



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Calderón, Adolfo Ignacio; Martins, Francine; da Silva Lourenço, Henrique; de Moraes, Raquel
Terceirização na educação superior: o trabalho docente por meio de cooperativas de mão-de-obra

EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2008, pp. 189-212

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510110>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TERCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O TRABALHO DOCENTE POR MEIO DE COOPERATIVAS DE MÃO-DE-OBRA¹

Adolfo Ignacio Calderón*

*IMES/UMC. Mogi das Cruzes
– SP [Brasil] calderon@umc.br

Francine Martins**

**UMC/PUC-SP. Mogi das
Cruzes – SP [Brasil] francine@umc.br

Henrique da Silva Lourenço***

***UMC. Mogi das Cruzes
– SP [Brasil] lourenco.hs@gmail.com

Raquel de Moraes****

****UMC. Mogi das Cruzes
– SP [Brasil] raquel.demoraes@hotmail.com

A
R
T
I
G
O
S

Este artigo se debruça na compreensão de um novo fenômeno na área da gestão das instituições de educação superior particulares, a terceirização de professores por meio de cooperativas de mão-de-obra. Trata-se de uma temática polêmica na medida em que algumas Instituições de Educação Superior (IESs) vem terceirizando a mão-de-obra do professor universitário, sujeito responsável pela condução do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperativismo. Educação superior particular. Gestão universitária. Terceirização de professores.

¹ Este artigo aprofunda as análises realizadas no artigo “Educação Superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra”, aceito para apresentação e debate na 31^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

1 Introdução

Na educação superior, a terceirização constitui uma prática com suspeita legal sempre que se atenha às chamadas atividades-meio: limpeza, segurança, jardinagem, assessoria jurídica, entre outras. A polêmica surgiu quando tal prática se estendeu à chamada atividade-fim, isto é, à docência.

Embora seja difícil dimensionar quantitativamente o número de docentes que atuam sob esse regime, na medida em que a maioria das cooperativas direcionadas ao exercício da docência age no cenário da ilegalidade, dados divulgados pela Federação das Cooperativas Educacionais de São Paulo apontam a existência de 15 mil professores que exercem a docência no Estado de São Paulo (TAKAHASHI, 2006).

Uma compreensão inicial do fenômeno em tela encontra-se no artigo intitulado “Educação Superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores”, publicado na *Revista Universidade e Sociedade* (CALDERÓN et al., 2008), no qual apresentamos parte dos resultados da pesquisa “Terceirização de professores na educação superior particular: uma análise dos debates emergentes”, realizada com apoio da FAEP, UMC e do PIBIC/CNPq.

Nele, focamos o modo como os principais sindicatos do país, defensores dos direitos dos professores universitários que atuam na rede particular de ensino, têm-se posicionado a respeito da terceirização da mão-de-obra docente por meio de cooperativas que agem no âmbito da educação superior particular. Para tanto, pesquisaram-se *sites* de sindicatos que defendem os direitos dos professores universitários, principalmente as páginas do Sindicato dos Professores (Sinpro), em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal.

Foram localizados 41 documentos divulgados nesses *sites* (artigos, boletins, atas de reuniões, convenções coletivas, *e-mails* e as mais diversas formas de manifestações sindicais), os quais foram sistematizados e analisados com o objetivo de traçar o posicionamento dos sindicatos diante do fenômeno estu-

dado, focalizando os principais debates, polêmicas e discussões que envolvem a problemática em questão.

Os dados analisados permitiram constatar maior incidência de documentos sindicais nas regiões Sul e Sudeste do país, as mesmas que possuem maior concentração de IESs particulares do país. Os casos concretos, envolvendo encaminhamentos ao Ministério Público e à Justiça do Trabalho, localizados no artigo em questão, situam-se geograficamente em São Paulo e Brasília. Ao todo, foram cinco os casos analisados: Faculdade Sumaré, Universidade Braz Cubas (UBC), Faculdade ADI, Faculdades Integradas Torricelli e Faculdade de Informática e Administração Paulista (FIAP).

A pesquisa realizada permitiu concluir que a opinião dos sindicatos pesquisados é única e homogênea: a maioria das cooperativas age objetivando fraudar a legislação trabalhista, os direitos do trabalhador e os princípios cooperativistas.

O discurso sindical ancora-se nas próprias sentenças e nos processos judiciais dos casos analisados e, vale observar, que o posicionamento dos magistrados é muito claro quando se referem a esse tipo de atuação das cooperativas na educação superior, ressaltando-se a fraude trabalhista e o desvirtuamento dos princípios do cooperativismo.

Esta pesquisa sinaliza para uma atuação conjunta, embora não pactuada entre sindicatos, Ministério Público do Trabalho e Justiça Trabalhista. A denúncia por parte dos professores com relação ao modelo contratual estudado é anunciada como uma necessidade premente para erradicar essa prática gerencial.

O estudo também permitiu constatar a rigidez com que a Justiça do Trabalho vem punindo as IESs que adotam os contratos via cooperativas, condenando-as a severas multas e indenizações. Constatou-se também o caráter pedagógico das indenizações e das multas atribuídas pelos Magistrados, as quais funcionam como um sinal de alerta dado pela Justiça do Trabalho,

visando coibir esse modelo gerencial que desvirtua os princípios do cooperativismo, em prol de um sistema contratual que visa unicamente reduzir o passivo trabalhista do corpo docente.

O artigo em questão revelou a necessidade de compreender outras dimensões do fenômeno em foco, quais sejam: os prejuízos à questão pedagógica, à relação ensino-aprendizagem e às motivações que levam os professores a se submeter a esses modelos contratuais flexibilizados que agem no âmbito da ilegalidade.

Diante esse cenário, surgiram novos questionamentos: Como os professores cooperativados abordam essa modalidade contratual? Quais são os aspectos positivos e negativos? Qual o grau de satisfação no desempenho da função docente por meio de cooperativas? Por quais motivos os professores aceitam esse tipo de contrato? Será que somente os professores com baixa titulação ou em início de carreira aceitam essa forma de trabalho?

Na tentativa de responder a essas questões, produzimos o presente artigo, no qual apresentamos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Núcleo de Ciências Aplicadas da Universidade Mogi das Cruzes (UMC), que privilegia uma análise do posicionamento dos próprios professores cooperativados. Para tanto, adotou-se a análise de conteúdo de dez entrevistas realizadas com professores universitários (quatro especialistas, três mestres e três doutores) que atuam, por meio de cooperativas, em quatro IESs particulares do Estado de São Paulo.

No desenho do projeto de pesquisa, um estudo de natureza quantitativa estava totalmente descartado, uma vez que as cooperativas de mão-de-obra de professores transitam num nebuloso cenário cuja legalidade é profundamente questionada, sendo inviável conseguir uma amostra maior com cinqüenta, cem ou duzentos professores cooperativados.

Assim, a pesquisa qualitativa tornou-se a mais apropriada, uma vez que esse tipo de pesquisa segue

[...] a tradição comprensiva ou interpretativa, isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131).

Convém mencionar a grande dificuldade encontrada para conseguir professores-voluntários dispostos a participar da pesquisa, em razão do receio de possíveis represálias. Dessa forma, optou-se por adotar a técnica de pesquisa chamada “Bola de Neve”, a mesma que é recomendada por Lincoln e Guba (apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 163) nos casos em que não é possível obter muitas informações prévias sobre o contexto investigado. Essa técnica consiste em “[...] identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, identificarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância [...]” (apud ALVES-MAZZOTTI ; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 163).

Para efeito desta pesquisa, utilizou-se um roteiro pré-estruturado e padronizado para os dez informantes, tentando obter informações que nos permitam uma aproximação do perfil dos professores cooperativados, suas motivações, condições de trabalho e grau de satisfação no exercício da função docente.

2 Perfil dos informantes e uma hipótese não comprovada

Na amostra coletada, 90% dos professores exercem a função docente em faculdades, sendo 10% em universidades. A formação dos in-

formantes é bem diversificada e heterogênea, concentrando-se principalmente na área das Ciências Humanas, sendo 30% na Pedagogia; 30%, na Administração e/ou Economia, e 30%, em Turismo, História e Sociologia. Da área de Exatas, somente um professor formado em Matemática, correspondendo a 10%.

A experiência profissional na educação superior dos professores entrevistados também é bastante diversificada, uma vez que os docentes não se concentram somente numa única variável 30% possuem reduzida experiência (de um a cinco anos); 30%, mediana experiência (de mais de cinco até dez anos), e 30%, grande experiência (mais de dez até quinze anos). Apenas 10% da amostra, somente um único professor, possui vasta experiência docente com mais de 20 anos de carreira. Esses dados sinalizam a inexistência de vinculação entre a aceitação dessa modalidade contratual com o início da carreira docente, fato que aprofundaremos mais adiante.

Em relação ao tempo de serviço nas cooperativas, 50% de nossos informantes atuam nelas entre dois e três anos, sendo 30% na faixa de até um ano de experiência, e 20%, de um a dois anos. O pouco tempo de serviço dos professores entrevistados reflete um fato concreto: o fenômeno objeto deste estudo é bastante recente.

A contratação de professores por meio de cooperativa iniciou-se nesta década. Registros apontam que a Faculdade Sumaré, condenada pela justiça, em 2006, a registrar os professores cooperativados, iniciou suas atividades em 2000, sob essa modalidade contratual. De acordo com a Federação das Cooperativas Educacionais de São Paulo, estima-se que, no Estado, exista um total de quinze mil professores cooperados (TAKAHASHI, 2006).

Outro dado importante é que nenhum dos informantes havia trabalhado anteriormente por meio de cooperativas, sendo a totalidade contratada sob o regime hora/aula – os tradicionais professores “horistas”, regime apontado, em 1977, por Leite (1980), como uma das pragas da educação superior, uma vez que o educador se torna

[...] professor-caixeiro-viajante que, desnutrido física e intelectualmente, ganha seu pão itinerantemente, em diferentes cidades às vezes, sem tempo de se atualizar e de se dedicar, minimamente que seja à pesquisa e reflexão; verdadeiros Zumbis vomitando conhecimentos obsoletos e, freqüentemente, errôneos ou viciados [...] (LEITE, 1980).

Ressalte-se também que 90% dos professores já haviam trabalhado ou estavam trabalhando sob o regime CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas –, registrados em carteira de trabalho com todos os benefícios sociais. Somente 10% dos informantes, um único professor, especialista, nunca tinha trabalhado sob o regime CLT e era sua primeira experiência na docência em Educação Superior.

Uma das primeiras constatações da pesquisa é a nulidade de uma das hipóteses iniciais que relacionam os professores universitários em início de carreira à aceitação dessa modalidade contratual.

Inicialmente, acreditava-se que apenas professores em início de carreira e com baixa titulação aceitavam essa nova forma de relação trabalhista. Contudo, a pesquisa demonstrou que isso não procede, uma vez que 70% dos informantes possuíam mais de cinco anos de experiência. Além disso, nos depoimentos dos dez entrevistados há um elemento consensual: todos alegaram que nessas cooperativas existem professores com os mais diversos títulos acadêmicos e uma heterogênea experiência no campo da docência. Conclui-se, pois, que delas participam professores, independentemente da experiência docente e titulação.

De 100% dos entrevistados, 80% fazem da docência universitária sua profissão principal; somente dois dos entrevistados, ou seja, 20% atuavam em outras áreas profissionais. Para eles, a docência se vincula ao prazer de lecionar como uma forma agradável de complementar a renda, e não ao exercício de uma carreira profissional.

A
R
T
I
G
O
S

Esses 20% da amostra, que não vivem da carreira docente e a consideram um momento de prazer e satisfação pessoal que lhes proporciona ingressos financeiros, fazem parte dos atores que tornam complexa a constituição da identidade do professor universitário. Muitos pesquisadores têm-se debruçado sobre essa questão, Leite (1980) os considera dentro das sete pragas da educação superior, usando o termo “professor diletante” — advogados, médicos e engenheiros que, movidos quase sempre por uma simplória vaidade, nas horas vagas, são professores universitários.

Também convém registrar que 30% dos informantes têm, nas cooperativas, sua principal fonte de renda. Para 70%, sejam professores “diletantes” ou aqueles que vivem da carreira docente, o trabalho na cooperativa era considerado uma forma de complementar a renda principal, uma vez que, ou exerciam a carreira docente em outras IESs como horistas no regime CLT, ou trabalhavam em outras áreas da economia.

Como último dado, deve-se registrar que todos os professores alegaram ganhar, por hora/aula ministrada, um valor bastante superior ao pago pelas IESs que adotam a contratação por meio da CLT, variando de 50 a 100% a mais do que a média do mercado de educação superior.

3 Motivações para o exercício da docência por meio de cooperativas

Nesta pesquisa, a questão das motivações dos professores foi trabalhada em dois cenários. No primeiro, buscamos saber quais foram as motivações dos dez informantes para aceitarem trabalhar em cooperativas. No segundo, tentamos ter, por meio dos informantes, uma aproximação das motivações dos professores, que atuam nas cooperativas, sendo questionados sobre os motivos que levaram seus colegas a aceitar essa modalidade contratual.

Da comparação desses dois cenários, realizaram-se inferências válidas, novas hipóteses de trabalho, para a compreensão de nosso objeto de estudo, utilizando a análise de conteúdo das entrevistas devidamente transcritas. Como consta no livro de Bardin (1977), a inferência está relacionada com a indução, sendo a análise de conteúdo um bom instrumento para investigar as causas a partir dos efeitos. Conforme Lakatos (2001), a indução é um processo mental por meio do qual, partindo de dados particulares suficientemente constatados, neste caso nossas entrevistas, infere-se uma verdade geral, não contida nas partes examinadas, sendo, na sua essência, conclusões prováveis, ou seja, novas hipóteses de trabalho.

a) Primeiro Cenário.

As entrevistas com os dez informantes revelaram três grandes motivos que os levaram a aceitar o trabalho por meio de cooperativas, observados no Quadro 1.

Motivações	Incidência em quantidade	Incidência em percentual
Necessidade financeira: necessidade de sobrevivência familiar e falta de opção	9	90%
Complemento de renda de professores que vivem do exercício da carreira docente	7	70%
Estratégia para novos empregos mais estáveis	4	40%

Quadro 1: Motivos que levaram os informantes a aceitar trabalhar por meio de cooperativas

Fonte: os autores.

A respeito desse quadro, cabe salientar que não é uma tabela convencional de freqüências e não tem como referência 100%, na somatória dos itens; revela, numa escala de duas alternativas (sim e não), a maior e menor incidência, nos documentos coletados, de certos aspectos pré-qualificados como relevantes na análise.

O primeiro motivo, e de maior incidência para 90% dos informantes da pesquisa, é o sentimento generalizado de necessidade financeira, que se sustenta num discurso pautado em dois fatos concretos: a necessidade de sobrevivência familiar e a falta de opção no mercado de educação superior. Nas entrevistas emergiu a imagem do docente universitário, especialista, mestre ou doutor, que, na qualidade de trabalhador, precisa sustentar sua família e também sofre as consequências psicológicas e financeiras do desemprego, procurando meios de fugir dessa realidade.

Quando aceitei trabalhar na cooperativa, estava sem trabalho.[...]

Esse é um momento frágil da vida da gente porque o mercado de trabalho está-lhe pressionando para você se qualificar, para você correr atrás, para você ser melhor, para você estar atenta até com que vai falar e tudo mais. Fiquei sabendo da cooperativa quando eu fui entrevistada pela gestora, aí descobri que era cooperativa. Eu estava procurando trabalho e para mim seria uma experiência e uma oportunidade de estar trabalhando e estar no mercado de trabalho. Eu pensei, bom, é uma oportunidade de fazer amizades com outras pessoas que também trabalham em outras instituições, abrir outros canais que podem abrir novas portas e outras possibilidades de emprego. (Depoimento Especialista 2).

No discurso da necessidade financeira, ganha maior relevância aquele que diz respeito à falta de “opção” em termos empregatícios, que remete a

submissão a um determinado regime contratual diante da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, regulamentado pelas normas da CLT.

Ou você aceita determinadas regras do jogo, ou você está sem aula.

Essa é uma realidade. Por esse motivo, muitos de nós tentamos acabar o doutorado, fazer o pós-doutorado como via de ingresso numa universidade pública, por uma garantia de um trabalho menos insano, para ter uma estabilidade um pouco maior. Mas o que eu quero deixar claro, é que é uma questão de sobrevivência. Então, na verdade, eu aceitei a contratação por falta de opção. (Depoimento Mestre 2).

A falta de opção, mencionada por 90% dos informantes, contextualiza-se na atual dinâmica do mercado de educação superior, na qual se equacionam vários fatores, tais como:

- a predominância do regime horista na rede particular, determinando a necessidade de trabalhar em mais de um lugar para compor um salário que possibilite ao professor uma renda para cobrir suas despesas fundamentais;
- a instabilidade do mercado de educação superior, diante da acirrada concorrência e do recuo da demanda existente pela incapacidade financeira de pagar para ter acesso à educação superior, acentuando os índices de vagas ociosas, não preenchidas nas IESs particulares, e gerando instabilidade salarial e contratual no corpo docente;
- a tendência existente de reestruturação da forma como se operacionaliza o mercado de educação superior, na medida em que empreendimentos educacionais com dificuldades de viabilização financeira vêm sendo incorporados por grandes grupos empresariais.

A
R
T
I
G
O
S

O segundo motivo de maior incidência diz respeito especificamente ao fato de 70% dos entrevistados focarem o trabalho por meio de cooperativas como uma forma de complementar a renda obtida em outras IESs, na condição de professores horistas, de acordo com as regras da CLT. Em outras palavras, as cooperativas constituem uma alternativa de emprego, por hora/aula ministrada, que permite ao professor ganhar um valor mais elevado, entre 50 e 100% a mais da média paga no mercado, porém sem os benefícios trabalhistas. Nesse caso, o valor maior da hora/aula é apresentado como uma forma compensatória da ausência de direitos assegurados na CLT.

Por último, o terceiro motivo de maior incidência se refere ao pensar estratégico dos professores para encontrar uma melhor inserção no mercado de trabalho, aceitando trabalhar em cooperativas como meio de abrir novas portas em outras IESs pela ampliação do leque de contatos. Essa visão é destacada por 40% de nossos informantes.

b) Segundo Cenário

Ao questionarmos sobre os motivos que levaram seus colegas a aceitar essa modalidade contratual, encontramos também três motivações principais, expostas no Quadro II. Cabe salientar que este quadro seguiu os mesmos padrões metodológicos utilizados no Quadro I.

O primeiro motivo, na opinião de todos os informantes (100%), também é a necessidade financeira, sustentada na falta de opção no mercado de educação superior, no desemprego e na questão da sobrevivência. Contudo, essa opinião se refere à necessidade financeira, principalmente dos professores cooperativados que têm, na docência, sua profissão principal.

A segunda motivação, na visão dos informantes com relação a seus colegas cooperativados (90%), é que, para muitos professores das áreas de Direito e Administração de Empresas (profissionais liberais), a docência seria uma atividade para complementar a renda principal obtida em outras atividades que não a carreira docente, ou seja, um “bico”¹.

¹ Palavra utilizada em muitas cidades brasileiras para designar um trabalho extra, eventual, complementar a uma renda principal.

Motivações	Incidência em quantidade	Incidência em percentual
Necessidade financeira	10	100%
Complemento de renda de professores que não vivem do exercício da carreira docente	9	90%
Atividade remunerada que, por conveniência temporária, não exige registro pela CLT. (ex. bolsista)	2	20%

Quadro 2: Motivos pelos quais os informantes acreditam que seus colegas aceitaram trabalhar por meio de cooperativas

Fonte: Os autores.

Muitos professores têm a atividade como um “bico” e, por isso, o fato de ser cooperado não influí muito. Uma grande parte dos professores cooperados dessa faculdade são executivos ou exercem outro tipo de atividade principal. Quando me refiro ao “bico”, é que, em conversa com esses colegas, vejo que a docência é mais um complemento de renda e não a renda principal de cada um. Já é diferente para os que têm no ensino a sua fonte principal de renda. A opção pela cooperativa só é aceita quando não há possibilidade de completar a carga horária em instituições que adotem o regime CLT. (Depoimento Especialista 1).

Convém destacar as severas e ásperas críticas tecidas a esse tipo de docente, “professor diletante”. O tom de denúncia e repúdio, por parte dos informantes, é claro e evidente:

Hoje, a minha percepção é que, com raríssimas, com poucas exceções, nas IESs privadas, a profissão de educador virou um bico.

Eu tenho essa percepção: talvez eu esteja errado de fazer disso um meio de vida. Os que estão alheios aos problemas contratuais em geral são aqueles caras que têm outra função durante o dia. Eles vêm, fazem seu biquinho à noite, e pronto. Com esses professores você não pode contar, porque estão complementando a renda. Para eles está ótimo, dão aula simplesmente porque gostam, por prazer. Tudo bem, eu também faço por prazer, mas espera lá, eu vivo disso, tenho que pagar contas, comprar ração do cachorro. Meu cachorrinho de que gosto tanto. Não pode ser assim, meu cachorro também come nas férias e nos feriados. (Depoimento Mestre 3).

Finalizando, a terceira motivação destacada por um percentual reduzido de informantes, 20%, diz respeito ao fato de que essa forma contratual é aceita por ser temporariamente conveniente a bolsistas (doutorandos e mestrandos) que não podem ter registro empregatício (CLT), sob pena de perder sua bolsa de estudos.

4 Grau de satisfação no exercício da função docente

A análise do discurso dos informantes a respeito do grau de satisfação docente por meio de cooperativas nos mostra que a maior incidência recai na insatisfação dos professores cooperativados, com 70%. O percentual fica maior ao constatarmos que 20% dos entrevistados se encontram pouco satisfeitos, e apenas 10%, satisfeitos, ou seja, 90% dos professores estão insatisfeitos e/ou pouco satisfeitos.

Somente um informante mostrou-se satisfeito, alegando que o trabalho de professor é uma alternativa complementar: “[...] eu leciono porque gosto e é um complemento da minha profissão e gosto de trabalhar com pesquisas, lecionar e coordenar projetos [...]” (Depoimento do Especialista 3).

O grau de insatisfação, presente no discurso de 90 % dos informantes torna-se evidente no seguinte depoimento:

Nós queremos o melhor quando estamos estudando. Eu estudo de domingo a domingo. O investimento é alto. E esse investimento tem que dar um retorno: tendo carteira assinada, tendo todos os meus direitos, até porque é uma questão de cidadania, enquanto trabalhador. Ou seja, estou investindo no meu trabalho e minha mão-de-obra deveria ser reconhecida, mas dentro da cooperativa isso não existe. Na sala dos professores praticamente não há comentários, mas a gente sempre sai comentando pelo elevador. A gente se sente como escravo. Nesse sistema, você não tem seus direitos, só terá direitos se você for atrás. É um trabalho escravista ainda. Se eu for atrás, se eu lutar, se eu for ao Ministério do trabalho, se eu for com um advogado, eu tenho esse direito... mas até então, não tenho. (Depoimento Especialista 2).

No discurso acima, constatamos a indignação do informante em relação à ausência de valorização, atingindo a dignidade do trabalhador, e à falta dos direitos trabalhistas, explicitando seu sentimento de revolta diante de sua profissão que exige contínuo preparo e investimento intelectual.

Este argumento é comum entre todos os entrevistados. Além disso, nos depoimentos, encontramos sentimentos ambíguos de “amor e ódio” na relação docente e regime contratual. De um lado, o prazer de trabalhar em sala de aula; de outro, desânimo, desmotivação, desvalorização e precarização da função docente.

O fato de receberem o pagamento somente pelos dias trabalhados, e de se prejudicarem em cada feriado do calendário escolar, é também um discurso que apresenta grande incidência, acentuando a tese da ausência de direitos de cidadania.

É unânime o fato de não existir um espaço aberto, mesmo na sala dos professores, para questionar e discutir a relação contratual com os colegas por receio de serem demitidos. Os informantes afirmaram ser coagidos para não solicitarem informações sobre a cooperativa em termos de relações contratuais. Dois dos informantes alegaram ter sido demitidos porque foram buscar mais informações sobre a forma de funcionamento das cooperativas.

5 Aspectos positivos e negativos

Questionados sobre a existência de algum aspecto positivo diante de um alto grau de insatisfeitos ou pouco satisfeitos, 50% dos entrevistados foram enfáticos ao afirmar que não há nenhum aspecto positivo no regime contratual em questão. Entre outras coisas, eles alegavam que é um regime “altamente positivo para o patrão”, “positivo somente para a mantenedora, que se livra de encargos trabalhistas”.

Ressalta-se que 30% dos informantes afirmaram ser um aspecto positivo estarem, pelo menos, trabalhando e inseridos no mercado de trabalho. Isso coincide com o fato de que a necessidade financeira, aliada à ausência de emprego e falta de opção, é a motivação que apresenta maior incidência e leva os professores a aceitar esse regime de trabalho. Para 20% dos entrevistados, o único aspecto positivo do trabalho por meio de cooperativas é o pagamento de um valor hora-aula acima da média.

Entre os aspectos negativos, o que apresenta maior incidência, 100 %, é a desvalorização do professor. Trata-se de um fator de cunho psicológico, relacionado com a auto-estima do profissional. Os informantes utilizaram termos duros como “trabalho escravo” e “exploração profissional”. Inclusive, o único informante, que trabalha principalmente por satisfação pessoal, afirmou o seguinte em relação a seus colegas:

Você sente que não são valorizados. Você sente que estão sendo tratados como mercadorias que, a qualquer momento, podem ser descartadas. (Depoimento Especialista 3).

O segundo aspecto negativo, explicitamente manifestado por 90% dos informantes, refere-se à ausência dos direitos trabalhistas, decorrentes da flexibilização das relações contratuais.

É não receber férias, não ter décimo terceiro salário, receber apenas horas trabalhadas, sem o reconhecimento do tempo de preparação, planejamento e avaliação para dar o *feedback* ao aluno; enfim, não ter os direitos trabalhistas conquistados por lei. (Depoimento Mestre 1).

O terceiro aspecto que ganha destaque diz respeito ao reduzido vínculo do docente com a IES, uma vez que, para não configurar vínculo empregatício entre o professor e a IES, as reuniões pedagógicas ficam comprometidas.

Nesse cenário de insatisfação generalizada envolvendo questões de auto-estima e de dignidade do professor 70% dos informantes afirmaram que processariam a IES e/ou a cooperativa.

Os depoimentos coletados não apontam elementos que sinalizam a comprovação de uma das hipóteses iniciais da pesquisa, por meio da qual se acreditava que os professores cooperativados, mesmo cientes do questionamento da legalidade desse tipo de contratação, não denunciariam porque sabem das dificuldades existentes para sua inserção no mercado de trabalho.

Contrariamente ao imaginado, somente 20% alegaram que não denunciaram a IES e/ou a cooperativa por receio de serem prejudicados profissional-

mente e encontrarem dificuldades de inserção em outras instituições. Trata-se de professores especialistas em início de carreira.

Do total de informantes, um único informante (10%), alegou que não processaria, não tanto por receio de represálias, mas, sim, por uma questão que ele considerava ética: estava ciente da modalidade contratual e concordou com as “regras do jogo”.

6 Considerações finais

Diante dos dados apresentados, surgem duas indagações:

- quais são os prejuízos que esse tipo de contratação pode causar em sala de aula, mais precisamente na relação ensino-aprendizagem?;
- por que, mesmo recebendo um valor hora-aula visivelmente mais elevado do que a média do mercado, existe um elevado grau de insatisfação (90%) em relação à modalidade contratual em foco?

Respondendo ao primeiro dos questionamentos, o informante – mestre 2 – ressaltou que “[...] seria muito ingênuo pensar que a relação do capital-trabalho, a relação do professor com a flexibilização de seus direitos não tem consequências na sala de aula”.

Os dados coletados permitem constatar que 90% dos informantes acreditam que a relação trabalhista oferecida por essa modalidade contratual atinge diretamente a motivação do professor, impossibilita o compromisso e o envolvimento profissional do docente com a instituição educacional e põe em risco a relação ensino-aprendizagem. Apenas 10% da amostra, um único informante, afirmou que independentemente da forma de contratação, seu desempenho em sala de aula sempre será o mesmo, não comprometendo, de modo algum, o exercício da docência.

Meu desempenho na função docente é sempre igual. Pelo menos eu, como professor há quatorze anos, depois que entro em sala de aula, esqueço se sou cooperativado ou se estou recebendo os direitos trabalhistas. (Depoimento Doutor 1).

Contrariamente a essa posição, constatamos, no discurso da maioria dos professores, uma grande dicotomia no exercício da docência. Há um conflito entre o compromisso ético em relação aos alunos e a realidade trabalhista.

Quando um professor entra em sala de aula, deixa ou deveria deixar de fora os problemas e insatisfações. Nossa aluno não pode ser punido por não estarmos satisfeitos com a política de valorização docente. Ensinar e aprender é o nosso objetivo e deve ser cumprido a qualquer custo, desde o momento que aceitamos e assumimos a contratação. Por mais que tivesse consciência do compromisso com o aluno, ficou difícil manter a motivação. Todos os problemas trazidos pelo regime de cooperativas seriam menos graves, se associado a ele não viesse um modelo de gestão que desconsidera o ser humano, que cada profissional da educação é. (Depoimento Mestre 3).

Por um lado, os ideais em relação ao papel social da função docente, ideais que fazem da docência “uma missão divina – de abrir mentes e corações para o saber humano”, uma “magnífica responsabilidade de formar seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter” (FERREIRA, 2007); por outro, um cotidiano laboral marcado consensualmente, conforme os informantes, pela exploração profissional, desvalorização do professor, ausência de direitos trabalhistas e fragilização da auto-estima do docente.

A
R
T
I
G
O
S

Além dos fortes vínculos existentes entre o envolvimento do professor, o regime contratual e o grau de valorização da IES com relação ao corpo docente, a pesquisa aponta principalmente que a contratação por meio de cooperativas põe em risco a relação ensino-aprendizagem, ao constatar a eminent fragilização do compromisso ético com a formação dos alunos. Essa leitura se vê reforçada por outro dado importante: a provisoriade da permanência do docente nesse sistema de trabalho, uma vez que 90% dos informantes afirmaram que abandonariam a sala de aula caso aparecesse a oportunidade de ingressar em um sistema de trabalho via CLT. As entrevistas revelaram a existência, na maioria dos entrevistados, de uma atitude permanente de atenção e de expectativa diante de novas oportunidades de emprego com melhores condições de trabalho.

Uma rápida leitura dos dados da pesquisa pode levar a uma afirmação precipitada, ressaltando que a adoção da contratação por meio de cooperativas prejudica a relação ensino-aprendizagem e a formação dos alunos.

No entanto, a pesquisa aponta que esse tipo de contratação põe em risco a relação ensino-aprendizagem. Isso significa a existência de um risco que pode vir a ocorrer ou não. Convém ressaltar que, no exercício da docência, há um componente de subjetividade muito grande, o professor pode quebrar ou não o compromisso ético com a formação do aluno.

Diante disso, não deve causar surpresa caso surjam resultados positivos referentes às avaliações do MEC em relação ao desempenho de alunos formados por professores cooperativados. O modelo contratual acentua o risco, mas isso não significa que ocorrerá.

Então, respondendo à primeira das indagações, pode-se afirmar que haverá prejuízos sempre que os professores quebrarem seu compromisso ético com a formação dos alunos diante da precariedade da relação contratual, ficando um risco eminentemente aberto.

Em relação à segunda indagação, surgem várias hipóteses explicativas, todas elas plausíveis:

- uma primeira explicação pode ser obtida a partir da teoria dos fatos sociais, de Emile Durkheim, um dos pais da sociologia da educação. Para ele, os fatos sociais são formas de agir, de pensar e de sentir externas ao indivíduo, dotadas de poder coercitivo sobre eles. A partir dessa visão, o regime celetista é considerado, na consciência coletiva, ou seja, no comum da média dos indivíduos da sociedade brasileira, um valor simbólico que representa a inclusão no mercado formal de trabalho e um valor de cidadania. A não-existência desse valor teria forte poder coercitivo, gerando insatisfação e sofrimento nos professores, mesmo recebendo um valor hora/aula maior do que o estipulado pelo mercado. Nesse cenário, poder-se-ia compreender a insatisfação generalizada dos informantes com a forma contratual objeto deste estudo;
- uma segunda explicação pode ser realizada a partir de Zabalza (2004, p. 133), que ao abordar as organizações universitárias, especificamente a questão da satisfação pessoal e profissional do professor universitário, ressalta que não necessariamente um bom salário geraria efeitos positivos na satisfação profissional. Ele enfatiza especialmente um outro aspecto importante que nos ajudaria a compreender a segunda indagação, ao apontar que “a melhora da satisfação virá pela melhora nas relações que os sujeitos mantêm com seu trabalho”, desde que tenham maior reconhecimento do próprio trabalho, perspectivas de crescimento profissional, aumento das cotas de responsabilidade e autonomia na tomada de decisões, sucesso profissional, entre outros fatores. A partir da leitura de Zabalza, confrontada com o objeto de estudo, podemos afirmar que os professores cooperativados mantêm frágeis relações com a organização educacional porque, não se sentem partícipes do empreendimento educacional, não visualizando crescimento profissional ou boas relações trabalhistas. Nessa perspectiva, apesar de haver um valor hora-aula maior do que a média paga no mercado, o grau de insatis-

fação se mantém elevado porque não há uma relação positiva entre o professor e a organização na qual exerce a docência;

- uma terceira explicação se pode encontrar no campo da psicologia, na teoria das hierarquias das necessidades, de Abraham Maslow, a mesma que é utilizada para compreender o funcionamento das organizações, e na própria gestão educacional. Maslow concebe as necessidades humanas em cinco tipos: a) fisiológicas, b) segurança; c) sociais; d) estima e e) auto-realização, ordenadas hierarquicamente, de acordo com sua importância, e cuja satisfação segue a ordem mencionada (apud. OYARCE, 1999, p. 135).

A partir dessa teoria, o professor cooperativado, ao trabalhar sob nesse regime contratual teoricamente, conseguiria suprir somente suas necessidades fisiológicas, o que não seria suficiente. A provisoriação da permanência do docente nesse sistema de trabalho e sua atitude permanente de atenção e de expectativa diante de novas oportunidades de emprego com melhores condições de trabalho justificar-se-iam na medida em que o sistema de cooperativas não fornece aos professores a segurança que oferece o regime celetista diante da demissão, doenças e outros imprevistos. Ao não oferecer segurança, o professor vai à procura de uma IES que preencha essa necessidade e lhe possibilite satisfazer outras, tais como pertencer e ser aceito por um grupo (necessidades sociais), de reconhecimento de *status* (necessidades de estima), visando à auto-realização como pessoa e profissional.

As várias hipóteses explicativas arroladas revelam a multiplicidade de leituras que podem ser realizadas no campo das ciências sociais. Contudo, deve-se ressaltar que a terceirização de professores por meio de cooperativas é uma prática que vem mobilizando os sindicatos de professores, o Ministério Público do Trabalho e a Justiça do Trabalho. A justiça brasileira está agindo contra as IESs que utilizam cooperativas de forma fraudulenta, por meio de multas e indenizações em benefício dos professores/trabalhadores.

As consequências desse tipo de contratação mostram não somente a ausência de maiores compromissos entre o professor e a IES, mas também a eminente fragilização do compromisso ético com a formação dos alunos.

Trata-se de uma forma contratual que se expande – e fica difícil dimensioná-la –, gerando distorções no mercado de educação superior, uma vez que se pratica a concorrência desleal, prejudicando aqueles empreendimentos educacionais que agem de acordo com regulamentações da lei, pagando impostos, encargos sociais e trabalhistas.

HIGHER EDUCATION OUTSOURCING: THE TEACHING STAFF THROUGH THE COOPERATIVE WORK

In this article, we propose an understanding of a new phenomenon present in management of private higher education institutions. In this point of view it is an outsourcing labor through a cooperative society. It is a controversial subject in which some institutions of higher education made the outsourcing teachers work responsible for the teaching-learning process.

KEY WORDS: Cooperativism. Management of higher education. Private education. Private higher education.

A
R
T
I
G
O
S

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CALDERÓN, A. I. et al. Educação superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 42, p. 149-159, 2008b.

- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1990.
- FERREIRA, N. S. C. Por uma extensão universitária solidária, fraterna e humana. In: CALDERÓN, A. I. (Org.). *Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007.
- GIOSA, L. A. Terceirização uma abordagem estratégica. São Paulo: Pioneira, 1997.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- LEITE, R. C. de C. *As sete pragas da universidade*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1980.
- _____. As sete pragas da universidade revisitadas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º out. 2000.
- OYARCE, O. *Gestión educativa. Enfoques y procesos*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial, Universidad de Lima, 1999.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. São Paulo: ArtMed, 2004.
- TAKAHASHI, F. *Em crise, escolas terceirizam professor*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19139.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2006.
- VASCONCELOS, M. L. *Autoridade docente no ensino superior. Discussões e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2006.

Recebido em 26 abr. 2008 / aprovado em 10 jun. 2008.

Para referenciar este texto

CALDERÓN, A. I. et al. Terceirização na educação superior: o trabalho docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 189-212, jan./jun. 2008.