os honorários periciais e de sucumbência em eventuais demandas infrutíferas, ou seja, quando os empregados perderem as ações em que demandam contra os seus empregadores/ex-empregadores. Conforme descrito no Art.790-B: “A responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, ainda que beneficiária da justiça gratuita” (Brasil, 2017b).

Também trouxe uma nova forma ao contrato individual de trabalho, por meio da prestação de trabalho intermitente:

Art. 443. O contrato individual de trabalho poderá ser acordado tácita ou expressamente, verbalmente ou por escrito, por prazo determinado ou indeterminado, ou para prestação de trabalho intermitente. [...]
§ 3º Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria. (NR) (Brasil, 2017b).

Os trabalhadores contratados, nessa modalidade, receberão somente pelas horas trabalhadas. Assim, os docentes contratados, por essa lógica, comparecerão às escolas, somente quando o empregador convocar. O pagamento será feito no final de cada período de prestação de serviços (Brasil, 2017b).

²⁵ Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

O pagamento do salário é suscetível e parcial, deixa os trabalhadores em condições de vulnerabilidade, instabilidade e precarização. Os trabalhadores não têm uma quantidade mínima de remuneração estabelecida para a sua sobrevivência, visto que, nos períodos de inatividade e de espera para ser chamado, eles não recebem.

A lei não assegura um período mínimo de convocações; portanto, a empresa poderá utilizá-lo de maneira irrestrita. Essa modalidade se aplica a todas as atividades profissionais e não limita a quantidade de contratação por empresa nessa modalidade. Assim, uma instituição de ensino pode ter todos os docentes contratados pelo vínculo intermitente.

A reforma trabalhista retirou a característica dos trabalhadores autônomos de oferecer prestações de serviços de forma eventual. Possibilitou que a prestação de serviços do trabalho autônomo seja de forma não eventual e subordinada. A empresa pode contratar profissionais autônomos, mesmo que seja de modo contínuo (Krein *et al.*, 2021).

Dessa maneira, as instituições de ensino podem contratar professores autônomos para ministrarem as aulas, os quais não possuem a garantia de serem contratados para todo o período do ano letivo. Frisa-se que, na relação de trabalho autônomo, o empresário não paga os direitos trabalhistas previstos em lei. Outra modalidade inserida na reforma trabalhista foi o teletrabalho:

Art. 75-B. Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo (Brasil, 2017c).

A lei flexibiliza a alteração de contrato, permite que haja a alteração do regime de trabalho presencial para o teletrabalho. Essa regra atinge diretamente a atividade docente, pois o empresário do segmento educacional pode alterar o contrato do docente presencial para o de tutoria por teletrabalho. Assim, assegura-se “[...] a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (Brasil, 2017b).

As promulgações das Leis nº 13.429 (Brasil, 2017b) e nº 13.467 (Brasil, 2017c) trouxeram um novo marco para as atividades trianguladas nas empresas. A forma de contratação triangulada ocorre quando uma empresa (tomadora) “[...] contrata uma empresa de trabalho temporário (agência de locação de mão de obra)

ou prestadora de serviços para que forneça trabalhadores para realização de tarefas por um determinado período de tempo” (Krein *et al.*, 2021, p. 630).

Salienta-se que a terceirização de empresa prestadora de serviço era permitida apenas para as atividades-meio. Os trabalhadores que realizavam as atividades essenciais deveriam ter vínculo empregatício. Desse modo, uma escola não poderia terceirizar a atividade essencial, ou seja, a sua atividade-fim. Era proibida a terceirização de professores, bibliotecários, auxiliares pedagógicos, já que são profissionais relacionados às atividades de ensinar.

Conforme estava descrito na Súmula nº 331 do TST, que regulamentava o contrato de prestação de serviços:

[...] **Não forma vínculo de emprego** com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de **serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador**, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta [...] (Brasil, 2011, grifos nossos).

Em uma escola, as atividades permitidas de serem terceirizadas eram os serviços que não possuem relação direta com a educação, tais como a contabilidade, o jurídico, a limpeza, a vigilância etc. A terceirização também era permitida, apenas para a execução de serviços determinados e específicos: “Art. 4º-A. Empresa prestadora de serviços a terceiros é a pessoa jurídica de direito privado destinada a prestar à contratante serviços determinados e específicos” (Brasil, 1974).

Porém, a reforma trabalhista flexibilizou a contratação de terceiros para a execução de quaisquer atividades, inclusive a atividade principal:

Art. 4º-A. Considera-se **prestação de serviços a terceiros a transferência** feita pela contratante **da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal**, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução (Brasil, 2017b, grifos nossos).

A permissão da terceirização da “atividade principal” revogou tacitamente a Súmula do TST que restringia a contratação de terceiros para a atividade-fim do empreendimento privado. Nesse contexto, as instituições de educação podem contratar todos os profissionais, inclusive os professores de forma terceirizada.

Se não bastasse a terceirização como ferramenta legal para destruição da relação capital-mão de obra, a lei também permite a “quarteirização”, ou seja, que

uma empresa de terceirização subcontrate outras empresas para prestar serviços. Conforme está descrito na Lei nº 13.429/2017:

“Art. 4º-A. Empresa prestadora de serviços a terceiros é a pessoa jurídica de direito privado destinada a prestar à contratante serviços determinados e específicos.

§ 1º A empresa prestadora de serviços contrata, remunera e dirige o trabalho realizado por seus trabalhadores, ou subcontrata outras empresas para realização desses serviços (Brasil, 2017b).

Assim, possibilita-se que um prédio seja construído sem nenhum trabalhador registrado. Exemplifica-se: uma empresa contrata uma construtora para construir o prédio da sua nova sede; a construtora, ao invés de ter pedreiros, engenheiros, eletricitas registrados, contrata esses profissionais como prestadores de serviços, ou seja, como Pessoa Jurídica (PJ) ou Microempreendedor Individual (MEI). Da mesma forma, uma instituição de ensino pode funcionar sem a contratação de professores, bibliotecários, pedagogos e inspetores de alunos.

Esses profissionais contratados por um contrato de prestação de serviços, como PJ ou MEI, não recebem as obrigações trabalhistas, como férias, décimo terceiro e FGTS. Assim como não possuem o recolhimento das contribuições previdenciárias.

As flexibilizações dessas reformas vieram para facilitar a mudança do regime da CLT para PJ, sobretudo porque não existe restrição na Lei que proíba que os trabalhadores que estejam em uma empresa pelo regime CLT sejam demitidos e recontratados como PJ, profissionais terceirizados:

Art. 5º-D. O empregado que for demitido não poderá prestar serviços para esta mesma empresa na qualidade de empregado de empresa prestadora de serviços antes do decurso de prazo de dezoito meses, contados a partir da demissão do empregado (Brasil, 2017b).

Verifica-se que o intuito da reforma trabalhista e da lei da terceirização foi o de flexibilizar a contratação de trabalhadores terceirizados, para que a empresa contratante não se responsabilize pelos pagamentos dos direitos trabalhistas e previdenciários. Todas as mudanças visam a assegurar que a empresa contratante não seja penalizada judicial por contratar serviços terceirizados das atividades meios ou fins.

O afrouxamento legal também aconteceu no que diz respeito ao trabalho temporário que prescreve “o contrato de trabalho temporário pode versar sobre o

desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços” (Brasil, 2017a). Traz a possibilidade de que quaisquer atividades possam se enquadrar na contratação de trabalhadores temporários.

Trouxe, ademais, o prolongamento do prazo de vigência do contrato de três para seis meses.

Art. 10. Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário.

§ 1º O contrato de trabalho temporário, com relação ao mesmo empregador, não poderá exceder ao prazo de cento e oitenta dias, consecutivos ou não.

§ 2º O contrato poderá ser prorrogado por até noventa dias, consecutivos ou não, além do prazo estabelecido no § 1º deste artigo, quando comprovada a manutenção das condições que o ensejaram (Brasil, 2017a).

Outrossim, trouxe mais uma possibilidade de os empregadores prorrogarem a contratação nessa modalidade por mais noventa dias. Conclui-se que todas as mudanças realizadas durante o governo do Michel Temer (PMDB) visaram a atender às demandas da “nova direita/extrema direita”. Assim, promoveu-se a Reforma do Ensino Médio, atacou-se a autonomia de gestão financeira das Instituições públicas federais com a aprovação da PEC 241/55 (EC 95), a qual estabeleceu o teto de gastos públicos. Permitiu que os recursos provenientes de receitas próprias arrecadadas pelas instituições federais de ensino superior fossem destinados para o pagamento de pessoal e de benefícios. Manteve o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos. Também houve a Reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização com a finalidade de retirar os direitos trabalhistas, previdenciários e flexibilizar as relações de trabalho para favorecer os APHs.

3.7 O governo Bolsonaro, a extrema direita e a Pós-Nova Gestão Pública

Esta subseção tem como objetivo discutir as principais alterações que ocorreram na Educação durante o governo Bolsonaro (PSL; PL), o qual teve estreita relação com a extrema direita e intensificou a implantação da Pós-Nova Gestão Pública. Durante esse governo, houve cortes na educação infantil, na educação profissional e na educação superior.

O Plano de Governo apresentado por Jair Messias Bolsonaro (PSL) durante a campanha presidencial, no ano de 2018, resgatou o Projeto Escola Sem Partido,

com um texto de viés ideológico voltado a uma visão embasada no autoritarismo do militarismo e na perseguição dos professores (TSE, 2018).

Ou seja, o Plano de Governo não apresentou uma política educacional condizente com as metas e estratégias traçadas no PNE. O escrito atacava fortemente o financiamento e todos os tipos de vinculações constitucionais em favor da educação pública; também trouxe princípios que coadunam com as diretrizes da Pós-Nova Gestão Pública, a exemplo da privatização, flexibilização, delegação, governança, reformas administrativas e previdenciária (TSE, 2018). Desde que assumiu o governo, o presidente Jair Bolsonaro (PSL) buscou atender aos interesses do empresariado que o apoiou, além dos grupos de extrema direita e ultraliberal. Portanto, a primeira reforma aprovada sem nenhuma consulta popular foi a Reforma Previdenciária.

Outro projeto com viés extremamente ultraliberal e voltado à implantação da Pós-Nova Gestão Pública, que tramitou no Senado, foi o PL nº 3076/2020. A proposta era voltada para as universidades públicas e os institutos federais com o intuito de colocá-los empreendedores e inovadores por meio do programa “Future-se” (Brasil, 2020). Esse projeto contemplava aspectos polêmicos, a exemplo do prejuízo no que tange à autonomia didático-científica e pedagógica, da privatização e das fundações e fundos *versus* eficiência.

O PL nº 3076/2020 justifica “[...] que os objetivos almejados pelo Future-se serão buscados, sem comprometer em nada a autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial que o art. 207 da Constituição Federal garante às universidades brasileiras” (Brasil, 2020). Entretanto, o próprio Art. 11, do referido projeto, traz uma contradição, ao mencionar que:

O Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações monitorarão e avaliarão os indicadores de resultado referentes aos contratos de resultado celebrados no âmbito do Programa Future-se.

Parágrafo único. A universidade ou o instituto federal signatário do contrato de resultado apresentará ao Ministério da Educação, ao término de cada exercício ou sempre que for solicitado, relatório pertinente à execução dos contratos de resultado (Brasil, 2020).

Os mecanismos de avaliação dos indicadores de resultados se apresentam como formas de controle e de interferência na autonomia das universidades. As universidades que aderissem ao Programa, automaticamente, passariam a prestar contas dos resultados obtidos, os quais seriam acordados por contratos.

O Art. 7º afirma que o MEC e o Ministério da Ciência determinariam “[...] os indicadores para mensuração do desempenho, relacionados aos eixos do Programa Future-se, de forma a contemplar incrementos de eficiência e economicidade, ouvidos as universidades e os institutos federais” (Brasil, 2020).

Os resultados acordados seriam determinados pelo MEC. No contexto do Programa “Future-se”, está explícito que a educação seria voltada ao empreendedorismo e não para outras áreas, a exemplo da filosófica e das ciências humanas. Os eixos previstos no programa seriam:

Art. 4º O Programa Future-se divide-se em três eixos:
I – Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação;
II – Empreendedorismo; e
III – Internacionalização (Brasil, 2020).

Ainda, no § 1º, havia menção que o desempenho seria avaliado conforme disposto em regulamento, e que as instituições deveriam desenvolver ações nas áreas relacionadas aos eixos do Programa “Future-se”. No § 2º, pondera-se que o MEC divulgaria os indicadores de resultados. Caso o Programa “Future-se” tivesse sido aprovado, a autonomia das instituições seria afetada por meio do controle legalizado.

O PL nº 3076/2020 não traria de forma explícita a privatização, a venda das instituições públicas e a cobrança de mensalidades (Brasil, 2020). Porém, traria outros contextos de privatização, como o direcionamento de toda a estrutura e de gestão das instituições públicas para atender aos interesses privados, ou seja, as instituições continuariam públicas, mas as suas ações seriam voltadas para o mercado.

As empresas privadas poderiam diretamente ter acesso e se apropriar das produções intelectuais, científicas, tecnológicas e profissionais das instituições públicas. Os professores e técnicos das instituições públicas teriam a permissão de prestar serviços para empresas privadas e receberem uma gratificação estabelecida a partir do teto salarial do funcionalismo público (Brasil, 2020).

Havia um eixo específico de empreendedorismo no projeto, cuja finalidade seria fomentar parcerias entre o setor público e as empresas privadas:

I – Apoiar a implantação e a consolidação de ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial, incluídos os parques e polos tecnológicos, as incubadoras e as start-ups, na forma do disposto nos § 1º e § 2º do art. 65-A da Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006;
II – Aprimorar os modelos de negócios e a capacidade das universidades e dos institutos federais de oferecer inovações que supram a demanda da sociedade (Brasil, 2020).

Outro tipo de privatização presente no texto se refere aos bens imóveis da União. Por meio de permissão da Secretaria de Patrimônio da União ou das próprias instituições públicas, os bens imóveis poderiam ser transferidos para o uso e as relações comerciais da iniciativa privada (Brasil, 2020).

No Art. 19, inciso III, afirma-se que é possível “[...] aperfeiçoar a gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários, entre outros mecanismos, observada a autonomia universitária, prevista no art. 207 da Constituição” (Brasil, 2020). Assim, válidas são as ponderações críticas efetuadas por Giolo, Leher e Sguissardi (2020, p. 59):

[...] o Future-se é uma engrenagem que privatiza recursos públicos (bens imóveis da União, recursos de fundos constitucionais, recursos orçamentários do MEC, deduções tributárias, isenções fiscais, recursos próprios das Ifes etc.) para a constituição de fundos privados que, na sequência, empenharão parte de seus rendimentos em atividades das Ifes. Praticamente, todo o patrimônio inicial dos fundos tem origem pública e, depois, continuarão sendo alimentados pelas atividades das Ifes. As empresas privadas são as grandes beneficiárias desse esquema, pois terão recursos públicos (através dos fundos) e o aparato institucional das universidades e institutos federais para servirem a seus interesses.

Essa proposta de projeto possuía o interesse explícito nos imóveis da União, que é uma forma de privatização escandalosa. O intuito era fazer das universidades e dos institutos federais bens para trocas mercantis via composição dos valores estimados.

No entanto, dispor dos imóveis da União deixaria o órgão na dependência das empresas privadas. O Estado precisa de um local físico para prestar os serviços à população; na ausência de bens imóveis para prestá-los, é preciso desembolsar altas somas para pagar aluguéis ou para comprar imóveis privados (Giolo; Leher; Sguissardi, 2020).

Durante a pandemia, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, que foi Ministro da Educação do Brasil, no período de 2019 e 2020, tentou retirar das universidades e dos institutos federais a autonomia da escolha dos reitores, vice-reitores e pró-reitores para incorporar pessoas indicadas pelo Ministro da Educação. Isso representou o seu interesse em indicar pessoas que tivessem o mesmo viés de extrema direita do governo.

Outro ataque à educação e à carreira docente ocorreu por meio da Lei Orçamentária de 2023, a qual contemplava 36 vetos diretamente relacionados à

educação. Citam-se os cortes: para a educação infantil, no que diz respeito ao apoio à manutenção da Educação Infantil; de apoio à implantação de escolas para Educação Infantil; das despesas relativas à Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica; das despesas relativas aos programas referentes à Educação Básica de Qualidade, inclusive Educação Infantil e Especial; na Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior – Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão (Brasil, 2022).

Também vetou um dispositivo aprovado pelo Congresso que protegia os orçamentos de universidades, institutos federais e CEFETS.

Art. 25. As dotações da Lei Orçamentária de 2023, relativas às unidades orçamentárias correspondentes aos Institutos Federais de Ensino e às Universidades Federais, deverão ser corrigidas conforme inciso II do § 1º do art. Nº 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e não poderão ser menores que as dotações aprovadas na Lei Orçamentária de 2022 (Brasil, 2022).

Os valores destinados a cada instituição em 2023 não poderiam ser menores que os valores orçados no ano de 2022 e deveriam ser corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). No entanto, com o veto da proteção orçamentária, houve a exclusão da correção pelo IPCA dos valores das bolsas de permanência para estudantes das IFE, dos valores do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e de qualquer tipo de complemento de valores para a alimentação escolar da educação básica.

§ 3º O Projeto de Lei Orçamentária de 2023 e a respectiva Lei deverão, em observância ao disposto no inciso VII do art. 208 da Constituição e, nos termos da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, consignar dotações que contemplem valores per capita para oferta da alimentação escolar a serem repassados a Estados, Distrito Federal e Municípios equivalentes a, no mínimo, aos valores praticados desde a última atualização, corrigidos na forma do inciso II do § 1º do art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 2022).

Houve alteração em relação às diretrizes do Prouni, visto que se passou a contemplar os alunos que não são oriundos de escolas públicas e os que foram bolsistas integrais de escolas privadas. Em relação ao Fies, houve descontos da dívida para antigos beneficiários cujo intuito foi o de fomentar a renegociação da dívida. Não houve o corte do programa do Fies, porém não houve incentivos. Assim, no ano de 2021, somente 45 mil contratos foram fechados, o que significa uma

expressiva queda, pois, em 2014, ápice do programa, 700 mil contratos foram efetuados (Ikuta, 2023).

Outra proposta que o governo Bolsonaro tentou aprovar foi a PEC nº 32/2020, a qual propôs a reforma da Gestão da Administração Pública. Esta propunha alterações sobre as relações de trabalho dos servidores, empregados públicos e organização administrativa (Brasil, 2020).

Comporta um cunho ultraliberal e é fundamentada na Pós-Nova Gestão Pública que visa a flexibilizar os serviços da União. O intuito era diminuir o investimento em relação aos serviços públicos, tais como a educação, a saúde, a moradia, a segurança pública, dentre outros, os quais são direitos constitucionais conquistados historicamente e democraticamente. Propõe a flexibilização, meritocracia, competição, fim da estabilidade do emprego público, contratação por tempo determinado.

A proposta sugere a criação de novos vínculos empregatícios, propõe a substituição do único regime jurídico existente atualmente. Sugere cinco novos vínculos distintos aos funcionários públicos, como ingresso por seleção simplificada, vínculo de prazo determinado, cargo de liderança e assessoramento (Brasil, 2020).

Também visa à contratação de servidores públicos por processos seletivos simplificados sem vínculo empregatício. Os profissionais nessa modalidade prestariam serviços por meio de contrato de prestação de serviços com prazo determinado. Ou seja, esse tipo de vínculo não dá o direito de o profissional ter carreira pública, cargos de liderança e assessoramento.

O intuito da proposta é alterar a forma de o Estado lidar com os servidores públicos “[...] para se encaixar neste novo capitalismo “rápido”, os trabalhadores têm que abandonar as noções de estabilidade do emprego e tornar-se flexíveis, móveis, trabalhadores em uma economia global em constante mudança” (Anderson, 2016, p. 598).

A estabilidade dos profissionais aprovados em concursos com cargos vinculados ao Estado ocorreria apenas depois de três anos de experiência. Para ocupar os cargos de liderança e assessoramento, seriam contratados servidores por tempo indeterminado que não teriam estabilidade.

Outra mudança que a reforma da Gestão da Administração Pública propôs foi em relação ao estágio probatório, o qual seria substituído pelo vínculo de experiência. Os novos concursos públicos não dariam o direito automático ao cargo; portanto, o

candidato que passasse no concurso seria convocado para o período de experiência, e não mais para o período do estágio probatório. Para o período de experiência, poderiam ser chamados mais candidatos aprovados no concurso, porém os efetivados seriam os mais bem avaliados no final da experiência.

Destarte, instaura-se a competitividade no bojo desse processo, por meio dos princípios normativos e das prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública” (Lima, 2013; Anderson, 2016).

Ademais, traz novas regras de Acumulação de Cargos, as quais somente poderiam ocorrer para os profissionais da área da Educação e da Saúde. Assim, não se poderia acumular funções e carreiras que aumentassem os salários e as aposentadorias. Desse modo, os servidores públicos seriam colocados nas mesmas condições que os profissionais das empresas privadas.

Além de sofrerem com as privatizações, com a flexibilização da mão de obra, com a instabilidade profissional, seriam proibidos de aumentarem seus salários por meio do acúmulo de funções, passariam a ser obrigados a se contentarem com os baixos salários (Anderson, 2016).

Outra tentativa de mudança se refere às vedações Constitucionais para os novos profissionais, como licença-prêmio, aumentos retroativos, férias superiores a 30 dias/ano, adicional por tempo de serviço, aposentadoria compulsória, redução de jornada sem redução de remuneração, progressão ou promoção baseada exclusivamente em tempo de serviço e incorporação ao salário de valores referentes ao exercício de cargos e funções (Anderson, 2016).

Nessas reformas, previa-se uma maior autonomia organizacional para o Executivo, a qual dá o direito ao presidente de extinguir cargos que podem ser efetivos ou comissionados, além de extinguir as funções e as gratificações, reorganizar as autarquias e as fundações, transformar cargos, quando vagos, mantida a mesma natureza do vínculo, reorganizar atribuições de cargos do Poder Executivo e extinguir órgãos.

Desse modo, sucateia-se o que é público e faz dos funcionários servidores públicos empregados que devem atender às necessidades dos clientes ou consumidores, que são os(as) cidadãos/cidadãs. Instaura-se a competitividade em seu interior, por meio dos princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Pós-Nova Gestão Pública” (Lima, 2013; Anderson, 2016).

Como salientado na Introdução, a tese defendida tem como hipótese que os grandes conglomerados educacionais pautam e hegemonomizam a política educacional com o intuito de enfraquecer a categoria docente, os movimentos sociais e os sindicatos por meio da flexibilização e precarização das relações de trabalho.

Para comprová-la, realizou-se uma pesquisa de campo com os profissionais que trabalham diretamente com o processo de educação, a exemplo de professores, tutores e coordenadores de uma instituição de ensino superior privada. Os dados são apresentados e problematizados na sequência.

Concernente ao exposto, o governo Bolsonaro tentou promover a reforma da Gestão da Administração Pública, com o intuito de alterar as relações de trabalho dos servidores, empregados públicos e organização administrativa. Também promoveu cortes para a educação em todos os níveis e tentou implantar o Programa “Future-se” nas instituições públicas, a fim de atender à lógica do empreendedorismo.

Após as discussões estabelecidas no decorrer desta seção, conclui-se que as Reformas no Aparelho de Estado, por meio de princípios que empresas privadas têm adotado, como o da NGP, PNGP, Governança, Capital Humano, dentre outros, têm sido implantadas para ocorrer o enxugamento das obrigações estatais com a sociedade.

O discurso do Estado é o de que reformas são necessárias para assegurar um Estado mínimo, o qual tenha menos empresas estatais, negócios, servidores públicos e obrigações com a folha de pagamento.

Todas essas mudanças são permeadas por Reformas que estão, aos poucos, sendo implantadas, de modo que a sociedade não tem percebido que os seus direitos estão sendo ceifados. Logo, ela tem acreditado no discurso propagado pelo Estado, de que ele está falido e que precisa reduzir as suas despesas.

No entanto, o que tem ocorrido é o desvio do dinheiro do público que garante a Saúde, Educação, segurança etc. para as empresas privadas por meio de parcerias público-privadas. Assim, tem-se sucateado e mensurado o que é público para privatizá-lo.

A mensuração tem se dado na Educação por meio de ferramentas que quantificam o desempenho dos estudantes, as quais são embasadas em mecanismos internacionais, como o PISA. Assim, as privatizações e as reformas são justificadas com o argumento de que a Educação não tem qualidade, porque os estudantes estão com um desempenho abaixo da média esperada internacionalmente.

De forma sorrateira, o Estado transfere a responsabilidade para as empresas privadas para melhorar a qualidade da Educação, porém as financia por meio das políticas públicas e do direcionamento de recursos financeiros. Tais transferências de obrigações estatais para a sociedade e para as empresas privadas têm ocorrido aos moldes ditados pelos aparelhos e agências internacionais, como o Banco Mundial.

Em um primeiro momento, para justificar as reformas, o Estado brasileiro implantou a NGP, a PNGP, seguida pela Governança e por princípios da Teoria do Capital Humano. Esses modelos de gestão, como já apontado, foram implantados por meio das Reformas a partir dos anos de 1990.

As reformas foram apresentadas à sociedade, como a NGP, de modo que o Plano de Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) se implantou via PDRAE. Logo, por seu intermédio, iniciou-se a reforma do aparelho estatal. No referido período, as ações de privatização e a afirmação de que a Constituição de 1988 era um retrocesso abriram o caminho para a implantação dos preceitos neoliberais no Brasil.

Em seguida, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), teve a sua gestão pautada na Teoria do Capital Humano, ao promover programas que valorizaram as parcerias público-privadas, as quais direcionaram os recursos públicos para as empresas privadas. No governo de Dilma Rousseff (PT), essas mesmas políticas continuaram, com ênfase no Programa Pronatec, o qual também foi executado por meio da parceria público-privada e, novamente, os recursos públicos foram direcionados às empresas privadas, a exemplo do Senac, Senai, dentre outras.

No governo de Michel Temer (PMDB), verificou-se fortemente a flexibilização das relações trabalhistas, ao atender às demandas da indústria flexível. Essas reformas ocorreram por meio das políticas de privatização que foram materializadas pelas mudanças da LDB que passaram a permitir a privatização do ensino médio e a flexibilização deste por meio da EaD, em consonância com os princípios da governança.

No governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL; PL), as reformas foram propostas pelo projeto da PEC nº 32/2020 (Brasil, 2020), que está tramitando na câmara para a aprovação. Ele atende às diretrizes da governança e tem como intuito a privatização da Educação, a desconstrução dos direitos dos prestadores dos serviços públicos, a substituição da contratação dos servidores públicos para prestar

os serviços à população por meio de contratos materializados por Processos Seletivos Simplificados (PSS).

Com base no exposto, é perceptível como a gestão, fundamentada nesses princípios, afeta diretamente a Administração Estatal e a sociedade civil, a qual tem os direitos conquistados historicamente, com a redemocratização em 1988, extinguidos pouco a pouco.

Depreende-se, portanto, que a NGP, a PNGP e a Governança são estratégias utilizadas pelos governos para implantar as políticas públicas que atendam às diretrizes de um Estado neoliberal. Nessa lógica, destacam-se a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467 – Brasil, 2017c), a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429) (Brasil, 2017b), a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c) e a Reforma Previdenciária (EC nº 103) (Brasil, 2019a), que intensificaram a precarização do trabalho docente no ensino superior privado.

4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

Esta seção traz o resultado da pesquisa realizada com os(as) participantes desta pesquisa e a interpretação fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético. Inicia-se com os impactos que as mudanças implantadas nas instituições de nível superior privado trouxeram para a carreira docente, ao revelar como que a instituição de ensino investigada implantou a carga horária das disciplinas da educação a distância nos cursos presenciais e como os(as) profissionais (tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) docente) foram impactados(as).

Também se investiga o enfraquecimento da coletividade e minimização do papel do sindicato, visto que a Reforma Trabalhista retirou a obrigatoriedade da contribuição sindical. Ademais, como o risco de pagar honorários periciais, custas e honorários de sucumbência tem coagido tais profissionais de lutarem por seus direitos.

Para isso, analisar o movimento da abstração à concreticidade possibilita compreender a totalidade da precarização do trabalho docente. Por isso, adentrou-se em uma instituição de nível superior privado, a fim de analisar o movimento da parte para o todo e do todo para a parte, que conduzem à totalidade em tela (Kosik, 2002).

Salienta-se que o caminho percorrido para compreender a estrutura estabelecida por meio das mudanças tecnológicas, projetos de leis e reformas legais é a dialética. Ou seja, deu-se pelo relato da caótica representação do todo e da descrição das múltiplas determinações presentes nas relações entre empregador(a) e trabalhadores(as).

Nessa perspectiva, por exemplo, Marx (2017) analisou relatórios de inspetores(as) de fábricas inglesas, leis e examinou a realidade nesses espaços, a fim de denunciar as consequências que o modo de produção trazia para a vida dos(as) trabalhadores(as). Assim, verificar as consequências que o modo de produção contemporâneo traz à vida dos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) docente é uma forma de denunciar a precarização que estão submetidos(as).

As tecnologias têm sido utilizadas pelos empresários para instaurar na educação a morfologia do trabalho (Antunes, 2020). Essa morfologia na educação ocorre pela utilização das tecnologias aliadas às flexibilizações das relações de

trabalho, que foram intensificadas pelas Reformas Trabalhista, Previdenciária e pela Portaria que autoriza os cursos da modalidade presencial a utilizarem 40% da carga horária na modalidade de Ensino a Distância.

Os(as) docentes não possuem mais garantias de que serão contratados(as) para desempenhar as suas atividades. Os(as) empresários da educação se utilizam de várias estratégias para diminuir os seus salários, aumentar as horas de trabalho e fragmentar as suas atividades. Assim, emergiram novas nomenclaturas profissionais para o trabalho docente, como tutor(a), preceptor(a), instrutor(a), mediador(a) e professor(a) conteudista. No entanto, estas não garantem a carreira, o prestígio, a autonomia, os direitos e a aposentadoria como docentes.

A partir dessas premissas, adentrou-se no ambiente de trabalho de uma instituição de nível superior privada, para analisar a lógica subjacente à metodologia de ensino aplicada pelos grandes conglomerados educacionais privados, bem como as estratégias utilizadas para a acumulação do capital e hegemonização dos processos de ensino.

A instituição de ensino de nível superior privada investigada oferta cursos em todas as áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Oferta cursos na modalidade presencial e da educação a distância, e está presente nos seguintes estados: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Os(as) investigados(as) que aceitaram o convite para participar da entrevista são apresentados(as) no Quadro 3.

Quadro 3 - Identificação dos(as) participantes

Participante	Cargo	Sigla do Participante	Sexo	Idade
Participante 01	Professor(a)	PRO01	Feminino	44
Participante 02	Coordenador(a) Presencial	COP02	Masculino	57
Participante 03	Tutor(a)	TUT03	Masculino	29
Participante 04	Coordenador(a) presencial	COP04	Masculino	51
Participante 05	Coordenador(a) presencial	COP05	Masculino	44
Participante 06	Tutor(a)	TUT06	Feminino	42

Participante 07	Tutor(a)	TUT07	Feminino	29
Participante 08	Professor(a)	PRO08	Feminino	35
Participante 09	Coordenador(a) EaD	COE09	Feminino	36
Participante 10	Coordenador(a) EaD	COE10	Feminino	42
Participante 11	Coordenador(a) presencial	COP11	Feminino	52
Participante 12	Coordenador(a) EaD	COE12	Masculino	29
Participante 13	Professor(a)	PRO13	Feminino	39
Participante 14	Coordenador(a) EaD	COE14	Masculino	31
Participante 15	Professor(a)	PRO15	Feminino	44
Participante 16	Professor(a)	PRO16	Masculino	39
Participante 17	Coordenador(a) EaD	COE17	Feminino	34
Participante 18	Professor(a)	PRO18	Masculino	28
Participante 19	Coordenador(a) Presencial	COP19	Masculino	38
Participante 20	Preceptor(a)	PRE20	Masculino	52

Fonte: A autora.

A seção está organizada em três partes, por meio das quais são explicitadas as unidades analíticas da tese: a primeira se refere à mediação da práxis pela oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais e os impactos na carreira docente; a segunda denuncia o enfraquecimento da coletividade e a minimização do papel do sindicato; por fim, a terceira situa os riscos de pagarem honorários periciais, custas e honorários de sucumbência, caso os(as) participantes recorram à justiça. O objetivo da seção é partir da realidade concreta dos(as) tutores(as), professores(as), coordenadores(as) e preceptor(a) docente a fim de compreender o processo de precarização no ensino superior privado.

No decorrer desta seção, será demonstrado como que as mudanças legais, por meio da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467) (Brasil, 2017c), da Lei da terceirização (Lei nº 13.429) (Brasil, 2017b), da Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c) e da Reforma Previdenciária (EC nº 103) (Brasil, 2019a) intensificaram a precarização do trabalho no ensino superior privado.

4.1 A mediação da práxis pela oferta das disciplinas EaD no presencial e os impactos na carreira docente

Esta subseção demonstra o impacto que a oferta das disciplinas EaD no presencial trouxe para a carreira docente, sobretudo porque afetou diretamente a práxis e a mediação da sua atividade. Segundo Cury (2000), existe um elo entre a

educação e a mediação do trabalho educativo que viabiliza a estrutura ideológica da classe burguesa.

As instituições na sociedade burguesa, inclusive a escola, promovem autoconservação e reprodução das condições de manutenção do modo de produção capitalista. Portanto, a educação pode ser um instrumento que promove o elo mediador entre os processos de acumulação do capital e a sociedade (Cury, 2000).

Cury (2000) complementa que a práxis da educação pode propagar a cultura da acumulação do capital e auxiliar na manutenção do capitalismo ao reproduzir ideias e valores dessa sociedade, visto que as relações de classe perpassam por toda a sociedade e a educação. Por isso, construir uma nova práxis é essencial para a emancipação dos sujeitos que tenham como horizonte a construção de uma nova sociedade.

Nesse contexto, resgata-se o conceito práxis, o qual é inerente aos seres humanos, pois compõe as relações sociais antes da instauração da sociedade capitalista. Para Marx e Engels (2001), a práxis é a atividade humana resultante da relação entre o homem e a natureza. Ao transformar a natureza, para produzir os seus meios de existência, o homem se transforma, constrói o mundo e a si próprio.

A capacidade que o ser humano tem de transformação na natureza é o que o diferencia das outras espécies. Essa capacidade de transformação é denominada trabalho, que é atividade vital, compartilhada por meio das mediações da sociedade.

A relação que o homem estabelece com os objetos naturais e com outros homens sobrevém da mediação social. Nesse contexto, é necessário examinar as mediações presentes na prática profissional dos(as) profissionais da educação, com o intuito de compreender como tem ocorrido a produção material desses(as) trabalhadores(as).

A partir das mediações sociais, desenvolve-se o psiquismo humano, que se forma e se transforma sustentado pela atividade humana. A atividade humana advém das inter-relações entre o espaço-tempo, por isso analisar as inter-relações dos profissionais da educação em seu espaço-tempo é essencial para compreender o seu psiquismo, que se refere ao conjunto de características psicológicas do homem, formado individualmente por suas vivências e percepções da realidade (Ferronato; Shimazaki; Amaral, 2022). Portanto:

A inserção do psiquismo humano, no tempo histórico, leva-nos a compreender que o seu desenvolvimento no espaço e no tempo são interfaces determinantes para entender a inter-relação do homem com o mundo, ou seja, implica em trazer as marcas das relações sociais que movimentam a atividade produtiva da sociedade que é dividida em classes sociais (Ferronato; Shimazaki; Amaral, 2022, p. 27032).

As relações sociais movimentam a atividade produtiva, porque “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica” (Marx; Engels, 2001, p. 100). Dessa forma, examinou-se como tem ocorrido a oferta de carga horária na modalidade de ensino a distância em cursos de graduação presenciais. Além disso, identificaram-se alguns aspectos presentes no processo de desenvolvimento do psiquismo dos(as) entrevistados(as) diante dessa realidade, para que, a partir das discussões, sejam construídas novas mediações de apropriação da natureza e objetivações humanas.

No dia 10 de outubro de 2016, o MEC divulgou a Portaria nº 1.134, a qual desburocratizou as regras para a implantação das disciplinas EaD nos cursos presenciais, desde que não ultrapassem 20% da carga horária dos cursos e ofertassem encontros presenciais e atividades de tutoria.

Nesse contexto, as instituições foram autorizadas a ofertar as disciplinas da modalidade EaD nos cursos presenciais, sem que houvesse adaptações; contudo, a carga horária não poderia exceder vinte por cento do tempo previsto no currículo de cada curso. A exigência era que a faculdade ou universidade tivesse pelo menos curso credenciado na modalidade de ensino EaD. Deixou de existir a necessidade de se aguardar a autorização e o reconhecimento dos cursos, para ofertar 20% da carga horária na modalidade de ensino EaD junto à modalidade presencial:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido (Brasil, 2016c).

No dia 28 de dezembro de 2018, o MEC divulgou uma nova Portaria, qual

seja, a nº 1.428²⁶, que aumentou de 20% para 40% a permissão de oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presencial (Brasil, 2018b). Para compreender algumas das implicações que essas alterações legais trouxeram na vida dos(as) profissionais da educação, questionou-se aos(às) participantes como ocorreu esse processo na instituição.

A partir do momento em que a Portaria foi autorizada, a instituição iniciou a implantação do sistema da oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais. O(A) participante COP04 afirma que “[...] aconteceu em todas as instituições particulares, isso é uma normativa, uma Portaria, uma determinação. [...] chegou até nós e que as instituições particulares poderiam se adequar conforme a lei [...]”.

Houve reuniões com os(as) coordenadores(as) e professores(as) para alinhar o processo de implantação da oferta de carga horária na modalidade de Ensino EaD em cursos de graduação presencial. Segundo o COP04, “[...] todo mundo se sentou numa sala, e fomos [...] pontuando quais seriam as disciplinas que eventualmente poderiam passar por este sistema (AVA – Avaliação virtual de aprendizagem) [...]”.

O(A) entrevistado(a) COP19 afirmou que, quando a proposta foi apresentada ao colegiado, houve resistência por parte de alguns/algumas docentes, “[...] me lembro que a gente teve algumas discussões, muitas vezes colocando posicionamentos contra esse processo, mas que no final de tudo, o próprio corpo docente [...] se uniu para essa inserção das disciplinas [...]”. Houve professores(as) que abandonaram o trabalho, porque não aceitaram tais mudanças. O(A) participante COP02 declarou que:

[...] uma boa parte desses professores, tiveram que assumir outras aulas né, e o que acontece aqui na instituição? O professor é convidado a produzir o material, e ele produz o material e se torna tutor da disciplina. Aí, a carga dele, que era uma carga presencial em sala, se torna uma carga horária de tutoria. Só que aí é diferente. O salário de um professor²⁷ do salário de tutor é diferente e tem esse impacto”. [...] uma parte da minha carga horária de

²⁶ No dia 6 de dezembro de 2019, o ministro da educação do governo Bolsonaro (PSL) divulgou a Portaria nº 2.117 (Brasil, 2019b), que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Essa Portaria manteve o limite dos 40% modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais e flexibilizou os processos para a sua oferta.

²⁷ Os(as) professores(as) com carga horário de quarenta horas semanais ganhavam, no mínimo, cinco mil reais e, no máximo, seis mil reais, conforme as regras internas da instituição. Por sua vez, os(as) tutores(as) ganhavam dois mil e seiscentos reais para trabalharem as mesmas quarenta horas semanais.

professor passou para tutor para preencher o total da minha carga horária [...] (Entrevistado(a) COP02, 2023).

Entretanto, com medo de serem demitidos(as), os(as) professores(as) que permaneceram na instituição auxiliaram no processo:

[...] o grande destaque é a questão de **aceitar**. Eu por exemplo sou agrônomo, **sou formado há mais de duas décadas, to meio “véinho”** já, mas para mim por exemplo **num primeiro momento, a aceitação foi mínima**. Só que **eu me adequo**. Então, por exemplo, eu sempre tive uma coisa comigo que é: **o ser humano se adapta ao meio. Então você precisa colocar o alimento na casa, você precisa prover o alimento para a família** e o mundo vai tendo as alterações normais, é fato isso daí. Então em nenhum momento a escola prejudicou o docente, mas o grande gargalo, resalto: É a questão de aceitar e muitos não aceitaram, não aceita e não vai aceitar (Entrevistado(a) COP04, 2023, grifos nossos).

[...] **no final de tudo o próprio corpo docente**, né? Ele **se uniu para essa inserção das disciplinas**, né! Para que o processo híbrido²⁸ pudesse acontecer da melhor maneira possível [...] (Entrevistado(a) COP19, 2023, grifos nossos).

Em relação às escolhas das primeiras disciplinas que seriam transformadas em EaD, verifica-se que foram escolhidas as consideradas teóricas. O(A) participante COP02 (2023) disse: “[...] exatamente, a minha (Ciências Sociais). Depois [...] METEP, [...], as de saúde coletiva, então aquelas disciplinas teóricas acabam sendo as primeiras a passarem para o híbrido ou aquilo que chamamos de disciplinas AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) a distância”.

O(A) entrevistado(a) COP11 (2023) também pontuou que “[...] fomos convocados para alterar a grade curricular para os quarenta por cento somente na transição de dois mil e dezenove para dois mil e vinte [...]” (Entrevistado(a) COP11, 2023). Desse modo, a instituição “[...] fez uma reunião com a coordenação e uma exigência para chegar [...] próximo [...] dos quarenta por cento [...]” (Entrevistado(a) COE10, 2023). Complementa-se com o relato do(a) participante COE14:

[...] Quando foi de dezenove para vinte, a gente já começou a mudar a grade para os quarenta por cento. E na época o MDE do curso decidiu por tentar tirar algumas matérias básicas, **decidiu colocar cálculo no EAD**, colocar algumas **matérias que não seriam técnicas**, né? E depois viram que isso acarretou outros problemas, porque daí o aluno **não estudava cálculo e chegava nas disciplinas específicas, não sabia o conhecimento básico**. E depois disso a gente se organizou de novo o MDE nos organizamos a matriz e hoje eu acho que assim dentro dos quarenta por cento está o melhor possível, mas a hora que teve a mudança já foi passado pra gente, ó tem que

²⁸ Oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais.

mudar (Entrevistado(a) COE14, 2023).

Com o aumento para 40%, os(as) coordenadores(as) tiveram de escolher as disciplinas específicas dos seus cursos para serem redirecionadas à EaD. Porém, os(as) alunos(as) encontraram dificuldades em relação à aprendizagem, a exemplo das disciplinas específicas dos cursos em que eles(as) não conseguiam fazer os cálculos básicos.

O(A) entrevistado(a) COP04 (2023) auxiliou na escolha das disciplinas do curso de Agronomia; ele(a) afirma que “[...] as primeiras disciplinas, na maioria dos cursos, foram as introduções aos cursos, porém na agronomia ela permaneceu presencial. Visto a importância que a gente acredita para o acadêmico do curso de Agronomia, a importância da prática [...]”. Os(as) coordenadores(as) e os(as) professores(as) optaram por deixar na modalidade presencial as disciplinas que possuíam viés prático. O(A) participante COP04 declarou que:

[...]. Agora eu me lembro que química ela acabou indo para o AVA, se eu não esqueci, física foi para o AVA também. E algumas como a agro informática já foi nesse primeiro momento também para AVA. Então assim, foram as primeiras disciplinas que caminharam para este modelo [...]” (Entrevistado(a) COP04, 2023).

O(A) participante COP05 informou:

Na administração, matérias como comunicação empresarial, metodologia, então matérias não ligadas diretamente ao curso. Matérias que formam o administrador e o contador, mas não são específicas. Com o tempo, nos outros anos, aí teve matérias específicas. No primeiro e segundo ano matérias mais informativas e nos outros dois, matérias específicas. Porque todos os anos as matérias são divididas ao longo dos quatro anos. Não é só no primeiro ano que tem o EAD, todos os anos têm uma parte em EAD. [...] isso, de acordo com o ano. [...] (Entrevistado(a) COP05, 2023).

O(A) entrevistado(a) COP19 relatou que:

[...] as disciplinas de primeiro ano, aquelas mais comuns como biologia celular, bioquímica, então essas disciplinas elas acabaram indo pra essa pra esse tipo de metodologia, né? Sendo inserida a distância. E ali permaneceu presencial, né? E na carga horária presencial, no restante dos oitenta por cento, as disciplinas que eram mais de núcleo específico do curso mesmo. [...] É entra aí disciplinas como história e fundamentos da fisioterapia, ética e deontologia. E aí depois acabaram entrando algumas disciplinas mais específicas como fisioterapia aplicada a desportiva. A própria hidroterapia e recursos hidrocinésicos terapêuticos, [...] que são disciplinas, essas últimas duas são de conceitos mais práticos [...]. Houve uma adaptação por meio dos professores para que essas práticas pudessem ser demonstradas pelo próprio ambiente, para os alunos, para que eles pudessem ter esse contato com os recursos práticos, mesmo usando o ambiente virtual de aprendizagem. Então houve uma adaptação, uma movimentação para que por parte dos docentes tam-

bém houvesse uma suplementação para os alunos nesse sentido. [...] (Entrevistado(a) COP04, 2023).

Outra estratégia que a instituição utilizou para aumentar a oferta de carga horária na modalidade EaD foi a junção de duas disciplinas em uma única. Conforme relatado pelo(a) PRO08 (2023), “[...] depois no ano seguinte incluiu mais uma da área de biologia que a gente chama de bases biológicas integradas, que também já foi a junção de duas disciplinas anteriores que era a biologia celular e histologia”.

A oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais “[...] não é uma realidade que se aplica (somente) ao curso da medicina, pelo menos atualmente [...]”, declarou o(a) participante PRO16 (2023). O(A) entrevistado(a) COP19 narrou que:

É, eu me lembro exatamente nesse momento que a gente sentiu bastante, porque quando **aumentou a carga horária para quarenta por cento, as disciplinas, algumas disciplinas específicas do curso precisaram entrar**, dentro dessa carga horária. E aí nós tivemos uma discussão [...] junto com o núcleo o MDL, o curso, né! O colegiado do curso também foi muito requisitado porque a gente queria entender melhor **como fazer isso sem precarizar o serviço, sem que isso impactasse na própria qualidade da formação acadêmica**. E então algumas disciplinas que nós entendemos ser extremamente importantes na prática da vivência [...], elas acabaram indo para essa metodologia. Então, a gente procurou discutir muito isso, né, de como isso seria feito. **Disciplinas com cargas horárias mais pesadas, disciplinas de cento e oitenta, duzentos e quarenta horas acabaram também sendo reduzidas para disciplinas de cento e sessenta, cento e vinte horas**. Então, isso também de alguma forma nos fez repensar [...]” (Entrevistado(a) COP19, 2023, grifos nossos).

Um aspecto que merece ser frisado se refere à constatação de que os(as) professores(as) das disciplinas transformadas em EaD que “[...] preenchiam a carga horária de quarenta horas-aula com elas, foram demitidos”, descreveu o(a) participante COE10 (2023). Corroborou o(a) entrevistado(a) COE14 (2023): “olha, quando eu entrei aqui em dois mil e dezenove, em dois mil e dezoito teve demissão em massa aqui, aí depois em dois mil e vinte também teve demissões e hoje a gente trabalha aqui com o corpo docente bem enxuto. É bem pequeno”, embora a instituição tenha um quantitativo expressivo de alunos, aproximadamente vinte e cinco mil; destes(as), 82% estão vinculados à modalidade EaD.

O(A) entrevistado(a) PRO18 (2023) foi aluno da Instituição no período da implantação da oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais, ocasião em que recordou: “[...] eu lembro de professores sendo demitidos na minha época de estudante [...]”. Complementa-se:

[...] **alguns foram desligados ou tiveram carga horária reduzida.** Mas em contrapartida isso tem redução de salário ou reajuste ou até houve um desligamento, mas depois contratou novamente só que com um outro contrato, uma outra proposta, enfim, isso que foi que eu observei, [...] vendo essa questão (Entrevistado(a) COE12, 2023, grifos nossos).

O(A) participante TUT07 discorreu:

[...] sim diminuiu né? Porque no EAD essa modalidade é uma carga horária bem menor. O professor não precisa estar igual no presencial quando ministrava a disciplina história da arquitetura e urbanismo, que tem que estar segunda, terça e quarta. Agora não, o professor vem uma vez por semana. Então a carga horária não deixa de ser um tutor né? Fica com um registro²⁹ de tutor, [...] **diminuiu bastante. E teve até alguns professores que pelo fato de diminuir bastante essa carga horária e tinha que estar vindo na instituição mesmo que é EAD, uma vez na semana. Alguns professores mesmo se desligaram né,** porque eles falaram que não compensava, reduziram tanto a carga horária [...] (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

O(A) participante COE09 (2023) registrou que “condensaram mais aulas para os professores que permaneceram, vamos imaginar assim, o professor tinha dez horas. Então, ele vai ser vinte horas, só que agora ele vai dar tantas aulas em sala de aula, o resto ele vira tutor³⁰ [...]”. Os professores que permaneceram, para não perderem o vínculo da CLT, acabaram assumindo disciplinas em que não eram especialistas. Argumentou, ainda, que:

[...] **Para o professor ainda ficar com as matérias** que ele dava, **ficou com essas específicas, mas muitos pegaram matérias que nem eram da área de atuação, para não perder o vínculo.** Então, por exemplo, um que era professor de uma matéria, vamos pensar na engenharia, ele acabou pegando às vezes comunicação e expressão pra ele não perder tantas horas. E aí ele vira tutor. Foi isso que aconteceu. Então alguns foram remanejados. [...] Alguns foram demitidos, por mais que a gente fale que não. Ao concentrar na mão de uns o outro vai ficar com menos e aí vai ficando com pouca carga, até que não dá mais. Então, o que [...] a instituição procurou fazer foi concentrar esses professores não só na docência, mas fazer com que eles virassem tutores do EAD (Entrevistado(a) COE09, 2023, grifos nossos).

A estratégia adotada pela instituição foi a de reduzir o quadro docente, sendo que o(a) participante COE14 (2023) relatou que “[...] eram quarenta horas, daí tinha outro professor quarenta horas, e tinha mais dois com vinte horas [...]. Hoje eu fiquei só na coordenação, nós estamos com dois professores da área, [...] basicamente”.

Também foi possível constatar a realocação em outras funções, conforme

²⁹ Registro é um termo que se refere às pessoas que trabalham de modo formal, ou seja, que estão amparadas pela CLT e demais normas trabalhistas, com vínculo empregatício devidamente anotado na CTPS.

³⁰ Os professores nessas condições exercem as duas atividades profissionais, carga horária de professor em sala de aula e carga horária de tutor no AVA.

apontou o(a) entrevistado(a) COE17 (2023): “[...] outras funções né? Então eu antes eu tinha sei lá, cinco turmas presenciais com uma carga horária X. Agora eu tenho a mesma carga horária para mais turmas”. Portanto, “[...] criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual” (Antunes, 2000, p. 43).

Complementa Antunes (2000, p.35): “[...] a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotada de forte caráter destrutivo, tem acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente [...]”. Nessa lógica, houve o desligamento de professores(as), para depois de um tempo contratá-los(as) com salários inferiores, sendo que, na sequência, são ilustradas falas de professores(as) que permaneceram na instituição:

Fui demitido. [...] No caso eu **fui convidado a voltar. Mas não na mesma condição de professor**, mas como coordenador do curso de Pedagogia. Então, acredito que alguns professores acabaram perdendo o emprego e esse processo continua, porque como você sabe que vinte, agora permite quarenta por cento [...] (Entrevistado(a) COP02, 2023, grifos nossos).

O(A) entrevistado(a) TUT07 complementou que:

Aqui que eu vi e acompanhei, tiveram várias estratégias. **Alguns professores que tinham muito mais tempo de casa eles remanejaram.** Por exemplo, o coordenador de desenho técnico, vou dar esse exemplo que é da minha área. Tem essa disciplina em arquitetura, engenharia mecânica, elétrica [...] E em vários cursos eles conseguiram remanejar e esse próprio professor conseguiu pegar algumas aulas. Agora **teve muitos professores que só davam aquela disciplina, que não tinha o que fazer. Teve uma dispensa.** Alguns tinham disciplina, mas tinha estágio e **eles conseguiram compartilhar esse mesmo professor para vários cursos porque essa disciplina tinha vários cursos.** Agora aquele professor que dava aquela disciplina, mas só em determinado curso. A maioria foi dispensada. [...] (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

Cita-se, como exemplo desse processo, o curso de Engenharia que, atualmente, possui apenas três professores(as) contratados/as. “[...]. É claro que você coloca aí na engenharia tem um professor, isso dentro da engenharia mecânica, só que daí tem professor de física de cálculo que são de outros cursos que é do grupo geral, né! Mais específico de engenharia só estão nós três” (Entrevistado(a) COE14, 2023).

Desse modo, “[...] a mudança visível é que o conjunto de trabalhadores necessários a um dado processo de trabalho não precisa mais ser simultaneamente reunido no mesmo local [...]” (Tavares, 2002, p. 54). Assim, com o quadro reduzido de professores(as), com o incremento da utilização de recursos tecnológicos para rodar as disciplinas em EaD e com os baixos salários dos(as) tutores(as), é notório que a instituição tem maximizado seus lucros. Nesse sentido, fica explícito o conceito de mais-valia, a partir de Marx (1982, p. 21), “[...] ou seja, aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora sobre trabalho, ou trabalho não remunerado, eu chamo lucro. Este lucro não o embolsa na sua totalidade o empregador capitalista”. Na sequência, ilustra-se o depoimento do(a) participante PRO13:

[...] é interessante para toda instituição, né? Pro curso de direito por si só já é muito barato, por que você precisa do quê? De profissionais docentes e biblioteca que hoje pode ser virtual. Então, não é um curso caro, [...]ficou ainda mais barato. Com uma mensalidade alta, com uma infraestrutura tecnicamente baixa se comparada a outros cursos, como de medicina, odontologia, medicina veterinária, que são cursos que a gente sabe que tem equipamentos específicos e que devem ser adquiridos pela instituição [...] (Entrevistado/a PRO13, 2023, grifos nosso).

Sobre esse aspecto, um(a) participante afirmou que os cursos “[...] rodam de acordo com os números das disciplinas, então eu acho que até para entrar no mercado de concorrência [...] com outras instituições, acaba barateando um pouco, a questão de você diminuir a carga horária geral, presencial [...]” (Entrevistado(a) PRO15, 2023). Nesse contexto, Marx (1982) afirma que o(a) empresário(a) busca vender as mercadorias de qualidade a preço barato, se possível, chegar ao ponto de ele(a) ser o(a) único(a) a vender:

A mesma mercadoria é oferecida por vários vendedores. Aquele que vender mercadorias de qualidade igual a preço mais barato, está seguro de vencer os restantes vendedores e de assegurar para si a maior venda. Por isso os vendedores disputam entre si a venda, o mercado. Cada um deles quer vender, vender o mais que puder e, se possível, ser só ele a vender com exclusão dos restantes vendedores. Por isso, uns vendem mais barato que outros. Temos, assim, uma concorrência entre os vendedores, que faz baixar o preço das mercadorias oferecidas por eles (Marx, 1982, p. 11).

Marx (2017, p. 503) salientou que “[...] onde a máquina se apodera pouco a pouco de um setor da produção se produz uma miséria crônica nas camadas operárias que concorrem com ela”. Corroborando tal lógica, a instituição, a fim de diminuir gastos, tem adotado máquinas (tecnologias) que culminaram com a substituição de professores(as). Inclusive, o(a) partícipe PRO16 revelou aspectos que coadunam com

a explicitação da essência do fenômeno em tela:

[...] **o intuito do empresariado**, da instituição, seja ela qual for é diminuir gastos, vai cortar então professores porque antes se ela tinha que manter dois ou três professores pra essas disciplinas presenciais, agora com as aulas EAD contratam apenas um professor com contrato temporário para gravar aquelas aulas. Aquela gravação é de direito da instituição, dispensa o professor e fica armazenado no banco de dados da instituição. Então, olhando para o empresariado, **ele foi favorecido**, em detrimento, em muitos casos, do ensino à distância. Porque o tempo é limitado, numa aula normal, pelo menos, a gente gasta cinquenta minutos e nos cursos em EAD é quinze minutos de aula, picadas em vários módulos. O que você faz em quinze minutos? **Com certeza tem um déficit educacional que é uma vertente** [...]. Não tem como suprir, não tem como substituir o presencial (Entrevistado(a) PRO16, 2023, grifos nossos).

As mudanças na legislação favoreceram o empresariado do ramo educacional, o qual pauta e hegemoniza as leis a seu favor, com o intuito de aumentar o acúmulo do capital e intensificar a precarização do trabalho. Os “[...] empresários se unem aos tomadores de decisão e formadores de opinião sobre a política educacional e se legitimam perante a sociedade” (Peroni; Caetano, 2011, p. 238). Como exemplo, as autoras citam:

O Instituto Ayrton Senna é uma organização não governamental sem fins lucrativos, presidida por Viviane Senna e foi fundada em novembro de 1994. O IAS trabalha em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e ONGs, ou seja, dos três setores –organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil– para desenvolver políticas públicas de larga escala (Peroni; Caetano, 2011, p. 238).

As políticas são voltadas para promover a desregulamentação, a flexibilização, a terceirização, favorecer o empresariado em detrimento do(a) trabalhador(a). Assim, “[...] todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial” são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital” (Antunes, 2000, p. 38). Marx (2017, p. 503), com uma perspectiva visionária, ainda se apresenta como uma literatura atual, pois, “[...] assim que o manuseio da ferramenta é transferido para a máquina, extingue-se, juntamente com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho. O trabalhador se torna invendável, como o papel–moeda tirado de circulação”. Outra prática adotada pela instituição foi a de ofertar para o(a) professor(a) da disciplina presencial a produção do material didático e a gravação das aulas, por conseguinte, esses(as) professores(as) aceitaram atuar como tutores(as) dessas disciplinas. Logo, passaram

a atender mais alunos(as), pelo mesmo salário, segundo a afirmação do(a) entrevistado(a) COP05:

O professor ganha o mesmo valor de horas para a matéria EAD [...]. Cada matéria EAD conta duas horas, quer dizer duas horas de cada professor. Quem é mestre ganha duas horas a mais de quem é especialista [...]. Então assim, o valor da hora não é menor por ser EAD [...]. Ganha uma carga horária a mais, mas no mesmo valor das aulas presenciais [...]. Esses acho que não ganham nada, já está no pacote, eles ganham um valor e não ganham nada a mais. Exemplo: se a pessoa trabalha 40 horas e é só tutor, e assume uma matéria a mais, está dentro do que ele já ganha. Não existe um acréscimo (Entrevistado(a) COP05, 2023, grifos nossos).

Desse modo, “[...] aqueles que aceitaram a tutoria permaneceram na instituição com readequação de carga horária. Até porque você também não pode de um dia para o outro eliminar a carga horária do professor [...]” (Entrevistado(a) COP11, 2023). Infere-se que a instituição não tinha tempo hábil para contratar professores especialistas para a adequação de todas as disciplinas escolhidas na modalidade EaD. Por isso, a instituição convidou alguns/algumas professores(as) da própria instituição para realizar esse processo; em contrapartida, houve o oferecimento da tutoria.

4.2 Enfraquecimento da coletividade e minimização do papel do sindicato

Infere-se, a partir do relato dos(as) participantes, que houve demissão em massa com a implantação da oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais na instituição e que os(as) professores(as) não conseguiram resistir a tais mudanças. Como salientado, os(as) professores(as) que permaneceram na instituição auxiliaram na transição das disciplinas da modalidade presencial para a EaD com medo de serem desligados(as) também.

A luta entre trabalhadores(as) e empresários(as) é uma luta desigual, pois os(as) trabalhadores(as) possuem apenas a sua força de trabalho, enquanto o empresariado detém os modos de produção, dinheiro e as leis a seu favor (Marx, 2017).

A aprovação da Reforma Trabalhista enfraqueceu as relações coletivas, ou seja, a representatividade do(a) trabalhador(a) por meio de sua categoria laboral. Os sindicatos foram privados de algumas atividades que, antes, eram exercidas compulsoriamente, como a obrigatoriedade de homologar a rescisão daquele(a) que

se encontrava empregado(a) no sindicato (Brasil, 2017b).

A reforma, ao revogar a obrigatoriedade de homologar a rescisão contratual no sindicato³¹, estabeleceu que as rescisões coletivas podem ser feitas sem autorização ou prévia celebração de convenção coletiva³².

Resgata-se que a lei apontava que, quando o contrato de trabalho fosse superior a um ano, a empresa precisava formalizar o pedido de demissão ou recibo de quitação de rescisão no Sindicato ou perante a autoridade do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Também garantia que só teria validade se esse processo fosse realizado com a assistência dos respectivos órgãos (Brasil, 1943).

Com a Reforma Trabalhista, houve a flexibilização da demissão, ou seja, o sindicato não precisa mais ser notificado de nenhum tipo de demissão. Os(As) trabalhadores(as) perderam a representatividade sindical, a qual poderia, em caso de demissões coletivas, defendê-los(as) por meio do acesso à justiça do trabalho, ao mover ações coletivas em prol da classe trabalhadora. Nesse sentido, são resgatados elementos da nova legislação:

Art. 477-A. As dispensas imotivadas individuais, plúrimas ou coletivas equiparam-se para todos os fins, não havendo necessidade de autorização prévia de entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017)

Art. 477-B. Plano de Demissão Voluntária ou Incentivada, para dispensa individual, plúrima ou coletiva, previsto em convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho, enseja quitação plena e irrevogável dos direitos decorrentes da relação empregatícia, salvo disposição em contrário estipulada entre as partes (Brasil, 2017c).

³¹ **Texto antigo:** Art. 477. Na extinção do contrato de trabalho, o empregador deverá [...] comunicar a dispensa aos órgãos competentes e realizar o pagamento das verbas rescisórias no prazo e na forma estabelecidos neste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.467, de 2017).

1º - O pedido de demissão ou recibo de quitação de rescisão, do contrato de trabalho, firmado por empregado com mais de 1 (um) ano de serviço, só será válido quando feito com a assistência do respectivo Sindicato ou perante a autoridade do Ministério do Trabalho e Previdência Social (Redação dada pela Lei nº 5.584, de 26.6.1970).

Texto atual: Art. 477 [...]

§ 1º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 13.467, de 2017).

³² A reportagem citada a seguir demonstra que os trabalhadores já sofrem as consequências do afrouxamento da lei. A trabalhadora só conseguiu ser reintegrada às suas atividades, porque sua demissão ocorreu antes da reforma trabalhista. Para as novas demissões em massa, já se aplica a nova lei.

[...] **Reforma Trabalhista não aplicável**

O relator do recurso de revista do Sesc, ministro Mauricio Godinho Delgado, ressaltou que a dispensa ocorreu antes da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017). Por isso, não se aplica ao caso o novo dispositivo que afasta a obrigatoriedade de participação do sindicato em dispensas coletivas [...].

<https://www.tst.jus.br/web/guest/-/sem-participa%C3%A7%C3%A3o-de-sindicato-demiss%C3%A3o-em-massa-%C3%A9-invalidada-e-empregada-ser%C3%A1-reintegrada>

Fortaleceu-se o acordo individual em detrimento do coletivo, fator que reduziu a influência dos sindicatos e retirou a obrigatoriedade do recolhimento de recursos financeiros para mantê-los. Está claro que a Reforma Trabalhista enfraqueceu as possibilidades de resistência dos(as) trabalhadores(as) contra a usurpação do capital. Destarte, oportunas são as ponderações de Marx:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas, são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de ao mesmo tempo se esforçarem para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado (Marx, 1982, p. 31).

Com menos dinheiro (arrecadação), os sindicatos ficam restritos em algumas ações e mais sujeitos às abordagens ilícitas de empresários(as) e entidades empresariais, que podem corromper a entidade representativa dos(as) trabalhadores(as), com consequência direta em suas vidas.

Nos Artigos 545 e 579 da Reforma Trabalhista, há menção de que “[...] os empregadores ficam obrigados a descontar da folha de pagamento dos seus empregados, desde que por eles devidamente autorizados, as contribuições devidas ao sindicato, quando por este notificados [...]” (Brasil, 2017a). Ademais, que “[...] o desconto da contribuição sindical está condicionado à autorização prévia e expressa dos que participarem de uma determinada categoria econômica ou profissional, ou de uma profissão liberal [...]” (Brasil, 2017a).

Por fim, estabeleceu-se a possibilidade de acordos individuais, ou seja, acordos entre empregados(as) e empregadores(as) sem a participação do sindicato, o que prejudica o(a) trabalhador(a), que é a parte hipossuficiente da relação trabalhista.

Art. 444 – As relações contratuais de trabalho podem ser objeto de livre estipulação das partes interessadas em tudo quanto não contravenha às disposições de proteção ao trabalho, aos contratos coletivos que lhes sejam aplicáveis e às decisões das autoridades competentes. Parágrafo único. A livre estipulação a que se refere o **caput** deste artigo aplica-se às hipóteses previstas no art. 611-A desta Consolidação, com a mesma eficácia legal e preponderância sobre os instrumentos coletivos, no caso de empregado portador de diploma de nível superior e que perceba salário mensal igual ou superior a duas vezes o limite máximo dos benefícios do Regime Geral de Previdência Social. (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017) (Brasil, 2017c).

Equiparar o poder de negociação entre empregado(a) e empregador(a) não é isonômico, visto que o(a) empregador(a) detém o capital, e, portanto, controla a relação trabalhista. Afastar a representatividade do(a) trabalhador(a) é retroagir na evolução social para se criar uma sociedade mais justa e menos desigual.

Observa-se que, no caso da instituição de ensino superior investigada, as demissões ocorreram depois de 2017 quando a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais foi implantada. Ou seja, quando a Reforma Trabalhista já tinha sido implantada e a representatividade coletiva dos(as) trabalhadores(as) enfraquecida, visto que as demissões não precisaram ser homologadas no sindicato.

4.3 Risco de pagar honorários periciais, custas e honorários de sucumbência

O intuito desta subseção é verificar se os(as) participantes ficaram coagidos(as) a lutarem por seus direitos e a recorrerem à justiça do trabalho para defenderem os seus interesses. Também se buscou compreender como eles(as) se sentem diante dessas mudanças que impactam diretamente a atividade docente.

[...] é um movimento de **descredenciamento e desvalorização do professor**. Por exemplo hoje eu vejo que **todos os meus anos de formação se resume em um contrato de trabalho**, eu **não tenho um vínculo** e eu **não tenho certeza de que eu posso ficar**, eu não tenho uma estabilidade, eu tenho um contrato de trabalho, que ele pode ser vigente até tal dia. Acho que a minha conclusão é **uma escravidão**. Uma escravidão atual assim, não é? **Atualizada. Moderna**, não é? Mas é um **regime de escravatura** totalmente **legal**, vamos pensar assim. Confesso que eu **já fui ameaçado**. Porque assim, eu ainda relutei para não abrir uma pessoa jurídica Sim. Para receber por recibo de pagamento autônomo. Eles conseguiram me pagar por três meses consecutivos, mas depois **disseram que se eu não fosse abrir uma pessoa jurídica eles abririam mão da minha prestação de serviço**, porque era a modalidade da instituição e assim cabia a mim decidir se eu queria ficar ou não. [...] Foi o RH que ele falou (Entrevistado(a) PRE20, 2023, grifos nossos).

[...] **Sempre o lado mais fraco, acaba de alguma maneira sendo prejudicado**, não é? [...]. Muitos profissionais hoje precisam, não é? E tem a sua atividade muitas vezes direcionada só para a área acadêmica, não é? E é uma prática cada vez mais comum nessa área [...]. Então penso que a gente precisa ser resiliente em saber lidar, extrair o melhor dessa situação, não é? **Mesmo sabendo que às vezes a gente tem algumas perdas de direitos** [...] (Entrevistado(a) COP19, 2023, grifos nossos).

Verifica-se com a fala do PRE20 que todas essas mudanças resultam no descredenciamento e na desvalorização do(a) professor(a), que se resume a um

contrato de trabalho. Ele(a) afirma que não tem vínculo empregatício com a instituição e que não tem certeza de que permanecerá – e que está sob um regime de escravidão legal.

Ainda relatou que já foi ameaçado(a) de ser demitido(a) pela própria instituição, caso não aceitasse trabalhar como prestador(a) de serviço. Infere-se que ele(a) não encontra possibilidades de recorrer à justiça para defender as suas demandas, pois tem consciência de que as reformas são legais. O(A) entrevistado(a) COP19 (2023) também relatou que sempre o lado mais fraco acaba sendo prejudicado, no caso, os(as) trabalhadores(as) que dependem do emprego para sua subsistência.

Da mesma maneira, outros(as) trabalhadores(as) ficaram inertes às mudanças por causa das necessidades financeiras. Como a sobrevivência é instintiva, a Reforma Trabalhista limitou o acesso à justiça dos(as) trabalhadores(as) por meio da possibilidade de eles(as) terem de pagar os honorários periciais e de sucumbência em eventuais demandas infrutíferas, ou seja, quando os(as) empregados(as) perdem as ações em que demandam contra os(as) seus/suas empregadores(as) e ex-empregadores(as) (Brasil, 2017a).

O Art. 790-B da Reforma descreve que “[...] a responsabilidade pelo pagamento dos honorários periciais é da parte sucumbente na pretensão objeto da perícia, ainda que beneficiária da justiça gratuita”. Assim, “[...] somente no caso em que o beneficiário da justiça gratuita não tenha obtido em juízo créditos capazes de suportar a despesa referida no **caput**, ainda que em outro processo, a União responderá pelo encargo” (Brasil, 2017a).

Desse modo, dificilmente o(a) trabalhador(a) colocará o seu orçamento familiar em risco para propor uma ação judicial. E, dificilmente, recorrerá à justiça gratuita, porque se o indivíduo não tem condições para pagar as custas iniciais, como terá recursos para pagar possível honorário sucumbencial ou perícia judicial?

A previsão legal produz um temor psicológico nos(as) trabalhadores(as), para que eles(as) não se posicionem ante os pós e contras em buscar seus direitos. De acordo com Marx (1982, p. 18), “pedir uma retribuição igual ou simplesmente uma retribuição justa, na base do sistema do salariado, é o mesmo que pedir liberdade na base do sistema da escravidão”.

Todavia, mesmo tendo sido alterada a lei, o intento de prejudicar o acesso à

justiça foi sucumbido, mediante a ADI 5766³³. Nesta, o STF julgou a inconstitucionalidade do *caput* do Art. 790-B e o § 4º do mesmo artigo, bem como o § 4º do Art. 791-A. Conclui-se que as mudanças legais resultaram no descredenciamento e na desvalorização dos(as) professores(as). A possibilidade de terem de pagar às custas dos processos legais pode coagi-los(as) a não recorrerem à justiça para se defender, por isso, acabam se submetendo às relações de trabalho flexíveis para sobreviverem.

Depreende-se que a oferta de carga horária na modalidade de EaD, em cursos de graduação presenciais, impactou na carreira docente e na demissão de professores(as), em detrimento da contratação de tutores(as). Isso implica a diminuição do salário, porque o(a) tutor(a) é contratado(a) para desempenhar serviços operacionais e burocráticos da docência, como corrigir atividades, provas, lançar notas, dentre outros.

As mudanças legais expressas na Reforma Trabalhista trouxeram o enfraquecimento da coletividade e a minimização do papel dos sindicatos, visto que possibilitou que os professores possam ser contratados como PJ (pessoas jurídicas) e se tirou a obrigatoriedade da contribuição sindical. Por fim, há os riscos de pagarem honorários periciais, custas e honorários de sucumbência, caso os(as) participantes recorram à justiça.

³³ Decisão: O Tribunal, por maioria, julgou parcialmente procedente o pedido formulado na ação direta, para declarar inconstitucionais os Artigos 790-B, *caput* e § 4º, e 791-A, § 4º, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), vencidos, em parte, os Ministros Roberto Barroso (Relator), Luiz Fux (Presidente), Nunes Marques e Gilmar Mendes. Por maioria, julgou improcedente a ação no tocante ao Art. 844, § 2º, da CLT, declarando-o constitucional, vencidos os Ministros Edson Fachin, Ricardo Lewandowski e Rosa Weber. Redigirá o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes. Plenário, 20.10.2021 (Sessão realizada por videoconferência – Resolução 672/2020/STF). <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5250582>

5 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA E SUAS CONTRADIÇÕES

O intuito desta subseção é verificar a contradição que existe entre o incremento e desenvolvimento das tecnologias diante da precarização do trabalho docente. Enquanto os(as) empresários(as) possuem as máquinas tecnológicas e aumentam a sua riqueza a partir dos processos de mais-valia, os(as) trabalhadores(as) se submetem a uma remuneração inferior e ao aumento das atividades, tais como os(as) tutores(as) que ganham menos do que os(as) professores e atendem mais estudantes.

À medida que se aumenta a qualidade das tecnologias, diminui-se a necessidade do trabalho docente. A indústria moderna tem como objetivo substituir uma ocupação complexa por outra mais simples. Na oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais, as contradições estão presentes na substituição das atividades complexas dos(as) professores(as) por atividades mais simples dos(as) tutores(as); na valorização da tecnologia em detrimento da desvalorização do trabalho docente; nos salários dos(as) tutores(as) que são inferiores aos dos(as) professores(as); e na nova classe de “professores empresários” que não possuem o modo de produção. Portanto:

Suponhamos, todavia, que **os operários expulsos diretamente do trabalho pelas máquinas e toda a parte da nova geração que estava à espreita para ocupar seu lugar**, encontram uma nova ocupação. Podemos crer que esta será remunerada tão bem quanto a que eles perderam? Isto estaria em **contradição** com todas **as leis econômicas**. Vimos como **a indústria moderna tende sempre a substituir uma ocupação complexa, superior, por outra mais simples, inferior**. Como, pois, uma massa operária lançada fora de um setor industrial pelas máquinas poderia encontrar um refúgio noutro setor sem que fosse pior remunerada? (Marx, 1849, p. 15, grifos nossos).

Verificou-se que, após a inserção das disciplinas na modalidade EaD, a instituição não precisa mais da mesma quantidade de professores(as). A lei não obriga a contratação de professores(as) para lecionar as disciplinas EaD, apenas faz menção que se deve ter atendimento de tutoria aos(às) alunos(as) (Brasil, 2018b).

Nesse contexto, em que houve a redução da quantidade dos(as) docentes, houve o aumento das atividades dos(as) tutores(as), os(as) quais passaram a executar atividades operacionais, como a correção das atividades e os lançamentos

das notas no sistema.

Buscou-se investigar como têm sido desenvolvidas as atividades dos(as) docentes e dos(as) tutores(as) após as mudanças ocorridas na instituição. O(A) entrevistado(a) TUT03 (2023) salientou que o seu trabalho “[...] é uma certa obrigação, um certo dever. Eu não tenho autonomia para agir da melhor forma que eu achar correto. Ministrando melhor o meu tempo, não, não tenho. A coisa tem que ser tipo máquina, faz, faz, faz, faz”.

Marx (1982, p. 21) já ponderava que a divisão do trabalho e o aumento da força de produção fazem com que se diminuam os custos de produção e ocorra o aumento dos lucros dos(as) empresários(as):

Um capitalista só pode pôr outro em debandada e conquistar-lhe o capital vendendo mais barato. Para poder vender mais barato sem se arruinar tem de produzir mais barato, isto é, aumentar tanto quanto possível a força de produção do trabalho. Mas a força de produção do trabalho é sobretudo aumentada por meio dum **maior divisão do trabalho, por meio dum introdução generalizada e dum aperfeiçoamento constante da maquinaria. Quanto maior é o exército de operários entre os quais o trabalho se divide**, quanto mais gigantesca a escala em que se introduz a maquinaria, tanto mais diminuem proporcionalmente os custos de produção, tanto mais frutuoso se torna o trabalho. Nasce daqui uma competição generalizada entre os capitalistas para aumentarem a divisão do trabalho e a maquinaria e as explorarem à maior escala possível (Marx, 1982, p. 21, grifos nossos).

Além dos(as) tutores(as) não possuírem autonomia em suas atividades, eles atendem muitos(as) alunos(as) em um mesmo componente curricular. As pesquisadoras Francisco e Militão (2021) investigaram os(as) trabalhadores(as) da educação não docentes, em escolas estaduais localizadas na região central e na periferia da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Os resultados da pesquisa apontaram que os funcionários administrativos não se sentem valorizados pelos membros da comunidade.

Também relatam que há o descaso do governo, por causa da baixa remuneração em seus proventos, por falta de previsão para aumento de proventos, de plano de cargos e carreira e de melhorias em suas condições de trabalho (Francisco; Militão, 2021). Da mesma forma, os(as) tutores(as) não se sentem valorizados(as) com as atividades administrativas que realizam, não são reconhecidos(as) como docentes. Comumente, as instituições de ensino privadas praticam a baixa remuneração em seus proventos, não implantam uma política de

cargos e carreira, assim, eles(as) não possuem nenhuma expectativa de melhorias nas condições de trabalho.

Outro aspecto a ser salientado, a partir das constatações das pesquisadoras Francisco e Militão (2021), refere-se ao fato de que os funcionários administrativos não são chamados para as reuniões, a não ser que seja para a divisão de trabalho. Isso se aplica à vivência dos(as) tutores(as), ou seja, não participam das tomadas de decisões na instituição, são apenas executores(as) das tarefas.

O(A) participante COP02 (2023) relatou que, no decorrer de um ano letivo na modalidade presencial, ele(a) “[...] começava em torno de 500 a 700 alunos que totalizava 40 horas. Então eu começava às vezes, dependendo do ano, com um pouco mais e no decorrer do tempo ia caindo em caso de desistência”. Todavia, com a modalidade EaD,

[...] já é diferente. Na EAD você vai trabalhar com 1.000. Começa com 1.000 ou mais, dependendo do curso. Os tutores eu percebo que eles têm uma média, um número “X” de alunos que ele vai atender. Então normalmente um tutor tem 1.500 alunos e depende também das disciplinas. [...] você tem que trabalhar com 1.500, 2.000, já ouvi falar até em 3.000, mas aqui, no caso, nós não temos essa quantidade de aluno. Então você vai contratando o tutor conforme esse número de alunos vai aumentando. [...] (Entrevistado(a), COP02, 2023).

O(A) entrevistado(a) COE10 (2023) complementou que, em algumas disciplinas, a exemplo de “[...] METEP e Ciências Sociais, tinha 900, 1.000 alunos [...]”. O(A) participante PRO08 (2023), por sua vez, não conseguiu sequer contabilizar a quantidade de alunos que atende, ao argumentar:

[...] para medir pelos meus últimos cálculos, eu tenho em média 1.000 alunos, né? Então eu tenho uns 600 alunos no presencial, então fica o ano inteiro comigo e mais o de 400 a 500 alunos a cada módulo nas disciplinas que eu cuido na EAD [...] EAD e AVA né, que é junto para mim e que são as minhas horas de tutoria, vinte e seis horas e as outras 14 horas em sala de aula presencial. Puxado!” (Entrevistado(a) PRO08, 2023).

O(A) participante PRO13 (2023) relatou que “[...] na EAD a última vez que eu contei estava novecentos. [...] E tem a carga horária do presencial que não entrou nisso ainda. [...]. as minhas vinte e sete horas são como docente mestre. [...] É muito, [...] sou nova no meu trabalho”. Observa-se que a professora não conseguiu dimensionar a sobrecarga do seu serviço, visto que foi contratada para exercer as funções de professora nesse novo formato de docência.

Na sequência, apresenta-se outro caso que retrata a sobrecarga de serviço e

a exploração da mão de obra dos(as) tutores(as):

4.000 alunos. Olha, tem disciplinas com mais e que atendem mais cursos e têm disciplinas que atendem menos cursos, então assim, já tive disciplinas com mais de **2.000 alunos, mas a média, as disciplinas que têm mais alunos são em torno de 800, 900, atualmente**. E os que têm menos são em torno de uns cento e poucos. [...] **Ah, coloca uns 4.000. [...] Sim independente do curso**, [...] porque tem algumas **disciplinas como empreendedorismo**, ela não é minha, é de uma colega. Mas **passa em torno de todos os cursos disponibilizados pela instituição**. Então só esse curso, deve ter uns **2.000 alunos**. Só esse curso, porque não são só os cursos de gestão. São os cursos de saúde também que têm empreendedorismo, então tem bastante. [...] (Entrevistado(a), TUT03, 2023, grifos nossos).

Nesse caso, o(a) tutor(a) cuida somente das disciplinas da EaD, ele(a) não tem carga horária no presencial. Também é possível verificar que a atividade de tutoria é monótona, pois um(a) tutor(a) cuida sempre das mesmas disciplinas e executa sempre as atividades operacionais do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à remuneração, tiveram casos em que os(as) professores(as) que formataram as disciplinas do presencial para a EaD se tornaram os(as) tutores(as) das disciplinas que escreveram o material didático e gravaram as aulas. Nessa circunstância, os(as) professores(as) “ganham mais. Para cada matéria AVA, são duas horas a mais na carga que ele tem. [...] Não, acho que deveria ser mais do que o tutor. Eu não sei quanto ganha, mas sei que não é muito. [...]” (Entrevistado(a), COP05, 2023).

Se o(a) professor(a) da modalidade presencial assumir as disciplinas da EaD, ele(a) continuará ganhando como professor(a), tendo apenas um aumento na sua carga horária. Sobre isso, o(a) participante COE10 discorre que:

[...] se o tutor é um professor que já trabalha na casa e torna-se tutor, então faz uma estimativa de quantas horas vale aquele trabalho e aí fica semelhante. [...] é assim: Tantas horas de aula para disciplina e sala de aula. Quantas horas precisa para atender a EAD? Mas **a carga horária para a EAD é tensa, porque o material e o tanto de correção que você tem que fazer como tutor é bastante sobrecarregado e não tem uma carga horária tão expressiva, mas é contabilizada em carga horária**. [...] Isso cumpre em sala de aula o presencial, ou aqui na tutoria ou no AVA. Mas tudo em carga horária (Entrevistado(a), COE10, 2023, grifos nossos).

Salienta-se que os(as) profissionais que foram contratados(as) como tutores(as) das disciplinas EaD possuem um salário diferente. O(A) participante COP02 (2023) frisou: “[...] se eu não me engano o tutor tem um salário diferenciado [...] um salário diferenciado do professor, pois [...] cada um recebe de uma forma

diferente. O presencial recebe de uma forma, o tutor de outra [...]”.

O(A) participante COE09 também deixou claro que existe diferença entre o salário do(a) professor(a), quando comparado ao salário de um(a) tutor(a). O “[...] tutor ganha diferente, [...] na docência a gente tem uma quantidade por horas-aula e daí esse vínculo. Quando a gente compara com o tutor, um serviço de tutoria que é um cargo administrativo aí é inferior [...]”.

Verifica-se que “[...] quanto mais aumenta o capital produtivo, tanto mais se estendem a divisão do trabalho e o emprego da máquina, quanto mais a divisão do trabalho e o emprego do maquinismo aumentam, mais a concorrência entre os operários cresce e mais se contrai seu salário” (Marx, 1849, p. 15). Outro aspecto a ser destacado se refere ao fato de que

[...] o tutor, ele não é contratado como docente, ele é contratado técnico administrativo³⁴ [...]. É “[...] injusto porque a nossa formação é toda igual a de um docente, temos inclusive, vários mestres, só que daí o valor da hora como tutor não é o mesmo como do docente” (Entrevistado(a) PRO08, 2023).

Um dos(as) tutores(as) entrevistados(as) disse que o valor do salário que ele(a) recebe para trabalhar quarenta horas semanais com o registro de ponto (entra às 8h e sai às 18h), com apenas uma hora de almoço, é de:

[...] dois mil (reais). R\$ 2.500,00 brutos. Aí com o tempo vai subindo um pouco. No meu caso hoje em dia eu tenho um salário de R\$ 2.850,00 bruto e chega a uns R\$ 2.500,00 líquidos [...] supervisor... [...] então, esse seria o papel do supervisor: implantar o sistema. Eles ganham mais por isso. Para mexer com o sistema, mexer com as matrículas e tudo mais. Só que nós fazemos essa parte também, não diariamente, mas direto eles estão colocando essa tarefa para a gente também. Como eu falei, orientar o aluno, corrigir e tudo mais, eles passam para a gente. Isso a gente faz diariamente. E o papel do tutor que é estar respondendo os alunos, nós fazemos também (Entrevistado(a), TUT03, 2023, grifos nossos).

Examina-se que existe muita diferença entre os salários, conforme retratado por um dos coordenadores da modalidade presencial:

[...] O presencial recebe de uma forma, o tutor de outra. Entende? E também assim, mesmo que o mestre ganhe R\$ 6.000,00 e pouquinho, R\$ 6.500,00, não quer dizer que ele vai ganhar essa faixa de salário. Ele pode ser contratado por R\$ 5.000,00 por R\$ 5.500,00 conforme o contrato e conforme

³⁴ Os(As) trabalhadores(as) que têm o seu vínculo trabalhista no cargo de tutores(as) possuem uma Classificação Brasileira de Ocupação Profissional (CBO) diferente dos(as) professores(as). Eles(as) se enquadram na atividade administrativa, e não na atividade de docência.

a instituição ofereça para ele. Então, não quer dizer que a tabela³⁵ está sendo respeitada [...]. Metade (referência aos/as tutores/as), é o mercado que determina. É a lei de oferta e procura. Então, se aumentar essa quantidade de oferta, quebra o valor. Se tiverem mais pessoas produzindo material, com certeza o valor vai caindo [...] (Entrevistado(a), COP02, 2023).

Infere-se que os(as) professores(as) que trabalham quarenta horas semanais ganham em torno de R\$ 5.000,00, enquanto os(as) tutores(as) que trabalham com a mesma carga horária ganham em torno de R\$ 2.500,00. Existe uma diferença muito grande quanto à remuneração, assim como nas atividades desempenhadas, porque o(a) tutor(a) faz serviços administrativos, acrescidos das atividades relacionadas à docência, como corrigir provas, atividades, responder alunos, lançar notas e tirar dúvidas. Os(As) entrevistados(as) TUT06 e TUT07 pontuaram:

Não considero suficiente. Não digo suficiente, porque a gente se adapta ao que ganha, mas eu **acredito que o tutor deveria receber como um professor**, mesmo exercendo a modalidade de tutor. **Ele não está em sala de aula, em si, lecionando, mas ele está ali no respaldo, corrigindo as atividades, intermediando o aluno**, e penso eu que acabamos por descobrir uma nova função, um viés diferente de um professor. Não chega a ser um docente ali (Entrevistado(a), TUT06, 2023, grifos nossos).

[...] **como é no AVA e é uma modalidade a distância, não deixa de ser um tutor né!** Então fica com um registro de tutor. [...]. Não, eu estou como tutora mesmo, do curso de Arquitetura e de Design. Eu cuido de todas as disciplinas praticamente. [...] Perdi as disciplinas presenciais (Entrevistado(a), TUT07, 2023, grifos nossos).

Também foram investigadas as condições de trabalho no período da pandemia, que intensificou o uso das tecnologias em detrimento do trabalho docente. Em relação à experiência com as aulas remotas durante a pandemia, verificou-se que, no início, os(as) profissionais da instituição fizeram atendimento em suas residências.

Assim, “[...] os professores, no caso, a grande maioria, tiveram que gravar aulas, elaborar questões para poder atender, para manter esse vínculo [...]” (Entrevistado(a), COP02, 2023). Em relação à adaptação, infere-se, a partir do seguinte depoimento, que “[...] quem já atuava como professor tutor presencial, não sentiu tanto porque já tinha uma certa familiaridade com a matéria online [...]” (Entrevistado(a), COP05, 2023). Todavia, os coordenadores que não tinham contato com a tecnologia demonstraram dificuldades.

O(A) participante COP11 (2023) disse que “[...] no início eu fiquei

³⁵ O(A) Entrevistado(a) COP02, quando se refere ao termo tabela, está mencionando o salário da categoria docente.

extremamente nervosa, até porque a parte técnica de computador, de coisa eu não manjo muito [...]”. Com o passar do tempo, os profissionais que não tinham afinidades com as tecnologias começaram a se adaptar, conforme depoimento de COP19 (2023): “[...] depois disso eu comecei a achar algumas ferramentas importantes, bacanas que puderam me ajudar a primeiro ministrar uma aula que talvez eu conseguisse sair dela [...]”.

Os(As) professores(as) acumularam atividades que vão além das inerentes à prática docente, como a edição de vídeos, a produção de materiais didáticos e materiais digitais, assim como a elaboração de mensagens para os(as) alunos(as) em plataformas digitais, tutoria, dentre outras. Sobre isso, o(a) participante COP02 relatou:

[...] Então acordava e ficava de 8:00 ao meio-dia em casa. Tinha uns 20 alunos. O professor ali tinha as questões para responder e foi um algo bem desgastante para os professores, porque eles tiveram que elaborar uma quantidade de exercícios de questões. Cada aula tinha que ter um exercício, o aluno tinha que responder para comprovar que ele estava presente. Então, os professores tiveram que, além de gravar essa aula, disponibilizar para o aluno como para ele assistir. E então nós professores trabalhamos dobrado [...] (Entrevistado(a) COP02, 2023).

O(A) participante COE09 (2023) teve dificuldades na adaptação durante “[...] as aulas da medicina, porque o nível de exigência é grande, os alunos não iam se contentar com qualquer coisa, então a gente teve as aulas gravadas, passava constantemente para os alunos [...], com o tempo “[...] até me adaptei bem [...] com o formato híbrido [...]”.

Segundo o(a) participante COE12 (2023), “[...] a instituição se adaptou bem, foi muito rápido, nós começamos pelo Zoom, [...] com uma semana a gente tinha estrutura [...] ah, eu acho que intensificou (trabalho) [...]”.

A pandemia trouxe um certo incômodo no início, sobretudo no que diz respeito às aulas remotas, porém, com o tempo, os coordenadores e professores passaram a se familiarizar com as tecnologias e com a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais. Conclui-se que as tecnologias de educação possibilitam que as disciplinas sejam ministradas pela modalidade de ensino da EaD. Com o incremento das máquinas, na perspectiva do empresariado, diminui-se o quantitativo de docentes – e, em seu lugar, contratam-se tutores(as).

5.1 A modalidade teletrabalho e a flexibilização da mudança de contrato

Nesta subseção, discute-se a modalidade de contratação pelo teletrabalho, a qual poderá ocorrer em qualquer região do país, visto que é caracterizada pela contratação de trabalhadores(as) fora das dependências dos(as) empregadores(as). Também se buscou compreender o impacto da permissão de alteração do regime de trabalho presencial para o teletrabalho.

Conforme a fala do(a) participante TUT06, “a covid revelou para a sociedade que existe ensino remoto [...]”. Por sua vez, as instituições de ensino aderiram ao trabalho remoto, o qual se tornou mais flexível após alterações legais, com o intuito de flexibilizar esse tipo de contratação.

Uma instituição de ensino pode contratar tutores(as) de diferentes localidades. Pode disponibilizar vagas de trabalho cuja mão de obra é mais barata. Nas regiões onde têm poucas empresas, as possibilidades de emprego são menores, por isso, os(as) trabalhadores(as) acabam se submetendo às condições salariais impostas pela empresa empregadora do teletrabalho.

O teletrabalho é definido como “[...] a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (Brasil, 2017b).

Em 2022, após a pandemia, incluiu-se, no conceito de teletrabalho, o trabalho remoto. De acordo com a legislação nacional, “[...] considera-se teletrabalho ou trabalho remoto a prestação de serviços fora das dependências do empregador, de maneira preponderante ou não, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação, que, por sua natureza, não configure trabalho externo” (Brasil, 2022).

Para o discurso governamental, há a possibilidade de se ampliar o trabalho remoto, pois “[...] o comparecimento, ainda que de modo habitual, às dependências do empregador para a realização de atividades específicas que exijam a presença do empregado no estabelecimento não descaracteriza o regime de teletrabalho ou trabalho remoto” (Brasil, 2022).

Nesse contexto, o(a) empregador(a) pode solicitar a frequência do(a) trabalhador(a), semanalmente, na instituição, e ainda assim ser considerado teletrabalho. Torna-se mais difícil o controle da jornada de trabalho e a garantia de que esse(a) trabalhador(a) cumprirá as oito horas diárias de trabalho, e que não

extrapolará a quantidade de horas extras permitidas. Por conseguinte, o operário vende as horas de sua vida diária ao empresário, que tentará de todas as formas aumentar a sua jornada de trabalho, conforme preceitos denunciados por Marx há mais de um século e meio:

O servo pertence à terra e entrega aos proprietários frutos da terra. O operário livre, pelo contrário, **vende a si mesmo**, pedaço a pedaço. Vende, **ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida**, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas. **O operário não pertence nem a um proprietário nem a terra, mas 8, 10, 12, 15 horas de sua vida diária pertencem a quem as compra.** O operário abandona o capitalista ao qual se aluga, tão logo o queira, e o capitalista o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha o lucro almejado. Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não pertence a tal ou qual patrão, mas à classe capitalista, e cabe-lhe encontrar quem lhe queira, isto é, tem de achar um comprador nessa classe burguesa (Marx, 1849, p. 4, grifos nossos).

Tal dimensão é reforçada na declaração dos(as) participantes, no que diz respeito ao contexto pandêmico, em que eles(as) trabalharam muito mais.

[...] então nós professores trabalhamos dobrado. Eu percebi que em casa também a gente acaba trabalhando mais, porque o aluno fica inseguro. Ele fica perguntando, questionando algo assim, aí a dinâmica é outra, e trabalha bem mais. A gente percebe que no remoto, no caso, nessa condição da academia, deu mais trabalho. E é mesmo contraditório, porque ao mesmo tempo que deu mais trabalho, tirou mais trabalho de muita gente também. Muitas empresas também desligaram no meio da pandemia, alguns trabalhadores. [...] (Entrevistado(a) COP02, 2023, grifos nossos).

A lei flexibilizou a alteração de contrato, ao permitir que haja a alteração do regime de trabalho presencial para o teletrabalho por meio da mudança de contrato. Com o advento da “transformação” da atividade da docência para uma atividade administrativa, no caso, a tutoria/mentoria da EaD, o empresariado pode demitir os(as) professores(as) e, depois de um tempo, contratá-los(as) como tutores(as) para realizar atividades via teletrabalho (Brasil, 2022).

Sem a necessidade de ter contato físico com os(as) alunos(as) ou qualquer atividade de docência, prejudicam-se os processos de ensino e aprendizagem, pois, nesse modelo de contrato de trabalho, não existe limite geográfico; pode-se contratar qualquer pessoa em qualquer região do mundo.

§ 1º Poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em

aditivo contratual.

§ 2º Poderá ser realizada a alteração do regime de teletrabalho para o presencial por determinação do empregador, garantido prazo de transição mínimo de quinze dias, com correspondente registro em aditivo contratual. (Brasil, 2017b).

O Artigo 75-D possibilita que os(as) trabalhadores(as) nessas condições sejam responsáveis pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos. No plano da aparência, não há problema algum, pois a Lei prevê o reembolso.

Art. 75-D. As disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto, bem como ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, serão previstas em contrato escrito (Brasil, 2017b).

O(A) pesquisado(a) COE14 (2023) afirmou: “[...] comprei uma mesa digitalizadora, comecei fazer um negócio mais, assim, dinâmico, eu vi que melhorou [...]” para o período da pandemia, quando ele(a) trabalhou com o teletrabalho. Entretanto, conjectura-se: é possível que um trabalhador deva desembolsar um quantitativo financeiro que ele não tenha para poder comprar os equipamentos, tendo de recorrer aos empréstimos, parcelamento no cartão de crédito etc. O trabalhador entrará na empresa com dívidas para serem reembolsadas, as quais “[...] não integram a remuneração do empregado”, ou seja, não trazem um aumento salarial, valorização de carreira, promoção etc. (Brasil, 2017b).

5.2 Contradições nas relações de trabalho docente: terceirização, microempreendedor(a) individual e pessoa jurídica

Esta subseção tem como objetivo compreender o impacto que a terceirização da atividade-fim trouxe para a carreira docente. É uma prática que a instituição de ensino investigada tem aderido, a qual traz perdas de direitos trabalhistas para os profissionais contratados por essa modalidade, a exemplo das férias, do décimo terceiro salário e do FGTS.

Ao recorrer aos estudos de Kosik (2002), afirma-se que o mundo é permeado pela pseudoconcreticidade, uma falsa verdade, que no plano da aparência é um claro-escuro de verdade, mas arraigada de engano. Todo fenômeno possui duplo sentido: de um lado a essência aparente e, do outro, o seu obscurantismo. A essência está

manifesta no fenômeno, porém é inadequada, fragmentada e demonstra apenas alguns aspectos (Kosik, 2002). Inicia-se a análise dos impactos que as mudanças, nas relações do trabalho, têm proporcionado para a vida dos profissionais investigados. Questionou-se se conheciam alguém que trabalhava com MEI³⁶ ou CNPJ³⁷ na instituição. Apenas um dos coordenadores respondeu que não saberia dizer se conhece alguém que atua como MEI: “[...] MEI eu não vou saber dizer se eu conheço alguém porque eu fico tão ligado aqui. Existe, isso daí existe, mas eu não vou saber te falar quem” (Entrevistado(a) COP04, 2023).

O(A) entrevistado(a) COP02 destacou: “tenho sim, tenho alguns (colegas de trabalho) que abriram empresas. Muitos professores acabam criando cooperativas e montando cursos também dessa forma. Então, é um outro campo de atuação que está crescendo [...], “[...] tem muitos professores que estão indo para o online e muitos trabalham para eles mesmos. [...] isso mesmo, de assessorias e tudo isso” (Entrevistado(a) COP02, 2023). Na sequência, são apresentados vários depoimentos, capazes de ilustrar como essa condição está presente na atual conjuntura, sobretudo quando se analisa a atuação e/ou possibilidade de se atuar como professores conteudistas:

Sim eu tenho MEI. [...] Outras instituições me contratam como revisora de texto. [...] Eu acho ruim, porque eu gostaria de ter o vínculo trabalhista. Isso vai gerar outras questões de impostos na previdência, mas ao mesmo tempo eu acho bom porque o MEI de qualquer forma me garante alguns respaldos. Então tudo bem, para mim tudo bem. [...] E aulas particulares e mais ou menos isso. [...] Eu trabalho como revisora externa e uso o MEI para isso e também sou professora de aulas particulares em escola de tutoria (Entrevistado(a) TUT06, 2023).

[...] **cheguei a fazer**, quando, **quando a gente começou**, porque eu **fui conteudista, de algumas matérias**. E aí, caso fosse **por MEI, o desconto era menor**. Então eu **cheguei a abrir um CNPJ**, agora eu já **fechei porque eu vi que eu não dei conta de produzir nada [...]**” (Entrevistado(a) COE09, 2023, grifos nossos).

[...] **tenho MEI** porque **se eu fizer o material**, sei lá, um material, **uma gravação de videoaula, seja o que for**. E **tem que ser diretamente pelo contrato**, tem um desconto, né? Aí nessa questão eu acabo optando pelo MEI para não ter essa redução brusca de pagamento [...] (Entrevistado(a) COE12, 2023, grifos nossos).

Eu criei o MEI em dois mil e dezenove e recebo pelo MEI. [...] Isso! [...] Não. [...] Eu seria CLT. Sim. Por causa da segurança que você tem. Então, por

³⁶ Microempreendedor Individual.

³⁷ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

exemplo, é claro, pago menos imposto, só que eu não tenho seguro-desemprego, eu não tenho FGTS e outros benefícios que o CLT traz. E o PJ você paga menos na entrada, só que aí você tem que compensar o décimo terceiro e férias, tudo isso todos esses benefícios que você não tem tá? (Entrevistado(a) COE14, 2023).

[...] **já tive**, mas não tenho mais.[...] Olha foi ótimo porque foi um período que eu **precisei né pra fazer o conteúdo e era barato, esquecia de pagar às vezes as mensalidades e quando eu via tinha acumulado um monte pagava tudo de uma vez, mas eu achei muito bom**, eu fui, eu visitei a sala né do microempreendedor foi muito fui muito bem atendida lá eles me deram todas as orientações, fiquei um pouco perdida na hora de fazer a declaração de imposto de renda porque ela é separada (Entrevistado(a) COE17, 2023, grifos nossos).

É oportuno esclarecer que, embora se paguem menos encargos como PJ ou MEI, quando se encerra o contrato com a empresa, não se recebe nenhum dos direitos trabalhistas, a exemplo de férias, FGTS, décimo terceiro salário etc. Sobre tal dimensão, merece destaque a fala de PRO13:

Não, eu não tenho MEI e **não sou adepta porque eu entendo que é prejudicial ao trabalhador** eu enquanto profissional **não aceitaria um trabalho assim** a não ser que eu realmente fosse necessário né? Ah **estou desempregada estou passando fome, mas não aceitaria, porque não concordo com essa possibilidade**. A pessoa tem vários direitos que são supridos. Então ela não tem férias, não tem FGTS, não tem seguro-desemprego e eu sei que tudo isso **traz impacto também na aposentadoria do indivíduo**. Porque se ele não contribuir **da forma correta, ele não consegue se aposentar** (Entrevistado(a) PRO13, 2023, grifos nossos).

De acordo com o contribuinte PRO13, a prática de terceirização é prejudicial para a vida dos trabalhadores, porque prejudicará o seu futuro, já que a aposentadoria é referente às contribuições no decorrer da vida dos trabalhadores e, se não ocorrer de forma correta, eles não conseguirão se aposentar.

Complementou COP11: “[...] existem alguns coordenadores aqui que são é MEI” (Entrevistado(a) COP11, 2023). Verifica-se que a prática da terceirização da atividade-fim já se faz presente na própria instituição. De acordo com um dos coordenadores da modalidade EaD: “[...] tem professores que abriam sim, porque o desconto, se um professor é RPA³⁸, na folha de pagamento é muito maior” (Entrevistado(a) COE09, 2023).

De forma simplista, alguns/algumas profissionais acreditam que abrir um cadastro MEI ou PJ é uma vantagem, porque terão menos descontos na folha de

³⁸ Recibo de Pagamento Autônomo.

pagamento. Conforme o relato de um coordenador da modalidade EaD:

[...] defini abrir o MEI na época porque daí tinha menos descontos, mas eu poderia ter recebido por eu acho que é RPA, Registro de Profissional Autônomo, né? Que aí tem mais descontos e aí não precisaria abrir o MEI, eu optei por abrir, mas não foi exigência da instituição não.

Para o(a) entrevistado(a) COE14, o “[...] tutor, especificamente, eu acho que [...] não tem nenhum mais, instrutor presencial. Sim, todas as funções [...]” têm pessoas contratadas com MEI ou PJ.

Outra prática da terceirização presente na instituição se refere à contratação dos(as) professores(as) conteudistas ou formadores(as), os(as) quais são prestadores(as) de serviços sem vínculo trabalhista. Esses(as) professores(as) recebem uma única vez da instituição para escrever o material didático, gravar as aulas e fazer as questões das disciplinas EaD.

No contrato dos(as) prestadores(as) de serviço, há especificação do tempo pelo qual a instituição poderá usar esses materiais, normalmente por tempo indeterminado. A instituição também exige a emissão de nota fiscal pelos prestadores de serviço para comprovar que o vínculo não é trabalhista.

O(A) participante COP04 (2023) foi mais incisivo(a) e disse que todas as faculdades de nível superior (privadas) têm realizado essa prática. Declarou:

Isso daí é igual em todas as escolas particulares. Existem oportunidades. Então a escola oferece a oportunidade de você escrever um material didático. Isso existe? Existe! É normal. Todas as escolas têm isso daí. Agora com relação a você escrever e você ser o docente, isso muda. Com relação a você escrever esse material, eles pagam um valor “X” e é uma questão de você aceitar. Então de novo eu falo, é o que temos para hoje. Então, tem pessoas que precisam e faz uma diferença enorme no final do mês e escrevem. Então, o material didático, a escola te dá o modelo, ela te dá o formato, ela te dá o que é necessário e a pessoa assina o contrato normal e faz o material. Só isso (Entrevistado(a) COP04, 2023).

Nesse contexto, existem professores(as) que abrem o MEI somente para escrever as disciplinas EaD. O(A) participante COE09 (2023) afirmou: “[...] conheço professores que abriram e depois fecharam só para produzir material didático mesmo, e não se vê [...] frente a tanto desconto [...]. Tem coordenador também [...]”.

No entanto, a prática da terceirização não ficou restrita aos(as) professores(as) contratados(as) para a gravação das disciplinas EaD, sobretudo porque essa prática se ampliou para a contratação de professores(as) para ministrarem aulas presenciais. Nessa direção, o(a) PRO01 (2023) afirmou que

conhece “[...] várias pessoas”. Ele(a) falou que, em “[...] uma conta por alto [...], conheço cinco pessoas que trabalham como PJ, que fazem acompanhamento de estágio como preceptores de estágio [...]”.

Mas esse ano foram contratados preceptores e não professores e não docentes. [...]. Eles fazem acompanhamento de estágio no campo, na operação, não ministram aula dentro da instituição enquanto sala de aula, não participam do formato de preparo e de grade curricular, mas eles atuam lá no acompanhamento de estágio supervisionado, por serem profissionais da área, com prática. [...]. Por PJ ou MEI. Na verdade, todos que esse ano eu tive contato é PJ, o MEI inclusive não aceitava, tinha que ser pessoa jurídica mesmo. [...] Bem Inferior. Hoje a gente tem um formato de quem trabalha 40, 40 horas semanais ou 44 horas semanais. Tem uma média na nossa carga horária final como líquido, ganhando em uma média de cinco e novecentos reais. Essas pessoas nas mesmas 40 horas de formalizaram para a gente que não estava chegando a três mil reais. Então assim a gente pode pensar que reduziu o valor da hora aula em 50%. [...] E sem o vínculo empregatício e correndo riscos ainda dentro da instituição hospitalar, que é um que tem, insalubridade. Tem a questão da insalubridade porque estão diretamente lidando com material biológico, doenças infectas contagiosas e doenças transmissíveis pela natureza da atividade. Entendeu? [...] (Entrevistado(a) PRO01, 2023).

Para o(a) participante PRO08, as novas contratações foram feitas pela prática da terceirização. Somente os(as) professores(as) antigos possuem o vínculo da CLT. Nesse contexto, afirma:

[...] a instituição tem muitos professores antigos e os antigos continuam tudo CLT. [...] os que são de dois mil e dezesseis, dezessete para cá. Então tem vários que já foram contratados como MEI, [...] inclusive tem um tutor que [...] foi contratado como MEI. [...] Ah, eu acredito que tenha de tudo daí acho que tem coordenador que deve ser MEI, né? [...].

Observa-se que, depois da Reforma Trabalhista, aumentou-se a contratação de terceiros para a realização da atividade-fim da instituição de ensino de nível superior, a exemplo da contratação de professores contratados como MEI e PJ. Conforme o(a) TUT07 (2023), “sim, isso, de docência, tem algumas pessoas que estavam sendo contratadas por meio PJ”.

Os cargos de gestão também têm como ocupantes pessoas não vinculadas à instituição, ou seja, contratados(as) por meio da terceirização, assim disse o(a) PRO16: “[...] os cargos de diretoria que eu sei, todos eles são PJ. Eles ganham até um salário um pouco mais alto, mas são PJ”.

Na concepção do(a) participante COP02, está se formando uma categoria específica de professores conteudistas, os quais não possuem vínculos empregatícios. Segundo ele(a), os futuros professores não terão salas de aulas

presenciais para trabalhar; eles terão de se enquadrar na lógica de ministrarem aulas quando as instituições de ensino precisarem. O(A) participante COP02 argumenta:

Tem uma categoria de professores que só produzem material. Então é interessante que o mesmo professor que produz para a instituição X, produz para a instituição Y, produz para a instituição Z. Então, é interessante que existe um professor, que na minha época não existia, que é o professor já especializado em produzir material para EAD. Então esse professor que está estudando hoje que vai se formar, ele não vai encontrar no mercado uma sala de aula para dar aula presencial, mas ele pode atuar como alguém que produz materiais, produz apostilas, vídeo aulas, questões [...] então eu já percebo que já tem o profissional que já tem essa experiência. Então, quando eu contrato muitos na entrevista, a pessoa falando que já produziu material para essa, e aquela instituição. Então já é um professor que não está dando aula, mas só está produzindo o material. É interessante, a instituição faz um contrato, aí ele entrega o material e recebe e perde o vínculo com a instituição [...].

A prática de contratar professores somente para prestar um único serviço se tornou natural. Para o(a) entrevistado(a) COE14, “[...] faz bastante sentido. Porque você contrata o pacote, o kit que eles chamam pra você fazer a apostila, gravar as aulas e é um serviço realmente temporário. Pra isso faz bastante sentido a terceirização”. Corrobora com o seguinte depoimento:

[...] Então aí a gente conversa com o professor, explica que é só temporário, então o professor faz essa, o coordenador na verdade faz esse contato com ele e a gente na verdade terceiriza, porque daí ele não cria vínculo institucional, ele só produz o material e as questões, o bloco todo e depois necessita de um outro profissional que é da casa pra fazer o contato caso o aluno necessite. Mas esse professor realmente ele só fica como alguém que produziu o material, mas que não vai ter contato com um aluno, com ninguém da instituição” (Entrevistado(a) COP19, 2023).

Constatou-se, a partir das entrevistas, que “[...] o professor da casa recebe na folha do pagamento [...]” (Entrevistado(a) COE17, 2023). Para formatar as disciplinas da EaD, eles recebem uma bonificação a mais em seu salário para não caracterizar o aumento deste. Porém, essa bonificação é menor do que o valor que se paga ao professor conteudista de fora da instituição, conforme narrativa do(a) PRO13: “sim, eu já fiz trabalhos assim aqui na instituição e como eu sou da instituição, inclusive a gente ganha um valor menor”. Torna-se natural, na prática da gestão, buscar professores externos, em detrimento dos docentes da casa. Em conformidade, o(a) entrevistado(a) COE12 afirmou:

[...] tenho contato desses profissionais, tanto que eu solicitei, por eu ser coordenador de curso tiveram disciplinas da matriz curricular de cursos por exemplo de agrimensura que tem disciplinas um pouco específica de

georreferenciamento, assessoramento remoto e acabei optando por profissionais externos! [...] Essa solicitação de produção e material, é feito toda uma triagem. Você passa o contrato pro setor, o setor que formaliza o pedido de como deve ser feito o material [...] por e-mail e, enfim, ele finaliza o material. É passado para mim, a gente faz essa avaliação até que encerra essa questão. Então, eu conheço os profissionais, tenho contato e também já fiz essa prestação de serviço aqui nessa instituição e também numa outra [...] que faz esse processo semelhante” (Entrevistado(a) COE12, 2023).

Nesse processo, há a emergência de duas classes distintas, ou seja, a dos professores e a dos empresários escritores e especialistas.

É uma prática comum na área de docência, conforme alega o(a) participante PRO08: “[...] o professor vai receber X valor para produzir aquele material, tem três, quatro meses pra produzir, então não se torna vínculo empregatício dentro da instituição, é um contrato de prestação de serviço”. A forma de pagamento é por “[...] MEI, ela tem que gerar nota de prestação de serviço, ou então gera [...] uma nota fiscal da prefeitura, do município, que daí você vai lá na prefeitura e pede, leva o contrato, são pagas, [...] acaba tendo bastante desconto pra pessoa, né!” (Entrevistado(a) PRO08, 2023).

Assim, ganha destaque a flexibilização em ser professor conteudista, já que

[...] ele vai montar esse material no horário que ele quiser, nos dias que ele quiser. Então é um contrato de prestação de serviço. Porque daí o professor já tem quarenta horas. Então não tem como ele produzir o material dentro dessas quarenta horas, então ele é contratado a parte, aí ele vai produzir nos horários que ele preferir. Final de semana e tal. Então é um preparo à parte”. É X valor pra ele preparar aquele determinado material que segue o padrão aqui da instituição, entregar e vir gravar as aulas [...] (Entrevistado(a) PRO08, 2023).

No entanto, o(a) entrevistado(a) PRO01 afirmou que não é vantagem ser professor conteudista:

[...] Inclusive, eu fui convidada uma vez para produção de material, mas eu achei que o empenho, o desempenho e depois a não utilização desse material, a partir do momento dele preparado pelo dinheiro pago, não valia o trabalho, então eu acabei dispensando. Mas não me encaixo nesse momento. Na atualidade eu não me enquadro. [...] Eu tinha que montar um curso de quase 100 horas por R\$ 5.000,00. Então, material, produção, perguntas e material inédito que depois eu não poderia [...] ser utilizado por mim mesmo, em outras, e eles iriam usar esses materiais por anos. Para eles né.

Outra questão que emerge é o fato de o professor conteudista vender o material exclusivamente para a instituição. Assim, o empregador possui os direitos autorais de usar o material por tempo indeterminado, enquanto o professor recebe apenas uma vez por tê-lo produzido. Conforme o(a) participante PRO16: “[...] sei pela

professora [...] ela perde os direitos autorais, porque passa a ser da instituição. No caso dela ministrar aulas para outros cursos que a mantém aqui na instituição [...]”. Está arraigado no discurso de alguns/algumas profissionais o processo de dicotomização entre teoria e prática, aspecto que justificaria a presente lógica. Cita-se, como exemplo, a fala de PRO16 (2023), que pontuou sobre a instituição ofertar a parte prática da disciplina teórica ofertada nos moldes da EaD: “[...] o diferencial da nossa disciplina anatomia humana é que tem a prática que em muitas ocasiões é insubstituível. Mesmo nas turmas EAD se faz prática em laboratório, com uma carga horária reduzida, mas faz, essa é a realidade”.

Outra artimanha da instituição, para reduzir os valores da folha de pagamento e não ter vínculos empregatícios com os professores, refere-se à modularização. Nessa ótica, as matrizes curriculares dos cursos de nível superior, tanto da modalidade presencial como da modalidade EaD, foram equiparadas.

Os cursos da modalidade EaD ofertam as disciplinas por módulos, sendo que, no decorrer do ano, existem quatro módulos. Em cada um, são ofertadas apenas duas disciplinas, as quais possuem uma quantidade de 80, 100, 120 e 160 horas. A instituição tem transformado os cursos presenciais em modulares e, concomitantemente, extinguido os cursos semestrais e as notas por bimestres.

Além da economia na folha de pagamento com os professores, existe a possibilidade de o(a) aluno(a) solicitar transferência da EaD para o presencial e vice-versa, em qualquer período do ano letivo. A instituição tem implantado esse sistema em alguns cursos, conforme o depoimento de PRO15:

[...] tem **professores** que hoje eu conheço, que **foram contratados por módulo**. Então, tem **algumas disciplinas e alguns cursos que ele não está mais seriado**. Ele é modular. Então esse professor modular, para a instituição, ele fica menos caro porque vai trabalhar, quatro meses depois ele não tem disciplina. [...] Então, por falta dessa continuidade **a instituição pelo que eu entendi percebeu ser mais interessante ter esse professor. Em termos de valores eu não sei também se é igual ou não**. Mas aí é **um contrato pra quatro meses**. É igual quando uma professora está de licença maternidade não tem o professor na casa que possa cumprir o horário enquanto ela está de licença, é contratado alguém. Então, esses **professores do modular são diferentes do seriado, do semestral que tem ali o contrato CLT conhecido [...]**. Então, assim, eu acho que **tem um lado da desvantagem porque você não tem o vínculo daí você perde a estabilidade. E, em contrapartida, se não tem condições do professor que já está na casa trabalhar em formato modular não tem o que fazer**, então ele acaba tendo que ter esse recurso, né? [...] (Entrevistado(a) PRO15, 2023, grifos nossos).

Observa-se que, assim, a flexibilização da atividade docente se intensifica cada vez mais, e os professores perdem a estabilidade anual de contratação.

Destarte, os professores não possuem mais a segurança se serão contratados no ano letivo para vinte, trinta, trinta e cinco ou quarenta horas semanais. O que eles têm tido de oportunidade são trabalhos temporários, projetos, prestação de serviços, dimensões que acarretam a instabilidade financeira, emocional e física.

Por causa da instabilidade financeira, da precarização dos contratos de trabalho, muitos professores, para atenderem às necessidades mais básicas de suas famílias, submetem-se a essa condição de trabalho, pois precisam pagar as contas, moradia, água, luz, comida, produtos de higiene básica, remédios, dentre outros.

O aumento da quantidade de professores(as) conteudistas faz com que ocorra a diminuição no valor pago para a elaboração dos materiais. “[...] antes era R\$5.000,00, que já era um preço baixo, para elaborar o material, o conteúdo, a apostila, atividades e tudo mais. Agora está em torno de R\$3.000,00, R\$2.500,00 [...]” (Entrevistado(a) TUT03, 2023). O(A) entrevistado(a) TUT03 (2023) afirma que os materiais e as aulas são utilizados “[...] até começar a dar problema. Até começar a ficar ultrapassado. O certo acho que seria ter um tempo hábil, mas não. O material fica lá. Aí quando começa a ficar ultrapassado eles pedem para fazer um novo [...]”.

Existem cursos que estão sendo ofertados com a maioria dos professores conteudistas terceirizados. Conforme a fala de um dos(as) participantes, “[...] conheço, a maioria dos professores de Arquitetura, [...] esses eles são de fora. Eles nem dão aula aqui na casa” (Entrevistado(a) TUT07, 2023).

A flexibilização da mão de obra se tornou uma realidade. Conforme a declaração do(a) participante COP19, “[...] é uma prática cada vez mais comum nessa área. Então penso que a gente precisa [...] saber lidar, extrair o melhor dessa situação, mesmo sabendo que às vezes a gente tem algumas perdas de direitos [...]”.

O(A) participante COE14 afirma que, se pudesse, seria CLT por causa dos pagamentos dos benefícios, como férias, décimo terceiro salário, fundo de garantia do trabalhador, seguro-desemprego e contribuição para a aposentadoria. Porém, a instituição já o contratou como empresa e não deu a possibilidade de escolha:

Eu desde que eu fui contratado aqui eu **sou contratado como empresa**. Eu criei o MEI em dois mil e dezenove e recebo pelo MEI. [...] [...] **Eu seria CLT, se pudesse escolher [...]. Então, por exemplo, é claro, pago menos imposto, só que eu não tenho seguro-desemprego, eu não tenho FGTS e outros benefícios que o CLT traz** (Entrevistado(a) COE14, 2023, grifos nossos).

Em relação ao posicionamento da instituição sobre a terceirização, ou seja, a

contratação por MEI ou PJ, de acordo com o(a) COE12, existem “[...] professores que foram contratados PJ. Eles até estavam tendo essa discussão se faria toda essa contratação no geral PJ. E aqueles que eram CLT mudariam pra PJ, mas não chegou até mim [...]”. Complementa o(a) COE09 (2023): “[...] conheço um coordenador que não quis o formato de MEI e por isso mudou de instituição, “[...] porque ele não quis que fosse agora pelo formato de MEI e aí acabou indo pra outro lugar [...]”, e o(a) COP02 profere:

Acho que o mercado vai abrindo portas e fechando portas. Na verdade, a pessoa vai ter que [...] se ela quiser se manter. E também é interessante que muitos professores acabam voltando para a graduação. Então, por exemplo, eu fiz o curso de História e eu vejo que não tem muita perspectiva, então vai lá e faz o curso de Farmácia (Entrevistado(a) COP02, 2023, grifos nossos).

Conclui-se que a prática de contratação dos professores, coordenadores, preceptores e tutores como PJ ou MEI é uma realidade na instituição investigada, o que dificulta, inclusive, a representatividade coletiva docente, sobretudo porque eles não se reconhecem como profissionais de uma mesma categoria. Não possuem os direitos trabalhistas, previdenciários e existe variação em relação ao salário, pois cada atividade recebe um salário diferente, embora todas as atividades sejam ligadas ao trabalho educativo no ensino superior.

5.3 Contrato de trabalho, modalidade temporário e terceirização da mão de obra

Nesta seção, aborda-se o impacto que a modalidade de trabalho temporário e a terceirização da mão de obra têm causado na vida dos docentes. Após a análise dos dados, infere-se que ocorreu o afrouxamento legal para a contratação de prestadores de serviços temporário, visto que agora “[...] o contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços” (Brasil, 2017b).

Qualquer atividade pode se enquadrar na contratação de trabalhadores temporários. Houve o prolongamento do prazo de vigência do contrato temporário de três para seis meses, além da possibilidade de o empregador prorrogar a contratação nessa modalidade por mais noventa dias (Brasil, 2017b).

A instituição de ensino não precisa contratar professores efetivos para

ministrar as aulas, pode utilizar a contratação de professores temporários para ministrar as disciplinas modulares. O prejuízo será para o professor, visto que ele terá uma relação de trabalho flexível.

Os(As) professores(as) da instituição que fazem o material das disciplinas EaD recebem na folha de pagamento em forma de gratificação. Congruentes são as falas dos participantes:

[...] Não, aqui não. Eu gravei uma disciplina que foi de AutoCAD, né? Mas daí eles pagaram a parte, né? Vem o meu salário normal, né? Que eu sou CLT e registrada e **veio a mais** [...] (relato do(a) entrevistado(a) TUT07).

[...] O professor da casa **recebe na folha do pagamento** [...] (declara o(a) partícipe COE17).

[...] quando você monta o material EAD você **receber em folha** [...] (afirma PRO15).

As gratificações³⁹, recebidas em dinheiro pela prestação de algum serviço no final do mês, eram contabilizadas como salário. O décimo terceiro salário, as férias e a aposentadoria teriam como base de cálculo a somatória do salário mais as gratificações. No entanto, a reforma trabalhista alterou a base de cálculo do salário:

§ 2º As importâncias, ainda que habituais, pagas a título de ajuda de custo, auxílio-alimentação, vedado seu pagamento em dinheiro, diárias para viagem, prêmios e abonos não integram a remuneração do empregado, não se incorporam ao contrato de trabalho e não constituem base de incidência de qualquer encargo trabalhista e previdenciário (Brasil, 2017a).

Mediante o exposto, os prêmios concedidos aos trabalhadores, em forma de bens, serviços ou valor em dinheiro, não são somados ao salário. Essa prática permite que o empregador solicite serviços extras ao trabalhador ou à equipe de trabalho, de modo a se esforçar para aumentar o desempenho esperado no exercício de suas atividades. Contudo, a remuneração não virá em forma de salário, o que prejudica o trabalhador nos reflexos de suas verbas salariais, como já citado, férias, 13º salário, aviso prévio indenizado, FGTS e a própria base de contribuição do INSS.

³⁹ A Lei nº 1.999, de 01/10/1953, que alterou o § 1º e o *caput* do art. 457, da CLT, postulava que: Art. 457 – Compreendem-se na remuneração do empregado, para todos os efeitos legais, além do salário devido e pago diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, as gorjetas que receber. § 1º - Integram o salário não só a importância fixa estipulada, como também as comissões, percentagens, **gratificações ajustadas**, diárias para viagens e **abonos pagos pelo empregador** (Brasil, 1999, grifos nossos).

Por exemplo, uma faculdade pode solicitar ao(à) professor(a) que escreva um livro e grave as aulas de uma matéria para a modalidade da educação a distância. Na hora de remunerar esse trabalhador, a instituição poderá realizar um único pagamento na forma de gratificação, o qual não será integrado ao salário. O(A) professor(a) receberá uma única vez, não será considerada a gratificação para a base de cálculo dos benefícios do décimo terceiro salário, férias, nem na sua aposentadoria, ou seja, o valor recebido de gratificação não será somado à base de cálculo desses benefícios. Em contrapartida, a instituição usará as suas aulas gravadas e o seu material didático por tempo indeterminado.

Examinou-se que os(as) participantes possuem PJ, para atender á instituição pesquisada ou outras empresas. Legalmente, permitia-se a contratação de empresas terceiras, apenas para serviços específicos, como:

[...] **Não forma vínculo de emprego** com o tomador a contratação de serviços de vigilância (Lei nº 7.102, de 20.06.1983) e de conservação e limpeza, bem como a de **serviços especializados ligados à atividade-meio do tomador**, desde que inexistente a pessoalidade e a subordinação direta [...] (Brasil, 2011, grifos nossos).

Os trabalhadores que realizavam as atividades essenciais em uma empresa, obrigatoriamente, deveriam ter vínculo empregatício nesta. Caso o trabalhador tivesse vínculo empregatício em uma empresa contratada pelo empregador para o desenvolvimento de trabalho atinente ao empregado, a tomadora do serviço infringiria a norma legal.

A título de exemplo, uma escola não poderia terceirizar a atividade essencial, como professores(as), bibliotecários(as), auxiliares pedagógicos(as) e profissionais relacionados às atividades de ensinar. A escola poderia terceirizar as atividades-meio, contabilidade, jurídico, limpeza, vigilância etc.

Após a reforma trabalhista, ampliou-se para todos os âmbitos e para todas as atividades econômicas a terceirização da atividade-fim. Por isso, a instituição tem contratado professores(as) com PJ. Se não bastasse a terceirização, como ferramenta legal para acentuar a precarização do trabalho, a lei também permite a “quarteirização”.

Desse modo, uma empresa terceirizada pode subcontratar outras empresas para prestar serviços. “[...] a empresa prestadora de serviços contrata, remunera e dirige o trabalho realizado por seus trabalhadores, ou subcontrata outras empresas

para realização desses serviços” (Brasil, 2017a).

A instituição de ensino pode contratar uma empresa terceirizada para formatar as disciplinas EaD, escrever material didático, gravar aula, elaborar as atividades, com o intuito de não estabelecer vínculos empregatícios com os(as) professores(as). A empresa terceirizada pode contratar outras empresas para escrever o material didático ou contratar um(a) professor(a) PJ para escrevê-lo.

Verifica-se que a prática da terceirização e da quarteirização faz com que o acúmulo de capital ocorra por meio da desvalorização do salário do trabalhador. A instituição de ensino, por intermédio de uma empresa terceira, contrata para não ter custos com a folha de pagamento. Essa empresa terceirizada, por sua vez, contrata um(a) professor(a) PJ. O(A) professor(a) se submete a isso, porque precisa do salário.

Com o afrouxamento dos mecanismos legais, instaura-se uma “escravidão moderna”, que, para Antunes (2020), pode ser conceituada como a uberização da mão de obra. As mudanças ocorridas na indústria 4.0 promoveram a intensificação da flexibilização, aliada ao crescente trabalho digital. Nessa esteira, a extinção dos mecanismos de proteção dos trabalhadores tem acentuado as desigualdades sociais.

De acordo com Antunes (2020), os trabalhadores que possuem empregos formais, ou seja, pelo regime celetista, são privilegiados, ou o que ele denominou ‘privilegio da servidão’. A modificação e o desenvolvimento dos meios materiais de produção transformam as relações sociais de produção:

Do mesmo modo, as relações sociais de acordo com as quais os indivíduos produzem, as relações sociais de produção, alteram-se, transformam-se com a modificação e o desenvolvimento dos meios materiais de produção, das forças produtivas. Em sua totalidade, **as relações de produção formam o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade num estágio determinado de desenvolvimento histórico**, uma sociedade com um caráter distinto, peculiar. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são conjuntos de relações de produção desse gênero e, ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade (Marx, 1849, p. 8).

Nesse contexto, a imposição das novas relações de produção resulta em novas práticas. Por exemplo, o PJ não registra ponto, por isso o Ministério do Trabalho não consegue fiscalizar as horas excessivas. O teletrabalho está fora das dependências da empresa; assim, não tem como garantir que não terá trabalho infantil. De igual maneira, não se pode garantir um local isento de insalubridade e periculosidade.

Outra regra que favorece o contratante dos serviços terceirizados em detrimento do trabalhador é que a responsabilidade do tomador será subsidiária⁴⁰ e não responsabilidade solidária⁴¹. O Art. 4º-A, § 2º, aponta que “[...] não se configura vínculo empregatício entre os trabalhadores, ou sócios das empresas prestadoras de serviços, qualquer que seja o seu ramo, e a empresa contratante” (Brasil, 2017a).

Caso a empresa terceirizada não recolha, o trabalhador poderá receber os seus direitos somente quando acabarem todas as possibilidades de acionar por vias judiciais a empresa terceira. A responsabilidade será “subsidiária” da empresa contratante e não “solidária”.

A alteração na lei da terceirização facilita a mudança do regime da CLT para a PJ. A Lei não proíbe que o trabalhador de uma empresa contratado pela CLT seja demitido e recontratado como PJ, terceirizado.

O que existe é um período que se deve esperar; o período está determinado no Art. 5º-D: “O empregado que for demitido não poderá prestar serviços para esta mesma empresa na qualidade de empregado de empresa prestadora de serviços antes do decurso de prazo de dezoito meses, contados a partir da demissão do empregado” (Brasil, 2017a).

Conclui-se que o intuito da reforma da lei da terceirização foi o de flexibilizar a contratação de trabalhadores terceirizados, para que a empresa contratante não se responsabilize pelos pagamentos dos direitos trabalhistas e previdenciários. Todas as mudanças foram para garantir que a empresa contratante não seja penalizada judicialmente por contratar serviços terceirizados das atividades meios ou fins.

Contraditoriamente, a empresa contratante é a responsável por proporcionar aos trabalhadores terceirizados as mesmas condições que aos trabalhadores contratados em sua empresa, como: atendimento em ambulatório, alimentação, segurança, transporte, capacitação e qualidade de equipamentos.

⁴⁰ No § 5º do Art. 5º-A., profere-se que “a empresa contratante é subsidiariamente responsável pelas obrigações trabalhistas referentes ao período em que ocorrer a prestação de serviços, e o recolhimento das contribuições previdenciárias [...]” (Brasil, 2017a). “A responsabilidade subsidiária tem caráter acessório ou suplementar. Há uma ordem a ser observada para cobrar a dívida, na qual o devedor subsidiário só pode ser acionado após a dívida não ter sido totalmente adimplida pelo devedor principal” – Responsabilidade Solidária X Responsabilidade Subsidiária — Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (tjdft.jus.br).

⁴¹ “Responsabilidade solidária – havendo pluralidade de devedores, o credor pode cobrar o total da dívida de todos ou apenas do que achar que tem mais probabilidade de quitá-la” – Responsabilidade Solidária X Responsabilidade Subsidiária – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (tjdft.jus.br).

§ 2º Nos contratos que impliquem mobilização de empregados da contratada em número igual ou superior a 20% (vinte por cento) dos empregados da contratante, esta poderá disponibilizar aos empregados da contratada os serviços de alimentação e atendimento ambulatorial em outros locais apropriados e com igual padrão de atendimento, com vistas a manter o pleno funcionamento dos serviços existentes (Brasil, 2017b).

Também está no § 3º, do Art. 5º, que “[...] é responsabilidade da contratante garantir as condições de segurança, higiene e salubridade dos trabalhadores, quando o trabalho for realizado em suas dependências ou local previamente convencionado em contrato” (Brasil, 2017a).

O contratante não pode utilizar os trabalhadores terceirizados em atividades diferentes das que estão previstas no contrato com a empresa contratada. Os serviços poderão ser realizados nas instalações físicas da empresa contratante ou em outro local. A reforma trabalhista objetivou desobrigar o empregador das obrigações oriundas da relação celetista e não das demais responsabilidades.

A lei instrui como o empregador deve preencher o recibo para evitar futuras ações trabalhistas, “[...] o recibo de pagamento deverá conter a discriminação dos valores pagos relativos a cada uma das parcelas referidas no § 6º deste artigo” (Brasil, 2017a).

O fenômeno da terceirização traz a impressão de que os(as) professores(as) são empresários(as), porém, conforme afirmou o(a) entrevistado(a) PRO13, “[...] a pessoa tem vários direitos que são supridos né? Então ela não tem férias, não tem FGTS, não tem seguro-desemprego e eu sei que tudo isso traz impacto também na aposentadoria do indivíduo. Porque se ele não contribuir da forma correta, ele não consegue se aposentar”.

O(A) participante compreende que a aposentadoria está vinculada ao valor e ao tempo de contribuição. O valor contribuído é destinado para o Instituto Nacional do Seguro Social – INSS⁴².

No entanto, não são todos que têm essa consciência. Para alguns/algumas, a motivação para ser PJ é o não desconto dos tributos sobre os seus rendimentos. Tais tributos seriam o desconto do INSS e do Imposto de Renda, conforme o partícipe COE17: “[...] defini abrir o MEI na época porque daí tinha menos descontos [...]”.

⁴² Autarquia que administra a previdência social e confere assistência aos desamparados. É uma autarquia, que desempenha funções de arrecadar, pagar benefícios e prestar serviços aos segurados e dependentes do Regime Geral da Previdência Social (RGPS) (Brasil, 1990).

No plano da aparência, é benéfico, pois se ganha mais, porém não contribui para a aposentadoria. Ao se tornar PJ, a responsabilidade de contribuir para a aposentadoria é do próprio sujeito, que deverá determinar o valor de seu pró-labore, embora muitos negligenciem essa parte, porque estipulam um valor baixo de pró-labore ou, até mesmo, não o pagam. Em conformidade com a fala do(a) entrevistado(a) COE17, ele(a) se esquecia de pagar:

[...] **já tive**, mas não tenho mais. [...] Olha foi ótimo porque foi um período que eu **precisei né pra fazer o conteúdo e era barato, esquecia de pagar às vezes as mensalidades e quando eu via tinha acumulado um monte pagava tudo de uma vez [...]**" (grifos nossos).

De acordo com o elemento COP02, um(a) professor(a) contratado(a) com 40 horas semanais ganha em torno de R\$ 6.000,00. Se ele(a) for PJ do simples Nacional⁴³, dificilmente ele(a) recolherá sobre sua remuneração real, porque terá um desconto maior. Se ele(a) for MEI⁴⁴, contribuirá sobre de um salário-mínimo.

Para ficar mais claro, se o valor de R\$ 6.000,00 fosse com base no regime CLT, ter-se-ia o desconto de R\$ 665,92⁴⁵ de INSS, e de R\$ 597,51⁴⁶ de Imposto de renda, ou seja, teria um valor líquido de R\$ 4.736,57. Como PJ, ele(a) determinaria o seu pró-labore, que poderia ser o salário-mínimo, o qual teria como desconto apenas o INSS de R\$ 99,00.

Quando esse trabalhador se aposentar, o cálculo para o valor de sua aposentadoria será com base em todas as suas contribuições. O período que ele recolheu menos do que ganhou impactará no valor de sua aposentadoria, que será menor do que sua remuneração real.

Se, porventura, um(a) professor(a) que contribui como MEI sofra um acidente, ou saia de licença maternidade, o seu benefício será sobre um salário-mínimo e não

⁴³ No caso da microempresa, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta igual ou inferior a R\$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais). No caso de empresa de pequeno porte, aufera, em cada ano-calendário, receita bruta superior a R\$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais) e igual ou inferior a R\$ 4.800.000,00 (quatro milhões e oitocentos mil reais) (Redação dada pela Lei Complementar nº 155, de 2016) (Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006).

⁴⁴ MEI, com receita bruta anual igual ou inferior a R\$ 81.000,00 (oitenta e um mil reais), recolherá, na forma regulamentada pelo Comitê Gestor, valor fixo mensal correspondente à soma das seguintes parcelas (Redação dada pela Lei Complementar nº 155, de 2016).

⁴⁵ Salário bruto: R\$ 6.000,00. Tabela INSS: a partir do mês 05/2023. Memória de Cálculo: 1ª faixa: 99,00 – alíquota de 7,5%; 2ª faixa: 112,62, alíquota de 9%; 3ª faixa: 154,28, alíquota de 12% e 4ª faixa: 300,03, alíquota de 14%. Contribuição INSS Total: 665,92 (99,00 + 112,62 + 154,28 + 300,03) = 665,92 | Alíquota efetiva: 11,10%.

⁴⁶ Valor calculado conforme simulador da Receita Federal do Brasil, acessado em 25 out. 2023: <https://www27.receita.fazenda.gov.br/simulador-irpf/>

os R\$ 6.000,00.

Outras formas de precarização nas relações de trabalho são os contratos denominados temporários e intermitentes⁴⁷. O(A) participante PRO13 disse que ser PJ “[...] traz impacto também na aposentadoria do indivíduo. Porque se ele não contribuir da forma correta, ele não consegue se aposentar”. Isso reflete para os(as) professores(as) que são prestados serviços temporários e intermitentes, porque a situação impacta nos anos totais de contribuição para aposentadoria.

Um(a) professor(a) que trabalha como temporário durante seis meses todos os anos, a cada dois anos de trabalho, ele(a) terá um ano de aposentadoria, por exemplo. Ou seja, essa modalidade de trabalho não traz uma continuidade, e essas lacunas no seu labor, somado aos anos de trabalho, gerarão uma necessidade de trabalho por mais tempo.

Já na modalidade de contrato intermitente, além da possibilidade de não continuidade no trabalho como descrito no contrato temporário, caso o(a) professor(a) ganhe menos de um salário-mínimo, a verba recolhida para o INSS será insuficiente para contabilizar um mês de benefício previdenciário.

Nesse caso, o(a) professor(a) terá de complementar o valor previdenciário, fazendo um cálculo do que falta para chegar a um salário-mínimo e pagar ao INSS ou esperar os próximos meses de serviço, para que seja complementado por meio de um novo pagamento do empregador. Por exemplo, se o trabalhador receber todos os meses R\$ 700,00, no final do ano, ele terá seis meses de benefícios previdenciários, visto que, a cada dois meses, ele contribuiu referente a um salário-mínimo que, atualmente, é R\$ 1.320,00.

Práticas recorrentes como essas, por muitos anos, poderão prejudicar o trabalhador quando se aposentar e impossibilitá-lo de ter uma velhice com dignidade. Considerando as novas regras previdenciárias, as mulheres terão de trabalhar, no mínimo, até os 62 anos, e os homens, no mínimo, 65 anos para se aposentar. Caso os(as) professores(as) trabalhem anos como PJ sem contribuir, pode ser que cheguem nessa idade e não consigam se aposentar.

⁴⁷ § 3º Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria.” (NR) (Brasil, 2017a).

Em relação à fórmula de cálculo para a aposentadoria, é considerada a média de 100% das contribuições; sobre ela, é aplicado o percentual fixo de 60%. Por isso, destaca-se a importância de se recolher o INSS sobre o valor real da sua remuneração, pois os meses recolhidos no valor baixo, ou irreal, refletirão no cálculo de sua aposentadoria. Caso o segurado tenha mais de 15 (quinze) anos de contribuição, se mulher; ou 20 (vinte) anos, se homem, será acrescentado ao valor do benefício o percentual de 2% referente a cada ano.

Quadro 4 - Regra atual para aposentadoria por idade

COMO FICOU A APOSENTADORIA POR IDADE		
	HOMEM	MULHER
IDADE	65 ANOS	62 ANOS
CONTRIBUIÇÃO PARA OS ASSEGURADOS QUE VÃO INGRESSAR NO SISTEMA	20 ANOS	15 ANOS
CONTRIBUIÇÃO PARA OS ASSEGURADOS QUE JÁ ESTÃO NO SISTEMA	15 ANOS	15 ANOS
CÁLCULO	MÉDIA DE 100% DAS CONTRIBUIÇÕES	MÉDIA DE 100% DAS CONTRIBUIÇÕES
BENEFÍCIO	Benefício em 60% sobre o mínimo de tempo de contribuição + 2 % ao ano de contribuição além do mínimo (100% com 40 anos)	Benefício em 60% sobre o mínimo de tempo de contribuição + 2 % ao ano de contribuição além do mínimo (100% com 35 anos)

Fonte: A autora.

Nota: Dados com base na EC. 103/2019⁴⁸ e Decreto 3.048/1999⁴⁹.

⁴⁸ Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma do Regime Geral de Previdência Social, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, na forma da lei, a: [...] § 7º É assegurada aposentadoria no regime geral de previdência social, nos termos da lei, obedecidas as seguintes condições: [...] I - 65 (sessenta e cinco) anos de idade, se homem, e 62 (sessenta e dois) anos de idade, se mulher, observado tempo mínimo de contribuição (Brasil, 1988).

⁴⁹ Art. 32. O salário de benefício a ser utilizado para o cálculo dos benefícios de que trata este Regulamento, [...] consiste no resultado da média aritmética simples dos salários de contribuição e das remunerações adotadas como base para contribuições a regime próprio de previdência social ou como base para contribuições decorrentes das atividades militares de que tratam os art. 42 e art. 142 da Constituição, [...] atualizados monetariamente, **correspondentes a cem por cento do período contributivo desde a competência julho de 1994 ou desde o início da contribuição**, se posterior a essa competência (Redação dada pelo Decreto nº 10.410, de 2020; grifos nossos). [...] Art. 51. A aposentadoria programada, uma vez cumprido o período de carência exigido, será devida ao segurado que cumprir, cumulativamente, os seguintes requisitos: I - sessenta e dois anos de idade, se mulher, e sessenta e cinco anos de idade, se homem; e II - quinze anos de tempo de contribuição, se mulher, e vinte anos de tempo de contribuição, se homem (Incluído pelo Decreto nº 10.410, de 2020) [...] Art. 53. O valor da aposentadoria programada corresponderá a **sessenta por cento do salário de benefício** definido na forma prevista no art. 32, com **acréscimo de dois pontos percentuais para cada ano** de contribuição que exceder o tempo de vinte anos de contribuição, para os homens, ou de quinze anos de contribuição, para as mulheres (grifos nossos).

Nesse contexto, o período em que os(as) professores(as) trabalharem como MEI ou PJ fará com que o valor da sua aposentadoria seja inferior ao que ganharam em sua vida de trabalhadores(as). Conclui-se que, após a autorização de 20% da oferta de disciplinas de ensino EaD na modalidade presencial, a instituição escolheu as disciplinas da área de Ciências Humanas para adequá-las, tais como a de Ciências Sociais e a de Metodologia da Pesquisa Científica. Escolheu-se um(a) professor(a) de cada disciplina para gravar as aulas, escrever o material didático e as atividades no formato EaD. Os demais foram desligados da instituição.

Quando o governo permitiu que até 40% das disciplinas da modalidade presencial fossem ofertadas na modalidade EaD, a instituição fez novas adequações. Novamente, convidou um(a) professor(a) de cada área para formatar a disciplina moldes da EaD. Os demais foram desligados ou remanejados para outras disciplinas.

Após a aprovação da Reforma Trabalhista e da Lei da Terceirização, a instituição de ensino passou a contratar os novos profissionais ligados à área da docência como PJ ou MEI, os quais não possuem os direitos trabalhistas, além dos encargos previdenciários ficarem por conta dos trabalhadores.

5.4 Morfologia do trabalho docente

Esta subseção de encerramento da tese tem como objetivo esclarecer termos utilizados pelas Instituições de Nível Superior, que merecem ser clarificados e delimitados, como Ensino a Distância, Ensino Híbrido e Ensino Presencial. Da mesma forma, esclarecer-se-á o papel desempenhado pelos(as) tutores(as) mediante a intensificação e flexibilização do trabalho docente no ensino superior.

Com o intuito de denunciar a lógica subjacente aplicada pelos grandes conglomerados educacionais privados, bem como as estratégias utilizadas para a acumulação do capital e hegemonização dos processos de ensino, visa-se a problematizar as condições de trabalho no Ensino Superior à que os docentes, tutores e preceptores têm sido submetidos. Busca-se demonstrar a intensificação da uberização do trabalho docente depois da Reforma Trabalhista e da terceirização. Ademais, caracterizar os aparelhos privados de hegemonia da educação, os conglomerados educacionais que influenciam as políticas educacionais a seu favor.

Por fim, procura-se um caminho de resistência para os profissionais de educação do ensino superior privado.

5.4.1 Ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido: ponderações a partir da pesquisa de campo

É necessário diferenciar os termos ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 14/2022, de 5 de julho de 2022, e do Parecer CNE/CP nº 34/2023, de 8 de agosto de 2023, para compreender o papel desempenhado pelos docentes ante os processos de ensino e aprendizagem no nível superior privado.

A pandemia da covid-19 forçou o isolamento social por causa do contágio, assim o processo de ensino e aprendizagem teve de se adaptar. O CNE, o MEC, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC) e entidades⁵⁰ ligadas à Educação se uniram para elaborar a proposta do Parecer nº 14/2022. O Parecer trouxe as Diretrizes Nacionais Gerais para o Desenvolvimento do Processo Híbrido de Ensino e Aprendizagem na Educação Superior (Brasil, 2022).

Art. 10. O processo híbrido de ensino e aprendizagem, uma vez adotado e previsto nos documentos institucionais curriculares, deve orientar as atividades didático-pedagógicas, a partir do espaço físico da IES, para que possam ser desenvolvidas online, de maneira síncrona e assíncrona, sem serem confundidas com percentuais de atividades na modalidade EaD em cursos superiores presenciais (Brasil, 2022, p. 14).

Da mesma forma, a modalidade de ensino híbrido não pode ser confundida com a EaD, a qual possui a sua própria regulamentação.

[...] torna-se oportuno enfatizar que essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como uma modalidade educacional

⁵⁰ “Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), dentre tantas” (Brasil, 2022, p. 4).

específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, forma substantiva de oferta educacional (Brasil, 2022, p. 4).

Conforme Oliveira (2009), a EaD tem como características essenciais a distância entre os agentes educacionais, alunos, professores e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que proporcionam suporte para os processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento das TDIC propiciou novas perspectivas para a educação a distância, a internet trouxe mais interatividade e maneiras de aprendizagem colaborativa. É uma rede de comunicação que possibilita que o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) se comuniquem de forma síncrona, ou seja, em tempo real (Oliveira, 2009).

Por sua vez, o ensino híbrido – ou atividades híbridas – pode ser aplicado tanto na estrutura curricular preexistente do curso presencial ou na estrutura modular da modalidade a distância, desde que seja com o intuito de complementação.

§ 4º No desenvolvimento do projeto curricular do curso, a educação híbrida deve favorecer o aprendizado discente, orientado e conduzido por docentes, de modo a ordenar as etapas de progressão nas competências ao longo do curso e ampliar o suporte pedagógico, por meio da interação presencial e não presencial entre práticas, pesquisa, extensão, aulas, palestras expositivas, orientação, debates, conferências, seminários, entre outros (Brasil, 2022, p. 14).

De acordo com o Parecer nº 14/2022, o ensino híbrido é uma pedagogia associada às TDIC que potencializa, organiza as competências (Brasil, 2018a), oferece oportunidade de o educando ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, para que ele e o docente tenham novas possibilidades de organização, da maneira de pensar e de agir fora dos espaços institucionais de modo flexível (Brasil, 2022).

O Parecer CNE/CP nº 34/2023⁵¹, que substituiu o Parecer nº 14/2022, também compreende que o ensino híbrido não se confunde com a EaD e pode ser aplicado a todas as modalidades de ensino, presencial e EaD (Brasil, 2023).

Ambos os pareceres inferem que o ensino híbrido – ou atividade híbrida – deve ser realizado por docentes. Em nenhum momento, cita-se o tutor ou a atividade de tutoria. Diante desses esclarecimentos, adentram-se nas condições de trabalho

⁵¹ Diz respeito às Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presencial, mediadas por tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2023).

dos profissionais da educação no Ensino Superior privado em cada modalidade de ensino apresentada.

O(A) tutor(a) é contratado(a) para a modalidade EaD e lida com as atividades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, “[...] encarrega-se da responsabilidade de acompanhar o processo de formação dos alunos, solucionando dúvidas, avaliando, motivando, mediando as interações” (Oliveira, 2009, p. 215). Entretanto, as suas funções e a maneira em que ocorrerá a relação com o(a) aluno(a) diferem de acordo com as propostas de cada instituição de ensino (Oliveira, 2009).

Oliveira (2009) pesquisou os profissionais da EaD do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A pesquisa demonstrou que há um processo de intensificação do trabalho dos(as) tutores(as), ao abarcar trabalhos burocráticos, funções específicas de docentes, como orientação de estágios e trabalhos de conclusão de curso.

A pesquisa retrata que os(as) tutores(as) virtuais interagem com os 25 alunos sob sua supervisão e cumprem uma jornada de 20 horas semanais de trabalho. Dentre as atividades, estão: planejamento das atividades presenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, comunicação com os tutores presenciais, acompanhamento dos alunos nas atividades não presenciais que serão realizadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), orientação para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudantes da educação a distância.

Em relação à presente pesquisa, desenvolvida em uma instituição de nível superior privada, verifica-se que os(as) tutores(as) também se sentem sobrecarregados(as) com as atividades desempenhas, pela quantidade de alunos que acompanham e pela carga horária trabalhada:

[...]. Então, esse seria o **papel do supervisor: Implantar o sistema**. Eles ganham mais por isso. Para mexer com o sistema, mexer com as **matrículas** e tudo mais. E **nós fazemos essa parte também**. Não diariamente, mas **direto eles estão colocando essa tarefa para a gente** também. Como eu falei, **orientar o aluno, corrigir e tudo mais**. Eles passam para a gente. Isso a gente faz diariamente. E o papel do tutor que é ali estar respondendo os alunos, nós fazemos também (Entrevistado(a) TUT03, 2023, grifos nossos).

[...] **tutor é um trabalho bem exaustivo, cansativo** [...] o tutor ele não lida só com o aluno, ele tem que lidar com os polos, com a parte operacional. Tudo isso! (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

Diante da fala dos(as) entrevistados(as), verifica-se que os(as) tutores(as) desempenham atividades relacionadas à implantação de sistemas, matrículas e às atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem. Não existe uma quantidade específica de alunos(as) para cada tutor(a) acompanhar; depende da quantidade de alunos(as) matriculados(as) na disciplina que é ofertada.

As disciplinas de um núcleo comum são ofertadas para todos os cursos do presencial e na modalidade EaD. Possuem uma quantidade maior de estudantes, a exemplo da disciplina de Empreendedorismo. Infere-se que a quantidade de alunos(as) que um(a) tutor(a) acompanha na instituição de ensino privada investigada é superior à quantidade de alunos(as) que o(a) tutor(a) do Programa da UAB acompanha, ou seja, 25 alunos para 20 horas de tutoria (Oliveira, 2009).

Os relatos explicitam a quantidade de 4.000, 2.000 alunos para uma carga horária de 40 horas semanais. Para uma carga horária de 20 horas semanais, há o relato de 400 alunos.

[...] **4.000** alunos. Olha, tem **disciplinas com mais e que atendem mais cursos e tem disciplinas que atendem menos cursos**, então assim, já **tive disciplinas com mais de 2.000 alunos**, mas a média, as disciplinas que têm mais alunos são **em torno de 800 / 900 atualmente**. [...]. Ah, coloca uns 4.000. [...]. Sim independente do curso. [...]. É, porque tem algumas disciplinas como **Empreendedorismo**, ela não é minha, é de uma colega. Mas **passa em torno de todos os cursos disponibilizados pela instituição**. Então só esse curso, deve ter uns 2.000 alunos. Só esse curso, porque não são só os cursos de gestão. São os cursos de saúde também que tem Empreendedorismo, então tem bastante [...]. Atualmente só tutoria. [...] **8 horas dia/ 40 horas semanais** (Entrevistado(a) TUT03, 2023, grifos nossos).

Eu acredito que esse ano eu vou atender em torno de **400 alunos** [...]. Por módulo. [...]. Isso eu tenho **duas disciplinas. São 38 salas**, em média temos aí [...]. Temos **salas com doze alunos e temos sala com sessenta alunos**. [...] a minha carga horária aqui é de **20 horas semanais** (Entrevistado(a) TUT06, 2023, grifos nossos).

O(A) professor(a) presencial prepara o plano de aula, ministra aulas, tira dúvidas dos estudantes, elabora e corrige provas e atividades. Na modalidade da EaD, as atividades dos professores são fragmentadas e distribuídas para vários profissionais. Ao contrastar com a UAB, explicita a constatação de Oliveira (2009), ou seja, existem dois profissionais que atuam como agentes formadores: o professor coordenador de disciplina e o tutor virtual (Oliveira, 2009).

O(A) professor(a) coordenador(a) de disciplina elabora a disciplina, os materiais didáticos, as videoaulas, as videoconferências/webconferências, guias de

estudo e as atividades formativas e as avaliações. Já o tutor virtual acompanha o processo de formação dos alunos, soluciona dúvidas, avalia, motiva e acompanha as interações (Oliveira, 2009).

Na instituição de ensino privada investigada, verifica-se que, no lugar do(a) professor(a) coordenador(a), há a figura do professor conteudista, que elabora o material didático, grava as aulas, bem como as atividades e as atividades avaliativas.

[...] nós temos o **professor conteudista**, que é o contratado para poder **elaborar o material**. Pode ser da instituição ou fora da instituição (Entrevistado(a) TUT03, 2023, grifos nossos).

[...] contratar **conteudista** [...] a gente conversa com o professor, explica que é **só temporário** [...] o coordenador na verdade faz esse contato com ele e **a gente na verdade terceiriza**, porque daí **ele não cria vínculo institucional, ele só produz o material e as questões, o bloco todo e depois necessita de um outro profissional que é da casa para fazer o contato caso o aluno necessite**. Mas esse professor realmente ele **só fica como alguém que produziu o material, mas que não vai ter contato com um aluno, com ninguém da instituição** [...] (Entrevistado(a) COE09, 2023, grifos nossos).

Diferentemente dos professores no ensino presencial, os quais acompanham os estudantes durante o ano letivo, os professores conteudistas formatam as disciplinas para a modalidade EaD e não permanecem na instituição. Eles não possuem vínculo empregatício com a instituição, são prestadores de serviços via PJ ou MEI.

Segundo Krein e Oliveira (2019), essa prática insere os professores na lógica da concorrência do mercado, porque, se não aceitarem esse trabalho, outros PJ ou MEI aceitarão. Da mesma forma, se eles(as) não se submeterem a esse tipo de contratação, dificilmente encontrarão oportunidades de emprego na área de docência, pois todas as instituições de ensino têm adotado essa prática de contratação. Sobre tal dimensão, apresenta-se o seguinte depoimento, a fim de ilustrar as condições precárias a que os profissionais estão submetidos:

[...] é **igual em todas as escolas particulares**. Existem **oportunidades**. Então **a escola oferece a oportunidade de você escrever um material didático**. Isso existe? Existe! **É normal** [...]. Agora com relação **a você escrever e você ser o docente, isso muda**. Com relação a você escrever esse material, **eles pagam um valor “X” e é uma questão de você aceitar**. Então de novo eu falo: **É o que temos para hoje**. Então **tem pessoas que precisam e faz uma diferença enorme no final do mês** e escrevem. Então, o material didático, a escola te dá o modelo, ela te dá o formato, ela te dá o que é necessário e a pessoa assina o contrato normal e faz o material. Só isso! (Entrevistado(a) COP04, 2023, grifos nossos).

Krein e Oliveira (2019) explicam que os prestadores de serviços, ou seja, os trabalhadores autônomos, não possuem direitos trabalhistas, têm dificuldade de se aposentarem e ter acesso ao seguro-desemprego. Essa modalidade de contratação mitiga o sistema de direitos e de proteção social dos trabalhadores (Krein; Oliveira, 2019). Destarte, diante do desemprego e da flexibilização das contratações, os trabalhadores foram submetidos a contratos precários, sem garantias trabalhistas e com longas jornadas de trabalho, dimensão denunciada, também, por Silva (2019).

Silva (2019) compara a contratação de professores como prestadores de serviços ao mecanismo adotado pela empresa Uber⁵², que impõe condições precárias e de expropriação do trabalho docente. Os professores ficam disponíveis para prestar serviços às instituições de ensino, porém recebem somente quando a empresa necessitar e convocar os seus serviços.

Os professores conteudistas são exemplos de trabalhadores que sofrem o impacto das condições contratuais de trabalho por tempo determinado, sobretudo porque não possuem direitos plenos. Essa prática foi autorizada pelo poder público, desde 2017, ano em que os direitos trabalhistas foram reduzidos no Brasil, a partir da aprovação da Reforma Trabalhista (Silva, 2019).

São os tutores que acompanham os alunos e os auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a pesquisadora Oliveira (2009) identificou atividades relacionadas ao trabalho dos tutores virtuais que são as mesmas desempenhadas por professores. A pesquisadora defende que deveriam ser garantidas condições aos tutores virtuais, compatíveis à responsabilidade da função de professores.

Os tutores participantes desta pesquisa também consideram que desempenham atividades similares às desenvolvidas pelos professores:

[...] o tutor se você for puxar **não deixa de ser um professor**, que é um professor, mas na modalidade EAD. **É um mediador**, não é? [...] o tutor é a base hoje em dia da EAD, é a ligação entre aluno, entre polo, entre até o professor, entre o supervisor (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

[...] no meu curso de Arquitetura, a disciplina de Projeto, a gente tinha a assessoria [...]. Na assessoria o aluno leva o projeto e o professor desenha, explica, faz a planta. **Na EaD não existe isso, é tudo por telefone** e tem aula prática de projeto a cada três meses [...]. O aluno tem que ter uma didática

⁵² A empresa recebe o cadastro de motoristas de aplicativos, os quais não possuem vínculo empregatício com a empresa Uber. Os motoristas ganham uma porcentagem do valor da corrida, de acordo com a sua produtividade (Silva, 2019).

rápida e o tutor, por isso que eu falo a importância do tutor. Eu enquanto tutor **tenho que ver a melhor maneira de tentar explicar um cálculo ou um projeto arquitetônico por telefone**, sem estar vendo o aluno, sem estar com um papel, que no meu curso a gente usa folha para desenhar e lapiseira, tudo por telefone. Então assim, é muito difícil, não é fácil [...] (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

[...] acredito que são possibilidades de remuneração para o professor, entretanto os valores que são oferecidos deixam a desejar, com relação ao trabalho que é desenvolvido. **Claro que todo professor gostaria de estar em sala de aula** [...] (Entrevistado(a) TUT06, 2023, grifos nossos).

[...] **acredito que o tutor deveria receber como um professor**, mesmo exercendo a modalidade de tutor. Ele não está em sala de aula em si lecionando, mas ele está ali no respaldo, corrigindo as atividades, intermediando o aluno, e penso eu que acabamos por descobrir uma nova função, um viés diferente de um professor. Não chega a ser um docente ali (Entrevistado(a) TUT06, 2023, grifos nossos).

[...] **a gente faz o papel do professor em sala de aula**. O conteúdo é online, é disponibilizado para o aluno, Só que as atividades são objetivas (de marcar X) sendo que o sistema corrige, mas tem **trabalhos, fórum, tem o estudo de caso, que é nós que corrigimos**. Durante muito tempo a gente fez todo esse projeto de **aplicar prova, avaliar, corrigir, a gente atende os alunos, a gente tira as dúvidas** [...]. Só que agora com a pandemia o sistema mudou e aderiu 100% online, o aluno faz no computador e o próprio sistema já corrige [...]. **A gente só não está ali presencial explicando o conteúdo**. Para isso tem um vídeo gravado, mas a partir do momento que **qualquer dúvida que o aluno tenha, ele procura a gente tanto por telefone, quanto por mensagem** e em alguns casos específicos até presencial [...]. **O nosso trabalho é bem parecido com o do professor** presencial em sala de aula [...] (Entrevistado(a) TUT03, 2023, grifos nossos).

Verificou-se que, na política institucional da EaD⁵³, adotada pela instituição investigada, não há programas para a formação continuada, nem planos de cargos e salários que possibilitem o crescimento desses profissionais.

[...] o professor tem um valor diferente do que um instrutor. Isso eu acho um erro **porque um tutor é tão importante, tão válido, quanto um professor**, né? E assim no geral **acho que o tutor deveria ter também, um plano de crescimento ou de ensino**. [...] Um professor, **se é especialista ganha X, né? Mestre, outro valor, doutorado outro**. Eu acho até para poder assim incentivar **o próprio tutor que quer ir para um presencial eu acho que deveria**. Ó se você tem uns pós o seu salário é esse, mestrado esse [...] (Entrevistado(a) TUT07, 2023, grifos nossos).

Outra diferenciação revelada pelos participantes, entre tutores e professores, refere-se aos salários:

⁵³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12939-pareceres-de-credenciamento-ead>. Acesso em: 29 fev. 2024.

R\$ 2.500,00 bruto inicialmente [...]. Aí com o tempo vai subindo um pouco. No meu caso hoje em dia eu **tenho um salário de 2.850 bruto e chega há uns R\$ 2.500 líquido** [...] (Entrevistado(a) TUT03, 2023, grifos nossos).

[...] O presencial recebe de uma forma, o tutor de outra. Entende? E também assim, mesmo que o **mestre há R\$ 6.000 e pouquinho, R\$ 6.500, não quer dizer que ele vai ganhar essa faixa de salário. Ele pode ser contratado por R\$ 5.000, por R\$ 5.500**, conforme o contrato e conforme a instituição ofereça para ele [...] (Entrevistado(a) COP02, 2023, grifos nossos).

Essas condições de trabalho no ensino superior demonstram a precarização do trabalho docente, a desvalorização dos tutores, a falta de oportunidades de progressão na carreira e a segmentação do trabalho (Brasileiro, 2019; Borges, 2015; Ferreira, 2012; Nascimento, 2011; Sousa, 2015).

Os conceitos de intensificação e flexibilização se fizeram explícitos no contexto investigativo, já que reverberam a precarização do trabalho docente no ensino superior, com sérias implicações para o trabalho educativo (Duarte; Hypolito, 2020).

5.4.2 Conglomerados educacionais: aparelho privado de hegemonia

Nesta subseção, são explicitadas características dos conglomerados educacionais, os quais pautam e hegemonomizam a política educacional com o intuito de enfraquecer a categoria docente, os movimentos sociais e os sindicatos por meio da flexibilização e precarização das relações de trabalho. Os conglomerados de empresas da educação se originaram a partir das relações público-privadas (Almeida, 2022).

Programas como o FIES e o Prouni transferem recursos públicos para as empresas privadas. Na primeira década do século XXI, o FIES se consolidou. Cita-se que, em 2010, por exemplo, 76 mil contratos foram assinados (Almeida, 2022). O referido Programa teve o ápice no ano de 2014, quando atingiu a maior quantidade de contratos concedidos. Nesse período, 731 mil novos contratos foram firmados, o que correspondeu a 39% dos estudantes ingressantes na educação superior (Ikuta, 2023).

Com esse dinheiro injetado nas instituições de ensino superior privadas, o Estado favoreceu os APHs com isenções, imunidades tributárias e legislações favoráveis. Essa transferência de recursos públicos e as políticas educacionais

direcionadas aos interesses das empresas privadas fizeram com que as instituições de nível superior privadas e grandes grupos enriquecessem. Cita-se, como exemplo, o grupo Cogna Educação, que atuava como Kroton, um conglomerado de faculdades e centros educacionais que se consolidou como o maior grupo de educação do mundo em quantidade de matrículas (Almeida, 2022).

Em 2015, o grupo Kroton/Cogna teve queda em sua receita oriunda do ensino superior, porque o governo de Michel Temer alterou as regras do Programa FIES e lançou o Novo FIES. O intuito foi implantar regras mais severas para diminuir a inadimplência do Programa. Assim, implantou altos juros e diminuiu o prazo de carência para o início do pagamento do financiamento. Essas novas regras fizeram com que ocorresse uma diminuição na quantidade de contratos, aproximadamente 50 mil (Ikuta, 2023).

Essa crise no segmento das instituições privadas da educação, aliadas à alta competição com a Estácio de Sá, a UNIP, a Laureate, a Ânima, a Ser Educacional, dentre outras, fez com que esses conglomerados praticassem fusões por meio de uma política agressiva de compras de instituições pequenas, concentração e expansão de matrículas, abertura de capitais, formação de oligopólios e submissão dos interesses aos investidores privados, ou seja, os acionistas (Almeida, 2022).

Diante deste cenário, e da volatilidade do ensino superior privado, o grupo Kroton/Cogna dirigiu seus investimentos para outros mercados - educação básica - e para outras parcelas dentro do ensino superior, como para o Educação a Distância (EaD) e para cursos de graduação com alto ticket médio de mensalidade (Medicina, Odontologia, Veterinária, dentre outros cursos) (Almeida, 2022, p. 19).

Também houve pressão por parte dos empresários, de todos os segmentos, para que o governo aprovasse reformas, tais como a Trabalhista. Desse modo, dirigentes das principais instituições privadas participaram da Comissão Especial da Reforma Trabalhista que ocorreu na Câmara dos Deputados:

As confederações patronais apoiam o Projeto de Lei (PL) 6787/2016, encaminhado pelo governo ao Congresso, que visa modernizar a legislação trabalhista e retomar a geração de empregos. Dirigentes das principais instituições foram ouvidos na quarta-feira (8/3) na Comissão Especial da Reforma Trabalhista da Câmara dos Deputados, na terceira de 16 audiências que serão realizadas até o próximo mês (Siniem, 2017, p. 1).

Nesse contexto, a Reforma Trabalhista foi aprovada para adequar a legislação às demandas empresariais e flexibilizar as relações de trabalho. De acordo com a

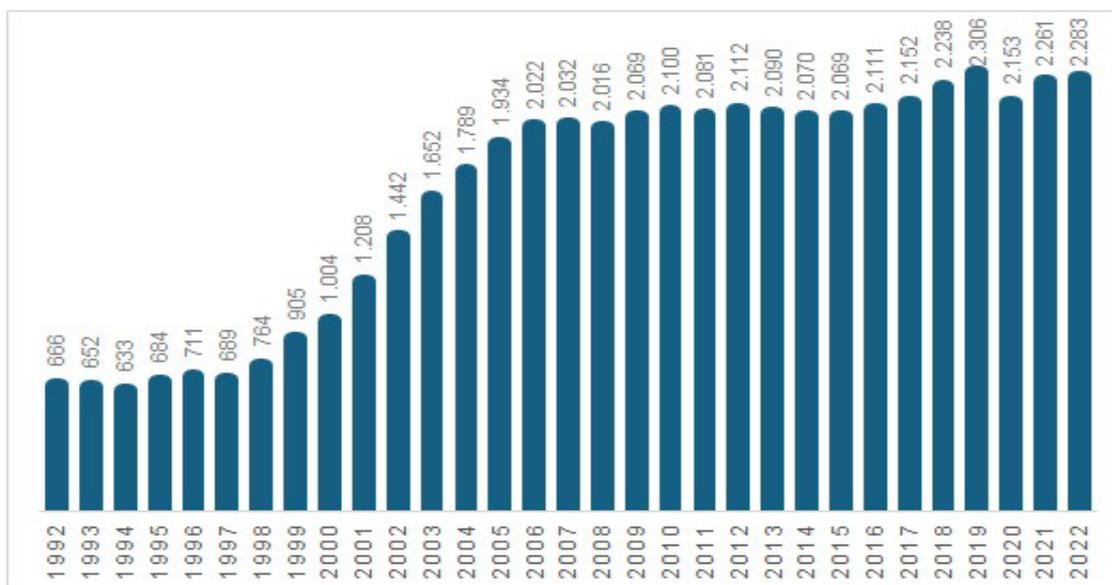
reportagem divulgada pelo Universo Online (UOL)⁵⁴, no dia 13 de julho de 2017, os “Senadores – Empresários foram maioria absoluta dos votos a favor da Reforma Trabalhista” (UOL, 2017, p. 1). A reportagem afirma que “[...] dos 50 senadores que votaram a favor da reforma trabalhista, aprovada na noite de terça-feira (11) em plenário, 37⁵⁵ têm participação societária em corporações, ações ou possuem alguma empresa ou fazenda em seu nome [...]” (UOL, 2017, p. 1). Conclui-se que os empresários compõem o Senado para pautar e hegemonizar as leis aos seus interesses de classe.

As políticas públicas fomentam, fortalecem e ampliam os negócios privados, no Gráfico 1, apresentado, na sequência, em que é possível identificar o número de instituições privadas de educação superior. Em 1999, primeiro ano do FIES, o Brasil tinha a quantidade de 905 instituições privadas de educação superior. Depois da transferência de recursos públicos para as instituições privadas, houve um contínuo crescimento na abertura dessas instituições. No ano de 2005, a quantidade de instituições atingiu o número de 1.934, 113,70% de crescimento, se comparado ao ano de 1999. No ano de 2012, o crescimento foi de 133,37%, se comparado ao ano de 1999, e, em 2022, foi 152,26%. A partir de Almeida (2022), é possível afirmar que o FIES foi a política pública mais decisiva na formação dos oligopólios do ensino.

⁵⁴ <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/senadores-empresarios-foram-maioria-absoluta-dos-votos-a-favor-da-reforma-trabalhista-veja-a-lista/>

⁵⁵ “Aécio Neves (PSDB-MG); Aírton Sandoval (PMDB-SP); Ana Amélia (PP-RS); Armando Monteiro (PTB-PE); Ataídes Oliveira (PSDB-TO); Benedito de Lira (PP-AL); Cássio Cunha Lima (PSDB-PB); Cidinho Santos (PR-MT); Ciro Nogueira (PP-PI); Dalirio Beber (PSDB-SC); Dário Berger (PMDB-SC); Edison Lobão (PMDB-MA); Eduardo Lopes (PRB-RJ); Fernando Bezerra Coelho (PSB-PE); Flexa Ribeiro (PSDB-PA); Garibaldi Alves (PMDB-RN); Gladson Cameli (PP-AC); Ivo Cassol (PP-RO); Jader Barbalho (PMDB-PA); João Alberto Souza (PMDB-MA); José Agripino Maia (DEM-RN); José Maranhão (PMDB-PB); Lasier Martins (PSD-RS); Marta Suplicy (PMDB-SP); Paulo Bauer (PSDB-SC); Pedro Chaves (PSC-MS); Raimundo Lira (PMDB-PB); Roberto Muniz (PP-BA); Roberto Rocha (PSB-MA); Ronaldo Caiado (DEM-GO); Simone Tebet (PMDB-MS); Tasso Jereissati (PSDB-CE); Valdir Raupp (PMDB-RO); Vicentinho Alves (PR-TO); Wellington Fagundes (PR-MT); Wilder Morais (PP-GO); Zeze Perrella (PMDB-MG)” (Universo Online, 2017, p. 1).

Gráfico 1 - Número de instituições privadas de educação superior



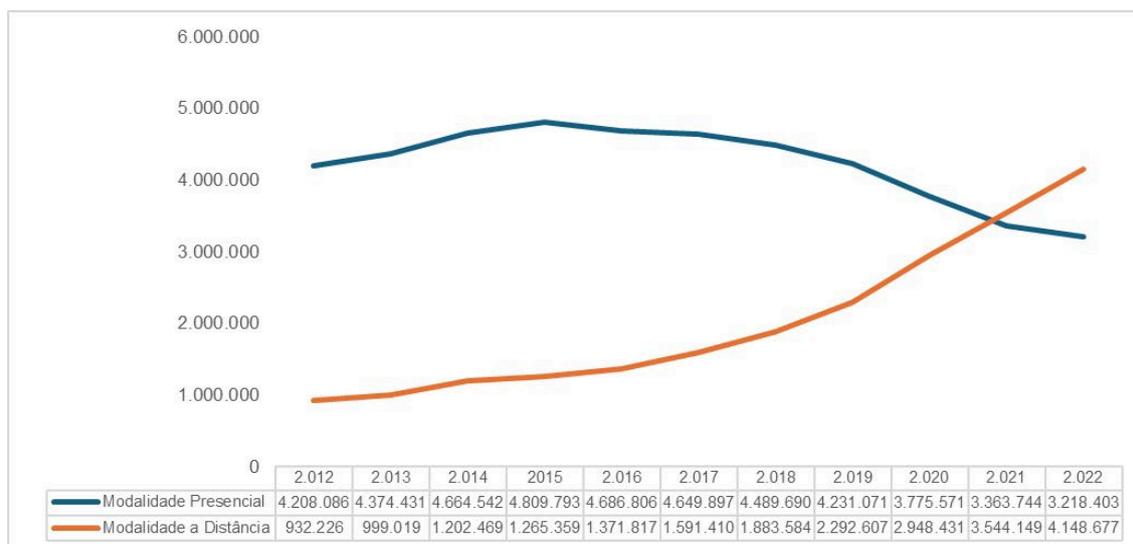
Fonte: A autora.

Nota: Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

A partir de Gramsci (2017a; 2017b), infere-se que as instituições privadas exercem mais influência nas leis do que os organismos políticos do Estado, aparelho representativo. Elas são grandes funcionários desconhecidos do país e que defendem os interesses da classe dominante. Por isso, pautam e hegemonomizam as leis para aumentar o seu lucro e expandir os seus empreendimentos.

Em relação ao número de matrículas em instituições privadas em cursos de graduação, observa-se que, a partir de 2015, iniciou-se uma queda nas matrículas em cursos presenciais, e as matrículas em cursos na modalidade da EaD passaram a crescer. Em 2021, a quantidade de matrículas em cursos na modalidade da educação a distância ultrapassou as matrículas da modalidade do presencial.

Gráfico 2 - Número de matrículas em instituições privadas em cursos de graduação



Fonte: A autora.

Nota: Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

Os investimentos em maquinários, tecnologias, *software*, robótica, dentre outros, propiciam aos empresários o aumento da mais-valia absoluta, o lucro que advém das máquinas, as quais substituem ou reduzem a necessidade da força de trabalho humana (Marx, 2017). Portanto, os empresários ofertam cursos de nível superior, com a diminuição da necessidade da mão de obra docente; assim, não há aumento salarial, nem a necessidade de exercer a mesma função. Ocorre a morfologia da carreira docente, ou seja, a substituição de professores por outros profissionais, a exemplo de tutores, com salários menores, aumento das suas atividades e com jornada de trabalho igual ou maior (Antunes, 2020).

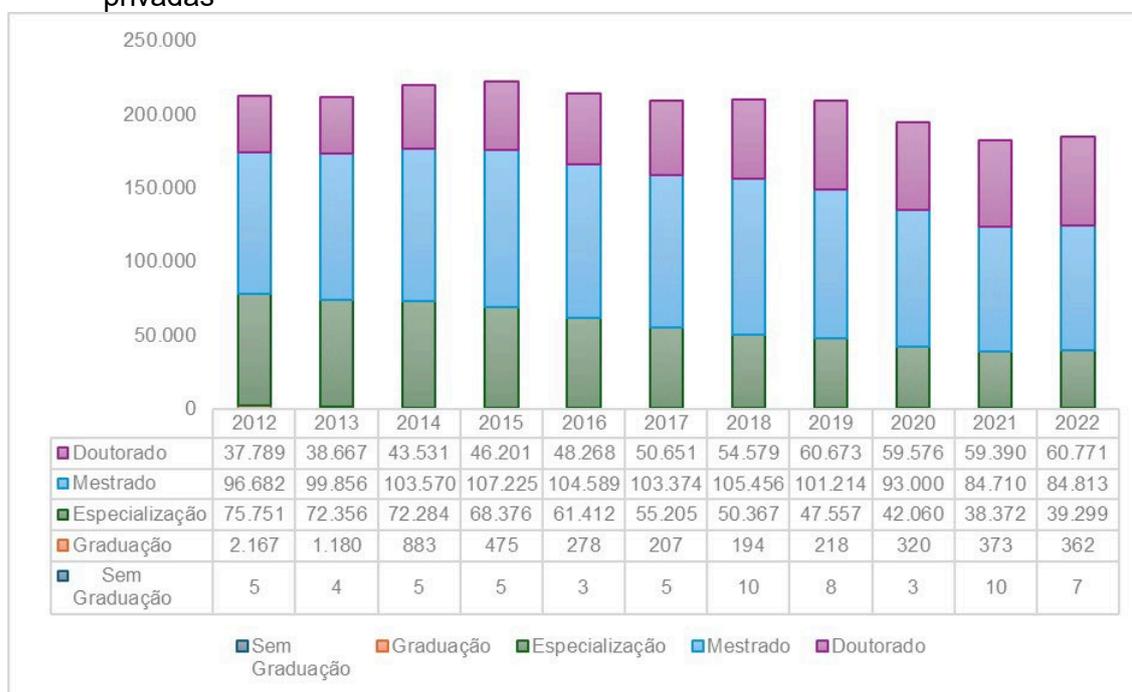
Verifica-se que os empresários aumentaram o acúmulo de capital com o advento da EaD. Também se deve destacar que, no Gráfico 2, não entraram as disciplinas EaD ofertadas na modalidade presencial, por isso a mais-valia é maior do que o representado. Outro aspecto a destacar se refere à Reforma Trabalhista e à Lei da Terceirização, aprovadas no ano de 2017. Portanto, além do aumento da mais-valia absoluta, houve a flexibilização das relações de trabalho, as quais favoreceram o lucro do empresariado.

Como já salientado, em outras subseções desta tese, as instituições privadas passaram a contratar professores, coordenadores, preceptores como PJ ou MEI. As políticas públicas favoreceram os empresários com a diminuição dos gastos com os

trabalhadores, pois não há necessidade de pagar os encargos trabalhistas e previdenciários. Ao reestruturar o sistema educacional como uma fábrica e obrigar os docentes a se submeterem às relações de trabalho abusivas e/ou autônomas, favorece-se o acúmulo do capital.

Por fim, no Gráfico 3, é possível identificar que o número de professores em exercício na educação superior, em instituições privadas, diminuiu. Teve o ápice em 2015, com 222.282 professores em exercício, consequência do ano de 2014, quando houve a maior quantidade de contratos assinado via FIES (Ikuta, 2023).

Gráfico 3 - Número de docentes em exercício na educação superior nas instituições privadas



Fonte: A autora.

Nota: Dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

Esse cenário de diminuição no quantitativo de professores em exercício teve um novo incremento com a emergência da pandemia de covid-19. Tal dimensão foi revelada pelos participantes, a exemplo das falas a seguir, que ainda explicitam a intensificação do trabalho.

[...]. **Foi desgastante. A gente acabou trabalhando muito mais**, porque a gente teve que se readaptar, reorganizar, comprar equipamento que às vezes a gente nem tinha [...] (Entrevistado(a) PRO13, 2023, grifos nossos).

[...] A gente percebe que no remoto, no caso, nessa condição da academia, deu mais trabalho. É contraditório, porque **ao mesmo tempo que deu mais**

trabalho, tirou mais trabalho de muita gente também. Muitas empresas também desligaram no meio da pandemia, alguns trabalhadores. [...] nós trabalhamos, nós continuamos oferecendo também (as aulas), porque o aluno está pagando né. Então, se você não oferece, também não paga, não é? (Entrevistado(a) COP 02, 2023, grifos nossos).

Em 2021, houve o menor índice de professores em exercício, ao atingir 182.855 profissionais. Compara-se que o quantitativo mais expressivo de professores, em exercício, foi no ano de 2015, ao atingir 222.282 professores. Ou seja, de 2015 a 2021, houve uma queda de 17,78 % na contratação de professores.

Essa diminuição é resultante das reformas já mencionadas, tendo em vista que os empresários passaram a contratar professores como PJ ou MEI. Acrescenta-se o fato de as instituições de ensino superior privadas contratarem outros profissionais para exercer as atividades da educação, tais como os tutores, preceptores e professores conteudistas.

Diante de tais ataques e retrocessos, os trabalhadores da área de Educação precisam levantar e assumir suas bandeiras de luta. Que a aurora de um novo dia renove as forças dos trabalhadores para que, juntos aos sindicatos e movimentos sociais, possam defender as conquistas sociais e se fortalecerem coletivamente. Finda-se e se recorre a Marx (2017), para quem a luta pelos direitos é uma forma de proteção até que se conquiste a revolução do proletariado.

6 CONCLUSÃO

Na sociedade capitalista, o trabalho é utilizado como estratégia de acumulação do capital; afasta-se, cada vez mais, dos pressupostos que o compreendem como possibilidade de realização humana. O empresariado nacional e internacional, a fim de aumentar os seus lucros, tem recorrido ao uso das tecnologias em detrimento da força de trabalho humana, expresso na eliminação de postos de trabalho.

No Brasil, a conquista da Consolidação das Leis do Trabalho ocorreu no governo de Getúlio Vargas, em 1963, depois de muitas greves, da ação dos movimentos sociais e da resistência por parte dos(as) trabalhadores(as). Durante o governo de João Goulart, em 1963, os(as) trabalhadores(as) rurais conquistaram o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), porém a Ditadura Civil-Militar o revogou, assim como o direito à greve e todos os tipos de movimentos sociais.

Somente com a redemocratização do Brasil, em 1988, é que os(as) trabalhadores(as) rurais tiveram os direitos trabalhistas assegurados. Nesse processo de conquistas, menciona-se que os(as) empregados(as) domésticos(as) conquistaram esses direitos apenas durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2013.

Todavia, a partir de um processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ou seja, de um golpe jurídico, midiático e parlamentar, Michel Temer, ao assumir a presidência de forma interina, atendeu aos interesses da “nova direita/extrema direita”, grupo formado por políticos(as), empresários(as), estudantes, entidades patronais e/ou de diversas naturezas, institutos e simpatizantes com os ideais liberais.

Esse grupo defende a privatização, alterações nas leis que regem o serviço público no país, as liquidações dos movimentos progressistas e das esquerdas. Exerce uma postura autoritária, violenta e protofascista.

Nesse cenário, a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), a Lei da Terceirização, Lei nº 13.429 (Brasil, 2017b), e a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c) foram aprovadas. Dando continuidade ao processo de esfacelamento dos direitos da classe trabalhadora, durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), expressão da “nova direita/extrema direita”, houve a aprovação da Reforma Previdenciária, por meio da EC nº 103 (Brasil, 2019a).

Ante o contexto supracitado, a pesquisa visou a responder a esta problemática: em que medida a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467 (Brasil, 2017c), a Lei da Terceirização nº 13.429 (Brasil, 2017b), a Portaria nº 1.428 (Brasil, 2018c) e a Reforma Previdenciária, EC nº 103 (Brasil, 2019a), intensificaram a precarização do trabalho docente no ensino superior privado?

Defendeu-se a tese de que a reestruturação do trabalho docente, em razão dos grandes conglomerados educacionais que pautam e hegemonomizam a política educacional, favoreceu a precarização de tal trabalho, por meio de processos de intensificação e flexibilização. Como resultado, ocorreu a destruição de direitos, dos salários, da carreira, da categoria, bem como a emergência de uma nova categoria, qual seja, a de tutores(as), condicionada à reestruturação morfológica do trabalho docente.

As entrevistas realizadas com vinte profissionais, dentre eles, três tutores(as), seis professores(as), dez coordenadores(as) e um/a preceptor(a) que trabalham em uma instituição de ensino superior privada, localizada no estado do Paraná, revelaram a precarização do trabalho docente. Tais reformas precarizaram, flexibilizaram e intensificaram as condições laborais. Houve uma morfologia na atividade docente, a qual foi fragmentada com novas funções e com a diminuição dos salários.

Com a autorização do aumento da oferta de carga horária de 20% para 40% nos processos de ensino na modalidade EaD, nos cursos de graduação presenciais, a instituição de ensino investigada adaptou a matriz curricular dos cursos para ofertar os 40% de disciplinas na modalidade EaD. Assim, houve a demissão de docentes e a contratação de tutores(as).

Compreendeu-se que o papel desempenhado pelos(as) tutores(as) é similar ao desempenhado pelos(as) professores(as), sobretudo porque eles(as) têm de corrigir atividades, lançar nota, tirar dúvidas e acompanhar os(as) alunos durante os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, os(as) tutores(as) se sentem desvalorizados(as) e injustiçados(as), pois ganham um salário menor. Um professor que trabalha quarenta horas semanais recebe, em média, um salário entre R\$ 5.000,00 e R\$ 6.500,00. Por sua vez, um(a) tutor(a) que trabalha quarenta horas semanais recebe, em média, um salário entre R\$ 2.500,00 e R\$ 2.800,00.

Os professores que ministram as aulas nos cursos presenciais elaboram e corrigem as provas e atividades. Os coordenadores podem ministrar aulas e acompanhar as disciplinas da EaD. Os preceptores são responsáveis pelos estágios,

porém não ministram aulas. A instituição, lócus da investigação, dispensou os professores de estágio e contratou os preceptores em seu lugar.

Os dados também revelaram que a instituição de ensino, depois da Reforma Trabalhista e da Lei da Terceirização, passou a contratar docentes, coordenadores e preceptores como PJ ou MEI. Assim, esses profissionais não recebem os direitos trabalhistas, têm dificuldade de se aposentarem e de receber o seguro-desemprego.

Conclui-se que os impactos do conjunto de legislações ligadas à Reforma Trabalhista culminaram na precarização, na fragmentação da atividade docente e na diminuição dos salários. Desse modo, fortaleceram-se os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que tiveram a consolidação dos seus empreendimentos e o acúmulo de capital.

Concernente ao exposto, finaliza-se esta tese com a defesa de que mais pesquisas precisam trazer à tona elementos que revelem, para além da aparência fenomênica, características e interesses que, muitas vezes, são obliterados, sobretudo diante da dificuldade de se investigar o processo de precarização do trabalho docente em instituições de ensino superior, com destaque para as privadas. As contribuições aqui elencadas, ainda que restritas a uma única instituição, somam-se à produção do conhecimento da área de Educação.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **Os pensadores**: história da filosofia. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ACCARINI, André. De olho no lucro, universidades demitem em massa professores e lotam salas virtuais. **CUT – Central Única dos Trabalhadores**, São Paulo, 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/de-olho-no-lucro-universidades-demitem-em-massa-professores-e-lotam-salas-virtua-9520/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

APUFSC. Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina. Faculdades particulares de SP demitem mais de 1.600 professores durante pandemia. **APUFSC Sindical**, Florianópolis, 2 set. 2020. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-demitem-mais-de-1-600-professores-durante-pandemia/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ALMEIDA, Carolina Rezende de. **A participação do “Grupo Cogna Educação” na financeirização da educação básica no Brasil**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. O sindicato no Brasil: novos problemas, velhas estruturas. **Debate e Crítica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 32-60, jul. 1975. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/292741/mod_resource/content/1/ALMEIDA%2C%20Maria%20Herm%C3%ADnia%20Tavares%20de.%20%281975%29.%20Sindicatos%20no%20Brasil_novos%20problemas%2C%20velhas%20estruturas.pdf. Acesso em: 1 abr. 2023.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do estado absolutista**. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

ANDRADE, Josemberg Moura de; LIMA, Kaline da Silva; SALES, Hermerson Fillipy Silva; SOUZA, Thais Fernanda Leite dos Santos. Terceirização e precarização do ensino superior no Brasil: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, Curitiba, v. 11, n. 3, p. 393-403, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3.393-403>. Acesso em: 8 jan. 2024.

ANDRADE, Márcia Irene Pereira. **Entre sombras e luzentes**: o trabalho docente no curso de serviço social em tempos de intensa mercantilização do ensino superior. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ANTUNES, Ricardo. De Vargas a Lula: caminhos e descaminhos da legislação trabalhista no Brasil. **Pegada**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 83-88, nov. 2006. Disponível em: https://adrianonascimento.webnode.com.br/_files/200000125-9cfda9df7b/Pegada7_n2_20065Ricardo%20Antunes.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 83, p. 19-34, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/431>. Acesso em: 14 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-48.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *In*: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas e debates. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARIENTIL, Wagner Leal. Uma análise regulacionista das reformas do estado capitalista: rumo ao estado pós-fordista? **Textos de Economia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 1-36, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/viewFile/6059/5628>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9pWSrg88KpMy7N6mY8PpBhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BECHI, Diego. Intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 11., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPESul, 2016. p. 1-14.

BENEVIDES, Maria Victória. Velho PTB paulista: partido, sindicato e governo em São Paulo 1945/1964. **Lua Nova**, São Paulo, v. 17, p. 133-161, jun. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/DZMYTY3HnfxMV5bh7pt3ygt/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BORGES, Jonathan Xavier. **Reestruturação do ensino superior privado no Brasil e precarização do trabalho docente**: o caso da Fit/Uniesp (2006/2014). 2015. 126 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOUSQUAT, Aylene; NASCIMENTO, Vânia Barbosa. MetrÓpole paulista e a saúde. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 112-120, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/jcB8TvT6HHDFbdZ944DwXqd/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 29 mar. 1931a. Seção 1, p. 4.801. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931b. Seção 1, p. 5.800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta a seguinte: Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.090, de 13 de julho de 1962. Institui a gratificação de Natal para os trabalhadores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1962. Seção 1, p. 45, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4090.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 fev. 1967. Seção 1, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decree/lei/del0200.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p.

10.369. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.019, de 3 de julho de 1974. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 1974. Seção 1, p. 73. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 2, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Portaria nº 4.264, de 8 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o processo seletivo do Programa Universidade para todos – ProUni, referente ao primeiro semestre de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2005. Seção 1, Edição nº 236, p. 22-24. Disponível em: <https://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2005/portaria4264.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Seção 1, p. 7, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=200&ano=1967&ato=087ATRq50MZRVTfce>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 63.047, v. 198. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.416 de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2011. Seção 1, p. 3, Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=2416&ano=2011&ato=675MTTE1UMVpWT059>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona; fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição Federal; autoriza a criação de 3 (três) entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud); altera dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2

maio 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publica-caoriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 664, de 30 de dezembro de 2014. Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e a Lei nº 10.666, de 8 de maio de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2014. Seção 1, p. 1, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Mpv/mpv664.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Senado Federal. Secretaria de Informação legislativa. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016a. Seção 1, p. 2, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.352, de 27 de outubro de 2016. Altera a Lei nº 12.592, de 18 de janeiro 2012, para dispor sobre o contrato de parceria entre os profissionais que exercem as atividades de Cabeleireiro, Barbeiro, Esteticista, Manicure, Pedicure, Depilador e Maquiador e pessoas jurídicas registradas como salão de beleza. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2016b. Seção 1, p. 5, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13352.html. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016c. Seção 1, p. 21, Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em 16 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mar. 2017b. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2017c. Seção 1, p. 1, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Seção 1, Edição 250, p. 59, Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Orçamento Federal. Portaria nº 1.428, de 5 fevereiro de 2018. Estabelece procedimentos e prazos para solicitação de alterações orçamentárias, no exercício de 2018, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 fev. 2018c. Seção 1, p. 1, Disponível em: https://www.gov.br/servidor/pt-br/siass/centrais_conteudo/manuais/portaria-no-1-428-2018-sof-mp.pdf/vie_w. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Portaria nº 9.420, de 14 setembro de 2018. Considerando a premência de reduzir o déficit financeiro das fontes 56 e 69, e a possibilidade de utilização do excesso de arrecadação e do superávit financeiro apurado no balanço patrimonial do exercício de 2017, relativos às fontes 50 – Recursos Próprios Não Financeiros e 80, com vistas à realização de despesas com pessoal e encargos sociais em favor de diversos órgãos do Poder Executivo. Secretaria de Orçamento Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 set. 2018d. Seção 1, Edição 179, p. 70, Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41058832/do1-2018-09-17-portaria-n-9-420-de-14-de-setembro-de-2018-41058687. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2019a. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2019b. Seção 1, p. 131. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.410, de 30 de junho de 2020. Altera o Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2020. Seção 1, p. 5, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10410.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.442, de 2 de setembro de 2022. Dispõe sobre o pagamento de auxílio-alimentação ao empregado e altera a Lei nº 6.321, de 14 de abril de 1976, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 2022. Seção 1, p. 4, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14442.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº:34/2023, de 8 agosto de 2023. Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação stricto sensu e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 2023. Seção 1, Edição 202, p. 25, Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-hibrida>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASILEIRO, Ana Clara Matias. **A acumulação flexível e os direitos trabalhistas dos docentes**: estudo do fenômeno das companhias abertas de educação superior em Belo Horizonte. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

CARDOSO, Jonas. **Trabalho imaterial, tempo e estilos de vida**: abordagem a partir do uso da tecnologia da informação por professores de instituições de ensino superior privado. 2013. 114 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CASIMIRO, Flávio Henrique Callheiros. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASIMIRO, Flávio Henrique Callheiros. **A tragédia e a farsa**: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa. Introdução. *In*: CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa. **Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública**. Brasília, DF: Ipea, 2018. p. 1-7.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/A-determina%C3%A7%C3%A3o-dupla...-Ed.-Chagas.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CISLAGHI, Renato; NASSAR, Silvia Modesto; OHIRA, Masanao. **Aspectos relativos à avaliação discente dos cursos de graduação UAB/UFSC e evasão discente** (2009.1-2009.2). 2010.

COGGIOLA, Osvaldo. Os inícios das organizações dos trabalhadores. **Aurora**, Marília, v. 4, n. 6, p. 11-20, ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1227/1094>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2000.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. Barueri: Ciranda Cultural, 2015.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 736-752, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2017.

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Ser Social**, Brasília, DF, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12682/11084. Acesso em: 5 mar. 2023.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2000.

FERREIRA, Paula Cristina Afonso dos Santos. **Professor**: profissão de risco: a percepção das condições de trabalho por docentes em IES privadas no Rio de Janeiro, 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2012.

FERRONATO, Raquel Franco; SHIMAZAKI, Elsa Midori; AMARAL, Wagner Roberto. O psiquismo no tempo histórico. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e2732, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36482/24850>. Acesso em: 13 out. 2023.

FONTES, Virgínia. As lutas de classes vistas pelo seu avesso: a subversão reacionária. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 6, n. 8, p. 57-80, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/12812/8342>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FRANCISCO, Adilina Menezes; MILITÃO, Andréia Nunes. Valorização dos trabalhadores da educação nas escolas de educação básica da rede Estadual em Dourados-MS. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE – INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA – PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA, 5, 2021. Dourados. **Anais [...]**. Dourados: UEMS, v. 4, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7430/7356>. Acesso em: 13 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

GADELHA, Sérgio Ricardo de Brito. **Introdução ao orçamento público**: módulo 2, receita e despesa públicas. Brasília, DF: Enap, 2017.

GALVÃO, Laila Maia. **História constitucional brasileira na Primeira República**: um estudo da intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro em 1923. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GAMBERT, Bruno De Almeida. **O Império da lei há de chegar**: normas do trabalho rural na Argentina e no Brasil. Rio de Janeiro, 2018. 244 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-263.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

GORENDER, Jacob. Apresentação. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 20-56.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. v. 3.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

GRANTHAM, Marilei Resmini. E agora, José? A pontuação pelo viés das noções de falta e excesso. **Fórum linguíst!co**, Florianópolis, v. 14, n. esp., p. 2501-2511, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14nespp2501/35376>. Acesso em: 17 nov. 2021.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. *In*: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59-101.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2016.

IKUTA, Camila Yuri Santana. **A agenda de políticas da educação superior nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016-2022)**: análise do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). 2023. 390 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 18 jul. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Verás de. **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.

KREIN, José Dari *et al.*, **O Trabalho pós-reforma trabalhista (2017)**. São Paulo: Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do novo regime fiscal. **Universidade e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 63, p. 46-57, jan. 2019. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0ec5f9ac2d526c8cf77a1ad0eeadc254_1549480264.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) via(s)”: “uma caracterização em análise”. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/n45nDkM4vvsHxGw9tgCnxph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2023.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MÁRKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2019. p. 25-36.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Saulo Rodrigues. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de**

Pesquisa em Educação, Vitória, v. 16, v. 19, n. 46, p. 68-89, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19330/pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **A nova Gazeta Renana**. São Paulo: Educ, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo, 1849. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Trabalho_assalariado_e_capital.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MATTOS, Meira. **Relatório**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 4, n. 9, 1968.

MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virgínia Maria. **História do Brasil recente**: 1964-1980. São Paulo: Ática, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº. 415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372 abr./jun.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico**: estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lucilia de Almeida. O Partido Comunista Brasileiro: trajetória e estratégias. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 171–174, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/hF6W8ZGPPYqnDs7dFjqdYLC/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/politicas_educacionais_no_governo_lula.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 14 set. 2024.

OSBORNE, Bruce Patrick. **A precarização do trabalho docente: a figura do professor substituto na Universidade Federal do Amazonas**. 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O Programa Escola Sem Partido a partir da perspectiva de gestores escolares do noroeste do estado do Paraná. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4276/2110>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PARKER, Sekwyn. **O crash de 1929: as lições que ficaram da grande depressão**. São Paulo: Globo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

PEIXOTO, Maurício Muriack de Fernandes e. Do constitucionalismo social ao desconstitucionalismo neoliberal: uma análise da historicidade do movimento constitucional no início do século XXI sob uma perspectiva da reconstrução fraternal do humanismo. **Revista Amicus Curiae**, Criciúma, v. 8, n. 8, p. 1-28, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/amicus/article/view/577/564>. Acesso em: 17 set. 2024.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 121, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaA-Gerencial.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado e a política educacional brasileira. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, Colômbia, v. 13, n. 20, p. 234-253, jun. 2011. Disponível em: www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo. Acesso em: 10 nov. 2023.

PETO, Lucas Carvalho; VERISSIMO, Danilo Saretta. Natureza e processo de trabalho em Marx. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 30, n. e181276, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hpxGgHT7rQVdKRChNjNgnjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXtXJ3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

POCHMANN, Marcio. Ataque aos direitos sociais e trabalhistas no Brasil. **Revista Estado y Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 9, p. 81-91, out. 2017. Disponível em: https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1510808757_81-91.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

POCHMANN, Marcio. **O sindicato tem futuro?** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.

RELATÓRIO DA EQUIPE DE ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

ROBL FILHO, Ilton Norberto. Constituição mexicana de 1917 e os avanços dos direitos sociais no Brasil. **Revista Mexicana de Derecho Constitucional**, Cidade do México, México, n. 36, p. 361-363, ene/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n36/1405-9193-cconst-36-361.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSSI, Waldemar; GERAB, William Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Arthur Henrique S.; JAKOBSEN, Kjeld A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PPOCHMANN, Marcio (org.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília, DF: Positiva, 2020. p. 9-30.

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

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiana Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 213-215.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 17 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dzkBjc3wgHpttkj3tm7wrLp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.17, n. 34, p. 230-251, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/trabalhonecessario/artic le/view/38053/21780>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Francisco das Chagas da. **Trabalho e tempo livre: a atividade do professor universitário no contexto da crise contemporânea do capital**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Jane Marinho da. **Ideologia da humanização do trabalho no setor sucroalcooleiro no sistema do capital: um estudo sobre os cortadores de cana-**

de-açúcar do Brasil. 2016. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Otávio Pinto e. A revolução de 1930 e o direito do trabalho no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 95, p. 177-190, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67462/70072>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SINIEM. Sindicato Nacional da Indústria de Estamparia de Metais. Confederações patronais favoráveis à reforma trabalhista. **SINIEM**, São Paulo, 13 mar. 2017. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/siniem/noticias/confederacoes-patronais-favoraveis-a-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUSA, Andrea Luciana Harada. **Mercantilização da educação e precarização das relações de trabalho docente**: o ensino superior privado e a atuação do sindicato dos professores e professoras de Guarulhos. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Thais Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 421-449, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4779/4711>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUZA, Wanderson Gomes da. **As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação a distância**: uma análise crítica. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

TAVARES, Maria Augusta. Trabalho informal: os fios (in)visíveis da produção capitalista. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 7, p. 49-60, 2002. Disponível em: <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/361633460249798.pdf> Acesso em: 13 nov. 2023.

TORRES, Edileuza da Silva. **Precarização do trabalho docente**: o caso do professor substituto do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **Plano de governo**: PSL somos todos Bolsonaro. Brasília, DF: TSE, 2018. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/SP/69698/2030402020/250001099703/pje-ee579547-Proposta%20de%20governo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33740/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UOL. Universo Online. Senadores-empresários foram maioria absoluta dos votos a favor da reforma trabalhista; veja a lista. **Congresso em Foco**, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/senadores-empresarios-foram-maioria-absoluta-dos-votos-a-favor-da-reforma-trabalhista-veja-a-lista/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

VALE, Andréa Araujo do. Trabalho docente no setor privado da educação superior e a reforma trabalhista: destruição de direitos e precarização da vida. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4935/2370>. Acesso em: 5 mar. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. As concepções de estado e de direito em o capital, de Karl Marx. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 151-168, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1571>. Acesso em: 15 set.2021.

ZANARDINI, Isaura Monica; ROSA, Marcia Sabina; HOTZ, Karina Griggio. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.15, n. 1, p. 22-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v15n01/v15n01a04.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Precarização do trabalho docente no ensino superior privado paranaense: análise dos violentos processos de reestruturação produtiva e flexibilização”

Nome da Pesquisadora: Ma. Kátia Rodrigues Montalvão Paias

Nome do Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco

1. **Natureza da pesquisa:** *O/A sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade contribuir com a Tese de doutorado da acadêmica Kátia Rodrigues Montalvão Paias.*
2. **Participantes da pesquisa:** serão realizadas vinte entrevistas semiestruturadas com professores/as que trabalham em uma instituição de ensino de nível superior, localizada no norte do estado do Paraná e que vivenciaram a efetivação da mudança legislativa (reformas trabalhistas, Lei da terceirização e Portaria nº 2.117 (Brasil, 2019b).
3. **Envolvimento na pesquisa:** *Ao participar deste estudo a/o sra (sr) permitirá que a pesquisadora realize uma entrevista semiestruturada que em linhas gerais, visarão verificar se estes/as professores/as perderam carga horária de aulas presenciais em virtude de disciplinas serem convertidas para o EaD; se presenciaram a demissão de professores/as na instituição em virtude destas mudanças ou a diminuição na carga horária, bem como a diminuição da remuneração. Também, serão levantadas questões acerca do ensino híbrido, da reforma trabalhista e da lei da terceirização. O/A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas semiestruturadas serão agendadas, individualmente. Elas serão gravadas e posteriormente transcritas. Vale apontar que elas serão sigilosas e seu nome será preservado em todas as etapas posteriores na divulgação dos resultados da pesquisa.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, como constrangimento, danos morais, divulgação de dados, exposição das informações etc. *Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** *Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como se deu a efetivação da mudança legislativa (reformas trabalhistas, Lei da terceirização e Portaria nº 2.117 (Brasil, 2019b) na atividade docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a formulação de políticas públicas educacionais, sendo que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *A/O sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Orientador

Pesquisador: Kátia Rodrigues Montalvão Paias. (44) 988429661

Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco. (18) 996400404

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)

UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar
Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro
Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2077 - E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8 as 12h e das 13:30 as 17:30h.

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Doutoranda: Kátia Rodrigues Montalvão Paias

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Questionário

Participante: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Instituição em que atua: _____

Qual é a sua formação? _____

Qual é a sua titulação? _____

Há quantos anos você está na instituição de ensino? _____

Entrevista:

- a) Desde o ano de 2016 estamos passando por muitas mudanças em relação a atividade docente, como o ensino híbrido (oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais). Como ocorreu este processo na instituição?
- b) No primeiro momento a carga horária permitida era de 20% quais foram as primeiras disciplinas a serem ofertadas pelo EAD no ensino presencial (oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais)?
- c) Os professores que ministravam estas disciplinas perderam as suas aulas? Eles foram demitidos?
- d) Quando ocorreu a mudança na lei aumentando a carga horária das disciplinas na modalidade EAD para 40%, como que a instituição de ensino reagiu?
- e) Quais as disciplinas do curso que você trabalha mudaram para a EAD?
- f) Como se deu este processo?
- g) Muitos professores perderam as suas horas aulas?
- h) Com a lei da terceirização, como isso impactou a atividade dos docentes na instituição? Houve rumores a este respeito?
- i) Você teve que escrever o material de uma destas disciplinas para o formato da EAD?
- j) Como se deu este processo? E a remuneração?
- k) Você é a tutora da disciplina?
- l) Quantos alunos você atende como tutor/a?

- m) Quais são as suas perspectivas profissionais?
- n) Como foi a sua experiência com as aulas remotas na pandemia?
- o) Você tem medo de perder o seu trabalho?
- p) O seu salário é suficiente?
- q) E as questões emocionais?
- r) Você teve aumento em suas atividades de trabalho? E no salário?
- s) Como você avalia a qualidade das aulas na modalidade EAD?
- t) Você tem MEI para atender a instituição de ensino ou outra instituição?
- u) Vocês foram obrigados a abrirem PJ ou conhecem algum professor que foi?
- v) Conhecem professores que foram demitidos porque não abriram MEI ou PJ?
- w) Com o regime de PJ você consegue pagar os tributos e manter a renda que tinha?
- x) Consegue contribuir para a previdência com o mesmo valor do que registrado?
- y) Você considera que tem qualidade de vida como PJ?