

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

**OLGA MARIA DOS REIS FERRO**

**A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA EM MATO  
GROSSO DO SUL E, EM SEU INTERIOR, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE  
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: 2005-2009**

**CAMPO GRANDE/MS  
2012**

**OLGA MARIA DOS REIS FERRO**

**A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA EM MATO GROSSO DO SUL E, EM SEU INTERIOR, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: 2005-2009**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Elcia Esnarriaga de Arruda

**CAMPO GRANDE/MS  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERRO, Olga Maria dos Reis. A produção histórica de uma universidade privada em mato grosso do sul e, em seu interior, a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial e a distância: 2005-2009/ Olga Maria dos Reis Ferro. Campo Grande, MS, 2012.

268 pag. 30cm

Orientadora: Prof. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda

Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

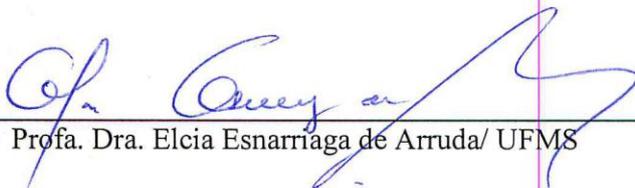
1. Ensino superior privado e monopólio; 2. Curso de licenciatura em pedagogia presencial e a distância; 3. Organização do trabalho didático e produção de mercadoria ensino I. ARRUDA, Elcia Esnarriaga de. II. Título.

**OLGA MARIA DOS REIS FERRO**

**“A PRODUÇÃO HISTÓRICA DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA EM MATO GROSSO DO SUL E, EM SEU INTERIOR, A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: 2005-2009”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Doutor

**COMISSÃO EXAMINADORA**



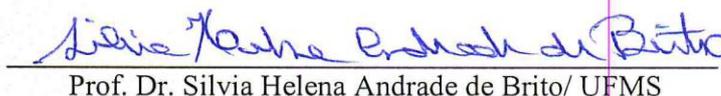
---

Prof. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda/ UFMS



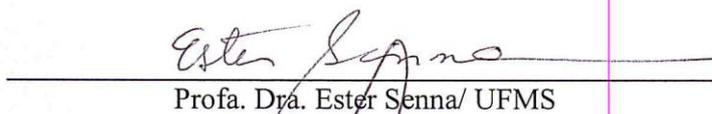
---

Prof. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB



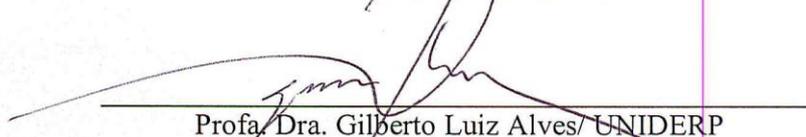
---

Prof. Dr. Silvia Helena Andrade de Brito/ UFMS



---

Prof. Dra. Ester Senna/ UFMS



---

Prof. Dra. Gilberto Luiz Alves/ UNIDERP

Campo Grande-MS, 13 de dezembro de 2012

Ao meu esposo Ademir  
Aos meus filhos Bruno, Diego e Tiago  
Meus amores e meus companheiros de sempre.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elcia Esnarriaga de Arruda, pela orientação deste trabalho e pelas suas instigantes provocações registradas na orelha do texto, pós-leitura, na tentativa de me fazer compreender a diferença entre método de investigação e método de análise à luz das categorias marxistas. Apesar de meu esforço os limites se revelaram, ainda é preciso avançar nessa ceara. Obrigada Prof<sup>ª</sup> Elcia, seu esforço não foi em vão, pois permanecerá latente enquanto eu viver a condição de pesquisadora.

Agradeço com carinho aos (as) Professores (as) da Comissão Examinadora, pelas importantes contribuições e orientações no momento da qualificação deste trabalho e, agora, por aceitarem o convite para o processo de defesa e, mais uma vez, contribuir para o avanço deste trabalho.

Aos meus colegas de sala, pela amizade que construímos e pelos instigantes debates.

Aos (as) ex Professores (as) da Universidade Anhanguera-Uniderp, por contribuírem com a realização deste trabalho na forma de concessão de entrevistas.

Aos (as) Professores (as), colegas de trabalho, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana, em particular, às Professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aos meus familiares, pelo apoio e carinho.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de investigação “A produção histórica de uma universidade privada em Mato Grosso do Sul e, em seu interior, a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial e a distância: 2005-2009”. Entre os anos de 1990 até o ano de 2009 as pesquisas sobre o ensino superior, no Brasil, avolumaram-se e têm abarcado uma multiplicidade de temáticas e objetos. Focam desde as políticas públicas para o ensino superior até os impactos destas na conformação deste nível de ensino. Contudo, não tem focado, especificamente, a organização do trabalho didático para a operacionalização dos cursos de graduação e as relações sociais de trabalho no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com caráter monopólico e abertura do capital na bolsa de valores (BOVESPA). Logo, o objetivo deste trabalho foi o de Analisar o processo de construção social de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, de caráter monopólico, em Mato Grosso do Sul (MS) e como ela organiza o trabalho didático para a operacionalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância. Para tanto, adotou-se o pressuposto histórico de investigação, no sentido de captar as relações sociais de trabalho como decorrentes das diferentes fases das forças produtivas no âmbito da sociedade capitalista. Os dados sobre o campo empírico de pesquisa foram coletados sob o concurso de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias referem-se aos documentos portadores de dados referentes ao campo empírico. Em relação às fontes secundárias, foram eleitas aquelas obras, cujo conteúdo específico, lançaram luz ao processo de investigação. Primeiro analisou a construção histórica da IES privada, campo empírico desta pesquisa, bem como sua base técnica de trabalho e formas de ampliação de seu capital. O resultado apontou que a IES pesquisada agrega valor ao seu capital, de um lado, promovendo aquisições e fusões de novas IES, no mercado de educação, e lançando ações (Ipos) na bolsa de valores e, de outro lado, reorganizando sua base técnica de trabalho, de forma a intensificar a extração de mais-valia da força de trabalho. Em segundo analisou a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade presencial e a distância, cujo resultado apontou que em ambas as modalidades de ensino o trabalho docente tem como base os fundamentos do modo de produção manufatureiro, com acréscimo de aspectos do princípio taylorista/fordista adotados na Indústria moderna, com intensificação da divisão e objetivação do trabalho. Este estudo acenou, ainda, a tendência de aumento do número de alunos matriculados no curso de pedagogia a distância e o decréscimo do número de matrícula no curso de pedagogia presencial e a produção da mercadoria ensino em ambos os cursos.

**Palavras-chave:** Ensino superior privado e monopólio; curso de licenciatura em pedagogia presencial e a distância; organização do trabalho didático e produção de mercadoria ensino.

## ABSTRACT

This work has as its aim of research "The historical production of a private university in Mato Grosso do Sul and the organization of didactic work inside the pedagogy bachelor course, such as in classroom or distance mode: 2005-2009." Between 1990 and 2009 the researches on higher education in Brazil, swelled up and have embraced a multitude of subjects and objects. They focus since public policies for higher education to the impacts of them on the conformation of this education level. However, they have not focused specifically on the organization of didactic work for the operationalization of undergraduate courses and the social relations of work under the private Higher Education Institutions (IES) with monopolistic character and openness of capital on the stock exchange (BOVESPA). Therefore, the aim of this study was to analyze the process of social construction of a private Higher Education Institution (IES) of monopolistic character in Mato Grosso do Sul (MS) and how it organizes the didactic work for the operationalization of Pedagogy course, in the classroom and distance course. To do so, the historical assumption of investigation was adopted in order to capture the social relations of work as a result of the different phases of the productive forces under capitalist society. Data on research empirical field were collected under the contest of primary and secondary sources. Primary sources refer to documents carrying out the empirical. In relation to secondary sources, those works which specific content shed light to the research process were elected. First one has analyzed the historical construction of the private IES, empirical field of this research, as well as its technical basis work and ways to expand its capital. The results showed that the IES researched adds value to its capital, on one hand, promoting mergers and acquisitions of new IES's in education market, and casting actions (Ipos) on the stock exchange and, on the other hand, reorganizing its technical basis work in order to enhance the extraction of surplus value from the labor force. Second analyzed the organization of didactic work in pedagogy bachelor course in the classroom and distance course, which results showed that, in both education modalities, teaching work has as its base the fundamentals of manufacturing production mode, with an increase of the aspects of Taylorist / Fordist principle adopted in modern industry, with intensification on division and labor objectivation. This study also pointed out the increasing trend in the number of students enrolled in pedagogy distance course and the decrease of the number of enrollments in classroom pedagogy course and the producing teaching merchandise in both courses.

**Keywords:** private Higher Education, bachelor course in pedagogy in the classroom and distance course, organization of didactic work, teaching merchandise.

## RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet de recherche “La production historique d'une université privée à Mato Grosso do Sul et dans son intérieur, l'organisation du travail didactique en licence en pédagogie de modalité présentielle et à distance: 2005-2009” . Entre les années 1990 et 2009, les recherches sur l'enseignement supérieur au Brésil ont agrandi. Ces recherches se concentrent sur une multitude de sujets et d'objets comme par exemple les politiques publiques pour l'enseignement supérieur et leurs impacts dans la conformation de ce niveau d'enseignement. Cependant, elles ne mettent pas l'accent sur l'organisation du travail didactique pour la mise en vigueur de licences et les relations sociales de travail dans les cadres des Établissements d'enseignement supérieur (EES) de caractère monopole privé et l'ouverture du capital en Bourse (BOVESPA). Donc, le but de cette étude a été d'analyser le processus de construction sociale d'un Établissement d'enseignement supérieur (EES) de caractère monopole privé, à Mato Grosso do Sul (MS) et la façon dont il organise le travail didactique pour la mise en vigueur la licence en pédagogie de modalité présentielle et à distance. Pour réaliser l'étude, on a adopté la recherche historique, afin de saisir les rapports sociaux de travail résultants des différentes phases des forces productives dans la société capitaliste. Les données sur le terrain empirique de recherche sont composées de sources primaires et secondaires. Les sources primaires font référence à des documents portant les données de terrain empirique, en outre des mémoires et des thèses, dont les thématiques abordent le sujet de cette thèse, et, pour les sources secondaires, ont été élues les œuvres dont le contenu spécifique mettent en lumière le processus de recherche. Cette thèse a été structurée en deux ensembles d'analyse. Le premier porte sur la construction historique de l'Établissement d'enseignement supérieur privé, ainsi que sa base technique de travail et les moyens d'élargir son capital. Le résultat a montré que l'EES recherché ajoute de la valeur à son capital, d'une part, promouvant des fusions et des acquisitions de nouvelles EES, dans le marché de l'éducation, lançant des actions (Ipos) à la Bourse et, d'autre part, réorganisant sa base technique de travail afin d'améliorer l'extraction de plus-value de la force de travail. Et le deuxième ensemble aborde l'organisation du travail didactique en licence en pédagogie de modalité présentielle et à distance, dont le résultat a montré que dans les deux formes de l'éducation, le travail enseignant a pour base les principes du mode de production précapitaliste (production manufacturée), ce dernier associé aux aspects du principe taylorien-fordien adoptés dans l'industrie moderne, avec l'intensification de la division et de l'objectivation du travail. Cette étude a également observé qu'il y a la tendance à l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits en licence en pédagogie à distance et à la diminution du nombre d'inscriptions en présentiel, au-delà de la tendance de la production de la marchandise enseignement dans les deux modalités.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur privé, Licence en pédagogie de modalité présentielle et à distance, Organisation du travail didactique, Marchandise enseignement.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mato Grosso do Sul. Relação das 4 IES de maior porte em Campo Grande Mato Grosso do Sul.....	51
Quadro 2	Impactos da reestruturação da Matriz Curricular do PPCP (2006-2009) no Trabalho de Conclusão de Curso do Aluno (TCC).....	154
Quadro 3	As modificações na organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp: 2005-2009.....	163

## LISTA DE TABELA

Tabela 1	Número de Campus da Uniderp em Mato Grosso do Sul, em 2007.....	47
Tabela 2	Mato Grosso do Sul. Evolução do número de IES: 1991-2007.....	49
Tabela 3	Mato Grosso do Sul. Número de IES, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a Unidade da Federação e a categoria administrativa das IES – 2007.....	50
Tabela 4	Mato Grosso do Sul. Número de vagas criadas no ensino superior, público e privado, em Mato Grosso do Sul: 1991-2007.....	51
Tabela 5	Campo Grande – MS. Número de vagas em cursos de graduação oferecidas pelas IES, públicas e privadas, em Campo Grande - MS, (2000 – 2011).....	52
Tabela 6	Dados comparativos do crescimento da Uniderp, desde o período de sua constituição (1992), enquanto Universidade, até a sua venda para a Aesapar (2007). Período de 15 anos.....	55
Tabela 7	Forma de pagamento da Aesapar à Uniderp e à Unaes. Transação ocorrida em 01/10/2007.....	60
Tabela 8	Fusões e Aquisições da Aesapar (2007).....	102
Tabela 9	Fusões e Aquisições da Aesapar (2008).....	105
Tabela 10	Espaços do mercado brasileiro ocupado pela Anhanguera Educacional S.A., em março de 2007-2009.....	107
Tabela 11	Evolução do número de alunos e professores no curso de modalidade presencial e a distância, no âmbito da Aesapar: 2007 a 2009.....	108
Tabela 12	Indicadores financeiros e operacionais da Aesapar consolidados no período 2007-009.....	109
Tabela 13	Varição do número de cursos da Universidade Anhanguera-Uniderp Comparação do ano de 2007 com o ano de 2009.....	113
Tabela 14	Varição do número de alunos e professores na Universidade Anhanguera-Uniderp - Comparação do ano de 2007 com o ano de 2009...	113
Tabela 15	Distribuição de carga horária conforme Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial da Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: (2001 a 2009).....	132
Tabela 16	Percentuais acerca da reestruturação da carga horária na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2001 a	

	2009.....	133
Tabela 17	Relação das Disciplinas Teóricas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Uniderp e Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a Matriz Curricular 2006 a 2008 e a Matriz Curricular de 2009.....	134
Tabela 18	Relação das Disciplinas Práticas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Uniderp e Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a matriz curricular 2006 a 2008 e a matriz curricular de 2009.....	140
Tabela 19	Expansão do Programa Livro texto na Aesapar: 2005-2009.....	147
Tabela 20	O custo da força de trabalho na construção do TCC no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial: 2006 e 2009.....	150
Tabela 21	Função docente e desenvolvimento de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia e outras atividades na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp (2006-2009).....	151
Tabela 22	Relação das Disciplinas por Atividades Complementares e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia - presencial. Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a matriz curricular 2006 a 2008 e a Matriz Curricular de 2009.....	154
Tabela 23	Relação das Disciplinas por Atividades Práticas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia - presencial. Universidade Anhanguera – Uniderp: 2006 – 2009.....	156
Tabela 24	Função docente e desenvolvimento de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2006-2009.....	157
Tabela 25	Aesapar - Projetos de Responsabilidade Social no campo da educação ...	159
Tabela 26	Atribuição de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia e outras atividades na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2006-2009.....	167
Tabela 27	Relação do número de alunos, valor de mensalidades pagas pelos alunos, quantidade de horas aula, custo horas/aulas e lucro bruto no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Anhanguera – Uniderp: (2001-2009).....	169
Tabela 28	BRASIL. Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na EAD – Brasil 2002-2008.....	195
Tabela 29	Matriz Curricular com a distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia (2005-2008).....	205
Tabela 30	Comparação entre a distribuição da carga horária geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ano de 2005-2008 e o ano de 2009.....	212
Tabela 31	Remuneração por Níveis de Classificação Docente.....	215
Tabela 32	Custos com produção de aulas, nº de alunos, mensalidades e renda bruta/mensal, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, do CEAD da Universidade Anhanguera-Uniderp (2005 a 2009).....	216

## **LISTA DE SIGLAS**

EAD - Educação a Distância

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

Ebtida - (conceito financeiro que mede a geração de caixa)

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior

AESA - Anhanguera Educacional S.A.

AESAPAR - Anhanguera Educacional S. A. Participações

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BOVESPA - Bolsa de Valores de São Paulo

BR - Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD - Centro de Educação a Distância

CFE - Conselho Federal de Educação

CES - Câmara de Educação Superior

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CESUP - Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos

CG - Campo Grande

CONEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU - Conselho Universitário

CVM - Comissão de Valores Mobiliários

DF - Distrito Federal

FAD - Faculdade de Dourados

FCG - Faculdade de Campo Grande

FACSUL - Faculdade de Mato Grosso do Sul

FATEC - Faculdade de Tecnologia - SENAI

FEBR - Financiamento da Educação Privada Brasileira (Fundo de Investimentos administrado pelo Banco Pátria)

FESCG - Faculdade Estácio de Sá

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FIRVE - Faculdades Integradas de Rio verde

FLA - Faculdade Latino Americana  
FMB - Fundação Manoel de Barros  
FUCMT - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso  
FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do  
Estado de Mato Grosso do Sul  
GATT - Acordo Geral de Tarifas  
GM - Gazeta Mercantil  
IAN - Informações Anuais  
IESD - Instituto de Ensino Superior de Dourados  
IESF - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC  
IES - Instituição de Ensino Superior  
ILAN - Mantenedora da Faculdade Latino Americana  
INEPES - Instituto de Pesquisas de Interesse e Opinião Pública - Ltda  
IPPAN - Instituto de Pesquisa do Pantanal  
IPOs - (sigla em inglês para oferta pública de ações)  
ISCP - International Society for Concrete Pavements  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LFG - Business e Participações (Rede de ensino - LFG)  
MACE - Moderna Associação Campograndense de Ensino  
MEC - Ministério de Educação e Cultura  
Mehir Holdings S.A - Sociedade Anônima de Capital Aberto  
MS - Mato Grosso do Sul  
MT - Mato Grosso  
9M08 - Nono mês de 2008  
9M09 - Nono mês de 2009  
NPD - Núcleo de Processamento de Dados  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PLT - Programa Livro-Texto  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
3T08 - Terceiro trimestre de 2008  
3T09 - Terceiro trimestre de 2009

3T10 - Terceiro trimestre de 2010

3T11 - Terceiro trimestre de 2011

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNAES - União da Associação Educacional Sul-Matogrossense Ltda

UNAES - Centro Universitário de Campo Grande

UNB - Universidade de Brasília

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal

UNIGRAN - Faculdade Unigran Capital

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL - UNIDERP E SUA TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: DE EMPRESA FAMILIAR AO MONOPÓLIO.....	36
1 O processo de construção histórica da Universidade Anhanguera-Uniderp....	36
1.1 A implantação da empresa Uniderp, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.....	38
1.2 A organização administrativa e didático-acadêmico da Uniderp e sua expansão em Mato Grosso do Sul.....	41
1.3 O processo de aquisição e fusão entre a Uniderp e a Aesapar em 2007.....	56
1.4 O movimento histórico de acumulação do capital e a base técnica do trabalho no sistema de produção capitalista: da fase concorrencial a fase monopólica.....	65
1.4.1. A crise da acumulação capitalista na forma concorrencial.....	70
1.4.2 A acumulação do capital na forma monopolista.....	73
1.4.3 A relação capital monopolista, trabalho e Estado.....	77
1.5 A mundialização, globalização internacionalização, financeirização do capital e as novas relações de trabalho.....	85
CAPÍTULO II - DA GÊNESE DA ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES SOCIEDADE ANÔNIMA (AESAPAR) AO SEU PROCESSO DE ABERTURA DO CAPITAL NA BOLSA DE VALORES – BOVESPA E SEUS IMPACTOS NA UNIDERP.....	96
2 O processo de criação da Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar) e formação de monopólios.....	96
2.1 O processo adotado pela Aesapar para acrescentar lucro ao seu capital.....	101
2.1.2 A forma organizacional do projeto didático-acadêmico adotada pela Aesapar.....	110
2.1.3 O impacto da forma organizacional da Aesapar na Universidade Anhanguera-Uniderp.....	112

CAPÍTULO III - ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE PRESENCIAL, NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009.....	117
3 O Curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp.....	122
3.1 Análise da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Universidade Anhanguera - Uniderp: (2001 - 2009).....	132
3.2 A exploração da força de trabalho no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp.....	166
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009.....	180
4 A organização do trabalho didático na educação a distância (EAD), no âmbito da sociedade capitalista.....	180
4.1 A Educação a Distância no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 8.394/1996.....	192
4.2 A Educação a Distância (EAD), no Centro de Educação a Distância sediado na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS): 2005-2009.....	198
4.3 Análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, no Centro de Educação a Distância sediado na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS) (2005-2009).....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	220
REFERÊNCIAS.....	237
ANEXOS.....	253

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação “A produção histórica de uma universidade privada em Mato Grosso do Sul e a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e a distância: 2005-2009”.

Entre os anos de 1990 até o ano de 2009 as pesquisas sobre o ensino superior<sup>1</sup>, no Brasil, se avolumaram e têm abarcado uma multiplicidade de temáticas e objetos. Focam desde as políticas públicas para o ensino superior até os impactos destas na conformação deste nível de ensino. Contudo, não têm focado, especificamente, a organização do trabalho didático nos cursos de graduação do ensino superior e as relações sociais de trabalho no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com caráter monopólico e abertura do capital na Bolsa de Valores (BOVESPA), bem como a produção da mercadoria ensino.

O exposto nos instigou a realizar a pesquisa<sup>2</sup>, acerca do objeto já anunciado, tomando como campo empírico a Universidade Anhanguera-Uniderp, uma IES privada e de natureza monopólica, sediada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). Trata-se de uma Instituição mantida pela Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar).

Essa Instituição foi eleita como campo empírico desta pesquisa por ser a mais desenvolvida de MS, nos seguintes aspectos: método de administração e organização gerencial acadêmica, formação de monopólio no mercado educacional, maior oferecimento do número de vagas a candidatos ao ensino superior, particularmente, no ensino a distância, valor de mensalidade acessível à classe trabalhadora e a racionalização empregada na organização do trabalho didático no âmbito dos cursos de graduação, com capacidade de maior produção e custos barateados<sup>3</sup>.

A gênese e os fundamentos das empresas monopólicas foram explicitados por Marx quando ele analisou a tendência do capital em aglomerar-se em unidades fortes. Para Marx esse processo natural de concentração de capital, de um lado, é próprio do processo

---

<sup>1</sup> Referimo-nos, em particular, às publicações do banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Site: <<http://www.cnpq.br/>>.

<sup>2</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa intitulada “Educação, História e Políticas Públicas”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<sup>3</sup> As informações sobre esses aspectos são amplamente veiculadas nas redes sociais de informação e comunicação, como por exemplo, o site da Comissão de Valores Imobiliário (CVM), o qual divulga trimestralmente os relatórios de produção da Anhanguera Educacional S.A. Participações (Aesapar), bem como seus portfólios. Contudo, essas informações carecem de pesquisa em campo empírico, a fim de serem elucidadas com base na ciência, conforme pretensão desta pesquisa.

acumulativo capitalista e, de outro lado, do desenvolvimento da ciência e sua aplicação racional na produção. As empresas capitalistas naturalmente tornaram-se grandes potências produtivas, a tal ponto de a concorrência entre elas, levar aquelas potencialmente mais desenvolvidas a expropriar as empresas menores.

Marx quando analisa a tendência histórica da acumulação capitalista em “A assim chamada acumulação primitiva” esclarece que:

Essa expropriação se faz por meio do jogo das leis imanes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. Cada capitalista mata muitos outros. Paralelamente a essa centralização ou à expropriação de muitos outros capitalistas por poucos desenvolve-se a forma cooperativa do processo de trabalho em escala sempre crescente, a aplicação técnica consciente da ciência, a exploração planejada da terra, a transformação dos meios de trabalho utilizáveis apenas coletivamente, a economia de todos os meios de produção de um trabalho social combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista. (MARX, 1984, p. 293).

Marx realizou essa análise na primeira metade do século XIX, época em que a acumulação capitalista na forma de monopólio, no âmbito das empresas modernas, apenas se mostrava como uma tendência do capital. A materialização desse fenômeno somente ocorreu na passagem do século XIX para o século XX, quando o capital das empresas nacionais precisava construir um mercado ampliado, ou seja, internacional. Essa fase do desenvolvimento do capital Lenine (1986) designou como sendo a “fase superior” do capital: **o imperialismo**. Para esse autor,

O Imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação directa das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em Imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura económica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista económico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. (LENINE, 1986, p. 641).

Lenine afirma ser uma nova forma de o capitalismo moderno operar. Não se trata mais, somente, de realizar a circulação interna da riqueza social produzida pelas grandes potências nacionais, e sim da ampliação do capitalismo, por meio da posse de colônias, da divisão internacional do trabalho e da forma combinada do capital se constituir: capital de indústria e capital bancário.

Braverman em sua obra intitulada “Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX” comenta os seguintes aspectos do capitalismo monopolista:

Na fase do capitalismo monopolista, o primeiro passo na criação do mercado universal, é a conquista de toda a produção de bens sob a forma mercadoria; o segundo passo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadoria; e o terceiro é um ‘ciclo de produtos’, que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais tornam-se indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam. (BRAVERMAN, 1987, p. 239).

Assim, a partir desses fundamentos e aspectos das organizações capitalistas monopólicas, é que analisaremos os dados empíricos referentes à construção histórica da Universidade Anhanguera-Uniderp, em MS. Logo, o desafio é verificar como ocorre a construção de uma empresa (Universidade) de ensino superior privada, de natureza monopólica e como ela organiza o trabalho didático para a operacionalização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância.

É de conhecimento comum que para uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, se manter ativa e fazer frente ao mercado competitivo precisa, cotidianamente, conferir lucros sobre o seu capital. Sendo assim, interessa-nos investigar como ocorrem as relações sociais de trabalho no interior da IES em tela, de tal forma a lhe proporcionar a produção e reprodução de seu capital. Acreditamos que esse processo pode ser elucidado sob a luz da categoria: *organização do trabalho didático*. Essa categoria<sup>4</sup> assume lugar central de análise nas pesquisas do pedagogo e historiador da educação Gilberto Luiz Alves, pois foi ele quem a cunhou. Trata-se de uma categoria ainda pouco difundida no cenário acadêmico brasileiro. Alves foi quem, em nossa opinião, estudou-a de forma sistemática e na perspectiva da ciência da história.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre a construção dessa categoria o autor esclarece: “Como forma de assegurar clareza teórica à temática tratada, impõe-se, previamente, a necessidade de objetivar o conteúdo conferido à expressão *organização do trabalho didático*. Com isso, cria-se, também, a condição para que ela se ascenda ao plano de categoria de análise. Portanto, uma outra questão metodológica é suscitada, neste passo, e deve ser esclarecida. Em primeiro lugar, no âmbito da investigação científica, a categoria é um recurso do pensamento que permite ao estudioso captar o movimento do real. Cada matriz teórica pode ser identificada como um sistema de categorias, entre as quais se pode distinguir uma hierarquia. Há as categorias centrais no interior de cada matriz teórica, bem como as categorias subordinadas ou complementares. No caso da *ciência da história*, são centrais categorias como matéria e movimento, qualidade e quantidade, singular, particular e universal, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, trabalho, etc. Contudo, a própria historicidade do real, isto é, da sociedade em seu movimento, impõe ao pesquisador, a produção permanente de novas categorias para que seja viabilizada a apreensão do desenvolvimento histórico da prática social, pelo pensamento, e para que o pensamento avance”. (ALVES, 2005, p. 8-9).

<sup>5</sup> Método referido por Marx e Engels na obra “Ideologia alemã” (1998).

Alves, em 2001, apresentou ao coletivo de pesquisadores do Histedbr – “História, Sociedade e Educação”<sup>6</sup>, no Brasil, sua obra de pós-doutoramento intitulada “A produção da escola pública contemporânea”. Nessa obra ele sistematizou a *categoria organização do trabalho didático* como chave explicativa à compreensão da gênese e expansão da escola moderna.

O pressuposto é o de que, em primeiro lugar, a escola moderna, na sua singularidade – desde a sua origem até os dias de hoje –, tem seus fundamentos explicativos na organização do trabalho didático e, em segundo, o trabalho que a escola realiza expressa, por mediações, a produção do conjunto da sociedade capitalista, num determinado tempo histórico.

Segundo o entendimento de Alves (2001), também o trabalho didático vai, como toda e qualquer forma histórica de trabalho gerada sob a ótica burguesa, sofrer a determinação da divisão do trabalho. Para radicalizar, o autor afirma que a escola moderna tem a sua base técnica de trabalho aferrada à manufatura. Assim, ele localiza à época das manufaturas os fundamentos da organização do trabalho didático desta instituição. Ou seja, a mesma divisão manufatureira do trabalho, imposta ao processo produtivo capitalista, nos albores da Idade Moderna, determinou a organização do trabalho didático na escola moderna.

Para Alves (2001), o trabalho didático é originalmente produto dessas condições sociais e, portanto, para esclarecer sua organização é preciso, obviamente, explicitar tais condições. Nessa perspectiva, Alves (2001) realiza uma densa análise com o objetivo de entender as condições históricas que presidiram a organização do trabalho didático na escola moderna, desde a sua gênese até a sua expansão no século XIX. O autor localizou no movimento antagônico de correlação de forças produtivas, que deu origem à sociedade moderna, os fundamentos da base técnica de trabalho correspondentes à organização do trabalho didático, particularmente, no movimento da Reforma Protestante, no século XVII, sob a luz da clássica obra “Didática magna” de João Amós Comênio.

Em 2005, no livro intitulado: “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas”, Alves aprofunda seus estudos históricos sobre os três aspectos de análise que fornecem a base para a construção conceitual da categoria *organização do trabalho didático*, os quais, segundo o autor, devem ser captados no processo de trabalho concreto da relação educativa. Esses aspectos de análise são:

---

<sup>6</sup> Trata-se de um coletivo de pesquisadores criado no interior do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, com organização regional em vários estados da federação, inclusive em Mato Grosso do Sul.

- 1) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro;
- 2) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicopedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; e,
- c) implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11).

Para o autor, esses aspectos constitutivos da categoria *organização do trabalho didático*, só podem ter seu conteúdo concreto explicitado se colocados no leito da história. Cada tempo histórico imprime a esses aspectos a relação social de trabalho que lhe é própria. Alves é categórico em afirmar que:

[...] ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se figurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre este e as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada. (ALVES, 2005, p. 10).

Alves (2001) investigou a organização do trabalho didático, na produção da escola básica moderna, estabelecendo aproximações entre as formas de organização do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, demarcando as transformações da base técnica de trabalho, conforme o seu desenvolvimento histórico: artesanato, manufatura, fábrica moderna e fábrica automatizada.

Assim, tomaremos como referência o estudo de Alves para compreender a forma pela qual ocorre a organização do trabalho didático no âmbito do ensino superior privado<sup>7</sup>, que, na contemporaneidade, utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), enquanto ferramenta potencializadora da expansão desse segmento, particularmente, do ensino superior na modalidade a distância. Esse é o caso, por exemplo, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual será analisado no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp, no interregno 2005-2009.

---

<sup>7</sup> É importante esclarecer que Alves (2001 e 2005) não focou a sua pesquisa sobre a organização do trabalho didático, tendo como campo empírico, cursos de graduação, modalidade presencial e a distância, no nível de graduação. Contudo, o referido autor buscou sistematizar a organização do trabalho didático enquanto uma subcategoria inerente a categoria trabalho cunhada por Karl Marx em “O capital”, acerca das relações de trabalho, próprias da sociedade capitalista. Portanto, do trabalho em geral.

Os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e pelo Ministério de Educação (MEC), por meio do censo da educação superior, publicado no ano de 2009, apontam que no Brasil existem 965 cursos de licenciatura em pedagogia<sup>8</sup> (presencial e a distância) nas instituições de ensino superior privado, com o número de: 334. 431 alunos matriculados. Enquanto que na rede pública de ensino há somente 471 cursos de licenciatura em Pedagogia (presencial e a distância) com o número de 104.707 alunos matriculados. Conforme os dados do referido censo há 30.5% de cursos de licenciatura em pedagogia nas IES públicas e 148.8% nas IES do setor privado. Em relação ao número de alunos matriculados há 41.94% nas IES públicas e 131.31% nas IES privadas.

Esses dados revelam a supremacia expansionista do ensino superior privado em relação ao ensino superior público. Isso não é por acaso, é de consenso dos pesquisadores, com base na lei do capital, que a instituição privada deve gerar lucro, o contrário seria a sua inexistência e, para isto, esse segmento de ensino investe numa base técnica de trabalho capaz de potencializar o lucro de seu capital, à medida que materializa estratégias para baratear os custos operacionais de seus cursos de graduação e aumentar o número de vagas oferecidas.

Nessa perspectiva, impõe-se, aos pesquisadores, desse campo, a necessidade de avançar essa discussão sobre a organização do trabalho didático nos cursos de graduação do ensino superior privado, em tempos de monopólios e capital financeiro, no campo da educação. Entendemos que as obras de Alves poderão fornecer luz a esta pesquisa.

Outra produção acadêmica que também investiga a organização do trabalho didático e que, portanto, embasará nosso trabalho é a tese de doutorado intitulada “A constituição Histórica do processo de trabalho docente”<sup>9</sup> de Samira Saad Pulchério Lancillotti (2008). Nesta pesquisa a autora analisou a produção e o desenvolvimento da base técnica do trabalho desde o feudalismo até a contemporaneidade, estabelecendo mediações com a organização do trabalho docente, no sentido de verificar os impactos do modo de produção, em geral, no campo da educação. Segundo a autora,

[...] o processo de trabalho docente é entendido como atividade orientada a um fim – ensinar –; que toma por objeto de trabalho a formação cultural do aluno, compreendida em seus aspectos intelectual, moral e físico; os meios ou instrumentos de trabalho se consubstanciam nos recursos científico-

---

<sup>8</sup> Referimo-nos, aqui, ao curso de pedagogia (modalidade presencial e a distância), por que este compõe o nosso objeto de investigação no âmbito do ensino superior.

<sup>9</sup> Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas.

técnicos utilizados, nos conteúdos de ensino e, ainda, no espaço físico em que ocorre o trabalho. (LANCILLOTTI, 2008, p. 16).

Os novos engenhos invadem o universo social e, como não poderia deixar de ser, têm impacto sobre a educação. Vêm sendo progressivamente incorporados ao processo de trabalho docente e tendem a simplificá-lo ainda mais, já que permitem a objetivação de grande parcela do trabalho. (LANCILLOTTI, 2008, p. 17).

Lancillotti discute o trabalho docente tomando como diretriz a categoria organização do trabalho didático, evidenciando que aquele é uma parcela deste. Para tanto, utiliza as categorias marxistas que permitem captar as leis gerais próprias do movimento de produção e reprodução do capital, com base na exploração da força de trabalho humano, por meio de uma base técnica que potencializa a extração de mais-valia (absoluta e relativa) do trabalho. Assim, a autora analisa o trabalho docente em suas diferentes fases históricas, tanto na sua modalidade de ensino presencial, quanto na modalidade de ensino a distância, estabelecendo relações com o modo de produção, no âmbito da sociedade capitalista.

Contudo, em relação ao ensino a distância outros autores poderão entoar coro às vozes dos pesquisadores, já anunciados, como forma de ampliar a discussão sobre nossa temática de estudos e pesquisa, mesmo que os pressupostos teóricos, presentes nas obras desses autores não sejam os mesmos. Nesse caso, nosso objetivo será o de buscar nessas fontes os conteúdos, os questionamentos e as possíveis respostas para esses questionamentos, sobre o trabalho didático em cursos de nível superior na modalidade a distância, particularmente, no curso de pedagogia.

Já no ponto de partida, para essa interlocução com Alves e Lancillotti, na ampliação da análise, duas obras serão necessárias.

A primeira obra é a do autor Otto Peters (2006), intitulada “Didática do ensino a distância”. Peters, nessa obra, realiza uma análise sobre a didática do ensino a distância, desde a sua gênese na educação apostólica no Império Romano até o pós-fordismo, na segunda metade do século XX. Nessa obra o autor provocativamente indaga se existe uma didática para o ensino a distância? A resposta do autor é sim. E comenta que a didática do ensino a distância apóia-se nas seguintes práticas e nos seguintes princípios:

[...] na tradição do ensino acadêmico, na didática do ensino superior, na didática da educação de adultos e da formação complementar, na pesquisa empírica do ensino e da aprendizagem, na *educational technology* (Tecnologia educacional), na telecomunicação eletrônica, em resultados científico-sociais específicos e na didática geral. (PETERS, 2006, p. 18, grifo do autor).

Peters à medida que dá consequência a sua análise sobre a organização do trabalho didático para a produção dos cursos de modalidade a distância, em instituições privadas da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos da América conclui que a Educação a Distância (EAD) tem sua inspiração no ensino presencial – regular (tradição do ensino acadêmico), e que se diversifica ao estabelecer interface com múltiplas áreas do conhecimento, tais como: educação, ciência política, economia política, ciência e tecnologia, psicologia, entre outras. Para esse autor a organização do trabalho didático no ensino de modalidade a distância além de ser uma caricatura do ensino de modalidade presencial tem sua base técnica de trabalho inspirada nos princípios do modo de produção burguesa denominado taylorismo/fordismo.

A segunda obra que fornece elementos de análises e também conteúdos à nossa pesquisa, no que tange a educação a distância, é a de Maria Luiza Belloni com o título de “Educação a distância”, cujo foco de discussão, no âmbito dos cursos de graduação, na modalidade a distância, é a aprendizagem autônoma: o professor coletivo e o aluno autônomo.

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerando como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular esse processo. (BELLONI, 2008, p. 40-41).

Para a autora a didática da EAD, no tempo presente, responde, analogicamente, a uma modalidade tardia do modo de produção capitalista: o taylorismo/fordismo, uma vez que não se concretizou, nessa modalidade de ensino, a aprendizagem autônoma: o papel de professor coletivo e o papel de aluno autônomo.

Os dois últimos autores mencionados, embora apoiados em bases teóricas históricas, não captaram, em suas análises, os princípios da manufatura presentes na organização do trabalho didático, como o fazem Alves e Lancillotti, e também presentes na base técnica de trabalho de princípio taylorista/fordista, como acentua, por exemplo, Moraes Neto (1988, 2003).

Moraes Neto, na obra “Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão” (1988), e na obra “Século XX e trabalho industrial: taylorismo/fordismo, ohnoismo e automação em debate” (2003), afirma que o Taylorismo/fordismo não revolucionou a base técnica do trabalho, que já se encontrava em pleno desenvolvimento na maquinaria. Para o autor essa forma de produção capitalista apenas possibilitou à gerência científica elevar ao máximo o desenvolvimento do processo de hiperespecialização das ferramentas, contudo, não

permitiu ao capital autonomizar-se em relação à força de trabalho. Logo, para esse autor esses métodos de trabalho não se ajustam à forma mais desenvolvida da produção capitalista, cuja base material já se fazia presente na maquinaria, sistema automático de produção. Caracterizando-se, este sim, um avanço em relação à forma manufatureira de produção (1988, p. 95).

Para Marx (1988), a maquinaria ao automatizar o trabalho dispensa a força de trabalho vivo, à medida que intensifica a extração de mais-valia relativa, ao organizar a base técnica de trabalho sustentada pela maquinaria. Esse, conforme Moraes Neto, não é o princípio da forma taylorismo/fordismo de produção capitalista, pois seu foco está na especialização e ajuste das máquinas. Logo, essas formas de trabalho, ou base técnica de trabalho, continuam operando pela via da manufatura desenvolvida, mas não pela via da maquinaria. Nesse sentido, esses métodos, contraditoriamente, representam um retrocesso às forças produtivas do capital já anunciadas na maquinaria, cuja base técnica de trabalho é mecanizada.

As obras dos autores anunciados evidenciam, de um lado, que ainda há campo para a ampliação de pesquisas sobre a organização do trabalho didático em cursos de graduação na modalidade presencial e a distância e, de outro lado, a necessidade de desvelar, em nosso tempo, o processo de produção da mercadoria ensino no âmbito de Instituição de Ensino Superior privada, de caráter monopólico. Fenômeno este que, fundamentalmente, impacta a discussão sobre a organização do trabalho didático e a função social da educação em nosso tempo.

No ponto de partida desta pesquisa a tese anunciada foi a de que a Universidade Anhanguera-Uniderp, mantida pela Aesapar, campo empírico desta pesquisa, imputa ao ensino a função de mercadoria que se realiza no mercado. E como corolário desta tese tem-se que esta IES, de caráter monopólico, tanto opera no setor financeiro, quanto a partir de uma base técnica de trabalho que potencializa a divisão e objetivação do trabalho, extraíndo mais-valia absoluta e mais-valia relativa da força de trabalho, de forma a baratear os custos da produção e, com isso, agregar lucro ao capital da Aesapar.

Com base no exposto, indagamos:

1. como foi o processo de construção histórica da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) e da Universidade Anhanguera- Uniderp, uma Instituição de Ensino Superior

- (IES) privada, de caráter monopólico e com capital aberto na bolsa de valores e como estas empresas organizam a sua base técnica de trabalho?
2. como se constitui a organização do trabalho didático para a operacionalização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, no interregno: 2005-2009, no âmbito da IES eleita enquanto campo empírico desta pesquisa?

Acreditamos que um estudo rigoroso sobre a materialidade concreta da produção histórica da IES, campo empírico desta pesquisa, e da organização do trabalho didático para a operacionalização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, em seu interior, possa revelar e explicar tais questionamentos.

### **1.1. Objetivo geral:**

Analisar o processo de construção histórica da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) e da Universidade Anhanguera-Uniderp, enquanto Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, de caráter monopólico, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS) e o processo pelo qual elas produzem e reproduzem o seu capital.

### **1.2. Objetivos específicos:**

1. resgatar o processo histórico de construção da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) e sua transformação na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS), seu caráter monopólico, bem como a sua base técnica de trabalho;
2. descrever e analisar a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial e a distância, no âmbito da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) e da Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS): 2005-2009.

### **1.3. Metodologia**

#### **1.3. 1. O método de pesquisa**

O objeto desta pesquisa será apreendido em sua forma histórica. Tal pressuposto procura estudar as realizações humanas como decorrentes das necessidades produzidas por meio das relações sociais de trabalho, configuradas pelos diferentes estágios das forças produtivas, no âmbito da sociedade capitalista. Na sequência, um excerto da obra de Marx ilustra esse pressuposto.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. *O modo de produção de vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.* Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1982, p. 25, grifo nosso.).

Portanto, assumir o caráter histórico da produção humana e ou da realidade humana é concebê-la a partir de seus determinantes. Em outro dizer, refletir sobre a realidade humana sob a concepção histórica é não se restringir a sua singularidade, mas captar nela mesma a sua forma mais desenvolvida de ser. Entende-se que para captar na realidade humana em seus aspectos singulares e universais é preciso incursionar nas contradições próprias das relações sociais de produção, cuja concretude se revela na materialidade do objeto em questão.

#### **1. 3. 2. Procedimentos teóricos e metodológicos**

O campo empírico selecionado para esta pesquisa foi a Universidade Anhanguera-Uniderp em Campo Grande (CG) Mato Grosso do Sul (MS) e, no seu interior, o Curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade presencial e a distância), interregno 2005-2009.

Este Curso foi eleito para pesquisa por dois motivos, primeiro, por ser este do campo da educação e voltado para a formação de professores que atuam na Educação Básica, área de formação em que militamos e, segundo, porque este curso possui duas modalidades diferenciadas de organização do ensino, uma presencial e outra a distância. Logo, confrontar

os aspectos da organização do trabalho didático, numa e noutra modalidade de ensino, favorecem à elucidação dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Quanto ao período de investigação, nossa escolha se fundamentou no fato de que o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, iniciou-se no segundo semestre do ano de 2005, na Uniderp. No final do ano de 2007 esta instituição foi incorporada pela Anhanguera Educacional S. A. Participações (Aesapar), que deu continuidade ao referido curso, mas implantou modificações na organização do trabalho didático, as quais se consolidaram no ano de 2009, justificando, assim, porque o ano de 2005 marcará o início do período a ser investigado e o ano de 2009 o final do período. Quanto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, embora tenha se iniciado na Uniderp no ano de 2002, para efeito desta pesquisa, utilizaremos o mesmo recorte temporal do curso a distância.

Entretanto, esclarecemos que este recorte temporal será observado, particularmente, no terceiro e quarto capítulo, desta tese, quando discutirmos o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, respectivamente. No primeiro e no segundo capítulo, não será possível promover a análise do objeto dentro deste mesmo recorte temporal, uma vez que nesses capítulos discutiremos a gênese e a construção histórica das duas Instituições – Uniderp e Aesapar –, as quais oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância. Neste caso, o período de investigação circunscreve o interregno 1990-2009.

Os dados sobre esse campo empírico de pesquisa foram coletados utilizando-se, especificamente, duas abordagens: fontes primárias e fontes secundárias.

Destacamos enquanto fontes primárias o conjunto de documentos elucidativos do objeto em pauta, tais como: Leis; Decretos; Pareceres e Resoluções; Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI); Relatórios de Responsabilidade Social da Aesapar; Relatório Institucional; Divulgação de fatos relevantes e prospectos da Comissão de Valores Imobiliários (CVM); Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP); documentos disponibilizados nos sites das seguintes Instituições: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da região do Pantanal (Uniderp); Uniderp-interativa; Universidade Anhanguera-Uniderp, Centro de Educação a Distância (Cead); Universidade Anhanguera Educacional Participações S.A. (Aesapar), Comissão Imobiliária de Valores (CVM), Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e Ministério da Educação (MEC).

No processo de levantamento dos dados empíricos deparamo-nos com a necessidade de mudar a forma de acesso a eles. Uma vez que o movimento de reforma e o reordenamento

das IES, na contemporaneidade, vem impondo modificações na forma de divulgação dos dados e decorrentes resultados dessa nova forma de oferecimento de cursos de graduação. Isto pode ser constatado, por exemplo, nas sinopses e relatórios sobre o ensino superior, divulgados pelo Inep, a partir de 2008. Já não se encontra mais publicadas séries históricas de dados sobre determinadas modalidades de ensino, em particular, sobre o ensino a distância, das IES privadas, por exemplo. A cada dia novas modalidades de cursos são criadas e implantadas e, em decorrência, novos indicadores de base de dados também são criados, a exemplo dos cursos livres de curta duração, voltados para a formação técnica em alguma área específica do conhecimento humano. Essas mudanças colocam por terra a concepção que se tinha, muito enraizada nas bases positivistas e estruturalistas, acerca de levantamento de dados empíricos. O que se observa, na atualidade, de um lado, é uma movimentação dos indicadores dos dados sobre a realidade operacional dos cursos de graduação em suas diferentes modalidades e, de outro lado, a falta de agilidade, clareza e democratização desses dados, tanto por parte do MEC, quanto das próprias IES, seja pela demora na normatização e avaliação dessa nova forma de oferecimento de cursos, seja pela questão política e econômica ensejada no processo de concorrência entre as IES no mercado.

Também classificamos como fontes primárias os textos resultantes de entrevistas de professores e tutores que, no período analisado, trabalharam no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância.

As entrevistas foram realizadas por meio de questionário<sup>10</sup>, previamente estruturado, consentido e aplicado<sup>11</sup>, por amostragem, para uma representação aproximada de 39% do conjunto de 23 docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial e a distância, da Universidade Anhanguera-Uniderp, de acordo com a especificidade da função que esses docentes desempenhavam no curso.

A escolha dos docentes para serem entrevistados ocorreu de forma aleatória, por convite e aceitação dos mesmos em conceder a entrevista. Todavia, priorizou-se entrevistar docentes que já haviam se desligado da Instituição, em tela, até o final do ano de 2009. A justificativa seria a de que esses trabalhadores – demitidos - não comprometeriam as suas relações de trabalho no âmbito da Instituição.

---

<sup>10</sup> Os instrumentos de pesquisa, tais como: carta de apresentação, termo de consentimento e questionário com questões estruturadas estão disponibilizados no anexo de n.º 14, nesta tese.

<sup>11</sup> A aplicação desse instrumento foi realizada na forma de entrevistas gravadas, digitalizadas e posteriormente submetidas aos colaboradores entrevistados para a devida apreciação e assinatura do termo concordando com a utilização do conteúdo da entrevista neste texto de tese.

Assim, foram entrevistados 9 docentes, 2 professoras que atuaram somente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, 3 professores (as) (professor EAD - interativo e/ou tutor-I e II) que atuaram somente no Curso de licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância e 4 professores (as) que atuaram tanto na modalidade presencial quanto a distância, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os textos resultantes das entrevistas concedidas por esses (as) professores (as) serão citados, nesta tese, a partir das seguintes fontes: Prof.<sup>a</sup> “A” (2010); Prof.<sup>a</sup> “B” (2010); Prof.<sup>a</sup> “H” (2010); Prof. “J” (2010); Prof. “L” (2010); Prof.<sup>a</sup> “P” (2010); Prof.<sup>a</sup> “T” (2010); Prof.<sup>a</sup> “Y” (2011) e Prof.<sup>a</sup> “X” (2010).

Enquanto fontes secundárias elegemos as obras de autores que discutem a base técnica de trabalho no âmbito da sociedade capitalista, tais como: Marx (1978, 1980, 1982, 1984 e 1988); Lenine (1986); Braverman (1987); Moraes Neto (1998 e 2003); Taylor (1963) e outros. Selecionamos também os autores que discutem especificamente a organização do trabalho didático no ensino presencial e a distância, estabelecendo relação com o modo de produção da sociedade capitalista, tais como: Alves (2001, 2005); Lancillotti (2008); Peters (1988) e Belloni (2003).

Os procedimentos de acesso e estudo do conteúdo dessas obras ocorreram por meio de um processo de longo tempo, inerente ao nosso trabalho no campo da educação, desde o nosso ingresso no Curso de Mestrado em Educação, ano de 1998, até o tempo presente. Nesse interregno nosso estudo sobre o movimento histórico de produção e reprodução do capital na sociedade capitalista, bem como o estabelecimento de relações entre o que a educação tem de singular e particular com as questões universais da esfera produtiva e política tem sido constante. Essa questão nos deu base para a seleção das obras que fundamentam nossas análises neste texto de tese.

Contudo, procuramos também, recorrer a textos relacionados ao nosso objeto de investigação, tais como: artigos publicados em revistas e periódicos acadêmicos reconhecidos por órgãos reguladores como a Capes<sup>12</sup> e CNPq<sup>13</sup>; coletâneas de artigos organizados em livros por pesquisadores da academia; documentos relacionados a reforma e expansão do ensino superior (público e privado) brasileiro, no interregno de 1990 a 2010; entre outros.

Destaca-se que no percurso do levantamento das fontes secundárias não foi encontrada uma quantidade significativa de produções na década de 1990, sobre nossa temática de pesquisa. Somente a partir de 2002 é que se constatou maior recorrência de

---

<sup>12</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior – Capes. Site: <<http://www.capes.gov.br/>>.

<sup>13</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Site: <<http://www.cnpq.br/>>.

produções quantitativa e qualitativamente significativas, as quais se aproximaram da temática investigada nesta tese.

A Revista Educação e Sociedade, por exemplo, lançou um número especial do tipo dossiê sobre a temática no ano de 2002 e outro no ano de 2004. Essa mesma revista fechou o último quadriênio do ano de 2008 com o volume de número 29 apresentando significativa produção sobre a expansão do ensino superior no Brasil e sua tendência de internacionalização, e embora tenha tocado na questão da relação ensino público x ensino privado não deu ênfase à organização do trabalho didático nos cursos superiores nem a tendência de as IES privadas atribuírem ao ensino a função de mercadoria.

Também, encontramos uma coletânea organizada por Neves (2002), intitulada: “O empresariamento da educação”, cujo foco de discussão foi à reforma do ensino superior no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os aspectos de continuidade e descontinuidade desta reforma no governo de Luiz Inácio da Silva (Lula), salientando a tendência de privatização da educação pública e a influência dos Organismos Internacionais nesse processo, tais como: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco); entre outros, enquanto lógica do mercado que interfere na formulação das políticas públicas sociais e, particularmente, para a educação pública. Esse não foi o foco de nossa pesquisa, embora não subestimemos as reflexões que esse livro teceu sobre a tendência de o ensino tornar-se mercadoria, sob a força do mercado e do empresariamento da educação. Também foi encontrada a obra de autoria de José Rodrigues (2007), denominada: “Os empresários e a educação superior”. Nessa obra o autor defende as seguintes teses: *educação-mercadoria ou mercadoria-educação*. Na concepção de Rodrigues (2007, p. 5), “cada uma dessas formas de educação se liga diretamente à forma pela qual o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, a transformação do processo de qualificação humana em mercadoria”. Embora o conteúdo dessa obra tenha sido o que mais se aproximou de nosso objeto de pesquisa, não tocou nele.

À medida que se processou o estudo dessas fontes percebeu-se que os autores não privilegiavam um determinado meio de publicação de sua produção de conhecimento sobre o ensino superior, ou seja, não havia uma incidência sobre esse ou aquele veículo de publicação. De forma que encontramos publicações mais recorrentes na base de dados eletrônicos SCielo, Revista Brasileira de Educação, Editora Xamã, Editora Autores Associados, Editora Alínea,

Editora Cortez, entre outras, mas principalmente em Anais de eventos, nacionais e internacionais.

Como critério de seleção de fontes para estudo e consulta, em forma de artigos, capítulos de livros ou livros completos, para esse trabalho, decidiu-se pela busca dos autores, cujas temáticas de pesquisa mais se aproximavam de nosso objeto de pesquisa, inscritos em diretórios de pesquisa como o CNPq, Capes e Currículo Lattes.

O levantamento na base de dados do CNPq, por exemplo, evidenciou a tendência, a partir do ano 2000, de coletivos de pesquisadores organizados por meio de Grupos e Redes de Pesquisas. Essa tendência é tão real e forte que a produção de conhecimento sobre o ensino superior brasileiro, encontrada no período em tela, foi desenvolvida de forma coletiva e institucionalizada, tendo como maior expressão desse movimento a Rede Universitas/BR<sup>14</sup> e a Rede Universitas/Ries<sup>15</sup>, bem como o Grupo de Trabalho (Gt) 11 - Política de Educação Superior - Anped<sup>16</sup>.

Embora a produção do conhecimento sobre o ensino superior no Brasil esteja concentrada nos diretórios de Grupos e Redes de Pesquisa<sup>17</sup>, também foram encontradas pesquisas isoladas, realizadas por pesquisadores não ligados aos Grupos ou Redes de pesquisas, essas produções também foram consideradas à medida que seus conteúdos e categorias de análise nos permitiram aproximar de nosso objeto de pesquisa. São pesquisas que foram sistematizadas em forma de dissertação, teses ou até mesmo, artigos e livros, no período entre 1990 a 2011.

Entre essas fontes destacamos as que mais forneceram luz às análises promovidas em nossa tese, quais sejam: a tese de Daniel Mill (2006), intitulada: “Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologias, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo no Idade Mídia”; a dissertação de Solange Nonnenmacher (2008), intitulada: “Mercantilização da educação e da docência em instituições de ensino superior privado”, a dissertação de Maria de Fátima Bregolato Rubira de Assis (2011), com o título de “O processo de absorção de egressos pelo mercado de trabalho do curso de serviço social a

---

<sup>14</sup>A Rede Universitas/Br consolida uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento educação superior. Congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior / Anped e tem como um dos seus objetivos selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil a partir de 1968.

<sup>15</sup>Universitas/ Ries - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior.

<sup>16</sup>Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Site: <[http://www.anped.org.br/novo\\_portal/](http://www.anped.org.br/novo_portal/)>. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/>>.

<sup>17</sup> Verificou-se que os autores se inserem em mais de um diretório de pesquisa, o que nos permite afirmar que um autor faz parte de vários grupos e que seus estudos e debates, sobre o ensino superior, são tecidos em forma de rede nacional e internacional. Esse fato mostra o quanto está em relevância a discussão sobre o ensino superior, na contemporaneidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

distância da Universidade Anhanguera – Uniderp em Mato Grosso do Sul” e a Dissertação de Mestrado de Fernando Nery Sizilio (2000), com o título de “A influência do governo nas instituições privadas de ensino superior, na percepção dos dirigentes da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP”. Estas fontes à medida que foram estudadas forneceram elementos para as análises efetivadas neste trabalho.

Em relação às fontes esclareça-se ainda que artigos científicos, matérias e artigos de jornais e revistas de circulação nacional e local, também foram consultados conforme a necessidade de ampliação de informações pertinentes a discussão tecida nesta tese.

Nesta pesquisa a seleção e utilização tanto das fontes primárias quanto secundárias respeitam os seguintes indicadores de pesquisa:

1. Indicadores sobre a gênese e a construção histórica da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp); Uniderp-Interativa; Universidade Anhanguera-Uniderp, Centro de Educação a Distância (Cead); Universidade Anhanguera Educacional S.A. Participações (Aesapar):

- aspectos inerentes a construção histórica do campo empírico desta pesquisa;
- objetivos, metas, ações e função social das respectivas Instituições;
- base técnica do trabalho nas respectivas Instituições;
- regulamentação das respectivas Instituições;
- número de IES e pólos de apoio presencial mantidos pelas respectivas instituições;
- número de cursos oferecidos pelas respectivas instituições;
- número de alunos e docentes das respectivas instituições;
- produtos evidenciados nos Relatórios Trimestrais da Aesapar (2007, 2008, 2009 e 2010), disponibilizados pela Comissão de Valores Imobiliários (CVM);

2. Indicadores sobre a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância. Os indicadores para o levantamento de dados no Curso de licenciatura em Pedagogia (presencial e a distância) se orientaram naqueles aspectos constitutivos da base técnica de trabalho do professor a partir da categoria organização do trabalho didático sistematizada por Alves (2001, 2005), quais sejam:

a) relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro;

b) recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicopedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento e

c) espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

Sobre a forma de exposição é necessário esclarecer que a opção não foi a de produzir um texto sobre o estado da arte relacionado ao objeto de pesquisa aqui apresentado. O primeiro aspecto a presidir essa exposição foi o método de pesquisa, o segundo aspecto, refere-se ao objeto e aos objetivos de pesquisa, o terceiro foram os indicadores de coleta de dados e os próprios dados coletados e finalmente a seleção prévia das obras que pudessem fornecer luz á análise do objeto.

A diretriz que informou a estrutura de exposição sobre o objeto desta tese erigiu-se dos questionamentos e objetivos formulados enquanto aspectos desencadeadores da análise. Assim, optou-se pela organização do texto em quatro partes distintas, mas preservando a unidade entre elas, conforme segue.

## **CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL - UNIDERP E SUA TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: DE EMPRESA FAMILIAR AO MONOPÓLIO**

Este capítulo objetivou resgatar o processo histórico de construção da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – Uniderp, enquanto empresa familiar fundada nos anos de 1970, a partir das experiências com a escola básica, a implantação do ensino superior em 1996, com sede em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a sua incorporação pela Aesapar, em 1º de outubro de 2007, e a sua transformação em Universidade Anhnanguera-Uniderp, no primeiro trimestre de 2008. Bem como destacando os fundamentos acerca da produção de monopólio, no âmbito da sociedade capitalista e, em particular, no âmbito da educação.

## **CAPÍTULO II - DA GÊNESE DA ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES SOCIEDADE ANÔNIMA (AESAPAR) AO SEU PROCESSO DE AQUISIÇÕES E FUSÕES DE EMPRESAS MENORES PARA A SUA EXPANSÃO, FORMAÇÃO DE MONOPÓLIOS E ABERTURA DE CAPITAL NA BOLSA DE VALORES - BOVESPA**

Nesse capítulo procuramos descrever e analisar o processo de aquisição/fusão entre a Anhanguera Educacional Participações S.A. (Aesapar) e a Uniderp, e de outras IES brasileiras, destacando as significativas mudanças implantadas pela nova empresa as IES incorporadas. A formação de monopólio no âmbito da educação superior privada e a base técnica de trabalho no âmbito da empresa de educação monopólica. Essas mudanças referem-se, particularmente, à adoção da padronização do modelo organizacional e de gestão corporativa da empresa, bem como a centralização da gestão na sede da Aesapar, em Valinhos-SP.

### **CAPÍTULO III – ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE PRESENCIAL, NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009**

A proposta para esse capítulo foi a de analisar o processo de *organização do trabalho didático* no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, sob a base técnica de trabalho da Universidade Anhanguera – Uniderp, observando os três aspectos que compõem a categoria *organização do trabalho didático*, quais sejam: (a) a relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro; (b) os recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicopedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento e (c) o espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

### **CAPÍTULO IV - ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009**

Este capítulo objetivou descrever e analisar os dados sobre a *organização do trabalho didático* sob a base técnica de trabalho dos professores/tutores no Curso de Licenciatura em Pedagogia, de modalidade de ensino a distância, no Centro de Educação Superior de Educação a Distância na Universidade Anhanguera-Uniderp. Contudo, não será um texto puramente descritivo, pois à medida que o desenho, o perfil, as tarefas, as rotinas, os sujeitos e as relações sociais de trabalho forem apresentados, a sua natureza real precisará ser desvelada, sob a luz das obras de Peters (1988); Belloni (2003); Alves (2001 e 2005); e outros

autores que juntaremos ao coro dos primeiros, em momentos oportunos requisitados pela própria exposição textual.

## **CONCLUSÃO**

Na conclusão procuramos evidenciar o movimento de construção histórica de uma empresa privada de ensino superior, que passou de um modelo organizacional e gerencial familiar para outro, com o caráter monopólico e como esta empresa organizou a sua base técnica de trabalho, particularmente, a organização do trabalho didático, para a operacionalização de seus cursos de graduação e, como esse processo, agrega lucro ao seu capital. Assim, procuramos formular uma síntese sobre o que foi discutido nos quatro capítulos desta tese, estabelecendo relação entre empresa de caráter monopólico e sua relação com a educação, ou seja, apontando como uma empresa de caráter monopólico que vem ampliando a sua inserção no mercado de educação brasileiro por meio de aquisições e fusões de pequenas e médias empresas de educação privada, produz a mercadoria ensino.

## CAPÍTULO I

### **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL - UNIDERP E SUA TRANSFORMAÇÃO EM UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: DE EMPRESA FAMILIAR AO MONOPÓLIO**

Neste capítulo procuramos resgatar a construção histórica da empresa de ensino superior denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), em Campo Grande (CG), capital de Mato Grosso do Sul (MS), e a sua venda para a Anhanguera Educacional Participações S.A. (Aesapar) e sua nova denominação de Universidade Anhanguera-Uniderp. Intencionamos desvelar as condições sociais, políticas e econômicas para a implantação da Uniderp, sua organização e gerenciamento didático-acadêmico, entre os anos de 1996 a 2007 e seu processo de consolidação na condição de Universidade, a tendência de formação de monopólio no ensino superior privado em Mato Grosso do Sul, bem como, resgatar as características e os conceitos da acumulação do capital em sua fase monopólica, desde a sua gênese até os dias atuais, sob a matriz marxista.

#### **1. O processo de construção histórica da Universidade Anhanguera-Uniderp**

A Universidade Anhanguera-Uniderp está localizada em Campo Grande (CG), capital de Mato Grosso do Sul (MS)<sup>13</sup>. Trata-se de uma empresa de educação superior de categoria administrativa privada, sem fins lucrativos<sup>14</sup>, integrante da rede privada de ensino superior Anhanguera Educacional Participações S.A. (Aesapar), conceituada como a maior rede de ensino superior privada, no Brasil, com capital aberto na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa).

---

<sup>13</sup> “Mato Grosso do Sul é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado ao sul da região Centro-Oeste. Tem como limites os estados de Goiás a nordeste, Minas Gerais a leste, Mato Grosso (norte), Paraná (sul) e São Paulo (sudeste), além da Bolívia (oeste) e o Paraguai (oeste e sul)”. Disponível em: <[http://www.achetudoeregiao.com.br/MS/historia\\_mato\\_grosso\\_do\\_sul.htm](http://www.achetudoeregiao.com.br/MS/historia_mato_grosso_do_sul.htm)>. Acesso em 14 nov. 2011.

<sup>14</sup> “Historicamente, instituições privadas sem fins lucrativos desfrutam de benefícios fiscais. A criação do Programa Universidade para Todos - Prouni, em 2004, nivelou o tratamento fiscal entre instituições de ensino com e sem fins lucrativos (ver Programas de Incentivo – Programa Universidade para Todos – PROUNI).” (BRASIL. BOVESPA. AEDU11, 2009, P. 41).

A aquisição e fusão da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp pela empresa Aesapar deu origem a uma nova empresa de educação superior, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, denominada: Universidade Anhanguera-Uniderp.

A Aesapar é considerada, hoje, no Brasil, a maior rede de educação nacional privada, em educação superior. Conforme relatório, dessa empresa, disponibilizado na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), no mês de novembro de 2011, o número de alunos, em todo Brasil, chegou a 400.000<sup>15</sup>. Em segundo lugar, está a rede de ensino superior Kroton, com 264.000 alunos e, em terceiro, figura a Estácio de Sá, com 248.000 alunos. Essas três empresas detêm 18% do mercado de ensino superior privado no Brasil<sup>16</sup>.

Este tipo de empreendimento, no âmbito da sociedade capitalista, caracteriza-se como formação de monopólio, processo que se materializa quando as empresas, potencialmente mais fortes, incorporam o capital social e expropriam a razão social das empresas de menor porte. Foi exatamente isso que ocorreu com a Uniderp, em Campo Grande/MS, em 1º de outubro de 2007, quando esta IES foi vendida para a Aesapar.

Contudo, esta empresa de natureza administrativa familiar<sup>17</sup> expressou, em sua trajetória expansionista, no Estado de MS, a tendência monopólica<sup>18</sup>. Para aclarar essa questão, faz-se necessário resgatar o seu processo de construção histórica, desde a sua gênese até sua aquisição e fusão pela Aesapar, bem como, adensar a análise sobre as características que informam a acumulação do capital em sua fase monopólica.

---

<sup>15</sup> Fonte: Relatório: Resultado referente ao terceiro trimestre de 2011 (3T11). Disponível em 14.11.2011 <[http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos/AEDU3\\_ER\\_3T11\\_PORT.pdf](http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos/AEDU3_ER_3T11_PORT.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

<sup>16</sup> Fonte: As compras não vão parar. **Revista Exame**. Especial/Educação. Ano 46. nº 1. 21/01/2012. p. 140-142

<sup>17</sup> Uma empresa é considerada de natureza organizacional familiar quando um ou mais membros de uma família além de constituírem uma determinada propriedade (empresa) privada exercem um forte controle administrativo sobre a empresa, por possuir parcela expressiva da propriedade do capital. Nesse sentido, a empresa familiar conserva uma estreita relação entre propriedade privada, sua capacidade de produção e reprodução do capital e controle centralizado desse processo. Assim, o controle se materializa na figura do familiar que exerce o comando da empresa e a sua diretriz tem como base a propriedade de família. (LANZANA e CONSTANZI, 1999). Este é o caso da Uniderp, conforme aponta o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) desta empresa (SANTOS FILHO, 2002).

<sup>18</sup> No decorrer deste capítulo serão apresentados dados sobre essa tendência.

### 1.1. A implantação da empresa Uniderp, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Pedro Chaves Santos Filho<sup>19</sup>, em um texto intitulado “Aspectos gerais sobre a gestão da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp”, apresentado na Reunião da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes), Brasília-DF, em 2002, comenta que a história desta Instituição tem seu início no ano de 1970, quando a família Santos instalou a empresa- Moderna Associação Campo-grandense de Ensino - Mace, voltada para o oferecimento de serviços educacionais nos níveis de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e cursinho preparatório para o vestibular. No site da Moderna Associação Campo-grandense de Ensino, encontramos o texto intitulado “A Mace – como tudo começou”, no qual essa versão é confirmada, com mais detalhe:

Em 1969, incomodados pela apatia em que se encontrava a educação básica no município, três professores da área de Ciências Exatas que atuavam nas principais escolas de 1º e 2º grau de Campo Grande-MS, resolveram criar uma escola contemporânea, onde o aluno fosse o cerne do sistema ensino-aprendizagem. Eram muitos os obstáculos. Carteiras, mesas, quadros-negro, máquinas de escrever, arquivos e, ainda, um local que pudesse abrigar os futuros alunos. Onde conseguir recursos para fazer os primeiros investimentos? Como professores secundaristas, recebiam um salário incompatível com a nobre missão de educar, além dos atrasos sistemáticos, dificultando ainda mais o exercício profissional. O entusiasmo e a determinação dos professores Plínio, Therezinha e Pedro foram mais fortes que essas dificuldades. Um empréstimo em banco, uma casa alugada, algumas carteiras reformadas, um punhado de entusiásticos auxiliares e muito idealismo. Assim, nasceu a Mace. [...] Os fundadores esperavam, para o primeiro ano de funcionamento, quatrocentos alunos. No entanto, mais de mil se apresentaram para a matrícula. A escola nasceu adulta. A matéria-prima da nova escola é a crença no futuro, na potencialidade de nossa juventude e no desenvolvimento de Campo Grande. (A MACE: Como tudo começou. Disponível em <<http://www.mae.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011).

A família empreendedora, tal como a coruja de minerva que só alça vôo ao entardecer, instalou a Mace, em Campo Grande, no final do movimento divisionista<sup>20</sup> entre as regiões norte e sul do Estado de Mato Grosso (MT). Num momento importante sob o influxo econômico, político e social que estava prestes a se materializar com a criação do novo Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e de sua capital – a morena Campo Grande (CG).

<sup>19</sup> Reitor da Uniderp.

<sup>20</sup> Não é nosso objetivo aprofundar a discussão sobre o movimento divisionista das regiões Norte e Sul de Mato Grosso (MT), mencionamo-lo, porque dele resulta a criação do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Existe nos arquivos e bibliotecas dos dois estados (MT e MS) uma vasta bibliografia sobre o tema.

Entre os anos de 1970 e 1980, Campo Grande, na condição de capital de MS, registrou um desenvolvimento significativo<sup>21</sup>, resultante do monopólio da terra, concentrado em favor de poucos proprietários ricos, os quais produziam arroz, soja, pecuária e outras produções voltadas ao agronegócio.

Esse modelo de economia, com base no monopólio da terra, impulsionou o êxodo da população campesina para a cidade<sup>22</sup> e, também, atraiu um movimento migratório de número significativo de população de outras regiões do Brasil e, até de estrangeiros para o Mato Grosso do Sul, particularmente, para o município de Campo Grande.

O movimento produziu a necessidade de investimentos público e privado em infraestrutura para alavancar os mais diversos setores econômicos e sociais, não só da capital, como de áreas estratégicas do Estado, com construção de pontes, asfaltamento, abastecimento de energia elétrica, sistema de abastecimento de água, redes de esgoto, construção civil, sistema de comunicação e telefonia, criação de polos industriais, implementação da pecuária e agricultura, saúde e educação, entre outros. Segundo Cabral,

Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul [...], a aspiração quase secular dos sulistas fez-se realidade e Campo Grande, Capital econômica de Mato Grosso uno, torna-se capital de fato e de direito. Essa decisão determina uma aceleração no processo migratório, que já estava em curso. O censo de 1980 revela o extraordinário crescimento populacional ocorrido no período, quando o efetivo de habitantes do município mais que duplica, atingindo a cifra de 291. 777. A distribuição entre os sexos mostra que se mantém um perfeito equilíbrio, com 147.500 mulheres, ou 50, 5%, frente a 147.277 homens, indicando um perfil demográfico típico das realidades estabilizadas. (CABRAL, 1999, p. 55).

A concentração populacional, em Campo Grande, fez deste local um espaço promissor para alavancar o setor de comércio e serviços<sup>23</sup>. Âmbito em que, particularmente, se enquadra

<sup>21</sup> Em 1999, foi lançada uma coletânea de textos, em um livro intitulado “Campo Grande – 100 anos de construção”. Essa coletânea é considerada uma fonte importante de registros sobre o desenvolvimento social, político e econômico de Campo Grande.

<sup>22</sup> Bittar no artigo intitulado “Da promoção à assistência social: Campo Grande na luta pela cidadania” acentua as contradições, próprias, do movimento de desenvolvimento da jovem Capital. “No final dos anos 70 e início dos anos 80, a Capital *Morena* assistiu ao ‘boom’ do surgimento de favelas, formadas basicamente de pessoas expulsas da terra [...]. Sem emprego e sem moradia, a população, oriunda das fazendas do próprio Estado de Mato Grosso do Sul, erguia barracos precários e passava a viver em condições suburbanas. [...] Na favela da vila Nhandá, uma das primeiras a se formar na capital, com mais de trezentas famílias, 50% eram provenientes do próprio Estado de Mato Grosso do Sul e, destas, 34,3% tinham como local de moradia anterior as próprias fazendas da região – representando um deslocamento direto do antigo local de residência para o novo local – a favela. Isso sem contar as outras famílias que, relutantes em se fixar, de imediato, naquele local, haviam ‘tentado a sorte’ em Dourados (14,6%), em outros bairros de Campo Grande (11%), ou em cidades como Fátima do Sul, Miranda, Rio Negro, Glória de Dourados e Ivinhema (25,6%). (BITTAR, 1999, p. 245)

<sup>23</sup> Segundo Verruck: “Campo Grande evidenciou-se como um pólo de Comércio e Serviços, o que se confirma com a participação de 46, 35% do setor de Comércio e de 38, 02% do setor de Serviços. Em 1997, Campo Grande representava 27, 34% da arrecadação estadual do setor de Comércio, 49, 55% da Indústria, o que

os serviços de educação, tanto pública quanto privada. É no âmbito desse cenário social, político e econômico que a família Mace, ampliou o seu empreendimento no setor da educação superior em Campo Grande/MS, criando em 1974 o Centro de Ensino Superior de Campo Grande (Cesup).

A partir de então, Campo Grande passou a contar com três Instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (Fucmt) e o Centro de Ensino Superior de Campo Grande (Cesup).

Com a criação do ensino de nível superior, o Cesup amadureceu experiências para se transformar em universidade, e,

em 1990, o Cesup adquiriu uma área de terreno, anexa a Mace, onde iniciou a construção de um prédio escolar, com mais de seis mil metros quadrados de área construída distribuídos em seis pavimentos. Nesse mesmo ano, a Instituição protocolou, no Conselho Federal de Educação, processo para a transformação do Cesup em Universidade, pela via da autorização. Em 1992, foi inaugurado o prédio denominado Unidade III, com 27 salas de aula, CPD, secretaria, diretoria, tesouraria, cantina, pátio coberto, teatro com 350 lugares, elevador e outras dependências, com um total de 6.200 m<sup>2</sup> de área construída. Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação aprovou o projeto de implantação da nova Universidade - Uniderp (Universidade para Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal), com sede em Campo Grande (MS) e extensão na cidade de Rio Verde de Mato Grosso/MS. (A MACE: Como tudo começou. Disponível em <<http://www.mae.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011).

O reconhecimento da Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e do Pantanal (Uniderp) pelo Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu por meio do Parecer nº. 153/96, de 2 de dezembro de 1996<sup>24</sup>. O Parecer evidencia que, para esta Instituição de

---

também confirma a concentração Industrial na capital, e quase a totalidade do setor de Serviços (94, 01%); e a Agricultura com 30, 06%. O mesmo não ocorre com a pecuária, que representou apenas 11, 09% [...] Devemos compreender o desenvolvimento de Campo Grande dentro de uma perspectiva de desenvolvimento nacional, planejado ou não, em que o processo de expansão da fronteira agrícola para a região deu-se basicamente em função da pressão populacional das regiões sul e sudeste. Definiu-se, assim, um conjunto de políticas atrativas ao desenvolvimento econômico da região, em especial para a agricultura, uma vez que a região sempre se caracterizou pela pecuária ao longo da história. Estabeleceu-se assim uma divisão nacional do trabalho, onde Mato Grosso do Sul assume uma posição de fornecedor de matérias-primas e alimentos, posição que o Brasil ocupa historicamente em relação aos países desenvolvidos". (VERRUCK, 1999, p. 165 e 169).

<sup>24</sup> Como consequência de seu próprio desenvolvimento, em 1990, o Centro de Ensino Superior de Campo Grande solicitou ao então Conselho Federal de Educação, autorização para a sua transformação de "Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos" em "Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp". Tal solicitação mereceu aprovação da Carta-consulta pelo Parecer nº. 43/91 – CFE, de 20 de dezembro de 1991, e do Projeto de Universidade, pelo Parecer nº. 126/92 – CFE, homologado pelo Ministério da Educação em 2 de julho de 1992. O reconhecimento da IES, pelo atual Conselho Nacional de Educação, deu-se através do Parecer nº. 153/96, de 2 de dezembro de 1996, homologado por Decreto Presidencial de 18 de dezembro de 1996. (Disponível em: <<http://www.UNIDERP.br/UNIDERP/>>; <[http://www.mashpedia.com.br/Universidade\\_Anhaguera-UNIDERP](http://www.mashpedia.com.br/Universidade_Anhaguera-UNIDERP)>).

Ensino Superior (IES) se consolidar como Universidade deveria ser submetida ao acompanhamento do Conselho Federal de Educação, segundo vários procedimentos, como: visita em loco, avaliação, relatórios, pareceres e análises sobre as condições acadêmicas e estruturais necessários ao oferecimento dos serviços de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere às condições econômicas para o funcionamento da Uniderp, o Parecer do CFE destaca:

No Processo de Universidade da Uniderp foi comprovada a regularidade fiscal e parafiscal da Mantenedora, referindo-se aos documentos legais dos órgãos competentes. O patrimônio total da mantenedora compõe-se de 4.097.471 m<sup>2</sup> de terrenos com 22.343.49 m<sup>2</sup> de área construída. Os Bens Móveis e Imóveis foram avaliados em Cr\$ 60.431.876.362,90 (em outubro de 1992) conforme é informado no anexo do Processo de Reconhecimento. [...] Os edifícios existentes oferecem condições favoráveis às atividades acadêmicas. (BRASIL, 1996).

O texto do processo de reconhecimento da Uniderp deu ênfase ao detalhamento da infraestrutura do espaço acadêmico existente na referida Instituição, como: salas de aula, laboratórios, salas para atendimentos especiais, biblioteca, Núcleo de Processamento de Dados (NPD), sala de docentes, salas para reitoria, pró-reitorias, coordenadorias, espaço de convivência, praça de alimentação, teatro, salas de tecnologias, sanitários, entre outros. O texto destaca ainda a existência do plano de expansão dos espaços físicos da Uniderp, bem como o cronograma para o devido acompanhamento *in loco* pela comissão do Conselho Federal de Educação.

## **1.2. A organização administrativa e didático-acadêmico da Uniderp e sua expansão em Mato Grosso do Sul**

Em relação a organização didático-academico da Uniderp, Santos Filho comenta que essa Instituição visando o tripé ensino, pesquisa e extensão, estabeleceu um conjunto de ações a serem desempenhadas para sua consolidação. Quais sejam:

- assumir caráter regional sem, no entanto, perder a visão global da problemática que envolve cada questão;
- inserir-se no processo de criação de uma cultura que supere as dominações e as alienações;
- concretizar a interação prática da universidade com todos os segmentos da sociedade, através de programas de ensino, de pesquisa e de extensão;
- desenvolver atividades no campo das ciências ambientais, em especial promover o desenvolvimento sustentável da região do pantanal sul-mato-grossense;

- estimular o intercâmbio direto e sistemático entre as diversas ciências, áreas do saber e disciplinas, a fim de assegurar o caráter multidisciplinar na organização do projeto pedagógico;
- aperfeiçoar o desempenho das funções básicas, através de programas permanentes de qualificação de pessoal docente e técnico-administrativo, e de avaliação institucional;
- evitar a criação e a ampliação desnecessárias de órgãos e atividades, adotando uma estrutura simples, em que as decisões e os encaminhamentos sejam tomados pelas unidades diretamente interessadas. (SANTOS FILHO, 2002, p. 3).

Assim, a Uniderp adotou a estrutura organizacional do tradicional modelo departamental<sup>25</sup>, com ênfase no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo organizacional foi explicitado no já referido Processo n°. 2.3001.000346/93 do Conselho Federal de Educação, conforme segue:

A atual estrutura organizacional do Cesup foi compatibilizada com o modelo organizacional proposto para a fase de transição para universidade, prevendo-se os seguintes órgãos: Conselho Superior e *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*, como colegiados superiores, e a Diretoria Geral, apoiada pela Diretoria Acadêmica e Diretoria Administrativa, como órgão executivo superior. Colegiados de Departamento e Chefias de Departamento constituem a administração básica da Instituição. Trata-se, pois, de estrutura de dois níveis. A estrutura departamental constitui Anexa do Regimento Unificado. Os órgãos suplementares são: Biblioteca, Núcleo de Processamento de Dados, Gráfica e Editora. A coordenação didática dos cursos está a cargo dos Colegiados de Curso e de Coordenadorias de Curso. O Colegiado é integrado pelos professores que participam da integralização curricular do respectivo curso. O registro e controle acadêmico são feitos de forma centralizada através de órgão próprio, subordinado à Diretoria Acadêmica. (BRASIL, 1993, grifo nosso).

No ano de 1996 a comissão do CFE considerou satisfatório para a operacionalização da Uniderp os aspectos relacionados à infraestrutura física do espaço acadêmico, bem como a forma organizacional da Instituição, enfatizando, particularmente,

---

<sup>25</sup> Essa estrutura administrativa é formada por unidades básicas, com a função de aglutinar os docentes das disciplinas afins em um projeto integrador de ensino, pesquisa e extensão. Os departamentos são órgãos burocráticos dentro da Universidade, e, por isso mesmo, distribuidores e controladores das tarefas que docentes e discentes devem desempenhar a partir de um projeto didático-acadêmico no interior de uma determinada área disciplinar de conhecimento, exemplo: Psicologia, História, Filosofia, Administração, Pedagogia, Letras, etc. Segundo Cunha “o departamento constitui o contraponto, na base, da burocratização acelerada da cúpula da organização universitária, impulsionada pelo simulacro das atividades acadêmicas, seja de ensino, de pesquisa ou de extensão, e pela autonomização das atividades-meio em relação às atividades-fim. Em quase todas, a diretiva taylorista obriga a convivência de disciplinas, laboratórios, docentes e pesquisadores que estariam mais bem localizados em outras instâncias, mas que a regra da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes proíbe”. (CUNHA, 1999, p. 95).

os mecanismos de verificação de rendimento do processo ensino e aprendizagem e monitoria, o registro e controle acadêmico. Contudo, Santos Filho (2002) afirmou que essa estrutura organizacional não foi satisfatória para uma Instituição privada com a vocação da Uniderp, “que foi concebida para ser ágil diante das tarefas que se propôs a realizar”, conforme segue:

Na implementação da Uniderp, a partir de 1997, a Instituição operacionalizou o modelo previsto em seu estatuto, que tinha como parâmetro a organização tradicional da universidade brasileira, agregando pró-reitorias, centros, departamentos, coordenações e outros órgãos, fazendo a interface entre as administrações superior e básica. *Tal modelo mostrou-se extremamente pesado para uma universidade que foi concebida para ser ágil diante das tarefas que se propôs a realizar.* Dessa forma, surgiu o modelo atual para atender à sua característica *multicampi, concebido de forma matricial e nuclear*, eliminando-se os centros e os departamentos e dando-se ênfase às coordenadorias de cursos, sobre as quais recai a gênese de todas as atividades didático-pedagógicas e dos programas ligados às atividades-fim da universidade. (SANTOS FILHO, 2002, p. 3, grifo nosso)

Para o autor, o modelo “*multicampi* concebido de forma matricial e nuclear” foi o que correspondeu às necessidades da empresa Uniderp. Com base no modelo organizacional matricial e nuclear, a Uniderp apresenta a seguinte estrutura: 1) Consu – Conselho Universitário; 2) Conepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; 3) Reitoria; 4) Pró-Reitoria de Graduação; 5) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; 6) Núcleos relacionados às Pró-Reitorias; 7) Diretoria dos Campi e Coordenadorias de Cursos. Segundo Santos Filho:

O princípio da gestão democrática se exercita de forma enfática na organização e funcionamento dos colegiados superiores da universidade, porque neles, além da representatividade dos membros do segmento acadêmico, a comunidade social também se faz presente num “locus” onde os anseios da sociedade são tratados e considerados, bem como a comunidade participa trazendo a sua contribuição à gestão universitária. Também, a representatividade dos mantenedores, nesses colegiados, favorece as decisões técnicas, permitindo a sua execução de modo mais rápido e eficaz. Esse processo de democratização contribui adicionalmente para estreitar o relacionamento entre a Instituição mantenedora e a universidade. Essa particularidade possibilita que a mantenedora possa agilizar os meios necessários ao funcionamento da Instituição mantida, no momento em que estão sendo apresentadas propostas inovadoras ou extra orçamentária, diminuindo o espaço entre o nível de decisão e execução. Os colegiados de cursos e o órgão executivo da administração básica e a coordenação funcionam como matrizes sobre as quais se desenvolvem os cursos, programas, pesquisa, extensão e serviços. Os coordenadores de cursos atuam como gestores dessas atividades em consonância com as

diretorias de *campi* e as pró-reitorias, cada uma na sua função específica. (SANTOS FILHO, 2002, p. 3).

Como vimos, trata-se de uma estrutura organizacional funcional, desburocratizada e fluida, porém centrada na Reitoria, que representa a mantenedora, ou grupo de família, proprietário da empresa. E, no caso da Uniderp, o papel do Reitor não se configura como gerência especializada, contratada pela empresa para exercer a função, este é integrante do grupo de família proprietário da empresa. Na sequência apresentamos dois excertos esclarecedores, sobre a estrutura e conceito de gestão matricial.

Quanto a origem da estrutura organizacional matricial:

A estrutura matricial nasceu dentro da indústria aeroespacial de par com uma tecnologia altamente sofisticada e uma verdadeira corrida para as realizações científicas. Com o crescimento da especialização do trabalho, a alta tecnologia, a urgência do tempo para conclusão do projeto e o trabalho combinado de várias unidades (empresas, órgãos do governo, centros de pesquisa) surgiu a necessidade de aumentar o poder do coordenador de projeto. [...] ocorreu entre 1958 e 1964, quando os países industrialmente mais avançados passaram a participar da corrida espacial, entrando num tipo de indústria muito mais sofisticado e num tipo de aceleração de desenvolvimento muito mais crucial do ponto de vista da liderança mundial. (LODI, 1970, p. 04).

E quanto ao fundamento da estrutura matricial:

A estrutura Matricial não leva em consideração o princípio clássico de unidade estabelecido por Fayol, em seu livro de 1916, neste há acúmulos de diversos tipos de departamentalização sobre a mesma pessoa. Ela tem responsabilidade compartilhada, exige nível de confiança mútua e dinamismo. A grande desvantagem é que há dificuldades para definir claramente as atribuições e autoridade de cada elemento da estrutura. Nessa estrutura é necessário grande nível de preparação para ser implantada. Chama-se Matricial porque são utilizadas ao mesmo tempo duas ou mais formas de estrutura sobre os elementos de uma empresa. (SILVA, 2006, p. 02).

Esse modelo de estrutura organizacional de fundamento matricial é bastante apropriado para o funcionamento das empresas modernas, tanto que é utilizado até os dias de hoje, em empresas de família, particularmente aquelas que obtiveram sucesso na materialização de seus projetos expansionistas rumo à criação de monopólio.

A vantagem da gestão matricial, em uma empresa de educação, é a capacidade de flexibilização operacional no que se refere à criação e extinção (dança das cadeiras) de

núcleos destinados à criação, execução e acompanhamento de determinados projetos didático-acadêmicos da Instituição, voltados ao ensino, pesquisa ou extensão. Observa-se que esses núcleos são criados e alocados em Pró-Reitorias específicas, conforme deliberação do Consu – Conselho Universitário; Conepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e aprovação da Reitoria, conforme as oportunidades de negócio que surgem nos nichos de mercado.

O modelo organizacional matricial possibilita a empresa adotar a rotatividade nuclear. Ou seja, da mesma forma que as necessidades, de natureza expansionista, da Instituição demandam a criação de determinados núcleos com objetivos, ações e metas específicos a serem executados, também possibilita que, assim que essas necessidades forem resolvidas, esses núcleos possam ser esvaziados, uma vez que, tendo suas atividades já consolidadas, estas poderão, perfeitamente, ser incorporadas aos cursos de graduação, pós-graduação ou extensão. Constituindo, assim, espaço para a criação de novos núcleos e novos produtos. Esse movimento economiza fundo de financiamento à pesquisa e extensão, particularmente, no que se refere à economia com a força de trabalho.

Logo, longe de ser uma gestão de concepção democrática<sup>26</sup>, visto que, embora desburocratizada, é centralizada. Trata-se, portanto, de um método de gestão que organiza o trabalho de forma rápida, fluida, enxuta, com custos barateados, e com a perspectiva de que no final do processo de trabalho o resultado seja um produto bem aceito no mercado. Sizilio ao analisar a concepção da organização administrativa e didático-acadêmico da Uniderp comenta a relação entre esta IES privada e a lógica do mercado, da seguinte forma:

A lógica de mercado talvez pudesse acontecer a partir de uma demanda imediata maior, se existisse um procedimento facilitador, que não implicasse em um alto grau de exigência dos estudantes. Ou seja, a lógica de mercado pura e simples não acontece porque a universidade tem uma meta de excelência que não deixa de ter também essa dimensão mercadológica, porque, hoje com a expansão acelerada, da oferta do ensino superior privado, mais instituições são submetidas ao processo de avaliação permanente conforme a Lei 9394/96, a qual sacramenta um conjunto de medidas a serem atendidas pelas instituições a fim de demonstrarem ao governo federal e à sociedade seus padrões de qualidade. Irá sobreviver no mercado quem garantir esse padrão. Porém, enquanto o persegue, a

---

<sup>26</sup> Não é objetivo neste trabalho discutir a gestão democrática, mas é importante evidenciar que a gestão democrática tem seu fundamento na sociedade capitalista, como forma de a população, em geral, sentir-se representada, por meio de um processo eletivo. O que, “definitivamente, não é o caso da Uniderp, pois os profissionais que ocupam determinados acentos no Consu ou Conepe não são eleitos pela comunidade acadêmica. São contratados pela empresa sob o crivo do Reitor”. (Depoimento da Prof.<sup>a</sup> “Y”, 2011 ).

universidade também contempla uma exigência mercadológica. (SIZILIO, 2000, p. 122-123).

Por não realizar uma análise à raiz, sobre o caráter produtivo imanente às relações de trabalho na Uniderp, enquanto IES privada, Sizilio (2002), parece não conceber a lógica do mercado como sendo o motor da própria existência desta instituição. Para o autor o excesso de regulação a que se submete uma IES privada, tanto da parte do governo, quanto da sociedade, dificulta conciliar o padrão de qualidade da educação e o seu caráter mercadológico. Ora, a lógica de uma IES privada é operar por meio da base técnica produtiva, logo, realiza trabalho produtivo e, portanto, extrai mais-valia da força de trabalho com o intuito de agregar lucro ao capital. Então, as regulamentações impostas pelo estado ao ensino ou mesmo as exigências dos alunos acerca da qualidade da educação, não são mecanismos impeditivos para uma IES privada produzir a mercadoria ensino.

O fato de uma IES privada investir “[...] o seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas” (MARX, 1984, p. 105), não altera nada nas relações de trabalho – produtivas -, ali existentes, pois seu único fito é o de promover a expansão de seu capital.

Essa lógica produtiva das IES privadas, no âmbito da sociedade capitalista, é o que nos interessa evidenciar, particularmente, quando analisamos o processo de operacionalização do projeto de expansão da Uniderp.

Com base na concepção organizacional adotada pela Uniderp, em apenas 15 anos (1992-2007) de existência, ela instalou 08 *campi* em quatro municípios de Mato Grosso do Sul, conforme segue:

Tabela 01 - Número de Campus da Uniderp em Mato Grosso do Sul, em 2007

Local	Natureza Administrativa da IES	Total
	Uniderp:	
	- Campus – I (Sede)	
Campo Grande/MS	- Campus – II (Mace-educação básica)	4
	- Campus – III (Agrárias)	
	- Uniderp-Interativa	
	Uniderp – Firve:	
Rio Verde/MS	- Campus IV – Faculdades Integradas de Rio Verde - Firve	1
	Uniderp – Fad e IESd: Campus V:	
Dourados/MS	- Faculdade de Dourados – Fad	2
	- Instituto de Ensino Superior de Dourados IESd	
Ponta Porã/MS	Faculdades Integradas de Ponta Porã, em Ponta Porã/MS,	1
Total		<b>8</b>

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados institucionais disponíveis em: <<http://www.uniderp.br/>>. Acesso em 2009.

Conforme apontam os dados da tabela 01 a Uniderp, com 15 anos de funcionamento (1992-2006) já contava com 08 unidades, configurando-se como uma empresa de educação superior, com tendência monopólica, haja vista a sua capacidade de expandir-se no estado de Mato Grosso do Sul.

Essa realidade se configurou, de um lado, por conta da organização didático-acadêmica adotada pela Uniderp e, de outro lado, por conta do aumento da população egressa do ensino médio em MS<sup>27</sup>, a qual o poder público não absorveu na proporção da demanda existente.

É importante frisar que no Brasil, consoante com o Artigo 205, da Carta Magna (1988), o ensino superior não é um serviço público em sentido estrito de obrigatoriedade de oferecimento e total financiamento por parte do Estado. Nesse nível de ensino, há no Brasil, um farto espaço para as instituições privadas.

Com efeito, nos anos de 1990 a 2000, o Brasil adotou a política de focar a Educação Básica, no que se refere à universalização do Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino, em particular da Educação Superior. Essa forma de gerenciamento da

<sup>27</sup> Ressalta-se, sobretudo, que a demanda pelo ensino superior nos últimos anos não foi uma questão restrita à MS, mas do Brasil, que no conjunto da população entre 18 e 24 anos chegou a representar, aproximadamente, 90% de possibilidade de ingresso de futuros estudantes. Essa demanda indicou grandes oportunidades de negócios, diretos e agregados, para as instituições de ensino superior estatal e privado, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Ver: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005. (BRASIL. IBGE. Disponível em: < [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso em setembro de 2010).

educação pública permitiu ao setor privado explorar o mercado de educação superior existente, mas, ainda, de forma tímida nos primeiros anos do século XXI.

Nos anos de 2004 a 2007, o Estado manteve seu foco na Educação Básica, nos três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas, também, adotou uma política específica para a expansão da Educação Superior<sup>28</sup>.

O movimento expansionista foi fortemente dinamizado pela entrada de capital estrangeiro, particularmente pelo Banco Mundial, pelo Acordo Mundial do Comércio (OMC) e pela relação de coparceria entre Estado e mercado. Os Tratados sobre a internacionalização do ensino<sup>29</sup> apontam nessa direção.

A essa altura, em função da crise do capital, considerada endêmica<sup>30</sup>, o mercado cria mecanismos para sua superação. É o caso das instituições privadas mantenedoras do ensino superior que, como instituições não infensas à crise, ocupam monopolicamente o espaço educacional do mercado brasileiro.

O movimento do capital produz necessidades e as ferramentas para resolver estas necessidades. Assim, a crise de superprodução do capital produziu a necessidade de modificar a forma de oferecimento da educação superior bem como os seus objetivos e função social. Segundo Braverman (1987) e Alves (2001) a educação ao ocupar os trabalhadores do exército de reserva – trabalhadores desempregados – amaina a crise do capital. À medida que a educação produz a relação: mercadoria, consumo e consumidores – alimentando o capital – também ameniza os conflitos sociais decorrentes da crise de superprodução. Marx no texto “À crítica da economia política”, postula,

[...] A produção cria o material para o consumo como objeto exterior; o consumo cria a necessidade como objeto interno, como finalidade da produção. Sem produção não há consumo; sem consumo não existe produção; essa proposição figura na economia sob numerosas formas (MARX, 1982, p. 9).

---

<sup>28</sup> Dois Programas são considerados carros-chefe desta política, são eles: (1) Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integral e parcial em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal, em 2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa; (2) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Este programa é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>29</sup> Para aprofundamento ver: Declaração de Sorbonne, assinada em Maio de 1999; Declaração de Bolonha, assinada em Junho de 1999 e Declaração de Praga, assinada em maio de 2001.

<sup>30</sup> Segundo Ohlweiler (1988, p. 113) “as crises econômicas são, precisamente, o resultado de dificuldades temporárias no processo de valorização do capital, que fazem declinar a taxa de lucro a níveis maiores considerados insatisfatórios do ponto de vista da rentabilidade do capital”.

Nesse sentido, os objetivos e a função social da educação contemporaneamente não atendem, especificamente, as características internas do objeto (valor útil), na sua relação com o indivíduo consumidor: o aluno, que compra o conhecimento na expectativa de que irá consumi-lo, por meio de sua satisfação pessoal ou, por exemplo, como condição de conseguir emprego com contrato social de trabalho. Assim, os objetivos e a função social da educação preconizados no discurso oficial, ocultam que a educação é mercadoria, a qual contém valor de uso e valor de troca, de modo a atender as necessidades de mediações da crise de superprodução do capital.

Com base nesse pressuposto podemos afirmar que, em Mato Grosso do Sul, o movimento expansionista da educação superior caminhou a passos largos na ocupação do mercado, como se pode constatar pelo aumento do número de IES, nesse estado, conforme segue:

Tabela 02 - Mato Grosso do Sul. Evolução do número de IES: 1991-2007.

<b>Ano</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>
<b>Inst.</b>	11	12	12	12	19	22	21	21	30
<b>Ano</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>Expansão em (%)</b>
<b>Inst.</b>	30	33	39	39	41	44	43	40	263.6

Fonte: <sup>1</sup> BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. (Disponível em: < <http://www.INEP.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 24- set. 2009).

Os dados da tabela 02 indicam que, entre os anos de 1991 a 2007, Mato Grosso do Sul apresentou expansão de 263.6% no número de IES, sendo que a partir de 1996 o número de IES triplicou indicativo de que, neste estado, existia um espaço a ser explorado no mercado da educação superior.

Na sequência, os dados da tabela 03 indicam como as IES públicas e privadas estão distribuídas no estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 03 - Mato Grosso do Sul. Número de IES, por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a Unidade da Federação e a categoria administrativa das IES – 2007.

<b>Instituições de Ensino Superior – Mato Grosso do Sul – 2007</b>			
Unidade da Federação por Categoria Administrativa	Total Geral		
Mato Grosso do Sul	Total	Capital	Interior
Total Geral	40	8	32
Total/Pública	3	1	2
Federal	2	1	1
Estadual	1	-	1
Municipal	-	-	-
Total/Privada	37	7	30
Particular	31	5	26
Comum/Cofes/Filan	6	2	4

Fonte: BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. (Disponível em: < <http://www.INEP.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 24 set. 2009).

Os dados da tabela nº 03 indicaram que, em MS, 92.5% das Instituições de Ensino Superior (IES) estão no setor privado e apenas 7.5% no setor público.

Entre o total de IES localizadas em Campo Grande 12.5% são de natureza administrativa pública e 87.5 % são privadas e entre o total de IES localizadas no interior 6.25% são públicas e 93.75% são privadas. Indicativo de que, tanto em Campo Grande, quanto no interior as IES privadas encontraram espaço no mercado para o seu processo de expansão.

Em relação ao número de vagas ofertadas<sup>31</sup>, até 2007, as quatro maiores IES de Mato Grosso do Sul que tem sua sede em Campo Grande, apenas uma é de gestão e organização pública federal, as outras três são de natureza privada, conforme segue:

<sup>31</sup> Para conferir o número de vagas oferecidas por estas instituições consulte a tabela 05, neste capítulo.

Quadro 01- Mato Grosso do Sul. Relação das 04 IES de maior porte em Campo Grande Mato Grosso do Sul.

IES	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa
Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande – FESCG	Faculdade	Privada com fins lucrativos e de capital aberto
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	Universidade	Privada sem fim lucrativo
Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp/ Anhanguera Educacional	Universidade	Privada com fim lucrativo e de capital aberto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Universidade	Federal

Fonte: BRASIL. - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP - Portal SiedSup-IES.  
<[http://www.educacaosuperior.INEP.gov.br/funcional/lista\\_IES.asp](http://www.educacaosuperior.INEP.gov.br/funcional/lista_IES.asp)>. Acesso em: 18 out. 2007.

Os dados do quadro 01 indicam que as quatro IES de maior porte, em MS, são organizadas nas formas de: universidade e faculdade, assim distribuídas: uma universidade pública, duas universidades privadas e uma faculdade privada.

As IES privadas vêm promovendo um processo de expansão e internacionalização do ensino superior, seja por meio de intercâmbio de alunos e docentes com instituições européias e americanas, seja por meio de oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação a distância ou, ainda, por meio de aquisições e fusões e abertura do capital na Bolsa de Valores (Bovespa), como é o caso da Faculdade Estácio da Sá e da Anhanguera Educacional. Estas Instituições privadas (que antes eram sem fins lucrativos), para poder vender suas ações na bolsa de valores, transformaram-se em Instituições privadas com fins lucrativos e de capital aberto. Em Mato Grosso do Sul, também, é expressiva a evolução quantitativa de oferecimento do número de vagas criadas no ensino superior, como se pode verificar na série histórica apresentada na tabela a seguir:

Tabela 04 - Mato Grosso do Sul. Número de vagas criadas no ensino superior, público e privado, em Mato Grosso do Sul: 1991-2007.

Ano	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
<b>Vagas</b>	6.847	6.528	5.512	7.557	9.329	9.665	11.130	12.362	15.441
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Expansão em (%)
<b>Vagas</b>	18.319	21.356	24.279	27.491	28.554	30.889	32.762	32.463	374.1%

Fonte: BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. Disponível em: <<http://www.INEP.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 24 set.2009; Mato Grosso do Sul. BRASIL. Todos pela Educação. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/mato-grosso-do-sul/ano=2007>>. Acesso em: 09 nov. 2007.

Os dados da tabela 04 indicam que em 16 anos as IES – públicas e privadas -de MS aumentaram a oferta de vagas em 374.1%. No ano de 2007 o número de vagas ofertadas chegou a 32.463 mil. Contudo, esse número de oferta de vagas não atende a demanda existente no estado. No ano de 2007, em MS, a população de jovens entre 15 e 17 anos totalizava 130.911, destes, somente 55.1% concluíram o ensino médio<sup>32</sup>, representando cerca de 68.000 candidatos a ingressar no ensino superior<sup>33</sup>.

Na sequência, os dados da tabela 05 indicam o número de vagas,<sup>34</sup> em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas, em Campo Grande-MS, no interregno (2000-2011). Esclareça-se que entre as onze (11) IES apresentadas na tabela 05, apenas duas são de categoria administrativa pública, são elas: UEMS e UFMS.

Tabela 05 - Campo Grande – MS. Número de vagas em cursos de graduação oferecidas pelas IES, públicas e privadas, em Campo Grande - MS, (2000 – 2011)<sup>35</sup>.

IES	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Anhanguera <sup>36</sup>	560	560	760	780	880	1.100	1.300	2.140	2.430	3.090	2.620	2.620	18.840
Facsul	0	0	0	700	800	800	0	900	1.500	1.700	1.900	2.100	10.400
Fatec – Senai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	40	80
FCG	0	0	0	0	0	0	2.900	2.900	2.900	2.900	2.900	3.050	17.550
Estácio de Sá	0	0	0	1.265	1.165	1.165	1.065	1.065	545	465	615	2.900	10.250
IESf-Funlec	160	270	270	320	440	440	540	520	520	520	445	525	4.970
UCDB	1.950	1.860	1.820	2.110	2.170	2.300	2.380	2.750	2.470	2.750	2.580	2.840	27.980
Uems ·	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	250	350	600
Ufms·	1.255	1.485	1.530	1.515	1.485	1.485	1.445	1.440	1.480	1.515	1.895	2.325	18.855
Uniderp	1.850	2.310	2.410	2.350	3.190	3.950	3.950	4.730	6.400	9.090	3.407	3.440	47.077
Unigram	0	0	0	0	0	0	0	0	0	280	280	990	1.550
<b>Total</b>	<b>5.775</b>	<b>6.485</b>	<b>6.790</b>	<b>9.040</b>	<b>10.130</b>	<b>11.240</b>	<b>13.580</b>	<b>16.445</b>	<b>18.245</b>	<b>22.310</b>	<b>16.932</b>	<b>21.180</b>	<b>158.152</b>

Fonte: CAMPO GRANDE – MS. Sistema Municipal de indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande – MS (Sisgran). Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/sisgran>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

<sup>32</sup>Consultar: (MATO GROSSO DO SUL. BRASIL. “Todos pela Educação. Mato Grosso do Sul”. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/mato-grosso-do-sul/?ano=2007>>. Acesso em: 09 nov. 2007).

<sup>33</sup> Consultar, também, Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande – MS (Sisgran).

<sup>34</sup> É importante esclarecer que o número de vagas oferecidas por uma IES, não corresponde nem ao número de candidatos ingressos nem ao número de alunos matriculados na IES. O número de ingressos corresponde àqueles candidatos aprovados por meio de algum mecanismo seletivo, para determinado curso. Já o número de alunos matriculados corresponde a todos os alunos, de todos os semestres matriculados num determinado curso ou em todos os cursos da IES.

<sup>35</sup> As IES não sinalizadas com asterisco são de categoria administrativa privada

<sup>36</sup> Aqui a Anhanguera refere-se à antiga Unaes.

• IES pública.

•• IES pública

37É importante lembrar que, em outubro de 2007, essa Instituição foi incorporada pela Aesapar.

Os dados da tabela 05 indicam também que, no intervalo 2000 — 2011, as IES de Campo Grande ofereceram 158.152 mil vagas em seus cursos de graduação. Entre estas, 138.697 mil pertenciam ao setor privado e somente 19.455 mil pertenciam ao setor público. Logo, houve aumento na oferta do número de vagas tanto no setor público, quanto no setor privado, em Campo Grande-MS. No setor público, o aumento do número vagas ofertadas foi de 12.3 %, ao passo que nas IES privadas o crescimento foi de 87.7%.

Esses dados são importantes, porque se, de um lado, evidenciam que o setor público não tem conseguido atender a totalidade da clientela escolar egressa do ensino médio, de outro lado, indica que o setor privado tem se apropriado do espaço de mercado, em potencial, na área de educação superior, em Mato Grosso do Sul. Esse foi o caso da Uniderp.

É importante registrar a capacidade expansionista da Uniderp<sup>37</sup> e da Anhanguera (antiga Unaes), em relação às suas concorrentes no período 2000-2011. Conforme constatamos nos dados apresentados na tabela 05, entre as nove IES privadas de Campo Grande-MS, as que oferecem o maior número de vagas, são a Uniderp e a Anhanguera (antiga Unaes) e a UCDB, enquanto as duas primeiras ofereceram 65.917 vagas, a última ofereceu 27.980 vagas. Por um lado, esse dado revela que a expansão do número de vagas na Uniderp e da Anhanguera (antiga Unaes) foi de 263.5%, e que a sua capacidade de crescimento em relação a sua principal concorrente, em Campo Grande-MS, a UCDB, foi de 135.6%. De outro lado, indica a sua tendência em monopolizar o mercado de educação superior em Campo Grande e em mais três municípios de Mato Grosso do Sul.

Outro dado relevante, conforme mostrou a tabela 05, é o de que a Uniderp e a Anhanguera, em Campo Grande, atingiram o seu ápice na oferta de vagas no ano de 2009, com 12.180 vagas, dois anos depois da incorporação da Uniderp pela Anhanguera Educacional S.A. Participações (Aesapar). Contudo, nos dois anos subsequentes (2010 e 2011) a demanda por vagas, (e por decorrência a oferta de vagas) na Anhanguera-Uniderp decaiu cerca de 50%.

Uma hipótese pode ser levantada para explicar a diminuição da demanda/oferecimento pelo/do número de vagas na Universidade Anhanguera-Uniderp, na modalidade presencial, no interregno 2010-2011, refere-se ao fato desta instituição ter ampliado investimentos em capital constante<sup>38</sup> e capital variável<sup>39</sup> na produção da mercadoria ensino do Centro de Educação a Distância, possibilitando a diminuição do valor da

---

<sup>38</sup> Parte do capital convertido em meios de produção: máquinas/ferramentas, matéria prima, meios de trabalho, etc. (MARX, 1988).

<sup>39</sup> Parte do capital investido na força de trabalho, como por exemplo, o salário. (MARX, 1988).

mensalidade e, por conseguinte, o aumento da demanda para essa modalidade, bem como ter aumentado o oferecimento do número de vagas nessa modalidade de ensino.

Retomando a trajetória de expansão da Uniderp, no ano de 2000 esta instituição implantou a EAD. Conforme Santos Filho, esse foi um projeto inovador:

[...] outra inovação que a Uniderp disponibilizou aos usuários, desde o início do ano 2000, é o núcleo de educação a distância, o qual reflete a criação de um agente de transformação no cenário do ensino superior, ao promover pesquisas em metodologia, tecnologia e avaliação de processos na área de educação a distância e, também, a criação de um agente de produção visando gerar conteúdos de referência para autoria de quadros próprios ou em regime de cooperação com centros brasileiros de reconhecida qualificação nos diversos campos do saber. Usando-se essa metodologia estão sendo implementados cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos de extensão e disciplinas de graduação *on-line*, com a utilização de mídias interativas, em consonância com os termos, prioridades e critérios estabelecidos pelo NEAD/Uniderp e de acordo com a legislação vigente. (SANTOS FILHO, 2002, p. 3).

Todavia, a EAD somente deslanchou na Uniderp, em nível de graduação, no ano de 2005, conforme assevera Assis:

Em 2005, a Universidade decidiu-se pela ampliação da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, sendo credenciada pela Portaria nº. 4.069, de 29 de novembro de 2005. No mesmo ano, 2005, com a prerrogativa que lhe confere a abertura de cursos, criou a Uniderp Interativa e implantou os primeiros cursos de graduação na modalidade a distância, quais sejam: Administração, Pedagogia e Letras. Ciências Contábeis foi implantado em 2006 e, em 2007, ofertou e implantou o Bacharelado em Serviço Social e os primeiros cursos para formação de tecnólogos, sendo eles Gestão de Serviços de Saúde e Marketing para Pequenas e Médias Empresas. (ASSIS, 2011, p. 46).

Em outubro do ano de 2007 a Uniderp-Interativa possuía sete cursos de graduação, na modalidade a distância, dois em licenciatura, três em bacharelado e dois tecnológicos. Esses cursos somavam 14.500 mil alunos matriculados, em 39 polos de apoio presencial, sendo 24 em Mato Grosso do Sul e 15 localizados em outras Unidades Federadas do Brasil<sup>40</sup>. Na sequência apresentaremos a tabela 06, cujos dados visualizam o quanto a Uniderp se expandiu em 15 anos (1992<sup>41</sup>-2007) de existência na categoria Universidade, em Mato Grosso do Sul.

---

<sup>40</sup> Esses dados foram extraídos do texto de abertura do site da Uniderp-Interativa, link, quem somos? Em novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.interativa.umiderp.br>>. Acesso em novembro de 2007.

<sup>41</sup> A Uniderp foi reconhecida na condição de Universidade em 02 de dezembro de 1996, pelo Parecer nº 153/96 do Conselho Federal de Educação (CFE), embora tenha entrado com o projeto de reconhecimento no CFE em 1992.

Tabela 06 - Dados comparativos do crescimento da Uniderp, desde o período de sua constituição (1992), enquanto Universidade, até a sua venda para a Aesapar (2007). Período de 15 anos.

Indicadores	Período		Expansão
	1992	2007	(%)
Cursos de graduação, tecnólogos e pós-graduação na modalidade presencial	10	99	890
Cursos de graduação na modalidade a distancia	-	7	100
Alunos matriculados nos cursos de graduação, tecnólogos e pós-graduação de modalidade presencial	4.500	19.600	335.55
Alunos matriculados nos cursos de modalidade a distância	-	14.500	100
Docentes atuantes em cursos presenciais e a distância	80	598	647.5
Patrimônio social (R\$ em milhões)	60.431	246.820	308.4

Fonte. Fonte elaborada pela autora com base em: Parecer nº 153/96 do Conselho Federal de Educação (CFE); (SIZILIO, 2000, p. anexos); (SANTOS FILHO, 2002); Projetos Pedagógicos de cursos de graduação da Uniderp; **Relação de Professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva titulação e regime de trabalho**. Disponível em março de 2008, <[www.UNIDERP.br/](http://www.UNIDERP.br/)>. Acesso março de 2008; Site da UNIDERP-Interativa <<http://www.interativa.UNIDERP.br/>>; Site da Anhanguera Educacional S.A. <<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>; Site da Anhanguera-Uniderp <<http://www2.UNIDERP.br/UNIDERP/>>; **Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional do primeiro trimestre de 2008**. (<<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>). Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifolio em Pdf, 2008, p. 28. Disponível em: 09 dez. 2009, <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)> Acesso em: 22 mar. 2010.

Os dados da tabela 06 revelam que no ano de 1992 a Uniderp possuía 10 cursos (graduação, pós-graduação e tecnológicos), na modalidade presencial com 4.500 alunos matriculados. Seu quadro de docentes era formado por 80 professores, destes 10% eram graduados, 39% especialistas, 35% mestres e 16% doutores<sup>43</sup>.

No ano de 2007 a Uniderp já contava com 99 cursos (graduação, pós-graduação e tecnológicos) na modalidade presencial com 19.600 alunos matriculados, registrando 890% de crescimento no número de cursos e 335.55% no número de alunos. Também, em 2007, a Uniderp registra um novo produto que não tinha no ano de 1992, trata-se do oferecimento de cursos de graduação na Educação a Distância (EAD). Esses cursos conforme já anunciamos foram implantados no ano de 2005 e em 2007 a Uniderp contava com 07 cursos, nessa modalidade, com 14.500 alunos matriculados.

A Uniderp, também, registrou crescimento de 647.5% no número de professores entre 1992 a 2007. Em relação a qualificação do total de 598 (100%) professores elencados 07, 2% eram graduados, 28.2% especialistas, 54.6% mestres e 15.2% doutores. E, no que se refere ao regime de contrato, 131 (21.91%) eram professores (horistas), contratados para

<sup>42</sup> Não foi possível apurar dados sobre o regime de contrato de trabalho e o valor da hora aula dos professores no ano de 1992.

realizar até 10 h/a semanais de trabalho, na instituição; 235 (39.28%) enquadravam-se no regime de contrato parcial, para desenvolver até 28 h/a semanais de trabalho, e 232 (38.82%) eram professores contratados por tempo integral, para desenvolver 40 h/a semanais de trabalho<sup>44</sup>.

Conforme indicam os dados da tabela 06, se considerarmos que o número total de alunos matriculados nos cursos de graduação, modalidade presencial e a distância, na Uniderp, em março de 2007<sup>45</sup>, era de 34.100, e o número total de docentes era de 598, logo, o número de funções docentes, em relação ao número de alunos, era de 52.02, superando a média nacional, que em 2007 era de 11.9, nas universidades federais e de 20.6, nas universidades privadas. (BRASIL/INEP/2008)<sup>46</sup>. Esse dado revela que o trabalho do professor era intensificado no âmbito da Uniderp, particularmente, se levarmos em conta que o projeto didático-acadêmico desta Instituição tinha como base o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro dado relevante, também visualizado na tabela 06, é a dimensão do lucro do capital da Uniderp entre os anos de 1992 a 2007. Dos R\$ 60.431 milhões, do lucro registrado no ano de 1992 a Instituição saltou para R\$ 246.820 milhões, no ano de 2007, obtendo um lucro de R\$ 186.389 milhões, ou seja, 308.4% de lucro, em 15 anos de atuação<sup>47</sup>.

### **1.3. O processo de aquisição e fusão entre a Uniderp e a Aesapar em 2007**

Entre os anos de 2006 e 2007 as evidências de que a Uniderp estava se movimentando para integralizar seu capital a outros capitais ou, ainda, vender a sua propriedade à outra empresa, não vinha sendo percebida pela comunidade acadêmica, conforme entrevista concedida pela Prof.<sup>a</sup> “Y” (2011). Para essa professora, embora a fusão entre a Uniderp e a Aesapar tenha sido anunciada à comunidade acadêmica, em geral, no dia 1º de outubro de 2007, não deveria ter sido uma surpresa, pois o professor Pedro Chaves

---

<sup>44</sup> As fontes para o levantamento e cruzamento desses dados são as mesmas utilizadas na tabela 06.

<sup>45</sup> Como a Uniderp promovia vestibular semestralmente, significa que em 1º de outubro de 2007, quando finalmente foi anunciada a venda da Uniderp para a Aesapar, o número de alunos matriculados, tanto na modalidade de ensino presencial quanto a distância, já não era o mesmo do mês de março de 2007.

<sup>46</sup> Entretanto, é preciso considerar que, no cômputo geral de número de docentes da Uniderp, estão incluídos os da EAD, cuja função docente não é a mesma que a dos cursos na modalidade presencial, pois sempre é maior. A média nacional de função docente nos cursos de graduação, na modalidade EAD (público e privado), segundo censo do INEP (2008), é de 160 a 200 alunos por professor tutor, em razão do investimento em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Mas esta é uma questão a ser discutida no quarto capítulo desta tese, quando analisaremos a EAD, no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera-Uniderp.

<sup>47</sup> Consultar fontes da tabela número 06.

Santos Filho já dava sinais de que algo diferente iria acontecer naquele ano com a Uniderp<sup>48</sup>. Na aula inaugural da abertura dos trabalhos acadêmicos de 2007, o professor Santos Filho, convidou para conferência ao corpo de docentes o professor Antônio Carbonari Netto – presidente da Aesapar. Segundo a Prof.<sup>a</sup> “Y” (2011) “Carbonari Netto em seu discurso acentuou que as universidades para se expandirem têm a necessidade de reestruturar a gestão, as técnicas de trabalho, enxugar os currículos, promover a aprendizagem autônoma do aluno, por meio da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)”<sup>49</sup>. Na visão da referida Professora a Uniderp estava buscando novos caminhos para se expandir e, de certa forma, já estava preparando seu corpo docente para isso.

Em julho de 2007, Pedro Chaves dos Santos Filho realizou um *tour* ao Velho Mundo e no seu retorno concedeu uma entrevista ao Jornal on-line de Domingo, intitulada: "A Uniderp se tornou uma universidade nacional", bastante esclarecedora, pois mostrou os caminhos que a Uniderp estava por trilhar. Eis um extrato dessa entrevista:

Jornal de Domingo – A Uniderp tem conseguido reconhecimento em vários cursos pelos investimentos que tem feito, quais os próximos passos?

Pedro Chaves – Bom, a Uniderp está na verdade internacionalizando as suas atividades. Eu, por exemplo, no mês passado viajei para a Inglaterra, para a França e para a Alemanha, onde estive nas principais universidades daqueles países, fizemos diversos contatos, abrindo espaço para os nossos alunos e professores. Para os alunos, será uma forma de eles estudarem uma parte da graduação aqui na Uniderp e outra parte nesses países, ele terá na verdade a diplomação dupla receberá dois diplomas. Nós reconhecemos tanto os cursos daqueles países como eles reconhecem o daqui. Por exemplo, um curso de quatro anos, o aluno faz os dois primeiros anos aqui e os dois últimos na universidade de Berlim, e o que acontece? Quando ele vai para lá, a universidade de Berlim reconhece os dois anos que ele fez aqui e quando ele termina o curso lá, nós reconhecemos aqui também. Então ele poderá exercer a profissão no Brasil e na Alemanha. E isso será feito não só na Alemanha, como também na Inglaterra, na França. E eu também estive no Canadá, onde estive em uma outra missão, em uma delegação de reitores, fizemos contatos com diversas universidades, entre elas, eu posso citar universidade de Toronto, de Montreal, de Concórdia. E lá nós também fizemos contato e haverá possibilidade de fazer esse convênio. E o importante é que estamos conseguindo também que o aluno pague uma taxa simbólica, quando for frequentar cursos nesses países. No Canadá, por exemplo, o aluno do país paga U\$ 2 mil por ano, isso significa na verdade em torno de U\$ 180 por mês, e o aluno de fora, o estrangeiro é obrigado a pagar U\$ 10 mil por ano. E através desse convênio, o aluno de

---

<sup>48</sup> “A negociação entre os dois grupos durou cerca de um ano. Conforme Carbonari, por se tratar de uma S.A. as auditorias são trimestrais, situação que resulta em mais eficiência, uma vez que há ações à venda em bolsa de valores e o desempenho é determinante para atrair interessados”. (**Vendida, Uniderp terá ações na bolsa de valores.** Maristela Brunetto e Fernanda Mathias. Disponível em: 01 de Outubro de 2007. <<http://www.campogrande.news.com.br/view.htm?id=393918>>. Acesso em: 10 out. 2007 ).

<sup>49</sup> Texto extraído da agenda da Prof.<sup>a</sup> “Y”. Registrado em fevereiro de 2007. Acesso em 2011.

fora vai ter os mesmos privilégios que o aluno residente no Canadá, isso vai possibilitar verdadeiramente que o aluno possa concluir seus cursos, aprofundar naquilo que ele gosta. Por outro lado, mantém contato com essas universidades podendo fazer um mestrado e doutorado. Então será uma oportunidade singular para ele conhecer novas culturas, novas universidades e formação intelectual e etc. O aluno também poderá optar pelo curso de línguas, ele conclui a graduação e deseja fazer inglês, francês, ele poderá ir plenamente para outro país. (SANTOS FILHO, 2007).<sup>50</sup>

Nessa matéria, o reitor da Uniderp já falava sobre a perspectiva de internacionalização da Instituição, da mudança de metodologias de ensino e do currículo de cursos, procurando a unificação de currículo dos cursos oferecidos pela Uniderp, a exemplo dos currículos europeus, em conformidade com as diretrizes do tratado de Bolonha (1999) e de Praga (2001)<sup>51</sup>. O reitor sinalizou, também, com possibilidades de menores custos para o aluno, ao ingressar nesses convênios de internacionalização do ensino superior. Se por um lado, Santos Filho (2007) não forneceu detalhes de como pretendia promover modificações na forma operacional da Uniderp, por outro lado, já sinalizava, com possíveis mudanças, que permitissem, não só, a expansão da Instituição, como, também, formas mais agressivas de competitividade, frente ao cenário que vinha se configurando no mercado, para as IES privadas.

A Uniderp, em seu ramo de empreendimento, se tornara uma empresa que vinha procurando estabelecer parceria com universidades nacionais e internacionais, porém isso parece não ter sido suficiente para alavancar o seu crescimento, frente à pressão das grandes holdings. Então, nessa fase da história, a saída para a Uniderp fazer frente à pressão

---

<sup>50</sup> Fonte: **jornal on-line de domingo** (fev. edição nº 727. Agosto de 2007). "A UNIDERP se tornou uma universidade nacional". Disponível em: <<http://www.jornaldedomingo.com.br/entrevista/?id=1220>>. Acesso em: 10 out. 2007

<sup>51</sup> As conferências mais significativas que firmaram tratados sobre a internacionalização do ensino superior são: (1) Declaração de Bolonha - Assinada em Junho de 1999, por Ministros da Educação dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia, República Checa, Suécia e Suíça. Nesse acordo os signatários comprometeram-se em facilitar a mobilidade dos estudantes bem como promover a criação de um quadro comum de referência, com vistas a melhorar a legibilidade dos diplomas. Na declaração de Bolonha há um trecho que diz: "Em especial deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do Sistema Europeu do Ensino Superior [...] Precisamos assegurar que o Sistema Europeu de Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao de nossas extraordinárias tradições cultural e científica" (1999, p. 5); (2) Declaração de Praga, assinada em maio de 2001 pelos 32 Ministros da Educação dos países já citados na Declaração de Bolonha. Esses signatários reafirmaram o compromisso de estabelecer uma área Européia para o Ensino Superior até 2010. Na Declaração de Praga os ministros concordaram em aumentar atratividade do ensino superior Europeu para os estudantes da Europa e de outras partes do mundo. "A legibilidade e comparabilidade dos graus acadêmicos de Ensino Superior Europeu, no resto do mundo deverão ser aumentadas através do desenvolvimento de um quadro comum de qualificações, de mecanismos coerentes de garantia de qualidade e a creditação/certificação e por esforços de informação crescentes" (2001, p. 3).

competitiva de suas concorrentes, foi integralizar o seu capital ao de uma grande holding, já consolidada competitivamente, no mercado. Assim, a Uniderp foi vendida para a Aesapar.

Em 1º de outubro de 2007, a Uniderp foi incorporada pelo grupo Aesapar, passando a ser denominada, em novembro de 2008, de **Universidade Anhanguera-Uniderp**<sup>52</sup>. O informativo denominado *Fato Relevante*<sup>53</sup>, expedido pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), assinado por Ricardo Leonel Scavazza - Diretor Vice Presidente Operacional e de Relações com Investidores, é bastante esclarecedor sobre o processo de incorporação da Uniderp pela Aesapar, conforme segue:

A Anhanguera Educacional Participações S.A. (“Anhanguera”), em cumprimento ao previsto no artigo 157, §4º, da Lei nº 6.404/76 e ao disposto na Instrução CVM nº 358/02, comunica aos seus acionistas e ao mercado em geral que, em 1º de outubro de 2007, adquiriu, através de sua subsidiária Anhanguera Educacional S.A., a totalidade do capital social das sociedades Centro de Ensino Superior de Campo Grande S/S Ltda. (“Cesup”) e União da Associação Educacional Sul-mato-grossense Ltda. (“Unaes”), em conjunto “Mantenedoras”. A operação de aquisição da Cesup também incluiu a Editora Uniderp Ltda., a Farmácia Escola Uniderp Ltda. e o INEPes – Instituto de Pesquisas de Interesse e Opinião Pública Ltda. (“Outras Sociedades”). Os termos da aquisição das Mantenedoras, incluindo a aquisição das Outras Sociedades, foram aprovados pelo Conselho de Administração da Anhanguera Educacional S.A e pelo Conselho de Administração da Anhanguera Educacional Participações S.A, ambas realizadas no dia 28 de setembro de 2007. As Mantenedoras possuem seis<sup>54</sup> instituições de ensino superior, quais sejam: (i) a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (“Uniderp”), com sede em Campo Grande/MS, (ii) o Centro Universitário de Campo Grande (“Unaes”), com sede em Campo Grande/MS, (iii) as Faculdades Integradas de Ponta Porã, em Ponta Porã/MS, (iv) a Faculdade Dourados, em Dourados/MS, (v) o Instituto de Ensino Superior de Dourados, em Dourados/MS, e (vi) as Faculdades Integradas de Rio Verde, em Rio Verde/MS. As Mantenedoras contavam com cerca de **37, 6 mil alunos** matriculados **no primeiro semestre de 2007**. A aquisição das Mantenedoras leva a Anhanguera a mais de **85 mil alunos** e representa também a conquista da liderança absoluta em número de alunos na região

<sup>52</sup> Em 2008, com a publicação da Portaria Sesu nº 879 em 18 de novembro de 2008, a Uniderp passou a denominar-se Universidade Anhanguera-Uniderp. Além disso, passou a ser mantida pela Anhanguera Educacional S.A. (Aesapar), por meio da Portaria SESu nº 1.620/09, publicada no Diário Oficial da União em 16 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://ww2.UNIDERP.br/UNIDERP/>>

<sup>53</sup> “Informação(ões) Relevantes(s) são aquelas definidas nos termos da Instrução 358, como por exemplo, qualquer decisão do acionista controlador, deliberação da Assembléia Geral ou dos órgãos de administração da Companhia ou qualquer outro ato ou fato de caráter político-administrativo, técnico, comercial ou econômico-financeiro ocorrido ou relacionado aos negócios da Companhia, que possa influir de modo ponderável: (i) na cotação dos valores mobiliário da Companhia (“Valores Mobiliários”); (ii) na decisão dos investidores de comprar, vender ou manter os Valores Mobiliários; ou (iii) na determinação de os investidores exercerem quaisquer outros direitos inerentes a condição de titulares de Valores Mobiliários. Relação exemplificativa de situações que podem configurar Informação Relevante encontra-se no artigo 2º da Instrução 358” (AESAPAR. **Política de divulgação de ato ou fato relevante**. Disponível em: dez. 2010. p.2.).

<sup>54</sup> Ressalta-se que na verdade são oito instituições se considerar as sete instituições mantidas pelo Cesup, conforme foi evidenciado na tabela nº 1, deste capítulo, mais a Unaes, somando 8 IES.

centro-oeste do Brasil, considerando o campus já existente na cidade de Anápolis em Goiás. Além de suas atividades de ensino presencial na cidade de Campo Grande, a Uniderp possui também autorização para oferecer cursos na modalidade de ensino a distância por meio de unidades descentralizadas em todas as regiões do Brasil. São Paulo, 01 de outubro de 2007. (BRASIL. CVM. Fato Relevante. Disponível em: <[www.cvm.gov.br/](http://www.cvm.gov.br/)>. Grifo nosso).

Segundo matéria on-line da Gazeta Econômica intitulada **Anhanguera faz sua maior aquisição**, a Uniderp e a Unaes custaram investimentos no valor de R\$ 246,82 milhões à Aesapar, nas seguintes condições de pagamento:

Tabela 07 - Forma de pagamento da Aesapar à Uniderp e à Unaes. Transação ocorrida em 01/10/2007.

Forma de pagamento	
Valor em R\$	Forma de pagamento
R\$ 148,87 milhões	A vista
R\$ 7,95 milhões	Dívida líquida assumida pela AESAPAR
R\$ 50,0 milhões	Após 12 meses
R\$ 20,0 milhões	Quando atingir 16 mil alunos matriculados na EAD
R\$10,0 milhões	Quando atingir 18 mil alunos matriculados na EAD
R\$10,0 milhões	Quando atingir 20 mil alunos matriculados na EAD
Total R\$ 246, 82 milhões	6 parcelas

Fonte:: Elaborada pela autora com base na matéria “Anhanguera faz sua maior aquisição”. **Gazeta Mercantil/Caderno C** - Pág. 8. São Paulo, 2 de Outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.gazeta.com.br/integraNoticia>>. Dados organizados pela autora em nov. 2011.

Segundo analistas da Gazeta Econômica, o custo dessa negociação, para a Aesapar, foi bastante alto, se comparado ao valor de mercado indicado nas transações da bolsa de valores – Bovespa – para negócios educacionais em 2007. Para os analistas econômicos esse valor foi acima de 50% da média registrada nas transações de mercado na Bovespa. Antônio Carbonari Netto, presidente do grupo Aesapar, respondeu à crítica dos analistas da Gazeta Econômica destacando que o fato de a Uniderp possuir Educação a Distância, tornou o negócio estrategicamente importante para o processo de expansão da Aesapar, uma vez que elevaria a sua clientela de 45 mil alunos para 85 mil. Carbonari Netto afirma:

A educação a distância é um dos segmentos com maior potencial de expansão junto a todos os perfis de estudantes. No caso da Uniderp Interativa, o cliente médio tem 25 anos ou mais e está atrás do segundo diploma. *O grande desafio agora é testar nossas técnicas de gestão acadêmica em uma universidade tradicional.* [...] Estamos comprando uma das dez melhores universidades do País, em um estado que tem grande potencial de expansão, principalmente devido ao desenvolvimento do setor

sucro-alcooleiro. Esta aquisição será a base de nossa expansão no Centro-Oeste do País.<sup>55</sup>(Grifo nosso).

O desafio a que se refere Carbonari Netto é o de realizar a transição entre o método de trabalho operacionalizado pela Uniderp, uma empresa familiar, com vocação regional, para outro método de trabalho e adoção de gestão corporativa (separação entre a propriedade e a gestão empresarial), enxuta, flexível, com aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com custos de produção barateados. Ou seja, esse método de trabalho proposto pela Aesapar, tinha como finalidade baixar os custos da produção e, em decorrência, baixar os custos das mensalidades e, assim, atrair maior número de alunos<sup>56</sup>. Para tanto, esta Instituição apostava na EAD.

Eis o que diz o texto intitulado “Ensino a distância combate a inadimplência”,

A Anhanguera em 2008 [...] viu seu lucro líquido atingir o montante de R\$ 39,1 milhões, crescimento de 180% ante o mesmo período do ano passado, sustentado principalmente pelo crescimento de 150% no número de alunos do sistema de EAD, que tem mensalidade inferior a dos cursos presenciais oferecidos. [...] A Anhanguera conquistou, neste primeiro trimestre de 2009, cerca de 81 mil novos alunos, salto de 60% em relação ao mesmo período do ano passado.<sup>57</sup>

A Aesapar, confirmando o prognóstico de Carbonari Netto, dois anos após a compra da Uniderp, atingiu índices altos de número de alunos matriculados nos cursos da Uniderp - Interativa (EAD), muito além dos 20 mil alunos, exigidos para efetivar o pagamento das três parcelas restantes<sup>58</sup> para concluir o negócio de aquisição e fusão entre a Aesapar e Uniderp, em 1º de outubro de 2007.

Uma nova era, efetivamente, estava sendo construída no campo da educação superior do setor privado, no Brasil e, particularmente, em Mato Grosso do Sul. A era da

<sup>55</sup> Fonte: Anhanguera faz sua maior aquisição. **Gazeta Mercantil/Caderno C** - Pág. 8. São Paulo, 2 de Outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.gazeta.com.br/integraNoticia>>. Dados organizados pela autora em nov. 2011.

<sup>56</sup> Esta questão será aprofundada no quarto capítulo desta tese.

<sup>57</sup> **Ensino a distância combate a inadimplência**. Disponível em: 20/05/09. – EDUCAÇÃO - <[http://www.dciservicos.com.br/noticia.asp?id\\_editoria=9&id\\_noticia=285882](http://www.dciservicos.com.br/noticia.asp?id_editoria=9&id_noticia=285882)>. Acesso em 28 ago.2009.

<sup>58</sup> Não tivemos acesso à fonte que pudesse comprovar se a Aesapar, realmente, efetivou o pagamento referente às três parcelas restantes relacionadas ao negócio realizado entre a Aesapar e Uniderp. Nossa hipótese é a de que esses pagamentos foram concluídos, por três motivos: primeiro, no final de 2008, a Uniderp Interativa (EAD) já havia captado mais de 20 mil alunos para seus cursos de graduação, segundo, a Aesapar para entrar com ações na Bolsa de Valores, e aqui inclui as ações providas da Uniderp, necessitou seguir os rigorosos critérios impostos pela Comissão de Valores Imobiliários (CVM), entre eles o de saldar e ou renegociar as suas dívidas e, terceiro, se esse pagamento não tivesse ocorrido, certamente já teria aparecido nos relatórios trimestrais que a Aesapar deposita na CVM, e aos quais temos acesso e não constatamos nada, nesse sentido.

intensificação de formação de monopólios, cuja base de sustentação foi a efetivação de aquisições e fusões pelas empresas potencialmente mais sólidas às empresas menos competitivas e a integralização do capital bancário com o capital da Companhia.

Na noite da posse (01/10/2007) dos novos empresários da educação superior sul-mato-grossense, ficou evidenciado, nos discursos proferidos pelos dirigentes, o significado mercadológico da aquisição e fusão entre a Uniderp e a Aesapar.

O primeiro discurso foi proferido pelo professor Pedro Chaves dos Santos Filho, Reitor da Uniderp; o segundo, pelo professor José Luis Poli, vice-presidente acadêmico da Aesapar. Eis o discurso de Santos Filho:

Hoje é um dia histórico para a Universidade, depois de refletirmos muito, estamos transferindo a mantenedora da Uniderp para a Anhanguera Educacional. Precisamos pensar em nível nacional, pois este crescimento é fundamental para a comunidade acadêmica, para Campo Grande, para Mato Grosso do Sul e para o próprio País. Elegemos o Grupo Anhanguera pela qualidade de ensino comprovada. Vamos continuar o trabalho, mas introduzir inovações importantes. Formaremos uma rede, democratizando o capital na bolsa de valores e todos terão participação efetiva nesse processo. É importante que possamos continuar esse trabalho juntos. Nós escolhemos a Anhanguera Educacional pela robustez. (SANTOS FILHO, 2007).<sup>59</sup>

Percebe-se, no discurso de Santos Filho, que a empresa familiar – Uniderp – havia sido transformada numa outra empresa, com a promessa de introdução de inovações e de participação de todos nesse processo. O orador, porém, não explicitou quais as inovações e melhorias seriam implantadas pela nova empresa, bem como quem seria os “todos” que participariam desse processo e, mais, de que forma esse processo seria fundamental para MS e para o país?

Para ampliar essa discussão sobre a reestruturação do trabalho na Anhanguera – Uniderp, eis, na sequência, um extrato do segundo discurso, proferido na noite em que a Uniderp transferiu sua propriedade para a Aesapar. Trata-se do discurso do Vice-Presidente desta instituição:

Não mudaremos o perfil acadêmico da Universidade, pois continuaremos contemplando a educação alternativa pelo EAD. A principal mudança causada pela nossa chegada ao Estado será a incorporação de outras práticas de gestão e capacitação de pessoal, além de um ensino superior integrado para todo o País. (POLI, 2007).

---

<sup>59</sup> **Anhanguera Educacional assume controle das mantenedoras da Uniderp e Unaes.** Disponível em: 01/10/2007 <[http://www.UNIDERP.br/vw\\_noticia.aspx?CodNoticia=4766](http://www.UNIDERP.br/vw_noticia.aspx?CodNoticia=4766)>. Acesso em: 10 out. 2007.

Poli, em seu discurso, revela que a aquisição e fusão entre a Uniderp e a Aesapar não mudaria o perfil acadêmico que vinha sendo desenvolvido pela Uniderp, mas desencadearia um processo de novas práticas mais adequadas às exigências de uma Companhia de educação superior de capital aberto na Bolsa de Valores<sup>60</sup>. Enfim, de forma sutil, Poli anunciou que a Universidade Anhanguera – Uniderp se submeteria a mesma base técnica de trabalho da Aesapar, sua mantenedora, e, portanto, seguiria a mesma forma de operar combinando a produção e reprodução do capital, tanto na base produtiva, quanto na base do capital especulativo da bolsa de valores. Esta seria, então, uma mudança radical na base técnica de trabalho, se comparar a estrutura gerencial e pedagógica da Uniderp com a da Aesapar.

Enfim, até esta altura do texto, procuramos evidenciar que a Uniderp foi criada, por um lado, com a vocação de empreender esforços para alavancar o desenvolvimento técnico-científico regional, particularmente, da região do pantanal sul-mato-grossense, sem, contudo, perder de vista a visão global das questões sociais, políticas e econômicas de seu tempo, e, por outro, lado, por ser uma instituição privada, alavancar a produção e reprodução do capital de sua propriedade.

Neste sentido, seu projeto didático-acadêmico tinha como sustentação o tripé: ensino, pesquisa e extensão e, para gerenciar este projeto didático-acadêmico, adotou, inicialmente, o princípio de gestão departamental, o qual por ser focado na rigidez burocrática para a aglutinação das áreas de conhecimento afins, não correspondeu às metas e ações para a expansão da referida IES. Até porque, uma das condições para a Uniderp expandir-se seria a flexibilização do trabalho, a movimentação e o intercambiamento, não só das áreas de conhecimento afins, como também do corpo docente e discente da instituição. Nessa direção um exemplo pode ser apontado, a Uniderp iniciou suas atividades, na categoria administrativa universidade, em 1992 e em 1996 a Uniderp já contava com III unidades em Campo Grande (MS) e uma em Rio Verde (MS), se continuasse a trabalhar com a gestão departamental, sua expansão, por certo, seria mais burocratizada e demorada, pois a dependência do Conselho Superior e do Reitor (representante do grupo familiar fundador da Uniderp) aos colegiados e chefias dos departamentos, atravancavam a tomada de decisões mais imediatas, e/ou até as não programadas, acerca da organização didático-acadêmica nas (e para as) diferentes unidades, mantidas pela Uniderp. Então, na sequência, foi adotado o padrão organizacional matricial e nuclear. O qual tem como fundamento a flexibilização da tomada de decisão em

---

<sup>60</sup> Esta questão será aprofundada no capítulo II desta tese, a partir de dados empíricos.

relação a implementação dos projetos didático-acadêmicos e, em decorrência, da expansão da IES, já figurando, no cenário do mercado em educação sul-mato-grossense, como uma IES com tendência monopólica.

A partir da adoção do padrão organizacional matricial e nuclear a Uniderp expandiu-se para três municípios de Mato Grosso do Sul, além das unidades na capital. De forma que, em 2007, quando esta Instituição foi incorporada pela Aesapar, já apresentava o seguinte quadro de crescimento: 08 unidades, 99 cursos de graduação, tecnólogos e pós-graduação na modalidade presencial e 19. 600 alunos matriculados nesses cursos, 07 cursos de graduação na modalidade a distancia e 14. 500 alunos matriculados nesses cursos, 598 docentes atuantes nos cursos presenciais e a distância.

Em 1º de outubro do ano de 2007 esta instituição foi vendida para a Aesapar no valor R\$ 246.820 milhões. Como a Uniderp chegou a estes resultados em 15 anos de existência? Primeiro adotando um padrão de gerenciamento pautado nos seguintes aspectos: a) flexibilização das funções e ações, no sentido de proporcionar maior movimentação e intercambiamento entre as áreas de conhecimento, os cursos, os docentes e os discentes; b) desburocratização das tomadas de decisões e centralização das mesmas no Conselho Superior e na Reitoria; d) investimento em marketing e captação de alunos; e) investimento na estrutura física e f) extração da mais-valia da força de trabalho.

Cabe, então, evidenciar que a organização da base técnica de trabalho, no âmbito da Uniderp, de modo a extrair mais-valia da força de trabalho foi, de fato, o motor impulsionador da produção e reprodução de seu capital. Esta questão se expressou, por exemplo, no volume e extensão do tempo de trabalho (quantidade de tarefas) desenvolvido pela força de trabalho. Conforme os dados já conferidos neste capítulo, particularmente, depois que a Uniderp implantou cursos de graduação na modalidade a distância, no ano de 2005.

Contudo, até a sua venda e fusão à Anhanguera Educacional Participações S.A (Aesapar), em 1º outubro de 2007, entendemos que a Uniderp, em Mato Grosso do Sul, ainda não havia desenvolvido as principais características de uma empresa ou Companhia monopólica, quais sejam: a) número elevado de firmas (filiais-unidades) produtoras no mercado; b) diferenciação do produto no mercado; c) existência de barreiras a entrada de novas empresas; d) utilização de capital bancário para aquisição e fusão de novas empresas para expandir-se e barrar a concorrência; e) abertura de capital na bolsa de valores e, em decorrência, a transformação do caráter de estrutura societária de Empresa Ltda para Companhia S.A., ou seja, desligamento da administração e do controle do capital (de

propriedade privada individual) e passagem desse controle para o grupo de acionistas majoritários e d) prestação de contas das operações financeiras e dos produtos da empresa de forma pública e transparente à sociedade. Essas são as principais características de uma Companhia monopólica<sup>61</sup>, a Uniderp deu firmes passos nessa direção, mas não os concretizou. Logo ela foi uma Empresa de tendência monopólica.

Com base no exposto, podemos afirmar que o monopólio, no campo da educação – no Brasil - só vai ocorrer tardiamente, se consideramos que a gênese da formação dos monopólios ocorreu na passagem do século XIX para o século XX, particularmente, na Europa. Para entender essa questão faz-se necessário adensar as discussões sobre a natureza e os fundamentos da forma de acumulação do capital em sua fase monopólica, no âmbito da sociedade capitalista, até os dias atuais, como segue.

#### **1.4. O movimento histórico de acumulação do capital e a base técnica do trabalho no sistema de produção capitalista: da fase concorrencial a fase monopólica**

O processo de acumulação do capital, no âmbito da sociedade capitalista, tem como motor a produção de mercadoria e sua circulação no mercado, cuja base técnica de trabalho se nutre na divisão e objetivação do trabalho, enquanto forma de extração de mais valia do trabalho produtivo. Esta é uma questão histórica. Eis na obra “A ideologia Alemã” de Karl Marx e Friedrich Engels alguns excertos esclarecedores desse movimento histórico:

A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e, com isso, a separação entre a *cidade* e o *campo* e a oposição de seus interesses. Seu desenvolvimento posterior leva à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Ao mesmo tempo, pela divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos constata-se, por sua vez, o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de cada uma dessas subdivisões particulares em relação às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravidão, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre as diversas nações. (MARX e ENGELS, 1998, p. 12).

---

<sup>61</sup> Sobre empresas modernas monopólicas ver: Braverman (1987) e Lenine (1986), Chesnais (1996) e outros. Este assunto será aprofundado na próxima seção de texto, neste capítulo.

Com a manufatura liberada da corporação, as relações de propriedade também se transformaram imediatamente. O primeiro passo à frente para ultrapassar o capital naturalmente acumulado no quadro de uma ordem social foi marcado pelo aparecimento dos comerciantes que possuíam de início um capital móvel, portanto um capital no sentido moderno da palavra, tanto quanto era possível nas condições de vida da época. O segundo progresso foi marcado pela manufatura que mobilizou por sua vez um grande volume de capital primitivo e aumentou de modo geral o volume do capital móvel em relação ao capital primitivo. (MARX e ENGELS, 1998, p. 64)

Com a manufatura, as diferentes nações entraram em relações de concorrência, iniciaram uma luta comercial que foi travada por meio de guerras, de direitos aduaneiros protecionistas e de proibições, ao passo que anteriormente só tinham praticado entre si, quando mantinham relações, trocas inofensivas. Daí por diante o comércio passa a ter uma significação política. (MARX e ENGELS, 1998, p. 65).

O segundo período começou em meados do século XVII e durou até o fim do século XVIII. O comércio e a navegação já tinham desenvolvido mais rapidamente do que a manufatura que desempenhava um papel secundário; as colônias começaram a se tornar grandes consumidores; à custa de longos combates, as diferentes nações dividiram entre si o mercado mundial que se abria. Esse período começa com as Leis sobre a navegação<sup>62</sup> e os monopólios coloniais. Evitou-se tanto quanto possível, com tarifas, proibições, tratados que as diversas nações pudessem fazer concorrência entre si; e, em última instância, foram as guerras, e sobretudo as guerras marítimas, que serviam para comandar a luta da concorrência e decidiram de seu resultado. A nação mais poderosa no mar, a Inglaterra, conservou a primazia no comércio e na manufatura. Vê-se aqui uma concentração em um único país. (MARX e ENGELS, 1998, p. 68-69)

Marx e Engels explicitaram o movimento histórico da fase concorrencial de acumulação do capital, bem como as lutas travadas, entre as nações, para se obter a maior fração do mercado para a circulação da mercadoria. Nesse embate a Inglaterra, País que conseguiu imprimir maior revolucionamento em sua base técnica de trabalho, saiu à frente. Entre o século XVIII e o século XIX a base técnica de trabalho na Inglaterra se informou pelo sistema de maquinaria.

---

<sup>62</sup> Reprodução da nota nº 6 do excerto de texto em tela: “Leis editadas por Cromwell em 1651 e renovadas depois. Estipulavam que a maioria das mercadorias importadas da Europa, da Rússia ou da Turquia só deviam ser transportadas por navios ingleses ou dos países exportadores. A cabotagem ao longo das costas inglesas devia ser feita exclusivamente por barcos ingleses. Essas leis, destinadas a favorecer a marinha inglesa, eram sobretudo dirigidas contra a Holanda. Foram abolidas de 1793 a 1854”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 68).

O sistema de maquinaria tem sua inspiração na manufatura, e, quer se realize trabalho simples, especializado, ou não, sua natureza é a de imprimir ao trabalho alto grau de produtividade, ou seja, produzir um quantum maior de mercadoria com economia de dispêndio e tempo de trabalho vivo (força motriz humana), que é substituída, pela força motriz (mecanizada). Para isso funcionar é necessário uma nova organização do processo de trabalho, de tal forma a tornar o capital independente do trabalho vivo. Sobre essa questão Marx assevera,

A máquina-ferramenta é, portanto, um mecanismo que, ao ser-lhe transmitido o movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes. Que, portanto, a força motriz provenha do homem ou novamente de uma máquina em nada modifica a essência da coisa. Quando a própria ferramenta é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta. A diferença salta logo à vista, mesmo que o ser humano continue a ser o primeiro motor. O número de instrumentos de trabalho com que ele pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corpóreos. [...] Por exemplo, na roda de fiar, o pé atua apenas como força motriz, enquanto a mão, que trabalha no fuso, puxa e retorce, executa a operação de fiar propriamente dita. Exatamente dessa última parte do instrumento artesanal a Revolução Industrial apodera-se primeiro e deixa para o homem, além do novo trabalho de vigiar com o olho a máquina e corrigir com as mãos os erros dela, antes de tudo ainda o papel puramente mecânico de força motriz. No entanto, ferramentas em que desde o começo o homem só atua como simples força motriz, por exemplo, girar a manivela de um moinho, bombear, mover para cima e para baixo o braço de um fole, bater com um pilão, etc., provocam primeiro a utilização de animais, de água, de vento como forças motrizes. Elas evoluem até se tornarem máquinas, em parte no período manufatureiro, esporadicamente muito antes dele. (MARX, 1984, p. 9-10).

O trabalho cooperado ganhou produtividade, efetivamente, com a entrada da maquinaria no processo de trabalho. A metamorfose da ferramenta (simples) em máquina – culminou no que se chama de maquinaria.

O que permite esta diferença qualitativa é que na utilização da ‘ferramenta o homem seria a força motriz’ e pensante e, também, habilidosa (pensante) enquanto na máquina ela seria uma força natural diferente da humana. [...] A máquina-ferramenta é, portanto, um mecanismo que, ao ser-lhe transmitido o movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executa antes com ferramentas semelhantes. [...] Quando o homem, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, atua apenas como força motriz de uma máquina-ferramenta, torna-se causal a força motriz revestir-se de músculos humanos e o vento, a água, o vapor, etc., podem tomar o seu lugar. [...] A máquina da qual parte a Revolução Industrial, substitui o trabalhador, que maneja uma única

ferramenta, por um mecanismo, que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez, e que é movimentada por uma única força motriz, qualquer que seja a sua força. (MARX, 1984, p. 10).

Assim, o trabalho morto (resultante da ciência e da força motriz objetivados na máquina) passa a ter prevalência sobre o trabalho vivo (força humana). Se na manufatura a produção se desenvolvia sob a força do trabalho humano vivo e com o imperativo de constantes ajustes na organização do processo de trabalho por parte da gerencia, o que indicava a presença da subjetividade no processo de trabalho e, por conseguinte, uma barreira qualitativa e quantitativa na produção do lucro, com a maquinaria essa barreira se rompe, pois toda subjetividade inerente a força do trabalho humano vivo se objetiva no processo orgânico de trabalho. Agora o trabalhador se subsume ao processo de trabalho mediado pela máquina que corporifica, nela mesma, trabalho passado, trabalho objetivado, é por isso que a partir da maquinaria ao trabalhador só é exigido trabalho simples. Segundo Alves:

[...] a manufatura começou a destruir a unidade entre teoria e prática, tal como se realizara no âmbito do trabalho artesanal. O aguçamento da divisão do trabalho foi levado ao extremo com o advento da fábrica moderna. Não somente o trabalho teórico desvinculou-se em definitivo do trabalho prático como, no interior de ambas as modalidades, ocorreu uma divisão progressiva. A forma da divisão do trabalho operar determinou, igualmente, a objetivação e a simplificação do trabalho. *A produção capitalista transformou-se no domínio incontestável do trabalho simples, desde a instauração da Revolução Industrial, domínio esse que se amplia e se aprofunda cada vez mais como decorrência do desenvolvimento tecnológico.* A automatização só tem operado no sentido de aguçar essa tendência. [...] Tal Processo produziu, concomitantemente, o trabalhador indispensável ao capital, isto é, produziu o trabalhador exigido pelo trabalho simples, ou seja, *força de trabalho* (ALVES, 2001, p. 153-154, grifo nosso e do autor).

A organização da base técnica de trabalho sob o influxo da maquinaria permitiu, de um lado, a criação do trabalhador que desempenha diferentes funções simples; e, de outro, o trabalhador especializado que vai se ocupar da organização e gerenciamento do trabalho, logo, também se diferenciou o grau de exigência de formação e habilidade do trabalhador, entre os mais qualificados e os menos qualificados. Entretanto, “em ambos os casos cai o valor da força de trabalho” (MARX, 1988, p. 263), em função da divisão de trabalho e da especialização do conhecimento, permitidos pela entrada da máquina no âmbito do trabalho<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Num colóquio de Marx como Sr. Proudhon, ele diz que “nada mais ridículo do que considerar as máquinas como resultantes da divisão do trabalho em geral. [...] Pode-se dizer que até 1825 – época da primeira crise universal – as necessidades do consumo, em geral, cresceram mais rapidamente que a produção, e o

Combinação essa que impede o trabalhador de ter domínio sobre o processo de trabalho como um todo. Segundo Lancillotti:

Com o sistema de máquinas, o capital alcança sua forma específica de exploração do trabalho, a subsunção real do trabalho no capital se estabelece na sua forma mais avançada, o que equivale a dizer que o capital assume a diretiva do trabalho não apenas subjetivamente, como ocorria com a subsunção formal, mas, também, objetivamente na medida em que toma o trabalho vivo em simples acessório do trabalho morto. (LANCILLOTTI, 2008, p. 65)

Acentue-se que desde o capitalismo concorrencial até o capitalismo monopolista, ou o imperialismo, este usurpou da classe trabalhadora toda condição material para o seu pleno desenvolvimento social. Com o monopólio, esta situação agravou-se mais ainda, por conta de que esta política implicou no reordenamento do processo de trabalho e de todo aparelho estatal. No que tange a relação trabalho/capital, as Grandes Indústrias revolucionaram a sua forma de produção. Segundo Marx:

A indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em si mesma cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. [...] A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento em que se resolve necessariamente toda a ação produtiva do corpo humano, apesar da variedade dos instrumentos empregados, do mesmo modo que a mecânica nos faz ver, através da grande complicação da maquinaria, a contínua repetição das potências mecânicas simples. *A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores.* Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, *a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica de produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho.* Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do

---

desenvolvimento das máquinas foi uma conseqüência obrigatória das necessidades do mercado. A partir de 1825, a invenção e a utilização das máquinas não foi mais que um resultado da guerra entre patrões e empregados. Mas isto só é válido com referência a Inglaterra. Quanto as nações européias, viram-se obrigadas a empregar as máquinas em função da concorrência que lhes faziam os ingleses, tanto em seus próprios mercados quanto no mercado mundial. Já na América do Norte, a introdução da maquinaria deveu-se tanto à concorrência com outros países como à escassez de mão-de-obra.” (Carta de Marx A. P. V. Annenkov. Bruxelas, 28 de dezembro de 1846. In: Marx, K. A miséria da Filosofia. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: global, 1985, p. 209).

trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho, com suas peculiaridades rígidas. (MARX, s.d., p. 557-558).

Nos primeiros parágrafos desse extrato de texto Marx explicita a magnitude do revolucionamento do trabalho que a Grande Indústria foi capaz de alcançar, e que de fato alcançou, na fase de acumulação concorrencial do capital. Contudo, no último parágrafo, Marx aponta um cenário produtivo que ainda não havia se efetivado de fato, e que só se materializou para além da fase concorrencial do capital, quais sejam: a) expandir o capital para além do mercado interno; b) lançar massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro, e aqui podemos pensar em ramos de trabalho particulares, como os setores de serviços e de comércio; c) variação e fluidez do trabalho, bem como inovação no trabalho; d) mobilidade do trabalhador em todos os sentidos e flexibilização do trabalho, inclusive das leis trabalhistas. Todas essas novidades, já forjadas pela base técnica de trabalho no interior da Grande Indústria, não foram, de fato, materializadas na fase concorrencial do capital. Tanto que na última frase do texto, citado, Marx pontua: “Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho, com suas peculiaridades rígidas”. (MARX, s.d., p. 558).

#### **1.4.1. A crise da acumulação capitalista na forma concorrencial.**

Barsotti (2009), na apresentação do dossiê “Marx e Engels: crise econômica e revolução social (1844-1857)”, discute as crises cíclicas do capital na sua fase de acumulação concorrencial, no século XX. Nesse texto Barsotti chama à atenção sobre as formulações de Engels acerca da crise do capital, particularmente, a que ensejou a decadência de sua fase concorrencial de acumulação, com base na produção de mercadoria no interior da Grande Indústria, e a necessidade de se criar uma nova ordem social, conforme segue:

Engels elabora inicialmente, *Princípios do Comunismo*, escrito na forma de catecismo usual na época, onde a crise e seus desdobramentos são tratados nas perguntas e nas respostas 12 e 13. Aí, destaca como positividade da revolução realizada pela grande indústria a introdução da maquinaria que possibilitou o “aumento ao infinito” da produção, com maior rapidez e menos custo. Todavia, adverte que ‘graças à livre concorrência’ ela adquiriu um ‘caráter extremamente violento’. Isto é, lançou uma ‘multidão de capitalistas sobre a indústria’ e em pouco tempo ‘produziu-se mais do que se podia consumir’ (Engels, 1993: 110). É neste quadro que se instalam as crises comerciais, momento em que as fábricas param, a falência campeia, os operários ficam sem emprego e aparece ‘por toda parte uma miséria espantosa’. Decorrido algum tempo a economia se estabiliza, as fábricas

voltam a produzir, os salários sobem e ‘pouco a pouco os negócios voltam a prosperar’ (*Ibid*). Porém, em seguida o ciclo se repete: volta-se a produzir mercadorias em excesso e da mesma forma que no período anterior advém nova crise. A primeira consequência destas crises cíclicas é que colocam em xeque a livre concorrência gerada pela própria grande indústria. O que num primeiro momento fora condição necessária para o desenvolvimento da grande indústria, agora se torna um obstáculo: ‘o exercício da produção industrial por parte de indivíduos singulares converteram-se num entrave que a grande indústria terá que romper e romperá’ (*Ibid*). Limitada pela livre concorrência, a grande indústria só poderá subsistir estabelecendo uma nova crise que coloca em risco toda a sociedade. (BARSOTTI, 2009, p. 117, grifo do autor).

E o próprio Engels adverte:

[...] ou se deve renunciar por completo a grande indústria, o que é absolutamente impossível, ou a grande indústria torna absolutamente necessário uma organização totalmente nova da sociedade, na qual a produção industrial não seja mais dirigida por fabricantes singulares concorrentes entre si, mas por toda a sociedade, segundo um plano determinado e segundo as necessidades de todos. (ENGELS, 1993, p.110-111 *apud* BARSOTTI, 2009, p. 117).

Contudo,

É na dinâmica das contradições presentes em cada modo de produção – a exemplo da tensão observada entre forças produtivas e as relações de produção – que se desenvolve o movimento histórico que acaba por levar à sua superação por um novo modo de produção. A partir desses movimentos é possível observar o surgimento de diferentes configurações no seio do capitalismo. (LANCILLOTTI, 2008, p, 145).

As contradições motivadoras da crise da forma de acumulação capitalista, em sua fase concorrencial, também foram registradas pelo romancista americano Jack London no livro intitulado *O Tacão de Ferro*, escrito em 1907. Fontes fez o seguinte comentário sobre o autor e a obra em pauta:

Não era um filósofo e apesar de certo didatismo, este assume cunho intuitivo. Sua sensibilidade histórica e social, entretanto, era extremamente refinada, traduzida pelo olhar atento para as contradições gritantes na vida social e para o fosso crescente entre a percepção do mundo e o mundo tal como ele de fato se organizava. Retrata, de forma nítida, pequenos e médios capitalistas, que acreditavam nas virtudes da competição, e muitos trabalhadores, que imaginavam que assegurar melhorias apenas para alguns permitiria em seguida reverter a situação social. London apresenta uma tragédia prestes a se abater sobre a humanidade, que parecia, entretanto, não querer se dar conta do que ela significaria. *O tacão de ferro* descreve

processos de cores fortíssimas: a contradição entre o crescimento dos monopólios e as práticas concorrenciais, a formação de uma oligarquia plutocrática todo-poderosa, a destruição das práticas democráticas mantendo sua fachada, a corrupção sindical pelo grande patronato, a existência de massas crescentes de trabalhadores sem direitos, a generalização da barbárie, a configuração paramilitar da vida social (ele praticamente não menciona guerras de expansão inter-capitalistas, seu romance centrado-se num único país). A concorrência estreitava-se, os monopólios devoravam os pequenos empreendedores, que sobreviveriam subalternamente. O capitalismo – regime que se orgulhava da livre concorrência, legitimadora de uma extensa classe média, no sentido anglo-saxão – estaria sendo devorado pela *plutocracia monopolista*. E os próprios capitalistas não seriam capazes de salvá-lo, pois para concorrer com monopólios, somente tornando-se ainda maior do que eles. É impressionante o apodrecimento social que descreve, muito antes do fascismo e seu cortejo dramático. A sensibilidade de Jack London converte o texto em ficção científica trágica, demonstrando os horrores contidos nas entranhas da monopolização plutocrática. (FONTES, 2008, p. 76-77, grifo da autora).

São essas contradições que sinalizam a decadência da forma de acumulação concorrencial do capital, na sua materialidade mais desenvolvida. Nesse período a Europa e, particularmente, a Inglaterra, Alemanha e França, cada qual com seu potencial produtivo, concorriam entre si, ainda em seu mercado interno, protegidas pelas suas barreiras alfandegárias, mas, em particular a Inglaterra, já se articulava para conquistar outros mercados para circular o seu capital, como, por exemplo: o asiático, a América Latina, entre outros. Já no início do século XX, o Japão e os EUA despontaram nesse cenário, como grandes potências à concorrer com a Inglaterra a fim de conquistar novos mercados para a expansão do capital<sup>64</sup>.

Para isso, as Indústrias tornaram-se grandes potências produtivas, para escoar a sua produção, a tal ponto de a concorrência entre elas, levar as indústrias potencialmente mais desenvolvidas minar e/ou liquidar as de menor porte. Essa foi a mola propulsora da concorrência, mas foi também a sua própria superação, na medida em que o modo de operar concorrencialmente, naquela fase do capital, produziu o seu contrario, produziu o monopólio.

O capital sempre articula novas formas para se reproduzir e, assim, a nova fase de acumulação capitalista que se instalou foi denominada, por Vladimir Ilich Ulianov – Lênin (1870-1924) no livro “Imperialismo, fase superior do capitalismo” – fase do capital monopolista.

---

<sup>64</sup> É importante ressaltar que “o sistema econômico mundial testemunhou, nesse período, a marcha acelerada para uma etapa de tensões sem precedentes: «A vantagem comparativa na construção de indústrias novas (aço, química, energia e máquinas elétricas) passou da Inglaterra para o Estados Unidos e Alemanha, que poderão desfrutar de uma economia externa, já utilizada pela Inglaterra no século XIX: uma enorme ampliação do mercado interno. Os elementos decisivos foram a unificação alemã e o grande crescimento de sua população e a emigração em massa para os EUA”. (COGGIOLA e MARTINS, 2006, p.19).

### 1.4.2. A acumulação do capital na forma monopolista

Na passagem da fase de acumulação do capital na sua forma concorrencial ao capital monopolista a base econômica continuou sendo a propriedade privada, nas mãos de um conjunto de capitalistas (na forma de sociedade anônima). São esses capitalistas que detém os meios de produção, o que se modificou foi a forma de exploração do trabalho no processo de produção de mercadoria, o conteúdo e a forma de circulação de mercadoria e o tratamento dado ao capital financeiro (mercadoria de exportação) que, de forma combinada ao capital oriundo da base técnica de trabalho produtivo, se amplia e se concentra em um número menor de empresas potencialmente mais fortes, para dominar fatias ampliadas do mercado nacional e internacional. Lenine afirma que: “o enorme incremento da indústria e o processo notavelmente rápido de concentração em empresas cada vez maiores constituem uma das particularidades mais características do capitalismo” (1986, p. 586). Ainda segundo o autor:

A propriedade privada baseada no trabalho do pequeno patrão, a livre concorrência, a democracia, todas essas palavras de ordem por meio das quais os capitalistas e a sua imprensa enganam os operários e os camponeses, pertencem a um passado distante. O capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados”. A partilha desse “saque” efectua-se entre duas ou três potências rapaces, armadas até os dentes (América, Inglaterra, Japão), que dominam o mundo e arrastam todo o planeta para a *sua* guerra para a partilha de *seu* saque. (LENINE, 1986, p. 582, grifo do autor).

Eis o que diz Lenine sobre as formas de exploração e contradição do capital moderno, para ampliar o seu potencial de produzir renda (juros) cuja realização – na forma de capital financeiro– necessita de um mercado ampliado:

A particularidade fundamental do capitalismo moderno consiste na dominação exercida pelas associações monopolistas dos grandes patrões. Estes monopólios adquirem a máxima solidez quando reúnem nas suas mãos todas as fontes de matérias-primas, e já vimos com que ardor as associações internacionais de capitalistas se esforçam por retirar ao adversário toda a possibilidade de concorrência, por adquirir, por exemplo, as terras que contêm minério de ferro, os jazigos de petróleo, etc. A posse de colônias é a única coisa que garante de maneira completa o êxito do monopólio contra todas as contingências da luta com o adversário, mesmo quando este procura defender-se mediante uma lei que implante o monopólio do Estado. Quanto mais desenvolvido está o capitalismo, quanto mais sensível se toma a insuficiência de matérias-primas, quanto mais dura é a concorrência e a procura de fontes de matérias-primas em todo o mundo, tanto mais encarniçada é a luta pela aquisição de colônias. (LENINE, 1986, p. 637).

E, na seqüência, Lenine explicita a diferença entre o capitalismo de livre concorrência e o imperialismo, como forma de transição do capitalismo para um regime superior:

A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trusts e, fundindo se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam milhares de milhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando, assim contradições, fricções e conflitos particularmente agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior. (LENINE, 1986, p. 641).

Lenine explicita que o monopólio na fase imperialista do capital possui um objetivo diferente da fase concorrencial. Diz ele: “O que caracteriza o velho capitalismo, no qual denominava a livre concorrência, era a exportação de *mercadorias*. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de *capital*” (1986, p. 621, grifo do autor). Segundo Lancillotti,

O excedente de capital é aplicado na ampliação dos lucros por meio da exportação de capitais para países mais atrasados. A exportação de capitais é possível pela incorporação desses países no processo de circulação mundial do capital, pela construção de vias férreas e por terem sido asseguradas condições elementares para o desenvolvimento da indústria. A necessidade de exportação de capitais decorre do fato de que, em alguns países, o capitalismo se fortaleceu demais, o que acarretou a necessidade de novos campos para aplicação lucrativa do capital. Neste contexto, os países menos avançados revestem-se de grandes possibilidades lucrativas para o capital, dado que a força de trabalho é barata, o custo da terra e das matérias primas é baixo, e o capital é escasso. A exportação de capitais amplia as possibilidades de desenvolvimento nos países em que os capitais são investidos, e pode, até certo ponto, provocar uma estagnação no desenvolvimento dos países exportadores; mas, em contrapartida, espraia e aprofunda o capitalismo em todo o mundo. Os países que exportam capitais obtêm vantagens cujo caráter permite esclarecer as peculiaridades da época do capital financeiro e do monopólio. (LANCILLOTTI, 2008, p. 151).

Eis as três principais formas de organização do imperialismo, ou seja, forma de produção combinada - para exportar capital. São elas: a) os cartéis (fusão de empresas); b) os sindicatos (com característica patronal) e c) os trusts (capital industrial e capital bancário). Na

seqüência Lenine acentua mais cinco aspectos fundamentais do imperialismo e a suas múltiplas relações que forjam o motor de seu revolucionamento. São elas:

1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes. (LENINE, 1986, p. 641-642).

Assim como a intensificação da produção na fase concorrencial produziu o seu contrário: o monopólio ou imperialismo – fase superior do capital, também produziu o seu algoz: o parasitismo – tendência de estagnação e decomposição da riqueza social, e, por conseguinte de todo progresso humano. Lenine pontua os aspectos desse fenômeno:

Como vimos, a base econômica mais profunda do imperialismo é o monopólio. Trata-se do monopólio capitalista, isto é, que nasceu do capitalismo e que se encontra no ambiente geral do capitalismo, da produção mercantil, da concorrência, numa contradição constante e insolúvel com esse ambiente geral. Mas, não obstante, como todo o monopólio, o monopólio capitalista gera inevitavelmente uma tendência para a estagnação e para a decomposição. Na medida em que se fixam preços monopolistas, ainda que temporariamente, desaparecem até certo ponto as causas estimulantes do progresso técnico e, por conseguinte, de todo o progresso, de todo o avanço, surgindo assim, além disso, a possibilidade econômica de conter artificialmente o progresso técnico. (LENINE, 1986, p. 649).

Alves ao discutir as funções sociais da escola no interior do capitalismo financeiro também aponta o caráter parasitário desencadeado por este sistema produtivo:

Uma das particularidades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes. Por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo crescer o exercito industrial de reserva. Contraditoriamente, esse processo, cuja tendência é a de exacerbar de forma progressiva, vem acentuando extraordinariamente a riqueza social, de um lado, e o número de ociosos e

miseráveis, de outro. O parasitismo se reflete, em especial, na evidência de que esses ociosos passam a ter a sua existência assegurada pelo consumo de parcelas de mais-valia, segundo formas de participação concedidas e controladas pelo capital, mas com a mediação necessária do estado. (ALVES, 2001, p. 189-190).

Alves aborda exatamente (e com profundidade), as contradições do capital monopolista, sua incapacidade de produzir riqueza social. Pois, vimos anteriormente, em Marx, como o capital arquiteta a sua composição orgânica<sup>65</sup> de modo a não deixar cair a taxa tendencial de lucro. O que significa isso nessa fase de acumulação do capital? Marx assevera,

Com o desenvolvimento da força produtiva e a composição superior do capital, que lhe corresponde, põem um quantum cada vez menor de trabalho, cada parte alíquota do produto global, cada mercadoria individual ou cada medida individual determinada de mercadoria da massa global produzida absorve menos trabalho vivo e, além disso, contém menos trabalho, tanto na depreciação do capital fixo empregado quanto nas matérias-primas e auxiliares utilizadas. Cada mercadoria individual contém, portanto, uma soma menor de trabalho objetivado nos meios de produção e de trabalho novo agregado. A massa de lucro que está contida na mercadoria individual pode, apesar disso, aumentar, se a taxa de mais-valia absoluta ou relativa cresce. Ela contém menos trabalho novo agregado, mas a parte não paga do mesmo cresce em relação a parte paga. Esse é, porém, o caso dentro de determinados limites. Com a diminuição absoluta enormemente incrementada no curso do desenvolvimento da produção, da soma de trabalho vivo, recém-agregado à mercadoria individual, também diminuirá absolutamente a massa de trabalho não-pago nela contido, por mais que tenha crescido relativamente, a saber, em proporção à parte paga. A massa de lucro sobre cada mercadoria individual irá diminuir muito com o desenvolvimento da força produtiva de trabalho, apesar do crescimento da taxa de mais-valia; e essa diminuição, exatamente como a queda da taxa de lucro, só é retida pelo barateamento dos elementos do capital constante e pelas demais circunstâncias apresentadas [...] que elevam a taxa de lucro com uma taxa de mais-valia dada e mesmo em queda. (MARX, 1986, p. 172-173).

A contradição, nesse aspecto, parece residir no que Marx chama de incidentalidade, que é uma base técnica de trabalho que tem que lançar mão – de forma combinada – do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo, para compor o lucro do capital. Todavia, a base que sustenta o lucro do capital é o trabalho produtivo, não importa se para isso é preciso lançar mão de trabalho assessorio. No momento mesmo em que a composição orgânica do capital e sua decorrente base técnica de trabalho no interior do capital financeiro

---

<sup>65</sup> A taxa de lucro que um capitalista pode obter de sua empresa depende da relação entre capital constante (meios de produção) e capital variável (força de trabalho). Esta relação é chamada por Marx (1986) de “composição orgânica do capital”.

emperram o desenvolvimento produtivo, produz altas taxas de desemprego, ócio e pobreza. A tendência desse quadro se revela nas revoluções intestinas por parte dos excluídos, baixo consumo e pressão á máquina do Estado para interferir politicamente e a favor da esfera econômica.

### **1.4.3. A relação capital monopolista, trabalho e Estado.**

A partir de agora analisaremos a organização social do trabalho, com especial atenção voltada para o papel do Estado, no estágio particular da acumulação do capital, a qual Marx denominou de capital financeiro. Isto porque, nesta fase do capital, como já vimos o Estado<sup>66</sup> adquiriu uma existência própria, condicionada pela base material histórica de sua produção. Primeiro, quando o capital chegou a esse estágio, ele já havia produzido inúmeras contradições como: o desemprego, a pobreza, a violência, entre outros.

Enfim, havia excluído a maioria da população do conjunto da sociedade dos benefícios e progressos produzidos socialmente. E, segundo, porque, em decorrência, da natureza dos investimentos de capitais, tributação de impostos, títulos das bolsas de valores, trustes e cartéis de concentração e acumulação financeira, mudou o regime da propriedade privada. Ao Estado cabe, agora, não só regular a propriedade privada como também fazer parte dela, mudando a institucionalização da produção que passa a ser orgânica. Ou seja, a base material deste estágio particular de acumulação do capital transformou o Estado numa instituição produtora de bens e serviços, constituindo, assim, o Estado capitalista. Alves acentua que:

---

<sup>66</sup> Esclareça-se que quando estamos discutindo a presença orgânica do Estado no âmbito da esfera produtiva, o fazemos, sob as orientações de Marx e Engels sobre o Estado capitalista, que é a seguinte: “A propriedade privada, propriamente dita, começa, entre os povos antigos como entre os povos modernos, com a propriedade mobiliária. [...] Entre os povos que emergem da Idade Média, a propriedade tribal evolui então passando por estágios diferentes – propriedade fundiária feudal, propriedade mobiliária corporativa, capital manufatureiro - até chegar ao capital moderno, condicionado pela grande indústria e pela concorrência universal, que representa a propriedade privada no estado puro, despojada de todo aspecto de coletivo e tendo excluído toda ação do Estado sobre o desenvolvimento da propriedade. É a esta propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, adquirido pouco a pouco pelos proprietários privados através dos impostos, tendo caído inteiramente nas suas mãos por força do sistema da dívida pública e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa dos valores do Estado na Bolsa, do crédito comercial que lhes é concedido pelos proprietários privados, os burgueses. Por ser uma classe e não mais um estamento, a burguesia é obrigada a se organizar no plano nacional e não mais no plano local, e a dar uma forma universal aos seus interesses comuns. Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; o Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa como internamente.” ( MARX e ENGELS, 1998, p. 73-74).

[...] para administrar as crises econômicas cíclicas, tomadas cada vez mais regulares em prazos menores de tempo, o *Estado capitalista* assumiu, cada vez mais claramente, uma política de intervenção direta sobre a economia. Tornou-se mantenedor de empresas, ao lado das demais empresas privadas. Para tanto intensificou a utilização de mecanismos de captação de capitais, por meio de impostos, da venda de títulos públicos e de empréstimos internos e externos. Todavia, essa tendência não se configurou lesiva aos interesses das empresas privadas, como querem fazer crer muitos ideólogos do liberalismo contemporâneo, pois o Estado investiu em indústrias de base, em infra-estrutura, para suprir a ausência de investimentos nessas áreas prioritárias. Quanto à forma de operar, essas empresas estatais passaram a sustentar e intensificar a acumulação no âmbito das empresas privadas. (ALVES, 2001, p. 191, grifo nosso).

Conforme Alves (2001), a reorganização promovida pelo Estado não logrou o lucro das empresas privadas. Alves cita como exemplo as empresas estatais que forneciam energia elétrica, por um preço subsidiado às empresas privadas. De tal forma que os lucros de empresas estatais e privadas permaneciam altos, tanto que permitiam que os investimentos de capital, que elevavam a produtividade do trabalhador, compensassem os salários reais crescentes, permitindo, apesar dos protestos do capitalista, o pagamento de impostos que seriam convertidos em fundo público ao Estado intervencionista.

Os conflitos sociais apresentados nesse estágio do capital, onde a tecnologia implementada no meio produtivo colocou grandes contingentes de trabalhadores na rua, impuseram ao Estado um novo modelo de gestão, capaz de absorver, de alguma forma, os trabalhadores liberados do trabalho. Segundo Alves:

Para tanto, devem ser criadas oportunidades de trabalho cuja viabilização tem decorrido, também, do investimento em atividades improdutivas mantidas pelo Estado. Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital. (ALVES, 2001, p.194).

Nesse sentido, o Estado passa a financiar a produção através de fundos públicos. Como? Financiando as pesquisas da área científico-tecnológica; acomodando os conflitos sociais através de geração de empregos nas áreas improdutivas; implementando o sistema de saúde e o sistema educativo que seriam oferecidos gratuitamente às camadas sociais excluídas do mercado de trabalho e, ainda, segundo Alves:

[...] foram gerados mecanismos para assegurar a competitividade dos produtos exportados; estabeleceram-se juros subsidiados para os setores prioritários da economia, em especial os de ponta; desenvolveu-se um suporte ao mercado de capitais, com o concurso de bancos ou de fundos estatais; foi realizado o controle da circulação monetária de excedentes, através do **open market**; a dívida pública passou a ser utilizada como um meio de valorização do capital, etc. (ALVES, 2001, p.192, grifo do autor).

No âmbito desse movimento, o Estado na sua necessária função de regulador e produtor tornou-se também proprietário de meios de produção e como tal, tornou-se empregador em várias áreas improdutivas da máquina estatal, como na área da saúde, da educação, da cultura, do lazer, entre outras. Nessa fase da história, a base técnica de trabalho organiza-se sob o influxo do trabalho produtivo e improdutivo, não só no serviço de âmbito estatal como também de setores administrativos de âmbito privado como os serviços bancários, serviços de inteligência, serviços do comércio, entre outros. De forma paralela e concomitante o capital produtivo, resultante da mais-valia, induz formas de emprego do trabalho improdutivo e do trabalho imaterial que não produzem mais-valia – lucro, mas é necessário à expansão do capital produtivo ou, ainda, para não baixar a taxa tendencial de lucro.

O capitalismo monopolista privado ou o monopolismo privado do Estado é o que se pode chamar de intervenção econômica do Estado diretamente na esfera de produção capitalista. Segundo Ohlweiler esse

fenômeno se acentuou notavelmente na atual fase de evolução orgânica do capitalismo em certos países, gerou uma forma particular de capitalismo monopolista, o capitalismo monopolista de Estado, em que a propriedade e a posse dos meios de produção são atribuições de uma tecnoburocracia ou burguesia de Estado. (OHLWEILER, 1988, p. 33).

Refere-se, aqui, ao modo de produção monopolista oriundo do imperialismo que, segundo Lenine (1986), fatalmente desencadeou a crise revolucionária. O enfraquecimento da luta proletária contra as mais diferentes tendências reacionárias espalhadas em todo o mundo, ao mesmo tempo em que representou uma crise da história, representou, também, “o enorme incremento da indústria e o processo notavelmente rápido de concentração da produção em empresas cada vez maiores” (LENINE, 1986, p. 586), constituindo, assim, uma das particularidades do capitalismo avançado, que suprimiu as empresas menores e

tendenciosamente substituiu o velho capitalismo. No dizer de Lenine, esta é uma fase particular do capitalismo que só pode ser entendida enquanto traço do Imperialismo.

John Maynard Keynes, no início do século XX, com o fito de “recuperar a riqueza social” através da conciliação entre economia de mercado e o pleno emprego, analisa o capital financeiro, tomando como exemplo prático o movimento da administração determinado pela economia de mercado no interior de três estágios distintos do capital, sendo que o último estágio é o mais desenvolvido. Trata-se, pois, do capital financeiro. Eis as formulações de Keynes:

Na fase do capitalismo tal como se desenvolveu no século XIX muitos arranjos foram idealizados para separar a administração da propriedade da sua posse. Tais arranjos assumiram três tipos principais: (1) aquele em que o proprietário, embora abandonando a administração de sua propriedade, conserva a posse dela – isto é, da terra, dos prédios e da maquinaria ou do que quer que seja que componha, sendo este tipo de domínio tipificado pela detenção de ações ordinária de uma sociedade anônima; (2) aquele em que abandona a propriedade temporariamente, recebendo anualmente, durante o período, uma soma fixa de dinheiro, mas recuperando eventualmente a propriedade – caso tipificado pelo arrendamento; (3) aquele em que o proprietário deixa a sua propriedade permanentemente, em troca ou de uma anuidade fixa perpétua em dinheiro, ou de uma soma determinada de anuidades mais o pagamento do principal em dinheiro, no fim do prazo – caso tipificado por hipotecas, bônus, dedêntures e ações preferenciais. Este terceiro representa o plano desenvolvido do investimento. (KEYNES, 1984, p. 293).

O terceiro estágio citado por Keynes é um exemplo clássico dos móveis do capital financeiro que produziu o parasitismo. Sobre o parasitismo que se estabeleceu em todo âmbito social, nesta fase particular do capital, Alves faz a seguinte consideração:

Ao chegar à sua fase monopolista, a sociedade capitalista viu agravadas as condições que, até então, lhe permitiam reproduzir basicamente a riqueza social. Deixando de encarnar a razão histórica, para reproduzir o capital – a sua razão de ser – passou a reproduzir também o seu contrário, o parasitismo. (ALVES, 2001, p. 190).

Com efeito, a política econômica monopolista suplantou as já decadentes possibilidades de manifestações revolucionárias, no sentido de mudar a condição miserável de produção da vida humana e de recuperar a reprodução da riqueza social. Marx e Engels, em a Ideologia alemã, acentuam que para o homem produzir história ele precisa de condições materiais e elenca três condições fundamentais para sua realização; neste momento, para nossa análise, importa apenas a primeira:

Para os alemães despojados de qualquer pressuposto, somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto de toda história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (MARX e ENGELS, 1998, p. 21).

Sob o ponto de vista da absorção do trabalho vivo essa questão foi amainada, por um lado, com a intervenção do Estado e, por outro, com a adoção da base técnica de trabalho, sob os princípios da gerência científica, idealizada por Taylor, no final do século XIX. Segundo este autor, para garantir maior prosperidade, tanto para o “patrão” quanto para o “empregado”, seria preciso que:

A maioria desses homens crêem que os interesses fundamentais dos empregadores e empregados sejam necessariamente antagônicos. Ao contrário, a administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são um, único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja – altos salários – e ao empregador também o que ele realmente almeja – baixo custo da produção. (TAYLOR, 1963, p. 14).

No intróito de sua clássica obra, denominada *Princípios de Administração Científica*, Taylor diz que:

Para provar que a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição. Além disto, para mostrar que os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a todas as espécies de atividades humanas, desde nossos atos mais simples até o trabalho nas grandes companhias que reclama a cooperação mais apurada. E, em resumo, para convencer o leitor por meio de uma série de argumentos, de que, corretamente aplicados estes princípios, os resultados serão verdadeiramente assombrosos. (TAYLOR, 1963, p. 12).

Segundo Taylor há uma ciência para a realização de qualquer tarefa que o trabalhador deve desempenhar no local de trabalho, além do mais, esta ciência reúne tantos elementos que o trabalhador nem sempre pode entender, mas, um eficiente administrador tem o dever de saber e usá-los bem, no comando de uma tarefa. Desses elementos, Taylor destaca quatro. São eles:

PRIMEIRO – O desenvolvimento (pela direção e não pelo operário) da ciência de assentar tijolos, com normas rígidas para o movimento de cada homem, aperfeiçoamento e padronização de todas as ferramentas e condições de trabalho. O desenvolvimento da ciência é, porquanto, o elemento mais importante da administração científica. SEGUNDO – A seleção cuidadosa e subsequente treinamento dos pedreiros entre os trabalhadores de primeira ordem, com a eliminação de todos os homens que se recusam a adotar os novos métodos, ou são incapazes de segui-los. TERCEIRO – Adaptação dos pedreiros de primeira ordem à ciência de assentar tijolos, pela constante ajuda e vigilância da direção que pagará, a cada homem, bonificações diárias pelo trabalho de fazer depressa e de acordo com as instruções. QUARTO – Divisão eqüitativa de trabalho e responsabilidades entre o operário e direção. No curso do dia, a direção trabalha lado a lado com os operários, a fim de ajudá-los, encorajá-los e aplainar-lhes o caminho, enquanto no passado, ao contrário, a direção permanecia de lado, proporcionava-lhes pouco auxílio e sobrecarregava-os de quase toda a responsabilidade quanto aos métodos, uso de instrumentos velocidade e cooperação. (TAYLOR, 1963, p. 77).

A base técnica de trabalho sob os princípios tayloristas teve como diretriz a inserção da força de trabalho vivo na plataforma de produção da fábrica e a rigidez, verticalização, padronização e centralização da organização e gerenciamento do trabalho. Essa base técnica de trabalho possibilitou a ampliação da divisão e objetivação do trabalho, mediado pelas ferramentas do capital, cuja finalidade era a produção em série, produção de excedente de mercadoria. Para Moraes Neto,

[...] o taylorismo caracteriza-se como um forma avançada de controle do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre processos de trabalho nos quais o capital dependia da habilidade do trabalhador, seja em funções simples ou complexas. De que forma? *Através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo.[...] ao invés de subordinar o trabalho vivo através do trabalho morto, pelo lado dos elementos objetivos do processo de trabalho, o capital lança-se para dominar o elemento subjetivo em si mesmo.* [...] Mantém-se os movimentos dos trabalhadores com as ferramentas do capital, ao mesmo tempo, desloca-se o trabalho como unidade dominante do processo de produção. *Consequentemente, o capital aprendeu a chutar com os dois pés.* (MORAES NETO, 1988, p. 33-34, grifo do autor).

Na Grande Indústria, este fito foi possível graças ao primeiro elemento da administração científica que recomendava o uso de instrumentos adequados. Incorporando os princípios do taylorismo, Henry Ford (1863-1947) introduziu no processo de trabalho a esteira rolante<sup>67</sup> que transportava, cronometradamente, as peças necessárias à composição do carro. À medida que esta passava, com paradas periódicas, os trabalhadores executavam operações simples. Lancillotti assevera que:

A condição para a simplificação do trabalho e produção em larga escala de um produto tão complexo como o automóvel, feito de inúmeras peças, era a padronização. Assim, Ford propôs-se a trabalhar, à exaustão, no aperfeiçoamento do processo produtivo de um único modelo, o Ford T, em todos os seus passos, desde a concepção geral e o desenho, até a matéria-prima, a usinagem, as ferramentas, as técnicas de produção e a montagem. Essa imposição de um modelo único deu lugar a um processo de trabalho bastante rígido, que acabou por se disseminar na produção industrial do período. A solução proposta por Ford para a ampliação da produção foi a linha de montagem. Com a introdução de sistemas de transporte na planta da fábrica, que levavam o trabalho até o operário, reduziram-se os deslocamentos e a porosidade dos processos de produção. (LANCILLOTTI, 2008, p. 169).

#### Segundo Braverman:

O aceleração do índice de produção, neste caso, dependia não apenas da mudança na organização do trabalho, mas no controle que a gerência conseguiu, de um só golpe, sobre o ritmo da montagem, de modo que podia agora dobrar e triplicar o índice a que as operações a serem executadas deviam obedecer e assim submeter os trabalhadores a uma intensidade extraordinária de trabalho. (BRAVERMAN, 1987, p. 131).

O sucesso de tal intento levou Ford, também, a achatar a estrutura de pagamento como mais uma medida de contenção de custos na fabricação de automóveis. Na verdade, Ford colocava em pleno funcionamento e de forma mais aperfeiçoada as idéias que Taylor havia desenvolvido sobre os princípios da administração científica, ainda, no século XIX<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Ford instituiu, em 1903, a "Ford Motor Company", na cidade de Detroit, que foi a primeira a fabricar veículos em série. Considerava o automóvel um utilitário que deveria ser produzido amplamente, de modo a estar ao alcance do homem comum. Ele alcançou seu intento investindo na racionalização da produção. Por meio da linha de montagem, com uso de esteira mecânica, teve início a produção em série, método de produção que permite fabricar em grandes quantidades produtos padronizados, seja no desenho, no material, no instrumental e na maquinaria utilizados, seja nos gabaritos de trabalho, sempre pensados com vistas a alcançar o menor custo possível. Ford afirmou: "todo o meu esforço visa à simplificação [...] a verdadeira simplicidade é a que nos proporciona melhores serviços com maior soma de conforto." (FORD, 1967, p.19 *apud* LANCILLOTTI, 2008, p. 167).

<sup>68</sup> Eis o retrato da execução do trabalho sob a gerência técnica-científica. "Em 1908 já não era mais necessário ao montador deixar seu lugar de trabalho para dar um giro pela ferramentaria ou seção de peças. Um almoxarife

Ford vislumbrava a solução da crise de produção e acumulação do capital, através da extração do sobretabalho controlado, cujo significado prático era a produção em massa, consumo e, em decorrência, a reprodução do capital e o aumento da taxa de lucro. Contudo, segundo Moraes Neto (2003, p. 25), “[...] o fordismo não representa uma etapa necessária do trabalho humano: muito pelo contrário, caracteriza-se, isto sim, como um desenvolvimento, até o paroxismo, da forma historicamente menos desenvolvida”, a manufatura, logo, é uma forma de organização do trabalho que vai à contramão do desenvolvimento histórico da base técnica de trabalho, no que ela tem de mais desenvolvida, a maquinaria na Grande Indústria.

É de consenso dos pesquisadores da academia que, particularmente, a partir de 1970 a sociedade capitalista – mundialmente – adquiriu uma nova racionalidade de produção de mais-valia e formas de agregar valor ao capital. Mas é importante frisar que o capitalismo, independente da reestruturação de sua base produtiva, continua sendo capitalismo, com o mesmo objeto, objetivo e prática, cuja finalidade é extorquir mais-valia, agregar valor, produzir e reproduzir-se. Portanto, essa transição histórica que os dados objetivos nos mostram incide, particularmente, na reestruturação da composição orgânica do capital e de sua decorrente base técnica de trabalho, mas não, necessariamente, numa mudança radical de regime político, econômico e social, como exemplo, a passagem do regime capitalista para o regime socialista. Todavia, como o capitalismo sempre operou sob contradições<sup>69</sup> e subsunções formais e reais do trabalho ao capital, poderá ser que esses aspectos compõem o antídoto do próprio capital, mesmo que, no sentido, de nos fazer pensar que estamos construindo uma nova sociedade sob o esmaecimento ou fim do regime burguês capitalista. As contradições, portanto, fazem parte de todas as fases de reestruturação produtiva do trabalho, arquitetadas pelo capitalismo. Inegavelmente, no bojo de tantas contradições, estamos vivendo uma nova cultura de produção no âmbito do capitalismo. Esse modelo de produção, contudo, pode ser a própria negação do capital, à medida que as suas contradições, em sua magnitude, contribuem para a sua crise.

---

já havia sido designado para essa função. Nem o próprio mecânico da Ford era o mesmo em 1908 que fora em 1903. No curso desses anos, o serviço de montagem final havia sido parcelado aos poucos. Em lugar do “pau para toda obra” que antigamente “fazia de tudo”, havia agora diversos montadores que trabalhavam lado a lado num carro, cada um responsável por operações um tanto limitadas.” (KEITH SWARD, 1948, p. 49 *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 130).

<sup>69</sup> “O modo capitalista de produção é marcado, desse modo por uma contradição permanente, que significa que o capital precisa constantemente impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas produzindo valores de uso, mas também necessita submeter esse desenvolvimento aos imperativos da valorização do valor. Como essa contradição não pode ser abolida no interior da lógica do capital, este tem de engendrar, constantemente, novas formas sociais que possibilitem adequar-se aos limites da valorização do valor para que as contradições reais se resolvam”. (NORONHA, 2008, p.23).

### 1.5. A mundialização, globalização internacionalização, financeirização do capital e as novas relações de trabalho

As principais características da reestruturação produtiva, na fase atual de mundialização do capital<sup>70</sup>; são: a) divisão internacional do trabalho; b) desregulamentação do mercado de capitais; c) ampliação dos setores de serviços; d) interação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo; b) inovações científicas e tecnológicas; d) subsunção real do trabalho ao capital em sua magnitude; e) fluidez e flexibilização do trabalho; f) capital financeiro, entre outros.

Já o autor Otávio Ianni denomina essa fase do capital como sendo a globalização capitalista em sua fase de *acumulação flexível*, conforme se segue:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a 'Terceira Itália', Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (IANNI, 1997, p. 146-147).

Nesse sentido impõem-se novas formas de administração do trabalho, novas formas de trabalho, e, portanto, novas formas de circulação e realização do capital. Objetivamos, agora, explicitar mais detalhadamente esse processo.

---

<sup>70</sup> Na definição de Chesnais, a expressão “mundialização do capital” é a que “traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. No mesmo sentido, a expressão se reporta à esfera financeira, para as chamadas “operações de arbitragem”. Segundo esse autor, a integração internacional dos mercados financeiros resulta “da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real”, porém, baseia-se, sobretudo, em “operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às “benesses das finanças de mercado”. Dessa forma, “não é todo o planeta que interessa ao capital.” (CHESNAIS, 1996, p.17-18).

A mundialização, globalização, internacionalização e a financeirização do capital, não são um fenômeno novo no processo da produção de valor arquitetado, desde sempre, pelo capital. Embora esses termos, ainda, são confusos e abordados de modo diferentes pelos diferentes pesquisadores<sup>71</sup>, se retomarmos a história da produção capitalista, veremos que o seu engendramento ocorreu com as práticas mercantilistas e usurárias, na passagem do renascimento para a Idade Moderna, como vimos em Marx no primeiro capítulo dessa tese. Segundo Arrighi,

O capital financeiro não é uma etapa especial do capitalismo mundial, muito menos um estágio mais recente e avançado. Ao longo de toda a era capitalista, as expansões financeiras assinalaram a transição de um regime de acumulação em escala mundial para outro. Elas são aspectos integrantes da destruição recorrentes de ‘antigos’ regimes e da criação simultânea de ‘novos’. (ARRIGHI, 1996, p. IX-X *apud* NORONHA, 2008, p. 19).

Marx e Engels na obra o Manifesto Comunista, já anunciavam o caráter cosmopolita e global da produção no sentido de que a tendência das “criações intelectuais”, poderiam impulsionar a reestruturação produtiva, cuja racionalidade produziria a mundialização do capital, conforme segue:

*Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria a sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para a sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal (MARX e ENGELS. Obras escolhidas. sd. p. 24-25, grifo nosso).*

---

<sup>71</sup> Ver: Chesnais (1996), Ianni (1997) Braverman (1987), Mészáros (2002), Lenine (1986), Hobsbawm (1995) e Karl Marx (desde o Manifesto do Partido Comunista até o Capital, no século XIX).

Marx e Engels acentuam que a mundialização do capital cria a necessidade de o capital, em seu processo de expansão, colocar em movimento aspectos materiais e imateriais na composição orgânica da base técnica do trabalho.

Segundo Chesnais, com a mundialização do capital, profundas mudanças são engendradas no interior das relações sociais de produção, no trabalho propriamente dito. Essa “nova” economia de mercado desmantela, literalmente, as “instituições e estatutos,” materializados no regime social anterior. Para o autor duas premissas marcam essa nova forma de produção, que embora interligadas são distintas:

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan. (CHESNAIS, 1996, p. 34, grifo do autor).

No final da década de 1970, a burguesia mundial, orientada pela literatura de Hayek<sup>72</sup>, *O caminho da servidão* e de Friedman, *Capitalismo e liberdade*, e pelo exercício prático destas idéias nos governos Thatcher (1979) e de Reagan (1980), articulam, conforme o movimento de acumulação do capital à época em seus países, a política de liberalização do mercado econômico mundial, com menor expressão em países, cujas condições materiais de produção de bens e serviços não se acham plenamente desenvolvidas, e com maior expressão em países desenvolvidos e de economia aberta, como foi o caso britânico. Chesnais acentua que:

O regime da economia internacional atual pode ser definido como sendo de um “espaço de concorrência diversificado, mas em vias de unificação”, no qual a concorrência se dá cada vez mais diretamente entre companhias, que tem necessidade imperativa de todo espaço para se desenvolverem. A palavra chave desse regime de economia internacional é “competitividade”. Nos mercados de bens de consumo final, em particular, as empresas, apesar da diferenciação de produtos, estão em situação de concorrência direta,

---

<sup>72</sup> Hayek (1984), em *O caminho da servidão*, polemiza intelectualmente com Keynes, a despeito de sua política de aplicativos na poupança e fechamento do mercado em nome do equilíbrio social. Ora, Hayek defende a lógica do pensamento neoliberal que estabelece, segundo ele, uma conexão conflituosa entre a social-democracia e a democracia individual, livre. Para Hayek, a lógica é proteger o mercado e torná-lo cada vez mais livre, afim de que ele possa alçar vôos rumo ao desenvolvimento tecnológico e econômico e, neste bojo, o sujeito na sua competência científica usufruir do desenvolvimento do capital. Por questões históricas, à sua época, Keynes levou vantagem nesse embate intelectual, a proposta política que vigorou foi a sua, mas por pouco tempo; a crise estrutural encarregou-se de trazer Hayek de volta ao debate, donde nunca mais saiu.

quando não frontal. O sucesso de uma empresa significa, cada vez mais, a falência ou absorção de outras. Quando esse processo se exerce entre países diferentes, chega necessariamente um momento em que os países se sentem atingidos. Então os políticos e a mídia, invocando a linguagem militar, falam em “mobilizar as energias nacionais” e se referem a “guerra econômica” na qual o país estaria comprometido. Estamos nas antípodas de uma situação em que o comércio seria “fonte de ganho para todos os participantes”. (CHESNAIS, 1996, p. 218).

Essa configuração da economia impõe a reestruturação do modo de produção, de modo a aumentar a produtividade do trabalho, com a reformulação de antigas formas de organização do trabalho por meio da introdução de sistemas de inovações do trabalho<sup>73</sup>, com a utilização da mecatrônica e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Todavia, a esse respeito, Hobsbawm assevera que as tecnologias, resultantes das ciências avançadas, embora já existissem e fossem utilizadas pelas indústrias ainda não tinham se alastrado, no cotidiano das pessoas, no século XX, conforme se segue:

O fato de que o século XX dependeu da ciência dificilmente precisa de prova. A ciência “avançada”, quer dizer, aquele conhecimento que não pode nem ser adquirido pela experiência diária, nem praticado ou mesmo compreendido em muitos anos de escola, culminando uma formação de pós-graduação exotérica, tinha apenas uma gama relativamente estreita de aplicações práticas até o fim do século XIX. A física e a matemática do século XVII governavam os engenheiros, enquanto em meados do reinado de Vitória as descobertas elétricas e químicas de fins do século XVIII e início do século XIX já eram essenciais à indústria e às comunicações, e as explorações de pesquisadores científicos profissionais, reconhecidas como a ponta-de-lança necessária do próprio avanço tecnológico. Em suma a tecnologia com base na ciência já se achava no âmago do mundo burguês do século XIX, embora as pessoas práticas não soubessem exatamente o que fazer com os triunfos da teoria científica, a não ser, nos casos adequados, transformá-las em ideologias. [...] Num determinado momento, no último terço do século, isso começou a mudar. Na Era dos Impérios, começaram a tornar-se visíveis não apenas os contornos da moderna tecnologia – só é preciso pensar nos automóveis, aviação, rádio e cinema – mas também os da moderna teoria científica: relatividade, o quantum, a genética. Além disso, via-se agora que as mais esotéricas e revolucionárias descobertas da ciência tinham potencial tecnológico imediato, da telegrafia sem fio ao uso médico dos raios X, ambos baseados em descobertas da década de 1890. Apesar disso, embora a grande ciência do Breve Século XX já fosse visível em 1914, e embora a alta tecnologia posterior já estivesse implícita nela, a grande ciência ainda não era uma coisa sem a qual a vida diária *em toda parte* do globo seria inconcebível. (HOBSBAWM, 1995, p. 506-507, grifo do autor).

---

<sup>73</sup> Segundo Lancillotti “o capital tende a incorporar às suas fileiras, ou seja, subsumir objetivamente, aquelas formas de trabalho que estão subsumidas apenas formalmente, num movimento que materializa as contradições de classe, e, no qual, a ciência e a técnica cumprem um papel fundamental, objetivam o trabalho que, transmutado em capital, opõe-se ao trabalhador”. (2008, p. 66).

Para Hobsbawm o *boom* da ciência e da tecnologia no âmbito do trabalho, a ponto de provocar mudanças substanciais em sua base técnica, esbarra na ausência de sua democratização a todos os setores produtivos da sociedade e na vida cotidiana das pessoas, no sentido de que todos possam incorporar em suas práticas os benefícios das tecnologias resultantes do desenvolvimento da ciência. Mas essa questão em si não se justifica, pois no estagio da mundialização do capital, a produção do valor acontece por meio de trabalho combinado, isto significa a exploração de um quantum significativo do trabalho vivo, cuja atividade se desenvolve em setores que não dependem diretamente do uso de Tecnologia de Comunicação e Informação (TICVs), como os computadores, por exemplo.

A esse respeito Antunes acentua que, “novos processos de trabalho emergem, onde o *cronometro* e a *produção em série* e de massa são “substituídos” pela “especialização flexível”, por flexibilização da produção [...], por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção, à lógica do mercado” (1997, p. 16). Nesse caso a produção é descentralizada, fragmentada, e pode ocorrer em diferentes espaços e de diversas formas: trabalho desconcentrado e regionalmente localizado em pequenos pólos, trabalho informal, trabalho terceirizado, entre outros. Para Antunes trata-se de um:

[...] modelo produtivo que recusa a produção em *massa*, típico da *grande indústria* fordista, e recupera uma concepção de trabalho intrínseca à acumulação de base fordista. Um processo “artesanal”, mais desconcentrado e tecnologicamente desenvolvido, produzindo para um mercado mais localizado e regional, que extingue a produção em *série*, comportando experiências bem-sucedidas também em regiões industriais nos EUA, na Alemanha e na França, entre outras áreas, inspirando um *neoprodutivismo*, seria então responsável pela superação do modelo produtivo que até recentemente dominou o cenário da produção capitalista. (ANTUNES, 1997, p.18, grifo do autor).

Um dos aspectos da acumulação flexível é a produção em pequena escala, a partir de uma tecnologia objetivada utilizada por uma determinada fábrica ou empresa<sup>74</sup> para elaborar – padronizar – um modelo de produção, cuja operacionalização é descentralizada para vários

---

<sup>74</sup> Antunes ao estabelecer uma interlocução com a obra “A condição pós-moderna” de autoria de Harvey comenta que: “[...] Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. O mesmo modelo de camisa pode ser padronizado por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da ‘Terceira Itália’, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em ‘Hong Kong’.” (ANTUNES, 1997 p. 22-23).

polos de produção, que irão utilizar a mesma matriz-padronizada, mas trabalhar conforme as condições e recursos de sua base material local-regional, como se fosse uma grande equipe ou empresa-rede. Nesse caso a produção é padronizada, regulada, acompanhada, avaliada com a exigência de que o produto ou a mercadoria final contenha, nela imprimida, a quantidade e a qualidade ditadas pela empresa matriz - padronizadora e centralizadora - onde o modelo foi idealizado, forjando, desta forma, o barateamento dos custos da produção de mercadoria e a acumulação de mais valor. Nesse caso, nem todos os trabalhadores precisam operar máquinas, TICs, por exemplo, pois, apesar do trabalho ser desenvolvido em equipe e já conter meios de produção objetivados pelo trabalho passado, prioriza-se o trabalho individual com diferentes graus de competências e habilidades.

Assim, uns produzem utilizando apenas a força manual, outros trabalham combinando força de trabalho manual e força de trabalho intelectual objetivada numa determinada tecnologia. Isso é trabalho combinado, trabalho em equipe ou trabalho em empresas-redes, mas não significa dizer que os trabalhadores trabalham cooperadamente, a exemplo da Grande Indústria, num mesmo espaço de trabalho.

É trabalho social que mantém a essência da base técnica manufatureira e que exige ao máximo da capacidade de trabalho do trabalhador, que forja o trabalhador desenvolver a capacidade de competir consigo mesmo – superando suas próprias metas e competir, também, com os seus próprios colegas de trabalho, superando as metas deles.

A força de trabalho se divide, também, na forma de trabalhadores internos/fixos (da fábrica ou empresa principal), cujos contratos de trabalho seguem leis de trabalho de seu país, e por trabalhadores externos (ligados a empresas terceirizadoras de serviços), forma precária de trabalho.

A base técnica de trabalho com foco na acumulação flexível do capital foi desenvolvida no Japão a partir de 1950, no pós-guerra, na fábrica da Toyota Motor Co, por isso ficou conhecida como modelo e/ou paradigma de produção toyotista, modelo japonês ou via “ohnista”. Esse modelo tem como mentor a figura do engenheiro Taiichi Ohno. No relatório, que mais tarde virou livro, intitulado “O sistema toyota de produção. Além da produção em larga escala” contém as diretrizes da produção flexível que foi e é desenvolvida no Japão e se encontra espalhada por todo ocidente. O conceito fundamental da proposta de Ohno, conforme ele mesmo comenta, foi o de:

[...] embarcar na demolição do sistema de um número fixo de operários. Esse foi o conceito da redução do número de operários. Essa idéia é aplicada não somente em relação às máquinas, mas também à linha de

produção onde as pessoas estão trabalhando. Por exemplo, uma linha de produção com 5 operários é organizada de tal modo que o trabalho possa ser feito por quatro homens, no caso de um faltar. Mas a quantidade produzida é somente de 80% do padrão. A fim de por essa idéia em prática, fazem-se necessários aperfeiçoamentos no *layout* da planta e nos equipamentos, assim como deve ser instituído o treinamento dos operários multifuncionais para que os tempos permaneçam normais, ainda. [...] Na verdade, sempre digo que a produção pode ser feita com a metade dos operários. (OHNO, 1997, p. 124).

A via “ohnista” se, num primeiro momento, fortificou a regionalização da produção de mercadoria e do comércio e, também, uma forte competitividade entre o Japão, Estados Unidos da América e grupos industriais da União Européia, num segundo momento, sofreu fortes críticas e pressões do mercado financeiro que desencadeou o processo de interpenetração entre os capitais de diferentes nacionalidades. Segundo Chesnais “As multinacionais beneficiam-se, simultaneamente, da liberalização do comércio, da adoção de novas tecnologias e do recurso a novas formas de gerenciamento da produção” (1996, p. 33).

Da mesma forma que a via “ohnista” implantada pela Toyota espalhou-se no âmbito produtivo global, também foi sendo, ao mesmo tempo, criticada e cada vez mais aperfeiçoada, no sentido de flexibilizar as leis do trabalho, horizontalizar a base técnica de produção de mercadoria e desencadear a acumulação flexível do capital pelos diferentes grupos monopólicos, espalhados por toda parte do mundo capitalista.

Chesnais comenta que:

As multinacionais ocupam um espaço dominante no comércio mundial. Por volta de 1988, avaliações moderadas estimavam que as multinacionais estavam envolvidas em pelo menos 40% do comércio total de produtos manufaturados da OCDE. O desenvolvimento da integração industrial transfronteiras, bem como o crescimento dos fluxos transnacionais de suprimento de produtos intermediários próprios às empresas-redes, certamente conduziram esse montante a um nível bem mais elevado. As estimativas mais recentes foram aplicadas pela PNU no *World Investment Report*, do qual reproduzimos: 33,3% de Exportações intracorporativas, pelas matrizes e filiais estrangeiras das multinacionais; 32,6% de Exportações das matrizes e filiais estrangeiras das multinacionais para firmas não-coligadas e 34,1% de exportações de todas as outras firmas. (CHESNAIS, 1996, p. 224-225).

A integração dos mercados e sua internacionalização/transnacionalização<sup>75</sup>, a produção e circulação de mercadoria no âmbito das empresas-redes – forma particular de

---

<sup>75</sup> Hobsbawm acentua que: “três aspectos dessa transnacionalização foram particularmente óbvios: as empresas transnacionais (muitas vezes conhecidas como “multinacionais”), a nova divisão internacional do trabalho e o aumento de financiamento *offshore* (externo). Este último foi não só uma das primeiras formas de

monopólio – resulta das modificações da organização da base técnica de trabalho no interior do toyotismo. Não significando, porém o desaparecimento deste e nem tampouco da herança do taylorismo/fordismo. Significa, todavia, o pleno desenvolvimento desses dois modelos produtivos, nas mãos de economistas e engenheiros que conjugaram esforços para compor uma base técnica de trabalho focada na horizontalização, flexibilização e fluidez do trabalho<sup>76</sup>, seguindo a tendência do modo de acumulação capitalista mundializado e/ou neomonopolista, que se desponta com força exponencial. Para Chesnais, nessa fase do capital, o processo de acumulação ocorre pela combinação da valorização do lucro obtido no setor financeiro quanto na base produtiva (no chão da empresa), conforme segue:

Para a classe operária e as massas trabalhadoras, o que o capital tende a restaurar é o regime ‘taco de ferro’, como chamava Jac London. A ascensão do capital financeiro foi seguida pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho. Tal aumento baseia-se no recurso combinado às modalidades clássicas de apropriação da mais-valia, tanto absoluta quanto relativa, utilizadas sem nenhuma preocupação com as conseqüências sobre o nível de emprego, ou seja, o aumento brutal do desemprego, ou com os mecanismos viciosos da conjuntura ditada pelas altas taxas de juros. Todas as virtudes atribuídas ao ‘toyotismo’ estão dirigidas a obter a máxima intensidade do trabalho e o máximo rendimento de uma mão-de-obra totalmente flexível, à qual se volta a contestar, cada vez mais (até nos relatórios do Banco Mundial), o direito de organização sindical. Os novos acionistas das empresas industriais são particularmente encamiçados na busca desse aumento de produtividade. Mesmo se o seu terreno essencial está situado na esfera financeira, nem por isso os grandes fundos anglo-saxônicos se desinteressam da indústria. (CHESNAIS, 1996, p. 16-17).

À medida que se impõe uma nova composição orgânica do capital e da base técnica do trabalho, pode saber que a crise do capital já dá sinais de insustentabilidade, então é preciso, como diz Mészáros (2002), reinventar um novo “controle sociometabólico” para o sistema produtivo.

A criação das empresas-redes, segundo Chesnais (1996), teve como finalidade a superação de novas crises de acumulação do capital. Essa questão demandou uma política

---

transnacionalismo a desenvolver-se, mas também uma das que demonstram mais vividamente a maneira como a economia capitalista escapava do controle nacional, ou de qualquer outro”. (1995, p. 272).

<sup>76</sup> Segundo Moraes, “Esta flexibilidade que se vê no trabalho é própria de uma organização do trabalho toyotista, ou seja, o trabalho passa a ser tão fluido quanto o capital. São parte do ‘pacote’ organizacional: o trabalho em equipe, círculo de controle de qualidade, busca constante da qualidade total, *kanban*, *Just-in-time*, *lean production*, horizontalização do processo produtivo, busca constante por boas idéias que melhorem a ‘performance’ do trabalho e reduzam custos de produção. Para tanto, as NTIC e a área de RH (Recursos Humanos) das empresas são de enorme relevância no processo de ‘captura’ da subjetividade de seus trabalhadores”. (MORAES, 2011, p. 58-59, grifo da autora).

unificada entre Estado e Mercado, particularmente na passagem do século XX para o século XXI, sobretudo no que dependeu dos incentivos na produção de ciência e tecnologia. Pois nessa fase de expansão do capital o *boom* da ciência e da tecnologia se fez necessário como carro chefe para a reestruturação do trabalho no comércio, nos bancos, e em todos os setores de serviços. Conforme corrobora Hobsbawm:

[...] graças em grande parte a espantosa explosão de teoria e prática da informação, novos avanços científicos foram se traduzindo, em espaços de tempo cada vez menores, numa tecnologia que não exigia qualquer compreensão dos usuários finais. O resultado ideal era um conjunto de botões ou teclado inteiramente à prova de erro, que requeria apenas apertar-se no lugar certo para ativar um procedimento que se movimentava, se corrigia e, até onde possível, tomava decisões, sem exigir maiores contribuições das qualificações e inteligência limitadas e inconfiáveis do ser humano médio. Na verdade, idealmente, podia se programar o procedimento para dispensar de toda a intervenção humana, a não ser quando alguma coisa dava errado. A cobrança nos caixas dos supermercados, na década de 1990 tipificava essa eliminação do elemento humano. Não exigia do operador humano mais que reconhecer as cédulas e moedas do dinheiro local e registrar a quantidade entregue pelo cliente. Um *scanner* automático traduzia o código de barras do artigo num preço, somava todos os preços, deduzia o total da quantia entregue pelo cliente, e dizia ao operador quanto dar de troco. O procedimento para assegurar o desempenho de todas essas atividades é extraordinariamente complexo, pois se baseia numa combinação de maquinaria enormemente sofisticada e programação bastante elaborada. (HOBBSAWM, 1995, p. 509-510).

O que se verifica a partir desse desenvolvimento tecnológico é a objetivação exponencial do trabalho humano incorporado nos meios de produção das empresas capitalistas (ciência - conhecimento acumulado, trabalho imaterial, trabalho improdutivo, trabalho assessorio e até trabalho artesanal). Nesse sentido, o capital ficou a vontade para flexibilizar a força de trabalho<sup>77</sup>, para promover uma reestruturação produtiva do trabalho de forma a explorar, cada vez mais, o trabalho vivo, pois os homens de negócios em suas empresas, em sua grande maioria, necessitam apenas de trabalho simples e conhecimento mediano ou conhecimento técnico.

O trabalho qualificado do cientista das áreas, políticas, econômicas, administrativas, engenharia, marketing, design, programação, informação e tecnologia, é exigido a poucos

---

<sup>77</sup> “A flexibilização da força de trabalho está relacionada com as novas tecnologias, com o uso do trabalhador na fábrica e com uma legislação que beneficia à empresa em detrimento dos direitos conquistados dos trabalhadores (férias, aposentadorias, política salarial, contratos de trabalho e, principalmente, jornada). Em outras palavras, flexibilizar a força de trabalho significa despir o trabalhador de sua roupagem de proteção, segurança, perspectiva de futuro e solidariedade de classe – determinando as novas condições de inserção da força de trabalho”. (OLIVEIRA, 2004, p. 35).

trabalhadores, àqueles que vão ocupar cargos centralizados no âmbito da gerência da empresa e que vão pensar as novas formas de acumulação de capital.

Essa questão vai intensificar a exploração do trabalho, particularmente, no setor de serviços e comércio, onde predomina: a terceirização do trabalho, trabalho temporário, trabalho informal, trabalho voluntário, Training, entre outros. Antunes acentua que, nessa fase do capital, houve “mutações no universo da classe trabalhadora, que varia de ramo para ramo, de setor para setor. Desqualificou-se em vários ramos, diminuiu em outros [...], praticamente desapareceu em setores que foram inteiramente informatizados, como nos gráficos, e requalificou-se em outros” (ANTUNES, 1997, p. 52). Nesse processo tanto o trabalho vivo (concreto) quanto o trabalho morto (abstrato/objetivado), operam de forma combinada.

Coggiola e Martins acentuam, ainda, que:

[...] os patamares de ocupação da força de trabalho sempre aumentam, desde que o capital seja observado concretamente, quer dizer, em sua totalidade, como mercado mundial. Nessa totalidade, a quantidade de trabalhadores em linha diminui relativamente á massa de capital ampliada, mas aumenta em quantidade absoluta. Aliás, é nisso que consiste a *lei geral da acumulação capitalista*. Pode ser vista a olho nu no avanço atual da “globalização”. Com esse ponto de vista da totalidade é que se pode entender melhor que a função dos modernos trabalhadores assalariados, não importa ao patrão ou ao país em que eles trabalham, não é de consumir e realizar parte da produção capitalista, mas de produzir a totalidade de valor, da mais-valia e do capital. O trabalhador da era capitalista não existe para consumir mercadorias, mas para produzir capital. E as modernas crises econômicas não se caracterizam pelo subconsumo das massas, mas pelo aumento permanente da exploração das massas, quer dizer, pela superprodução de capital. (COGGIOLA e MARTINS, 2006, p.136).

De forma que o capital passa a trabalhar somente com os elementos que agregam mais-valor, e com a massa de mais-valia, nem que para isso seja preciso quebrar todas as barreiras que se lhe impõem. A começar pelo excesso de regulamentação estatal.

Os fundamentos que discutimos, até agora, as formas de acumulação do capital, desde o imperialismo (sistematizado por Lenine), até a forma atual de acumulação monopólica, são os fundamentos que nos permitiram entender porque a Uniderp foi uma empresa de educação superior – privada – com tendência monopólica e porque a Aesapar apresenta as características de uma empresa, efetivamente, monopólica.

Sabemos, todavia, que os fundamentos materializados na organização e administração de uma empresa de educação superior - privada -, para prepará-la com o objetivo de abrir seu capital na Bolsa de Valores, advêm da forma monopólica de acumulação

do capital, da consequente flexibilização do trabalho e de todos os artifícios utilizados para fazer com que a educação seja uma mercadoria rentável ao capital.

No próximo capítulo será analisada a construção social da Universidade Anhanguera – Uniderp, enquanto empresa privada de ensino superior, com fins lucrativos e mantida por um grande holding com ações na Bolsa de Valores denominada: Anhanguera Educacional Participações S.A (Aesapar). Nesse processo de aquisição e fusão de uma empresa menor por outra de maior porte traremos à tona (e na forma de dados empíricos), a questão da formação de monopólios no campo da educação superior privada no Brasil e, particularmente em Mato Grosso do Sul.

## **CAPÍTULO II**

### **DA GÊNESE DA ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES SOCIEDADE ANÔNIMA (AESAPAR) AO SEU PROCESSO DE ABERTURA DO CAPITAL NA BOLSA DE VALORES – BOVESPA E SEUS IMPACTOS NA UNIDERP**

Objetivamos, neste capítulo, realizar uma descrição analítica do processo de construção histórica da Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar), particularmente, nos aspectos relacionados aos processos organizacionais da Companhia para abertura de seu capital na Bolsa de Valores (Bovespa) e a aquisição e incorporação do capital de novas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, do mercado de educação brasileiro, no período de 2007-2009.

Entre as IES adquiridas, incorporadas e mantidas por esta Companhia, localizamos a Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a qual foi transformada, pela Aesapar, em Universidade Anhanguera-Uniderp<sup>69</sup>.

De modo que, o nosso foco é desvelar e situar a Aesapar na sua forma de gestão e organização da base técnica de trabalho, seu processo expansionista no mercado de educação privada no Brasil e, em particular, a sua forma monopólica.

#### **2. O processo de criação da Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar) e formação de monopólios**

A Anhanguera Educacional S.A. (Aesa) foi criada em 1994, pelos docentes: Antonio Carbonari Netto, Maria Elisa Carbonari e José Luis Poli. Segundo seus fundadores, trata-se de uma empresa de caráter familiar, sem expressão no mercado, com pouca tecnologia e prédios muito simples, espalhados pelo interior de São Paulo, entre Jundiaí e Pirassununga<sup>70</sup>. Carbonari Netto (2008), em entrevista concedida a Edilson Coelho, da Revista Eletrônica - GZM - News.aspx, comenta como foi a constituição da Anhanguera Educacional S.A. (Aesa)

A Anhanguera Educacional S.A., foi a sucessora das então existentes Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); Faculdade

---

<sup>69</sup> No terceiro e quarto capítulos deste relatório de tese será analisado a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, no âmbito desta Instituição.

<sup>70</sup> Ver site: <<http://www.unianhanguera.edu.br/instituicao/apresentacao/apresentacao.php>>.

Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos, Instituto Jundiaense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí; e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão. Estas associações, todas de natureza não lucrativa, foram a base legal para a transformação de cada uma em sociedades educacionais, como sociedades anônimas: Sociedade Educacional de Leme S.A., Sociedade Educacional de Jundiaí e Sociedade Educacional de Matão, forma organizacional então pensada e preparada para a futura abertura de seu capital na Bolsa de Valores. Destas três sociedades anônimas surgiu a Anhanguera Educacional.<sup>71</sup>

Segundo Carbonari Netto a marca “Anhanguera” foi adotada por dois motivos: primeiro, porque “é o nome de uma estrada”, a Rodovia Anhanguera, a qual ficava próxima à concentração da maior parte das Faculdades do grupo e, segundo, porque é uma palavra de origem “tupí-guarani, comprida, impronunciável fora do Brasil e sem nenhum vínculo com o conceito de educação.”<sup>72</sup> Para a Aesa esta era uma marca de impacto, uma marca única.

Em 2002 esta instituição já contava com 8.000<sup>73</sup> alunos matriculados, os quais, em sua maioria, eram alunos pertencentes à “emergente classe C”<sup>74</sup>, conforme denominação da Aesa. À medida que aumentava o número de alunos, o grupo de docentes fundadores da Aesa entendeu que era necessário avaliar e reorganizar as condições estruturais e operacionais da empresa para fazer frente à agressiva forma de concorrência no mercado de educação superior privada, no Brasil, naquele período<sup>75</sup>. E assim ocorreu:

<sup>71</sup> Gazeta Econômica. **Antonio Carbonari Netto - Empresário, fundador da Anhanguera Educacional.**

Entrevista concedida a Edilson Coelho. Disponível em: 25/ jul. 2008.

<[http://www.investimentosnoticias.com.br/IN\\_News.aspx?Parms=1907959,25,50](http://www.investimentosnoticias.com.br/IN_News.aspx?Parms=1907959,25,50)>. Acesso em 30 jun. 2008.

<sup>72</sup> Observa-se que, já em sua gênese, a Anhanguera, por ser uma empresa privada, já tinha como foco um negócio (empresa) que produz mercadoria, de forma a agregar lucro ao capital daquela propriedade. Isso foi possível à medida que a Companhia adotou, de um lado, uma base técnica de trabalho que extrai mais-valia da força de trabalho e, de outro lado, passou a operar no setor financeiro, na bolsa de valores.

<sup>73</sup> Ver site: <<http://www.unianhanguera.edu.br/instituicao/apresentacao/apresentacao.php>>.

<sup>74</sup> Essa denominação de “classe” refere – se a renda familiar corresponde aos seguintes indicadores: (i) Classe B: acima de 5 até 15 Salários Mínimos; (ii) Classe C: acima de 3 até 5 Salários Mínimos; (iii) Classe D: acima de 1 até 3 Salários Mínimos; e (iv) Classe E: até 1 Salário Mínimo. “A Companhia pretende manter seu foco histórico em atender adultos trabalhadores de Classe Média e Baixa, o segmento de renda que apresenta maior crescimento no ensino superior. Tal dinâmica de crescimento é resultante da baixa penetração de ensino superior neste segmento e da recente expansão da classe C, que em 2010 já responde por mais de 103,0 milhões de pessoas, com um crescimento estimado entre 2008 e 2010 de 21,5%, dado recente desenvolvimento de renda no país, conforme dados do relatório “Economia Brasileira em Perspectiva – Agosto/Setembro de 2010”, divulgado pelo Ministério da Fazenda. (AESAPAR. Prospecto de 25 de dezembro de 2010. Formato Pdf. P. 29).

<sup>75</sup> Para Alves e Clark as empresas que pretendem expandir-se e abrir o seu capital, necessariamente precisam reestruturar a sua base técnica e administrativa, para fazer frente à concorrência. Segundo esses autores: “[...] de forma geral, uma empresa que tenha crescimento consistente e projetos bem fundamentados será mais atrativa para investidores potenciais do que uma que apresente crescimento marginal ou inconstante. Os bancos de investimento querem que a oferta por eles estruturada seja bem sucedida. Por essa razão, buscam empresas que possam atender a diversos critérios consagrados para impulsionar as chances de uma oferta bem-sucedida e um bom desempenho no mercado secundário. Enumeramos [...] alguns dos fatores mais importantes: produto ou serviço atraente, preferencialmente com vantagem competitiva e um mercado promissor; equipe de administradores experientes e preparada; histórico de rentabilidade; perspectivas financeiras e de mercado

Em 2003, transformamos a empresa educacional em S/A e precisávamos investir para crescer. Já estávamos com 10 mil alunos e naquela fase surgiu a dúvida: vamos colocar dinheiro para crescer ou parar ali mesmo? Em conversas com amigos concluímos que teríamos de ter sócios para dar um salto na área educacional. Conseguimos alguns investidores, assessorados pelo Banco Pátria, e no curso dessa transformação eles se interessaram em montar o Fundo da Educação para o Brasil para investir no negócio. [...] Tínhamos várias hipóteses: *continuar crescendo organicamente*, buscar dinheiro para ampliação e até passar essa Instituição para uma Instituição maior sem abrir o capital. Optamos por abrir o capital.<sup>76</sup>(Grifo nosso).

O processo de crescimento orgânico<sup>77</sup> da Anhanguera com a abertura de seu capital na Bolsa de Valores (Bovespa), segundo seus fundadores, foi gradativo e tecnicamente organizado. Para tanto, a empresa procurou observar os seguintes critérios de competitividade: a) profissionalização dos aspectos organizacionais, tais como: adoção da governança corporativa – administração dos aspectos financeiros e produtivos -, do tipo padronizado e centralizado e b) reorganização estrutural de todas as IES pertencentes a Anhanguera; c) seleção de seus produtos, elaboração de portfólios e marketing; d) investimento na melhoria de seu espaço físico para a maior captação de alunos; e) padronização e otimização de seus cursos, currículos e projetos pedagógicos e f) implantação do processo de aquisições e fusões de outras IES, bem como a oferta de IPOs na Bovespa e prestação de contas – relatórios dos produtos – de forma transparente e, portanto, pública.

Como se vê o ponto de partida para a Aesapar abrir o seu capital na bolsa de valores e operar tanto no setor financeiro quanto no setor produtivo foi adotar a governança (gestão) corporativa, própria desta fase de mundialização do capital, visando, de um lado, notificar aos proprietários os custos e os lucros operacionais da empresa e, de outro lado, permitir que os proprietários possam, ao mesmo tempo, controlar a plataforma operacional da empresa como minimizar futuros conflitos e/ou crises. Plihon (2004) *apud* Moraes (2009) assevera:

[...] há dois objetivos principais da governança corporativa: 1) maximizar o valor das participações financeiras, o que corresponde ao objetivo de ‘criação de valor acionário’, o que nós entendemos por lucros fictícios e 2) organizar um sistema de controle externo destinado a incitar os dirigentes das empresas a satisfazer os objetivos dos acionistas. Nada têm a ver com

---

favoráveis; plano de negócios bem estruturado; sólida estrutura de controles internos e de conformidade”. (ALVES e CLARK, 2011, p. 12).

<sup>76</sup> Gazeta Econômica. **Antonio Carbonari Netto - Empresário, fundador da Anhanguera Educacional.** Entrevista concedida a Edilson Coelho. Disponível em: 25/06/2008. <[http://www.investimentosenoticias.com.br/IN\\_News.aspx?Parms=1907959,25,50](http://www.investimentosenoticias.com.br/IN_News.aspx?Parms=1907959,25,50)>. Acesso em 30 jun. 2008.

<sup>77</sup> A concepção de crescimento orgânico expressada nos relatórios da Aesa, significa estabelecer inter-relação entre a dimensão monetário-financeira (incorporação de fundo de capitais e oferta de ações na bolsa de valores) e a dimensão-produtiva (modernização do processo de gestão da empresa e da base técnica de trabalho).

princípios humanos de ética ou senso de justiça. Estas seriam tentativas para ‘moralizar’ as finanças. (PLIHON, 2004 *apud* MORAES, 2011, p. 55).

Eis alguns desdobramentos e rearranjos da governança corporativa para o processo de expansão da Aesa e a sua transformação em Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar). Embora a citação seguinte seja longa, é necessária e relevante para o entendimento desse processo:

Em 2003, as instituições sem fins lucrativos, mantidas pela Anhanguera, foram convertidas em instituições com fins lucrativos. No mesmo ano, o ISCP - International Society for Concrete Pavements, entidade mantenedora da Universidade Anhembí Morumbi, tornou-se acionista da Anhanguera, mediante a integralização de capital e a subscrição de novas ações. Além dos recursos aportados, o ISCP também contribuiu com o conhecimento de seus acionistas acerca do setor de educação brasileiro. Em seguida, a Anhanguera Educacional realizou uma reorganização societária por meio da qual as três empresas<sup>78</sup> que formavam seu grupo, naquela época, foram incorporadas pela *Anhanguera Educacional S.A. (“Aesa”)*, constituída em 15 de julho de 2003. Com os recursos financeiros aportados pelo ISCP, a Aesa abriu novas unidades em três cidades de pequeno porte do estado de São Paulo. Ao final de 2005, sua rede de ensino já contava com 10 unidades. Em 2005, o ISCP permutou sua participação acionária na Aesa por quotas do *FEBR, um fundo de investimentos criado e administrado pelo Banco Pátria* que captou e investiu novos recursos na Aesa. Além destes recursos captados, o FEBR também obteve uma linha de crédito de US\$12 milhões de dólares junto ao IFC<sup>79</sup>. Esses recursos foram contribuídos à *Aesa* em troca de novas ações e utilizados para financiar suas estratégias de aquisição e expansão orgânica. Como resultado destas operações, o FEBR se tornou seu acionista controlador. Em 2006, inaugurou sua 11ª unidade, levando o seu total de alunos matriculados a 23.431 em março de 2006. Nesse mesmo ano, acrescentou duas unidades à sua rede mediante as aquisições das seguintes empresas: (i) Ilan, mantenedor da Faculdade Latino Americana (“FLA”), localizada no estado de Goiás, com uma média de 4.826 alunos matriculados em 2006; e (ii) Jacareí localizada na cidade de Jacareí e mantida pelas mantenedoras Sapiens e Jacareense, com uma média de 1.887 alunos matriculados em 2006. Além disso, a Instituição está em fase de implantação de seis unidades para 2007. Em 19 de dezembro de 2006, os acionistas da Aesa, por meio de um veículo específico, a Viana, adquiriram 100% das ações da Anhanguera Educacional Participações S.A. (“Aesapar”) - à época denominada Mehir Holdings S.A. -, sociedade de capital aberto constituída em 2001 e registrada na CVM sob nº 18.961. Em 29 de dezembro de 2006, o FEBR contribuiu suas ações da Aesa em aumento de capital da Aesapar, com base em seu valor patrimonial. *A Aesapar passou a deter a totalidade das ações da Aesa.* Em 7 de fevereiro

<sup>78</sup> Referem-se, aqui, as seguintes empresas: 1) Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera - Leme e Pirassununga; 2) Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos, Instituto Jundiáense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiá; e 3) Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão.

<sup>79</sup> Agenciadora de Fundos de Investimentos de Capital do Banco Mundial.

de 2007, acrescentou ainda mais unidades à sua rede de ensino mediante a aquisição do Centro Hispano-Brasileiro, mantenedor da Unibero, localizada na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, com uma média de 2,4 mil alunos matriculados em 2006. [...] Em 12 de março de 2007, a Aesapar tornou-se a primeira empresa de educação a abrir o capital na América Latina. (Grifo nosso).<sup>80</sup>

Nessa teia de relações de negócios duas entidades foram fundamentais para a Aesa se converter em Aesapar, são elas: (1) o ISCP - International Society for Concrete Pavements, entidade estrangeira mantenedora da Universidade Anhembi Morumbi<sup>81</sup> que, além de integralizar parte de seu capital ao da Aesa, por meio do processo de aquisição e fusão, também forneceu consultoria para a Instituição se tornar uma grande holding; (2) o Banco Pátria que, em 2005, criou o Fundo de Educação, com capital nacional e estrangeiro, para o Brasil (FEBR)<sup>82</sup>. Trata-se de entidades que não são especializadas em educação, mas especializadas em negócios para a expansão do capital financeiro de uma Companhia de educação que queira ter acesso à Bolsa de Valores por meio da aquisição de parcela do fundo internacional de investimento de capital, de forma combinada entre aplicações financeiras e a reestruturação da base técnica de trabalho da Aesapar. Para esses grupos ou conglomerados, a educação é um produto que se vende, é mercadoria. Logo, esta é tratada como um negócio, de tal forma que esses grupos oligopólicos (Fundos de Investimentos de Capital nacional e internacional, Banco Mundial e outros bancos e empresas de educação privada nacional internacionais) passaram a exercer rígido controle sobre os aspectos administrativos e financeiros da Aesapar.

Oliveira comenta que:

---

<sup>80</sup> **Perfil Corporativo da Anhanguera Educacional Participações S.A.** Disponível em 9 de fevereiro de 2010 <<http://www.unianhanguera.edu.br/ri/>>. Acesso em 23 mar. 2009. Ver também: Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional Participações S.A – 2006/2008. portfólio em pdf, emitido pela CVM. Disponível em: **31/12/2008** < [www.cvm.gov.br/](http://www.cvm.gov.br/)>. Acesso em: 06 jan. 2009

<sup>81</sup> “Após adquirir 51% da Universidade Anhembi Morumbi, de São Paulo por US\$ 69 milhões, o grupo educacional norte-americano Laureate Education ISCP. prevê ampliar ainda mais a sua expansão na América Latina e Ásia em 2006. Segundo Cris Symanoskye, diretor de comunicação corporativa, o grupo entra em um novo país a cada ano, normalmente por meio de aquisições. “A América Latina e a Ásia, além de alguns países europeus, são hoje os que têm mais demanda por educação superior”, afirma Symanoskye. [...] Atualmente, a Laureate está em 15 países — incluindo Brasil, Chile, México, Peru, Costa Rica, Panamá, Honduras e Equador — e atingiu receita de US\$ 648 milhões em 2004, quando cresceu 37%. Para este ano, Symanoskye prevê que o grupo terá de 20% a 25% de incremento. “Em 2004 entramos no Peru e duas novas universidades francesas passaram a fazer parte do grupo.”.(Disponível em DCI – SP.< <http://www.faii.com.br/noticias/2005/dezembro/0812.htm>>. Acesso em:08 dez. 2005).

<sup>82</sup> Trata-se do Fundo II de private equity, uma carteira de financiamento criada pelo Banco Pátria no ano de 2005, voltada para investimentos no ensino superior privado. <<http://www.patriainvestimentos.com.br/pt/quemSomos/historico.aspx>>.

Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio de redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Nesse sentido a Aesapar foi fundada justamente para reestruturar e profissionalizar a administração da Aesa, tanto que o objetivo social da Aesapar compreende os seguintes aspectos:

(i) o desenvolvimento e/ou administração de atividades e/ou instituições nas áreas de educação de nível superior, educação profissional e/ou outras áreas associadas à educação; (ii) a administração de bens e negócios próprios; e (iii) a participação, na qualidade de acionista ou quotista, em outras sociedades ou empreendimentos, no Brasil ou no exterior<sup>83</sup>.

A Aesapar, como se observa, foi criada, no ano de 2006, para operar, muito mais no campo dos aspectos administrativos e financeiros (governança corporativa), do que no campo didático-acadêmico da Aesa.

## **2.1. O processo adotado pela Aesapar para acrescentar lucro ao seu capital**

A Aesapar a partir do momento em que compôs estrategicamente o seu projeto expansionista e abriu o seu capital na Bolsa de Valores (Bovespa) passou a investir no processo de aquisição e fusão de novas empresas de educação ao seu capital. No ano de 2007 essa Companhia adquiriu 06 empresas de educação, entre elas a Uniderp, conforme evidencia a tabela 08.

---

<sup>83</sup> Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifolio em Pdf, 2008, p. 27. Disponível em: 09/12/2009, < [http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2010.

Tabela 08 - Fusões e Aquisições da Aesapar (2007).

<i>Instituição adquirida</i>	<i>Valor total em (R\$ em milhões)</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>Valor por Aluno (R\$ em mil)</i>
Yanchep Participações S.A. Centro Hispano-brasileiro de Cultura S.A. SP/SP	15.967.214,00	2.700	5.914,00
Fafeb/ Isefeb. (União Fênix de educação e Cultura Ltda. ). Bauru. SP	6.000.000,00	1.900	3.421,00
Fizo (Oeste organizações de Ens. Sup. E Tecnologias. S/C. Osasco/SP	18.200.000,00	4.169	4.366,00
Atlântico Sul - Educacional Noiva do Mar. Ltda (Faculdade Atlântico Sul – Pelotas e Rio Grande). Pelotas e Rio Grande/RS	16.840.000,00	2.900	5.807,00
Uniderp-Cesup (Editora Uniderp Ltda +Farmácia Escola Uniderp - Ltda + Inepes + Unaes). Ponta Porã/Dourados/Campo Grande/Rio Verde/MS.	206.800.000,00	37.600	5.500,00
UniA (Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer de Santo Andre Ltda). Santo Andre/SP	59.951.245,00	9.800	6.117,00
<b>TOTAL: 06 Aquisições &amp; fusões</b>	<b>323.758.459,00</b>	<b>59.069</b>	<b>30.945,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base na matéria “Fusões e Aquisições no Ensino Superior – Panorama Setorial. Disponível em: CM Consultoria. Ano de 2007 ao primeiro trimestre de 2010”. <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio4/QuadroGeralAquisicoesIES.pdf>>. Acesso em 06 set. 2010.

Conforme apontam os dados da tabela 08 a Aesapar, em 2007, investiu R\$ 323.758.459 em seis Aquisições e fusões, captou 59.069 alunos. Considerando o valor total investido nas Instituições adquiridas pela Aesapar e o número total de alunos captados, o custo médio por aluno foi de R\$ 5.238,79. Contudo, esse custo médio não pode ser tomado como uma regra geral, pois é preciso observar, na tabela 08, que cada aquisição apresentou uma figuração que lhe é própria. Eis alguns exemplos: a) a Fafeb/ Isefeb. (União Fênix de educação e Cultura Ltda.). Bauru – SP, foi adquirida pela Aesapar pelo valor de R\$ 6.000.000, possuía 1.900 alunos, ao custo médio de R\$ 3.421,00; b) a UniA (Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer de Santo Andre Ltda). Santo Andre - SP, foi adquirida pela Aesapar pelo valor de R\$ 59.951.245,00, possuía 9.800 alunos, ao custo médio de R\$ 6.117,00. Frente a esse cenário, aparentemente, a IES de menor custo foi a Fafeb/ Isefeb e a de maior custo foi a UniA. Entretanto, nenhuma das duas possuía o elevado número de alunos da Uniderp, com 37.600 alunos e que foi vendida pelo valor de R\$ 206.800.000 implicando num custo médio de R\$ 5.500 por aluno. Nesse cenário, o valor pago à Uniderp, pela Aesapar, manteve-se na média das demais aquisições, no ano de 2007.

Para desvelar as aparências, seria necessário saber detalhes sobre as condições de cada negociação, em específico o que motivou a Aesapar adquirir esta ou aquela IES, saber, por exemplo, quais eram os produtos que cada IES continha em seu portfólio de venda.

Quanto à motivação para a Aesapar adquirir a Uniderp, conforme anunciamos anteriormente neste capítulo, foi o fato desta conter em seu portfólio a Educação a Distância, condições de pagamento favoráveis e, também, a sua localização na Região Centro-Oeste, espaço geográfico estratégico para a Aesapar fazer frente às empresas concorrentes que pretendiam ocupar esse espaço.

Em 2007 a Aesapar operou no mercado de aquisição e fusões e, também, na oferta de ações na Bolsa de Valores. Na sua primeira oferta, captou 512 milhões em ações. Conforme dados dos relatórios da Aesapar<sup>84</sup> essa captação foi superior a 90% da expectativa de ganhos, a ponto de elevar esta Companhia ao melhor *ranking* da IPOs<sup>85</sup>. Na oferta a Aesapar recuperou 75% do capital investido pelos grupos estrangeiros, como, por exemplo: o capital investido pelo ISCP - International Society for Concrete Pavements e pelo IFC - representante do Banco Mundial<sup>86</sup>.

Conforme o exposto a Aesapar para se constituir em uma Companhia com a capacidade competitiva e fazer frente a concorrência no mercado de educação no Brasil, nos anos de 2006 e 2007, integralizou, ao seu capital, capital estrangeiro. É importante evidenciar isso, porque no Brasil, a questão da entrada de capital estrangeiro na educação superior privada vem sendo discutida e atualmente sistematizada no Projeto de Lei nº 7200/2006<sup>87</sup>, que em seu Art. 7.º dispõe sobre quem poderá manter instituição de ensino superior privado, bem como o teto de percentagem de entrada de capital estrangeiro, nos termos do § 4.º, conforme segue:

Em qualquer caso, pelo menos 70% (setenta por cento) do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas, deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados. (BRASIL, PL 7200/2006).

---

<sup>84</sup> Fonte: AESAPAR. AEDU11 – Nível 2 – BOVESPA, BRASIL. Prospecto definitivo de oferta pública de distribuição secundária de certificados de depósito de ações (“Units”) de emissão da Anhanguera Aducaional Participações S.A. Registro da Oferta Secundária na CVM: CVM/SRE/SEC/2009/015, em 09 de dezembro de 2009. Disponível em: Anhanguera\_Prospecto\_Units. 20090911.Port\_pdf. Ver, também, Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifolio em Pdf, 2008, p. 27. Disponível em: 09 dez. 2009, < [http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2010.

<sup>85</sup> Sigla em inglês para oferta pública de ações na Bolsa de Valores.

<sup>86</sup> É importante lembrar aqui, conforme já citamos anteriormente, que a Aesa, no final de 2006, recebeu um aporte de capital de US\$ 12 milhões do IFC, braço financeiro do Banco Mundial, para acelerar seu processo de aquisição e fusão e a consequente oferta de IPOs na Bovespa.

<sup>87</sup> Esse Projeto de lei estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n os 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.

Se o referido Projeto de Lei dispõe que, pelo menos 70% do capital mantenedor de uma IES brasileira deverá ser de procedência nacional, significa, então, que somente 30% do total do capital, da empresa nacional, poderá ser de conglomerados ou holdings estrangeiras, na forma de Fundos de Educação ou de ações na Bolsa de Valores.

Contudo, a Aesapar utilizou 75% de capital estrangeiro para se constituir numa grande holding, então ela superou em 45% a cota prevista na legislação brasileira, prova de que a entrada de capital estrangeiro na educação brasileira ocorre em grandes fluxos numéricos, independente das formas de regulação, pois uma vez que a IES coloca seus papéis (ações) na Bolsa de Valores, é muito difícil estabelecer o controle sobre a origem do capital nelas investido, mesmo que exista uma regulamentação limitando a porcentagem de entrada de capital estrangeiro.

Ryon Braga, presidente da Hoper Consultoria, afirma que "Tudo isso é irrelevante, pois para uma empresa de capital aberto como a Anhanguera, o controle é brasileiro, mas 75% das ações postas no mercado foram compradas por investidores estrangeiros".<sup>88</sup>

Segundo a CM-Consultoria:

Os *players* envolvidos nas primeiras transações do setor educacional em 2007 são pioneiros e constituem ainda as únicas instituições de ensino que apresentaram capital aberto na bolsa de valores: Anhanguera, Estácio, Kroton e SEB S.A. Nesse ano os processos de aquisições e fusões alcançaram a movimentação financeira de mais de R\$ 427 milhões, sendo a Anhanguera a grande responsável pela maioria desses negócios – R\$ 324,2<sup>89</sup> milhões; a Estácio com R\$ 56,6 milhões; a Kroton com R\$ 32,4 milhões e a SEB com R\$ 14,20 milhões. (CM-Consultoria, 2007-2010, p.3)

O ano de 2007 foi apenas o ponto de partida de investimento em estratégias para o aumento do capital (nacional e estrangeiro) da Aesapar, pois, foi em 2008, ano em que a crise do capital atingia o Velho Mundo e as Américas, que essa Companhia mais investiu em aquisições e incorporação do capital de novas empresas de educação.

Em 2008, a Aesapar utilizando a base financeira gerada com ofertas e vendas de ações na bolsa de valores<sup>90</sup>, adquiriu mais 14 Instituições de Ensino Superior, no Brasil, conforme indicam os dados da tabela 09:

<sup>88</sup> **Capital Estrangeiro na Educação Brasileira. Quem paga a conta?** Disponível em: 04 Janeiro 2011. <<http://pt-br.paperblog.com/capital-estrangeiro-na-educacao-brasileira-quem-paga-a-conta-51740/>>. Acesso em: 20 jan. 2012

<sup>89</sup> Esclareça-se que a CM-Consultoria está utilizando nessa matéria um valor aproximado, porque o real valor investido em aquisições & fusões pela AESAPAR, no ano de 2007, foi de R\$ 323.758.459,00.

<sup>90</sup> Ver: **Perfil Corporativo da Anhanguera Educacional Participações S.A.** Disponível em **9 de fevereiro de 2010** <<http://www.unianhanguera.edu.br/ri/>>. Acesso em 23 mar. 2010. Ver também: Relatório dos produtos da

Tabela 09 - Fusões e Aquisições da Aesapar (2008).

<i>Instituição adquirida</i>	<i>Valor total em (R\$ em milhões)</i>	<i>Nº Alunos</i>	<i>Valor por Aluno (R\$ em mil)</i>
Sociedade Educacional Garra Ltda (Faculdades – Planalto), Faplan. Passo Fundo/RS	10.286.500,00	2. 500	4. 115,00
SESLA – (Faculdade de Negócios e Tecnologias da Informação). Facnet. DF	20.480.000,00	3. 700	5.535,00
Educar (IESvillie + Fati + Fatec + Isesc + Fateja) e (Intesc Fateja). Joinville/Jaraguá do Sul/SC	30.000.000,00	5. 700	5.263,00
Fris (Faculdade Regional de Itapicirica da Serra). SP	3.500.000,00	1.500	2. 333,00
Faenac (Faculdade Editora Nacional). São Caetano do Sul/SP	34.000.000,00	6.000	5.667,00
Fabrai (Faculdade Brasileira de ciências Exatas, Humanas e Sociais + tecnologia) BH/MG	10.360.000,00	2.000	5.180,00
Cesur (Facsul - Faculdade do Sul de Mato Grosso). Rondonópolis/MT	13.671.786,60	2.800	4.883,00
Editora Micrilins Brasileira S.A. (EAD) SP/SP <sup>91</sup>	25.200.000,00	500	5. 040,00
Fasert (Faculdade de Sertãozinho). Sertãozinho/SP	2.550.000,00	533	4. 784,00
SBCEC (Faculdade JK). Taguatinga/DF	31.300.002,20	5. 300	5.906,00
Fast (Faculdade Santa Terezinha). Taguatinga/DF	5. 299.120,00	1. 032	5.135,00
Pioneira Educacional (Faculdade Taboão da Serra – FTS). Taboão da Serra/SP	32.550.000,00	5. 400	6. 028,00
LFG – Business e Participações. SP/SP	149.550.000,00	70. 000	2. 136,00
Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda – Faculdade Kantun e soc. Educ. Centro América. Caxias do Sul/RS	2.300,00 <sup>92</sup>	0	0
<b>Total:</b> 14 Aquisições/fusões	1. 222. 982. 891, 00	606. 465	52. 131,00

Fonte: Elaborado pela autora com base na matéria “Fusões e Aquisições no Ensino Superior – Panorama Setorial. Disponível em: CM Consultoria”. Ano de 2007 ao primeiro trimestre de 2010.

<<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio4/QuadroGeralAquisicoesIES.pdf>> Acesso em 06 set. 2010.

Conforme dados da tabela 09 a Aesapar, em 2008, investiu R\$ 1.222.982.891, em 14 aquisições e fusões, captou 606.465 alunos, ao custo médio de R\$ 8. 595. Se compararmos os resultados das transações de aquisições e fusões efetivadas pela Companhia em 2008 com os dados de 2007, temos revelações importantes: a) em 2008, a Companhia adquiriu oito IES a mais que em 2007; b) investiu R\$ 8.992.244,32 a mais que em 2007; c) captou 547.396 alunos a mais do que o ano de 2007. Assim, mesmo que o custo aluno também tenha sido R\$

**Anhanguera Educacional Participações S.A** – 2006/2008. Portifólio em pdf, emitido pela CVM. Disponível em: [www.cvm.gov.br/](http://www.cvm.gov.br/)>. Acesso em 06 jan. 2009

<sup>91</sup> A AESAPAR adquiriu somente 30% do valor dessa empresa.

<sup>92</sup> Valor pago para acordo de não concorrência no mercado.

3.357, 27 maior, em 2008, o número de alunos mais que triplicou, pois passou de 59.069 em 2007 para 606. 465 em 2008. Foi um negócio de grande relevância para a Aesapar alavancar o seu processo de expansão.

Outra questão apontada pela tabela 09 e que deve ser destacada, foi a agressividade concorrencial exercida pela Aesapar<sup>93</sup> em 2008, no mercado expansionista de IES privadas no Brasil, na forma de criação de monopólios, exemplificado pelo fato desta Instituição ter adquirido por R\$ 2.300,00 a Sociedade Educacional Caxias do Sul Ltda – Faculdade Kantun e Soc. Educ. Centro América. Caxias do Sul/RS, sem nenhum aluno. Neste caso, a estratégia foi o fechamento da Instituição adquirida.

Os dados das tabelas 08 e 09 indicam que com as aquisições e fusões realizadas pela Aesapar, entre os anos de 2007 e 2008, compôs um quadro de 107.600 mil alunos na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (MS), com 37. 600 alunos (de cursos na modalidade presencial e a distância) oriundos da antiga Uniderp e 70.000 alunos oriundos da LFG–Business e Participações SP/SP, maior empresa de ensino profissionalizante do país, na modalidade a distância.

Em 2009 a Aesapar não centrou seu foco em aquisições e fusões como ocorreu no ano 2008, ao contrário, adquiriu apenas quatro IES e investiu na consolidação de sua marca e em seu método de gerenciamento de negócios, buscando, segundo seus gestores, “a qualidade de seus serviços prestados”. (CM-Consultoria, 2007-2010, p.4). Por conta da crise do capital<sup>94</sup>, o ano de 2009 foi atípico para a Aesapar.

---

<sup>93</sup> “A Companhia e suas controladas concorrem com faculdades, universidades e centros universitários públicos e privados, bem como com alternativas ao ensino superior, tais como as escolas militares e outras instituições de ensino. [...] Alguns de seus concorrentes, inclusive instituições de ensino superior públicas, podem oferecer cursos semelhantes aos oferecidos e, ao mesmo tempo, ter mais prestígio na comunidade acadêmica, Unidades com localização mais conveniente e com melhor infraestrutura ou cobrar mensalidades mais baixas ou até mesmo não cobrar mensalidades. Além disso, seus competidores também passaram a atuar ou poderão passar a atuar no segmento de educação a distância (modalidade de ensino prestado aos alunos da educação básica, ensino superior e demais cursos, por meio de ferramentas de aprendizagem remota, tais como internet, satélite, livros impressos e livros eletrônicos, “Educação a Distância” ou “Ensino a Distância”). A Companhia pode ser obrigada a reduzir suas mensalidades ou aumentar suas despesas operacionais em resposta à concorrência, a fim de reter ou atrair alunos ou buscar novas oportunidades de mercado. [...] Se não conseguir manter sua posição competitiva ou de outro modo responder às pressões competitivas com eficiência, sua lucratividade poderá ser comprometida, poderá perder sua participação de mercado e ser prejudicada”. (AESAPAR. Prospecto de 25 de novembro de 2010, texto em pdf. p. 31).

<sup>94</sup> Observa-se que no âmbito dessa crise o capital ao concentrar-se nos grandes monopólios e oligopólios, torna-se ocioso para o setor produtivo. Essa contradição materializa-se na forma de parasitismo, conforme foi exposto por Arruda (2012, p. 4) sobre a crise de 2008 que abateu a sociedade capitalista mundialmente. Para esse autor: “A crise atual, da qual somos testemunhas oculares, que está sendo considerada a maior de todas as crises é a confirmação patente da análise de Marx em *O Capital*. No USA, até o início de novembro, já haviam quebrado 19 bancos e, como vimos, o socorro a eles se deu de forma diversificada com alguns sendo melhores aquinhoados do que outros. No Brasil, a fusão entre os grandes bancos já provocou uma concentração monopólica de cerca de 75% do setor nas mãos dos cinco maiores bancos. De repente some o crédito fácil, o comércio paralisa, abarrotam-se os depósitos de mercadorias, aumenta o desemprego, a miséria e a fome”.

Na sequência, apresentamos os espaços do mercado brasileiro ocupado pela Aesapar, a partir das aquisições e fusões, de novas IES no interregno 2007 a 2009

Tabela 10 - Espaços do mercado brasileiro ocupado pela Anhanguera Educacional S.A., em março de 2007-2009

<b>A Anhanguera Educacional no Brasil</b>	
São Paulo	26 unidades
Mato Grosso	03 unidades
Mato Grosso do Sul	09 unidades
Rio Grande do Sul	04 unidades
Santa Catarina	07 unidades
Goiás	02 unidades
Distrito Federal	03 unidades
<b>TOTAL</b>	<b>54 unidades</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Dept<sup>o</sup>. de Controle Acadêmico – 31/mar/08 (apud. Relatório de Responsabilidade Social 2007: prestação de contas às comunidades interna e externa, 2008).

Conforme se observa na tabela 10, entre as regiões do Brasil, em que a Aesapar mais penetrou no mercado da educação, em primeiro lugar vem a Região Sudeste com 26 unidades, em segundo lugar está a Região Centro-Oeste com 17 unidades e em terceiro lugar encontra-se a Região Sul com 11 unidades. Em 30 de setembro de 2009 a Companhia era formada por 253.576 alunos matriculados, em suas unidades de ensino, conforme segue:

54 Câmpus localizados nas cidades de Anápolis (GO), Bauru (SP), Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Campo Grande (MS), Dourados (MS), Indaiatuba (SP), Itapeverica da Serra (SP), Jacareí (SP), Jaraguá do Sul (SC), Joinville (SC), Jundiá (SP), Leme (SP), Limeira (SP), Matão (SP), Osasco (SP), Passo Fundo (RS), Pelotas (RS), Pindamonhangaba (SP), Piracicaba (SP), Pirassununga (SP), Ponta Porã (MS), Ribeirão Preto (SP), Rio Claro (SP), Rio Grande (RS), Rio Verde (MS), Rondonópolis (MT), Santa Bárbara (SP), Santo André (SP), São Caetano do Sul (SP), São José dos Campos (SP), São Paulo (SP), Sertãozinho (SP), Sorocaba (SP), Sumaré (SP), Taboão da Serra (SP), Taguatinga (DF), Taubaté (SP), Valparaíso (GO) e Valinhos (SP), além de mais de 450 Polos e mais de 650 Centros de Ensino Profissionalizantes distribuídos em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal<sup>95</sup>.

Observa-se que até o ano de 2009, a Aesapar instalou-se em três regiões brasileiras, onde o setor econômico é mais movimentado, como por exemplo, São Paulo, na região Sudeste. Contudo, conforme indicam os dados, em relatórios de produção disponibilizados

<sup>95</sup> Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifólio em Pdf, 2008, p. 59. Disponível em: 09 dez. 2009, < [http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2010

pela Aesapar, esta Companhia, a despeito da crise do capital, mas com aporte de capital estrangeiro e organização de sua base técnica de trabalho, tinha como propósito sua expansão para as regiões Norte Nordeste.

Na sequência os dados da tabela 11 indicam a capacidade de crescimento da Companhia no interregno 2007 e 2009,

Tabela 11 - Evolução do número de alunos e professores nos cursos de graduação modalidade presencial e a distância, no âmbito da Aesapar: 2007<sup>96</sup> a 2009

Ano	Nº. Alunos	%	Nº. Professores	%	Número de alunos por professor ( em %)
2007	56.741	-	6.585	-	8,62
2008	157.243	177,12	7.715	17,16	20,38
2009	256.561	63,16	7.898	19,94	32,48

Fonte: AESAPAR. Prospecto definitivo:21012. Portifólio em Pdf. Disponível em 2010. Disponível em: <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma)>. Acesso em 06 jan. 2011.

Conforme indicam os dados da tabela 11 a função docente<sup>97</sup>, no ano de 2007 foi de 8,62, no ano de 2008 essa relação registrou 20,38 e no ano de 2009 chegou a 32,48. Contudo, é preciso considerar que os dados apresentados na tabela 11 não fazem distinção entre a quantidade de alunos e professores no ensino presencial e no ensino a distância e é sabido que no ensino a distância, conforme a organização do trabalho didático que lhe é própria, a função docente, na média nacional, oscila entre 150 a 200, conforme já comentamos no primeiro capítulo deste relatório de tese. De qualquer forma os dados da tabela 11, aqui apresentados, revelam a capacidade da Companhia, em tela, em explorar a força de trabalho docente, à medida que extrai mais-valia sobre ela.

Na sequência apresentamos a tabela 12 com dados demonstrativos do lucro da Aesapar: 2007-2009.

<sup>96</sup> Os dados da Aesapar referentes ao ano de 2007, foram divulgados, pela Instituição, com data de março de 2007.

<sup>97</sup> Esclareça-se que a função docente no âmbito de uma IES implica tanto a relação do número de professores x número de alunos, quanto as atribuições dos professores no ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 12 - Indicadores financeiros e operacionais da Aesapar consolidados no período 2007-2009

Exercício encerrado em 31 de dezembro de 2009. (R\$ milhões, excluindo a percentagem).						
Indicadores	2007	%	2008	%	2009	%
Receita líquida	273.6	-	654.2	239,11	904.5	138,26
Lucro bruto <sup>98</sup>	122.0	-	243.8	199,84	347.8	142,66

Fonte: Elaborado pela autora com base em: AESAPAR. Prospecto definitivo:2010. Portifólio em Pdf. Disponível em 2010. <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma)>. Acesso em 06 jan. 2011.

Os dados da tabela 12, para efeito de análise, terão no ano de 2007, o ponto de partida, ou seja, o ano em que a Aesapar incorporou a Uniderp, e o ano de 2009, como consolidação dos resultados. Sendo assim, no que concerne aos lucros agregados ao capital da Aesapar, a partir da data base, inferimos que esta Instituição obteve os seguintes resultados: em 2008 a receita líquida registrou acréscimo de 239.%, se comparada ao ano de 2007 e em 2009 alcançou 138,26%, registrando decréscimo de 110,85% em relação ao ano de 2008. O mesmo fato ocorreu em relação ao lucro bruto que, em 2008, registrou crescimento de 199,84%, se comparado ao ano de 2007, e em 2009 registrou, apenas, 142,66% de crescimento, se comparado ao ano de 2008, logo, o decréscimo foi de 57,18%. Indicativo do menor investimento desta Instituição em fusões e aquisições de novas IES no ano de 2009.

Contudo, se compararmos os dados da tabela 11 com os dados da tabela 12 será possível inferir que há uma relação direta entre a significativa receita líquida, o aumento do número de alunos e a mais valia extraída da força de trabalho. Indicativo de que os lucros da Companhia estão atrelados ao movimento operacional combinado, da seguinte forma: abertura do capital na Bolsa de Valores – Bovespa, aquisições e incorporação do capital de novas IES ao capital da Aesapar e a racionalidade da base técnica do trabalho no interior da Companhia.

<sup>98</sup> Esclareça-se que o termo “lucro bruto”, apresentado na tabela 12, utilizado pela Aesapar, advém do ramo da economia e da contabilidade sob a luz do pensamento liberal, logo, não se aproxima da categoria “lucro”, sistematizada por Karl Marx, em sua obra “O capital”. Segundo esse autor “O lucro, tal como o temos inicialmente entre nós, é, portanto, **o mesmo que a mais-valia**, apenas numa forma mitificada, que, no entanto, brota necessariamente do modo de produção capitalista. Já que na formação aparente do preço de custo não se reconhece nenhuma diferença entre capital constante e variável, a origem da alteração do valor, que ocorre durante o processo de produção, precisa ser deslocada da parte variável do capital para o capital global. Já que num pólo o preço da força de trabalho aparece na forma transmutada de salário, no pólo antiético a mais-valia aparece na forma transmutada de lucro”. (MARX, 1986, p. 29-30, grifo nosso). No texto intitulado “Salário, preço e lucro”, Marx e Engels asseveram “O valor de uma mercadoria se determina **pela quantidade total de trabalho** que encerra. Mas uma parte desta quantidade de trabalho representa um valor pelo qual se pagou um equivalente sob forma de salários; outra parte se materializa num valor pelo qual **nenhum** equivalente foi pago. Uma parte do trabalho incluído na mercadoria é trabalho **remunerado**; a outra parte, trabalho **não remunerado**. Logo, quando o capitalista vende a mercadoria **pelo seu valor**, isto é, como cristalização da **quantidade total de trabalho** nela invertido, o capitalista deve forçosamente vendê-la com lucro”. (MARX e ENGELS, s.d, p. 363, grifo dos autores).

### 2.1.2. A forma organizacional do projeto didático-acadêmico adotada pela Aesapar

No que se refere à organização e administração do projeto didático-acadêmica para as unidades de ensino adquiridas, no decorrer do ano de 2008 e 2009, a Aesapar adotou três categorias institucionais, conforme segue:

1. Campi,
2. Pólos e
3. Centros de Ensino Profissionalizante

A priorização dessas três categorias administrativas é fundamentada na gestão padronizada, centralizada e corporativa, adotada pela Aesapar. Na sequência, apresentamos o significado de cada uma dessas categorias administrativas, segundo a Instituição mantenedora.

#### Campi:

Os Campi são Unidades que oferecem todos os formatos de cursos da Companhia (graduação presencial, graduação a distância, pós-graduação lato sensu, pós-graduação stricto sensu e educação continuada). Esses Campi são tipicamente dimensionados para atender entre 2.000 e 7.000 alunos, após três a cinco anos, quando geralmente atingem a sua maturidade. [...]. Dado que muitos dos cursos oferecidos nos Campi foram implantados recentemente e ainda estão em fase de maturação, tem se observado um crescimento consistente no número de alunos por Campus nos últimos anos e espera-se que essa tendência continue nos próximos anos, enquanto não é atingida a maturidade dos Campi. [...] Os Campi são implantados geralmente em imóveis alugados que são adaptados para as necessidades do negócio da Companhia. Os Campi contam com ampla infra-estrutura e têm sido muito bem avaliados pelas visitas in loco do MEC<sup>99</sup>.

#### Polos:

Os Polos são unidades operadas por Parceiros locais com oferta selecionada dos cursos da Companhia, incluindo: graduação a distância, pós-graduação lato sensu e educação continuada. Os Polos são tipicamente dimensionados para atender até 1.000 alunos, após três a cinco anos, quando geralmente atingem a sua maturidade. Eles possuem uma infra-estrutura menos completa que aquela oferecida pelos Campi. No entanto, contam sempre com salas de aula com recursos audio-visuais, sala de estudo, laboratório de informática e biblioteca. Em 30 de setembro de 2009, a Companhia administrava mais de 450 Polos, em 393 cidades, com um total de 109,8 mil alunos, uma média de mais de 200 alunos por Polo. [...] No modelo de

---

<sup>99</sup> Fonte: AESAPAR. Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifolio em Pdf, 2008, p. 59. Disponível em: 09 dez. 2008, < [http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)>. Acesso em 06 jan. 2009.

Polos, a Companhia é responsável por todas as atividades pedagógicas centrais, incluindo o desenvolvimento dos currículos, materiais impressos, tutoria eletrônica, conteúdos de Tele-Aulas e AVA<sup>100</sup>, bem como pela contratação de professores locais para as atividades acadêmicas conduzidas nos Polos. A Companhia também é responsável pelo marketing nacional, pela plataforma de tecnologia de informação e pela gestão financeiro-administrativa da rede. O Parceiro local é responsável por toda a estrutura física e de serviços local, incluindo: serviços ao aluno, marketing, ocupação, computadores, equipamentos e instalações prediais. Em contrapartida à prestação desses serviços, os parceiros locais recebem um percentual da receita líquida mensal recebida do Polo. Esse percentual varia de 25% a 56% da receita líquida, dependendo do tipo de curso. Nos cursos de graduação a Companhia é responsável pelo faturamento e cobrança das mensalidades, e repassa para o Polo a sua participação na receita líquida. A partir de junho de 2009, a parcela da receita líquida repassada para os Polos passou a não ser mais contabilizada como receita da Companhia. Nos cursos de pós-graduação e educação continuada os Polos recebem cheques pré-datados e os repassam a Companhia. Neste caso a Companhia também somente contabiliza a receita referente a sua participação.<sup>101</sup>

#### Centros de Ensino Profissionalizante:

A Companhia administra uma rede de mais de 650 Centros de Ensino Profissionalizante operados em formato de franquia. Esses centros são tipicamente dimensionados para atender até 1.000 alunos e possuem uma infraestrutura que contempla salas de aula, laboratórios de informática, laboratórios de hardware e centro de encaminhamento profissional. Esses Centros oferecem os cursos de Ensino Profissionalizante com a marca Microlins. A Companhia tem sua receita nesses centros derivadas da venda de materiais didáticos e cobrança de royalties. A receita de mensalidades dos cursos é faturada pelos franqueados que compram materiais e pagam os royalties da Companhia.<sup>102</sup>

Nas três categorias administrativas adotadas pela Aesapar, conforme observamos, não há referência à unidade entre pesquisa, ensino e extensão, conforme preconizado pela LDB n. 9.394/96. A Companhia concentrou seu foco de atuação em cursos de graduação, cursos de especialização e cursos profissionalizantes, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Trata-se de cursos que, para serem operacionalizados, não há, por parte do MEC, exigência de contratação de docentes com titulação de mestre ou doutor e com dedicação exclusiva à Instituição, o que seria muito dispendioso para a Companhia. O método operacional da Aesapar, como já ficou evidenciado, centra-se no barateamento e expansão de seus produtos.

---

<sup>100</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem.

<sup>101</sup> Idem

<sup>102</sup> Idem

### 2.1.3. O impacto da forma organizacional da Aesapar na Universidade Anhanguera-Uniderp

Evidenciaremos, na sequência, como a Aesapar determinou a organização das Instituições mantidas pela Universidade Anhanguera-Uniderp, em Mato Grosso do Sul entre os anos de 2007-2009, conforme segue: a) a Sede denominada Anhanguera – Uniderp, permaneceu situada em Campo Grande/MS; b) a Unidade II –Agrárias/CG, tornou-se *Campi-I*; c) as Faculdades Integradas de Rio Verde, em Rio Verde/MS, tornaram-se *Campi-II*; d) a Uniderp Interativa, tornou-se Centro de Educação a Distância; e) o centro de Educação Unaes tornou-se Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande – Unidade 1; f) foi criado o Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande - Unidade 2, na BR 163; g) a Faculdade Dourados, em Dourados/MS, tornou-se Faculdade Anhanguera de Dourados; h) as Faculdades Integradas de Ponta Porã, em Ponta Porã/MS, tornaram-se Faculdade Anhanguera de Ponta Porã<sup>103</sup>.

Hoje, a Companhia possui seis diferentes programas acadêmicos, sendo eles:

- (i) Ensino Profissionalizante;
- (ii) graduação presencial;
- (iii) graduação a distância;
- (IV) pós-graduação *lato sensu*;
- (V) pós-graduação *stricto sensu*<sup>104</sup>; e
- (VI) educação continuada.

Para o desenvolvimento desses Cursos, a Companhia Aesapar adotou a combinação de quatro modalidades metodológicas de ensino, são elas: (i) Aulas Presenciais; (ii) Tele-Aulas; (iii) Materiais Impressos; e (iv) AVA<sup>105</sup>.

Houve modificações, também, em relação ao número de Cursos, conforme segue:

<sup>103</sup> No ano de 2010 a Aesapar vendeu as unidades de Dourados e de Ponta Porã.

<sup>104</sup> Com referência ao Programa de Pós-Graduação em *stricto sensu*, com cursos de Mestrado em Meio Ambiente e Mestrado Profissional em Produção e Gestão Agroindustrial, oferecidos pela Universidade Anhanguera – Uniderp, em Campo Grande-MS.

<sup>105</sup> Esse tema será explorado no quarto capítulo desta tese.

Tabela 13 -Variação do número de cursos da Universidade Anhanguera-Uniderp. Comparação do ano de 2007 com o ano de 2009

Cursos na modalidade presencial			Cursos na modalidade a distância		
Ano	Nº de cursos	%	Ano	Nº de cursos	%
2008	99	-	2008	7	-
2009	63	57,1	2009	13	85,7

Fonte: Elaborada pela autora (2011), com base em matéria disponível no site < www.UNIDERP.br>. Acesso em jan. 2011.

Conforme os dados da tabela 13 o número de cursos presenciais da Anhanguera-Uniderp, em três anos, diminuiu 57,1,36% e o número de cursos a distância aumentou 85,7%. Se analisarmos essa variação no oferecimento de número dos cursos na modalidade presencial e a distância, poderíamos afirmar que o aumento dos cursos na modalidade EAD se justifica pelo baixo custo para a Instituição e para o aluno, tanto que a Aesapar investe mais neles. Este fato confirma a tendência de expansão da EAD, no âmbito da Companhia, em detrimento de investimentos em cursos de modalidade presencial. Em relação ao número de alunos e de professores também houve modificações entre os anos de 2008-2009, conforme segue:

Tabela 14 - Variação do número de alunos e professores na Universidade Anhanguera-Uniderp - Comparação do ano de 2007 com o ano de 2009

Cursos na modalidade presencial			Cursos na modalidade a distância		
Ano	Nº. Alunos	Nº. Professores	Ano	Nº. Alunos	Nº. Professores
<b>2007</b>	19.600	508	<b>2007</b>	14.500	90
<b>2009</b>	26.000	498	<b>2009</b>	96.000	300
<b>Porcentagem</b>	32,65	2,0	<b>Porcentagem</b>	562,07	233,33

Fonte: Elaborada pela autora (2011), com base em matéria disponível no site < www.UNIDERP.br>.

Conforme indicam os dados da tabela 14, entre os anos de 2007 e 2009, na Universidade Anhanguera-Uniderp, houve significativa movimentação no que se refere ao número de alunos e professores, tanto nos cursos de modalidade presencial, quanto a distância. Nos cursos de graduação, na modalidade presencial registrou-se acréscimo de 32,65% no número de alunos e decréscimo de 2,0% no número de professores. Já nos cursos de graduação na modalidade a distância foi registrado um acréscimo de 562,07% no número de alunos e acréscimo de 233,33% no número de professores. Conforme esses dados, a função docente, no que se refere à correspondência entre o número de alunos e o número de professores, no ensino, na modalidade presencial, em 2007, tem-se 38.58 alunos por professor

e no ano de 2009 tem-se 52.20 alunos por professor. E, no ensino de modalidade a distância, a função docente registrou, em 2007, 161.11 alunos por professor, e, em 2009, essa relação foi de 320,00 alunos por professor.

Como se observa, os dados da tabela 14 revelam que no período 2007-2009, de um lado, na Universidade Anhanguera-Uniderp, houve expansão tanto nos cursos de graduação na modalidade presencial quanto a distância, porém a expansão do número de alunos matriculados nos cursos de graduação, na modalidade a distância, superou em 529,4% o número de alunos matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial, evidenciando a tendência de a EAD constituir-se na modalidade de ensino, correspondente à base produtiva de lucro agregado ao seu capital. E, de outro lado, temos como corolário, em relação a primeira constatação, que a exploração da força de trabalho se revela tanto no ensino de modalidade presencial quanto a distância, mas é mais acentuado no ensino a distância. Assim, os dados da tabela 14 indicam que o ensino, na modalidade a distância, em função mesmo de potencializar a exploração da força de trabalho, confere maior lucro à Instituição, em tela, do que os cursos na modalidade presencial.

Todavia, com relação ao valor exato e/ou porcentagem quantitativa do lucro auferido pelos cursos de graduação, na modalidade a distância, em relação aos cursos de graduação, na modalidade presencial, à altura desta pesquisa, não temos como dimensionar, uma vez que este cálculo, de um lado, depende do valor da mensalidade paga pelos alunos nos diferentes cursos oferecidos presencialmente pela Instituição, como também, do valor da mensalidade paga pelo aluno nos diferentes cursos, na modalidade a distância. E, de outro lado, implica no valor da remuneração da força de trabalho, capital variável, numa e em outra modalidade de ensino. Mas não só isso, implica também em cálculos relacionados ao quantum do capital constante que a Instituição, em tela, necessita investir, como condição para manter efetivamente a operacionalização dos referidos cursos. O nosso objeto de pesquisa não tem como objetivo adentrar nessa análise.

Enfim, podemos concluir que a Aesapar foi criada, estrategicamente, para operar como governança corporativa, particularmente no setor administrativo e financeiro da Aesa do que nos aspectos didático-acadêmicos. O seu processo de expansão foi gradativo e tecnicamente organizado com base na inter-relação da dimensão monetário-financeira (incorporação de fundo de capitais – nacional e internacional - e oferta de ações na bolsa de valores) e na base produtiva, focando os seguintes critérios de competitividade: a) reorganização estrutural, administrativa e financeira, reestruturação do quadro de trabalhadores, seleção de seus produtos, elaboração de portfólios e marketing; b)

implementação do processo de aquisições e fusões de novas IES, bem como a oferta de IPOs na Bovespa; c) investimentos na melhoria de seus espaços físicos, padronização dos cursos superiores, investimento em EAD, captação de alunos e investimento em projetos de responsabilidade social.

Portanto, a partir dos dados apresentados sobre a expansão da Aesapar podemos inferir que esta Companhia produz e reproduz o seu capital combinando os lucros obtidos no setor financeiro (operações na bolsa de valores) e a exploração da força de trabalho na sua base produtiva, interface própria das formas monopólicas atuais.

Fontes ao analisar “O Imperialismo: de Lenin aos dias atuais”, assevera:

Nos primórdios do século XXI, o que era uma fusão tensa entre capital bancário e capital industrial apresenta-se como o predomínio do capital sob forma monetária (ou o capital portador de juros, conforme Marx) sobre o capital funcionante, tendo este último a função social (do ponto de vista da reprodução do capital) da extração da mais-valia (Marx, 1985, l. III, cap. XXI). *Não se trata mais de uma subordinação ou de lutas intestinas entre duas formas de capitais*, mas de uma escala tal de concentração de capitais que os proprietários de capital sob forma monetária encontram-se diante da necessidade permanente de valorizar massas crescentes de capital, que pretendem – e precisam – manter o maior tempo possível sob essa mesma forma monetária. Para tanto, é preciso impor aos processos de produção de mais-valia uma nova intensidade e um novo ritmo de produção, associando as mais diversas modalidades de sujeição dos trabalhadores, de maneira a liberar o capital de suas peias (o momento “M” do processo D-M-D’) e reconvertê-lo o mais rapidamente à sua forma monetária, lamejando o impossível mundo do puro D-D’. O capital funcionante é aquele que atua diretamente na extração de mais-valia, qualquer que seja o seu porte e suas dimensões. É o capital que nos acostumamos a chamar de produtivo mas que é, sobretudo, *produtivo de mais-valia*. Atua, portanto, em qualquer atividade sobre a qual possa extrair mais-valor; produz mercadorias para satisfazer o “estômago ou a fantasia”, nos setores que tradicionalmente chamamos de industrial ou de serviços. (FONTES, 2008, p. 97, grifo nosso).

Nesse raciocínio desenvolvido até aqui, procuramos evidenciar que a forma adotada pela Aesapar para produzir e reproduzir o seu capital não dissocia capital financeiro e capital da base produtiva, ao contrário, está Instituição transita nesses dois polos de forma combinada. Ao mesmo tempo em que emprega força de trabalho, de onde se extrai mais-valia absoluta ou relativa, atua, também, no setor financeiro de forma a agregar valor a sua base produtiva. Assim, a aquisição de novas empresas e a venda ou compra de ações (títulos) na bolsa de valores é sempre avaliada tendo como base a capacidade da Instituição garantir o seu potencial de valorização de seu capital - o lucro, na sua base produtiva, para isso, explora, ao máximo, a sua força de trabalho.

Tanto é assim, que os empreendimentos realizados pela Aesapar nos anos de 2007, 2008 e 2009 foram determinantes para a reorganização produtiva no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp<sup>106</sup>. Pois, a partir do início de 2008, quando a Uniderp passou a ter a sua razão social denominada: Universidade Anhanguera-Uniderp, foi – lhe imposto nova reordenação no seu projeto didático-acadêmico, conforme a gestão de princípio padronizado, centralizado e corporativo, próprio da Aesapar.

No que diz respeito à organização do projeto didático-acadêmico visualizamos na Aesapar, três tendências: 1ª) Aumento do número de alunos em sala de aula dos cursos na modalidade presencial, uma vez que houve, de um lado, diminuição do número de cursos e, de outro lado, aumento do número de alunos matriculados; 2ª) expansão dos cursos na modalidade a distância em detrimento da expansão dos cursos na modalidade presencial, uma vez que, em relação aos cursos de modalidade presencial, verificou-se aumento tanto no número de cursos na EAD, quanto no número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino e 3ª) intensificação da jornada de trabalho e exploração da força de trabalho (docente), uma vez que a percentagem de aumento do quadro de docentes foi menor, se comparada à proporção de crescimento do número de alunos matriculados em cursos nas modalidades presencial e a distância.

Enfim, este capítulo forneceu elementos que nos permitiram captar e entender como se constitui uma empresa monopólica privada, cujo produto ou mercadoria vendável é o ensino, e que, para tanto, opera, ao mesmo tempo, no setor produtivo da base técnica de trabalho e no setor financeiro, bolsa de valores, como forma de agregar valor ao seu capital. De modo que, os aspectos evidenciados apontaram que a educação, numa instituição superior privada, realmente é uma mercadoria vendável e rentável que, ao se realizar no mercado, confere altos lucros ao capital da empresa.

Contudo, para apreender, a forma pela qual a Universidade Anhanguera – Uniderp, enquanto unidade pertencente à Aesapar, uma empresa de caráter monopólico, materializa a produção da mercadoria ensino e agrega lucro ao capital, faz-se necessário elucidar, de forma particular, a sua base técnica de trabalho produtivo, ou seja, como esta Instituição organiza o trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância.

Esta é a temática que será abordada nos capítulos III e IV, respectivamente.

---

<sup>106</sup> Esclareça-se que esta Instituição pertence ao conjunto de IES, brasileiras, incorporadas pela Aesapar, e como tal, segue o mesmo portfólio técnico-administrativo e o projeto didático-acadêmico de sua mantenedora, a Aesapar.

### CAPÍTULO III

#### **ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE PRESENCIAL, NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009**

A proposta para este capítulo será a de analisar a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp (2005-2009), uma instituição de caráter monopólico, localizada em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS).

Para tanto, a forma expositiva será a descrição dos dados relacionados ao referido curso e a análise dos mesmos ocorrerá sob a mediação dos aspectos que compõem a categoria *organização do trabalho didático*, quais sejam: (a) a relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro; (b) os recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicopedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento e (c) o espaço físico com características peculiares, onde ocorre. Essa categoria foi sistematizada por Alves (2001 e 2005).

Para o autor, a chave explicativa para a compreensão da organização do trabalho didático que se consubstanciou no interior da escola “para todos”, foi inspirada na materialidade da base técnica de trabalho manufatureiro, tal como João Amós Comênio<sup>111</sup>, no século XVII, sistematizou em sua obra “Didática magna”.

Segundo Alves:

Com a maior complexidade da sociedade, que transitava do feudalismo para o capitalismo e transformava profundamente as relações entre os homens, tornara-se patente a impossibilidade de os genitores assumirem, diretamente, a educação dos filhos. Motivado por essa necessidade social, Comenius foi o mentor que melhor encarnou, por meio de sua obra, a concepção e a mais elaborada iniciativa prática visando à realização dessa nova instituição social especializada, cuja finalidade era a de “ensinar tudo a todos”. [...] Portanto, foi Comenius quem anunciou, claramente, a proposta da escola moderna, cuja organização do trabalho didático, por inspirar-se na manufatura burguesa, representou, também, a superação definitiva do ensino artesanal. (ALVES, 2005, p. 63).

---

<sup>111</sup> João Amós Comênio, foi pensador alemão e bispo de Moravia que, no século XVII sob o influxo da Reforma Protestante, se dedicou a elaborar um método para a escola moderna que pudesse “ensinar tudo a todos”.

Nesse sentido, os fundamentos da organização do trabalho didático têm sua gênese no modo de produção capitalista<sup>112</sup>. Comênio entendia que a base técnica de produção artesanal no interior das corporações de ofícios, do período medieval, onde o artesão desenvolvia o processo de trabalho em sua totalidade, já dava mostras de que seria superada pela manufatura. O novo modo de produção capitalista impunha profundas alterações no processo de trabalho. E, segundo Alves, no que diz respeito à organização do trabalho didático, Comênio pressupunha:

[...] uma organização para a atividade de ensino [...] que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, em que a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2005, p. 65).

Com efeito, sob a base técnica de trabalho, no âmbito da manufatura, diferentemente do artesanato, colocavam-se os operários assalariados, reunidos num único local de trabalho sob o comando do capitalista, de acordo com um plano de produção, em regime de cooperação. O resultado da produção coletiva, segundo as regras da divisão do trabalho, foi o aumento da produtividade no trabalho. Isto porque o emprego do novo método de trabalho e de novas ferramentas permitiu que o mesmo número de operários, atuando em cooperação, fabricasse uma quantidade maior de mercadorias do que o mesmo número de artífices atuando individualmente nas oficinas. Dessa forma, os aspectos fundantes da base técnica de trabalho manufatureira são a divisão do trabalho e o emprego de determinadas tecnologias que permitem simplificar<sup>113</sup> e objetivar<sup>114</sup> o trabalho assalariado, bem como o barateamento da força de trabalho.

Essa base técnica de produção fundada, essencialmente, na divisão do trabalho, tinha como finalidade aumentar a produção e o lucro do capital, produzir “de tudo para trocar com todos”, à expensas de mais-valia extraída do trabalhador. Captar esse movimento é fundamental para a compreensão de como a Universidade Anhanguera-Uniderp organiza a

---

<sup>112</sup> Segundo Marx (1996, p. 439): A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista.

<sup>113</sup> Com a divisão do trabalho, o trabalhador manufatureiro perdeu o controle da totalidade do processo de trabalho. Cada vez mais especializado, ele passa a se ocupar de uma ou de poucas operações simples.

<sup>114</sup> “A objetivação consiste, inicialmente, em retirar o processo de produção da mercadoria do domínio pleno do indivíduo, segmentando-o em várias operações para as quais não é preciso que o trabalhador tenha o domínio da totalidade do trabalho, como no artesanato”. (SOUZA, A. 2010, p. 126).

sua base técnica de trabalho no âmbito de seus cursos de graduação e, particularmente, para efeito deste capítulo, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial.

Alves adverte, porém, sobre o fato de que a relação entre o que ocorre no âmbito do processo de produção e a organização escolar não é imediata ou direta.

Não se trata, pura e simplesmente, de uma analogia entre o que se dá no âmbito das manufaturas e no âmbito da escola. Permeando todas as atividades existentes no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não, ocorre uma tendência que leva à generalização de uma forma de organização do trabalho compatível com o modo de produção. Isto não quer dizer, por outro lado, que a realização dessa forma geral se dê segundo os mesmos ritmos e a mesma profundidade em todas as modalidades das atividades humanas, quer as de infra quer as de superestrutura, nem que, no âmbito de uma delas, deixem de existir diferenças acentuadas no espaço. São essas diferenças que definem a singularidade de cada caso. (ALVES, 2001, p. 96).

Ora, se o trabalho didático, como afirma Alves, é produto das condições sociais de produção da vida humana, então, para compreendê-lo é preciso compreender essas determinações históricas de produção.

Quanto à universidade moderna, especificamente, Comênio expõe o seu pensamento sobre a organização do trabalho didático em — Da Academia — capítulo XXI, de sua obra “Didática magna”. Nesta obra Comênio ao tratar dos graus<sup>115</sup> de ensino que deveriam compor a organização das instituições escolares, em sua época, comenta que a Academia deveria se constituir no último grau de formação dos jovens entre 19 a 24 anos. Embora, na obra “Didática magna”, Comênio não tenha se proposto a discutir a organização do ensino para a Academia, ele dedica um capítulo desta obra para revelar os seus “votos” sobre o tema, conforme segue:

- I. Se façam estudos verdadeiramente universais, de tal maneira que nada exista nas letras e nas ciências humanas que lá se não ministre.
- II. Se adotem os métodos mais fáceis e mais seguros, para imbuir todos aqueles que as frequentam de uma erudição sólida.
- III. Que os cargos públicos não sejam confiados senão àqueles que neles se prepararam com sucesso, e que são dignos e idôneos para se lhes entregue com segurança o governo das coisas humanas (COMÊNIO, 1996, p. 447).

---

<sup>115</sup> Uma instituição escolar, no entender de Comênio (1996, p. 410), deveria ter quatro graus, cada um com a duração de seis anos. São eles: o regaço materno (0 a 06 anos); a escola primária ou escola pública de língua vernácula (07 a 12 anos); a escola de latim ou ginásio (13 a 18 anos); a Academia e as viagens (19 a 24 anos).

Comênio, também, sugere um conjunto de procedimentos para que a Academia se torne “verdadeiramente uma universidade”, que ensine somente coisas universais<sup>116</sup>, são eles:

Sobre os jovens que deveriam frequentar a Academia:

Os trabalhos da Academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, só para lá forem enviados os engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para que, aliás, nasceram. (COMÊNIO, 1996, p. 448).

Sobre os professores que deveriam ensinar na Academia:

Para que os estudos acadêmicos sejam universais, há necessidade: de *professores* de todas as ciências. [...] Por isso, uma vez por ano, do mesmo modo que as escolas dos graus inferiores devem ser visitadas pelos seus directores, recebam também as Academias a visita dos inspectores do Estado, que procurem conhecer o empenho com que foram feitas todas as coisas, quer da parte dos professores, quer da parte dos alunos. Verificarão aqueles que mais distinguiram pela sua diligência e, para atestar públicamente o seu valor, conferir-lhes-ão o grau de Doutor ou de Mestre. (COMÊNIO, 1996, p. 448 e 452).

Sobre a biblioteca e os textos a serem estudados pelos alunos na Academia:

[...] e de uma *biblioteca* selecta dos vários autores e de uso inteiramente comum. [...] dissemos que, na Academia, se deveria estudar todo gênero de autores. Ora, para que este estudo não seja demasiado penoso, e, contudo, seja útil, seria para desejar que se pedisse às pessoas doutas, aos filósofos, aos teólogos, aos médicos, etc. que prestassem à juventude estudiosa o mesmo favor que os geógrafos prestam aos estudiosos da geografia, encerrando províncias inteiras, reinos e mundos em mapas, e podendo extensíssimas partes da terra e do mar sob os olhos, de modo a poderem ser observadas com um só golpe de vista. Efectivamente, porque é que, do mesmo modo que os pintores representam ao vivo as regiões, as cidades, as casas e as pessoas, se não há de representar Cícero, Lívio, Platão, Aristóteles, Plutarco, Tácito, Gélio, Hipócrates, Galeno, Celso, Santo Agostinho, S. Jerônimo e tantos outros? Não digo que se deva fazer apenas extractos de sentenças e florilégios (como foi feito por alguns), mas que se resumam as obras inteiras às coisas substanciais. (COMÊNIO, 1996, p. 448, 449-450).

Das lições de Comênio, nos albores da sociedade capitalista, abstraímos a combinação dos aspectos que compõem a organização do trabalho didático e a base técnica de trabalho na Academia: a) o trabalho realiza-se sob uma rigorosa organização, cujo fundamento é a divisão, objetivação e simplificação do trabalho no processo de produção de

---

<sup>116</sup> “Este colégio universal seria para as outras escolas o que o estômago é para os membros do corpo, ou seja, a oficina vital que a todos fornecia suco, vida e força”. (COMÊNIO, 1996, p. 454).

mercadoria; b) a força de trabalho envolvida na produção do ensino não conserva a unidade do trabalho; c) o perfil do aluno que vai freqüentar a academia é delineado já no ingresso à instituição, deve ser um aluno que tem vocação para o estudo, independentemente da academia e/ou do ensino do professor, os demais, que não possuem esse perfil vão para “a charrua, para as profissões manuais”; d) o instrumento predominante para mediar a relação educativa é o compêndio, organizado por especialistas das áreas de conhecimento afins e, e) o professor figura como força de trabalho, mercadoria necessária à empresa, na forma de trabalho vivo, nas diferentes fases do processo coletivo de trabalho, para a produção do ensino.

Três séculos após os “votos” de Comênio acerca da organização do trabalho didático, de fundamento manufatureiro, a ser desenvolvido no âmbito da Academia, percebe-se que não se pode tergiversar aos seus “votos”, no momento mesmo em que se analisa o trabalho docente desenvolvido contemporaneamente, em particular, nas IES privadas. Contudo, é preciso pontuar, que o trabalho no interior de uma Instituição de Ensino Superior privada, no tempo presente, embora conserve, com prevalência, o trabalho vivo, intensifica, sobremaneira, a objetivação do trabalho, em função da entrada das novas tecnologias, se comparado ao tempo histórico de Comênio. Por conta de que a base técnica de trabalho, sob os fundamentos da manufatura, configurada no século XVII, nos séculos vindouros (e aqui registra-se o século XXI), sofreu substancial desenvolvimento, mas não perdeu sua essência: a divisão e objetivação do trabalho e a extração de mais-valia do trabalho. Daí a importância em revisitar a obra comeniana, a fim de se verificar as transformações impostas à organização do trabalho didático do professor universitário de nosso tempo.

Se no tempo de Comênio ele fazia “votos” para a academia adotar compêndios<sup>117</sup>, enquanto instrumento predominante para mediar a relação educativa, hoje a academia adota o manual didático<sup>118</sup>. Segundo Souza. A. (2010, p. 129), “[...] o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total

---

<sup>117</sup>Alves acentua que o termo “compêndio deriva do termo latino *compendium* e significa ‘resumo, síntese’, bem como ‘livro de texto para escolas’ ou ‘manual’. O termo compendiar ajuda a esclarecer o seu conteúdo ao descrever o que significa ‘fazer um compêndio’: ‘juntar num só volume textos ou documentos com o objetivo de organizar ou sintetizar’ (ACADEMIA..., 2001, v. 1, p. 886). Logo ambos os termos, compêndio e resumo, podem ser tomados como sinônimos”. (ALVES, 2011, p. 17). Nos compêndios sugeridos por Comênio à Academia, as pessoas dotas deveriam resumir obras inteiras de autores clássicos, de forma a facilitar o estudo dos alunos. Isto significa que a Academia não deveria conduzir os alunos ao acesso direto das obras clássicas na sua totalidade, para não lhes “embotar” a mente e nem lhes tomar tempo, com o estudo de demasiada quantidade de conteúdo. (COMÊNIO, 1996, p. 450).

<sup>118</sup> Segundo Alves, “A elaboração dos manuais didáticos, dentro do plano geral fixado pelos conselhos, foi atribuída a outro especialista, enquanto o trabalho administrativo da unidade escolar tornou-se privativo do diretor e de sua equipe. O trabalho docente, exercido dentro da sala de aula, tornou-se esfera exclusiva do professor e cingiu-se ao plano executivo”. (ALVES, 2012, p. 176).

irracionalidade que rege a sociedade contemporânea”. Para Alves (2012), essa é uma questão histórica, isto porque,

Por oposição à situação desfrutada pelo mestre na sociedade feudal, o professor deixou de ter controle e domínio sobre o trabalho didático na escola moderna. A simplificação e a objetivação do trabalho subtraíram dele atribuições como criação de instrumentos de trabalho ou escolha de recursos didáticos. Limitaram-no à execução das operações previstas no manual, sintoma de quão profundamente se impuseram a divisão manufatureira ao trabalho didático e a submissão do professor ao instrumento de trabalho. Logo não procede a alegação de que o professor era o elemento central da relação educativa na ‘escola tradicional’. (ALVES, 2012, p. 175-176).

No tempo presente, não só os instrumentos de trabalho utilizados são distintos em relação ao tempo histórico de Comênio, como também, é diferente a forma de materialização dos cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância, no interior da Academia. Embora que a base técnica de trabalho presente na organização do trabalho didático mantém a essência manufatureira, como poderemos presenciar nas próximas seções deste capítulo, quando analisarmos, sob o concurso de dados empíricos, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no interior da Universidade Anhanguera- Uniderp.

### **3. O Curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, foi criado e implantado na Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – Uniderp, no mês de agosto do ano de 2001. Embora o período delimitado para nossa análise tenha como início o ano de 2005, consideramos necessário resgatar alguns aspectos do curso desde 2001, pois esses aspectos foram os que presidiram o curso até a sua radical reformulação em 2009, salvo alguns ajustes promovidos em 2006, para atender os Decretos e Resoluções editadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), conforme veremos adiante.

No ano de 2001, em Campo Grande-MS, no que se refere à educação pública, somente a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) oferecia Curso de Licenciatura em Pedagogia, no turno diurno. Naquele tempo, ainda, não havia sido implantado, no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), então, os alunos

ingressavam na Universidade pública e na Universidade privada mediante prova de vestibular, extremamente seletiva, particularmente na Instituição pública. Além do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMS, também, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) oferecia esse curso. Logo, a Uniderp enxergou um interessante espaço (nicho) de mercado para implantar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em Campo Grande, conforme comenta uma Professora do referido curso:

Em 2001, implantou-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com 80 vagas. A sala de aula era sempre lotada. Tínhamos grande procura, até porque as Universidades públicas não tinham programas e nem eram estimuladas pelo Estado para abertura de programas de formação de professores. [sic]. O cenário era propício, pois estávamos sob a vigência da LDB 9394/96 que preconizava a formação superior para professores, para atuação na educação infantil e ensino fundamental. Além disso, vivíamos no governo FHC, no qual as privadas tinham muito espaço de crescimento. Tínhamos toda a infraestrutura necessária para o ensino, pesquisa e extensão no que tange a recursos físicos e materiais. (Prof.<sup>a</sup> “A”, 2010)

O curso da Uniderp foi organizado conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº. 9394/96, particularmente, no que dispõe o artigo nº. 53, com o seguinte texto: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições”:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

O art nº.67, da mesma Lei, dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, MEC, LDB. nº. 9.394/96).

A partir da abertura conferida pela LDB nº. 9394/96, no ano de 2001, a Uniderp elaborou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, para a implantação do curso. A Instituição, por ser uma Universidade já consolidada, conforme vimos no primeiro capítulo desta tese, gozava de algumas prerrogativas, tais como: elaborar e implantar cursos de graduação sem a aprovação imediata do MEC<sup>119</sup>, a existência de espaço físico, laboratórios, biblioteca de boa qualidade e um corpo docente formado por 13 professores pedagogos, 88% deles com titulação de mestre. Segundo a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010), assim que o Curso de Licenciatura em Pedagogia teve início foram remanejados de outros cursos da Instituição mais 07 professores, para a pedagogia. Mediante essas condições, a Uniderp implantou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, com aulas no período noturno, quatro anos de duração e Matriz Curricular com 3.600 horas distribuídas da seguinte forma: 2.600 horas de aulas teóricas; 400 horas de aulas práticas; 400 horas de Estágio Supervisionado; 100 horas de Seminário integrador e 100h de Atividades Complementares.

Em 2002, o referido curso foi reorganizado com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº. 01/2002, de acordo com os seguintes indicadores:

**Formação:** Graduação licenciatura – **Formação de professores da Educação básica.** Curso de graduação de no mínimo 2800 horas, que podem ser assim distribuídas: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares e 200 horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais.<sup>120</sup>

<sup>119</sup> Essa prerrogativa das Universidades refere-se somente à produção do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação e a sua implantação, com condições adequadas para a operacionalização do mesmo. Após esse primeiro momento o curso é credenciado, acompanhado e avaliado pelo MEC, a fim de ser aprovado ou não, somente após o seu reconhecimento pelo MEC é que os alunos poderão ser diplomados.

<sup>120</sup> “Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentas) dias

**Currículo:** Competências como concepção nuclear do currículo em eixos articuladores: conhecimento profissional, interação e comunicação, disciplinaridade e interdisciplinaridade, formação comum e específica. Conhecimentos a serem aprendidos: Filosóficos educacionais e pedagógicos. A prática deverá permear toda a formação do professor e não poderá ficar reduzida a um espaço isolado; todas as disciplinas terão a sua dimensão prática.

**Processo ensino e aprendizagem:** Competências como concepção nuclear do ensino e da avaliação; metodologias de ação-reflexão-ação e resolução de situações-problemas; avaliação como diagnóstico e aferição de resultados; aprendizagem como processo de construção; conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

**Gestão:** Competências como concepção nuclear da organização institucional e gestão da escola; avaliações: periódicas e sistemáticas dos cursos, procedimentos e processos diversificados; estrutura com identidade própria; autonomia nas decisões; interação sistemática com as escolas de educação básica; flexibilidade nos projetos; oferta de formação continuada. (grifos nosso). (BRASIL. CNE/CP nº. 01/2002).

Trata-se de indicadores amplos a respeito da formação direcionada para o professor que iria atuar na educação básica e nem tanto sobre as atividades específicas de ensino, voltadas para (o egresso do curso) atuar nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que a orientação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 01/2002 focava a reorganização dos cursos de pedagogia a partir de eixos nucleares amplos, tais como: Processo Ensino e Aprendizagem, Gestão e respectivas competências e habilidades.

Essa concepção de currículo está impregnada do discurso político presente nos documentos elaborados, em contexto internacional e nacional, para a reforma da educação brasileira que teve início na década de 1990 e permeou toda a década de 2000, sob a influência dos Organismos Multilaterais, Tais como: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, entre outros. (REGO e MELLO, 2002).

Nos objetivo, finalidade, princípios e perfil do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uniderp, contidos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2002), destacamos a influência do discurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presentes no Relatório que foi coordenado pelo francês Jaques Delors e elaborado pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI,

intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir”<sup>121</sup>. O documento apresenta o eixo norteador do processo de formação do professor, cujo lema é “Aprender a aprender”<sup>122</sup>. Trata-se de uma tendência de formação, em que os conhecimentos teórico-práticos do aluno não ocorrem, necessariamente, por meio de sobrecarga horária de aulas teóricas e presenciais, com a presença do professor em sala de aula, mas por meio do processo de auto-aprendizagem do aluno que, na visão da UNESCO, deve realizar-se continuamente, inclusive, depois que o aluno tornar-se egresso do curso. Dai o Curso de Licenciatura em Pedagogia ser organizado e operacionalizado a partir de grandes eixos nucleares e modulares, de tal forma a facilitar a autoaprendizagem de determinadas competências e habilidades, previstas no Projeto Pedagógico do Curso.

Para tanto, a autoaprendizagem ocorre com a orientação do professor e sob o concurso dos seguintes instrumentos: livros didáticos, compêndios, livros acadêmicos e cadernos com questões instrutivas para a leitura e a aprendizagem dos conteúdos dos livros textos. Outro instrumento e, talvez o de maior importância, que concorre com esse tipo de aprendizado é a internet, particularmente, os textos e hipertextos veiculados nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como os mais diversos portadores de conhecimentos disponíveis na mídia, tais como os sites especializados em programas de autoaprendizagem.

Logo, essa concepção de curso pressupõe que já exista disponível um vasto conhecimento na internet, de fácil acesso ao aluno e que, portanto, dispensa uma elevada carga horária de aulas teóricas presenciais sob a tutela do professor que ensina. Então, cabe aos programadores e planejadores do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme a política da Instituição, criar estratégias que formem no aluno sua

---

<sup>121</sup> Esse Relatório foi publicado no Brasil, em 1998, na apresentação da edição o Ministro Paulo Renato de Souza destacou sua importância para “repensar a educação brasileira”, numa referência à reforma política e administrativa em processo no país.

<sup>122</sup> Esse fundamento se consolidou como diretriz do Curso de Licenciatura em Pedagogia depois que a Uniderp se tornou Universidade Anhanguera-Uniderp, como podemos constatar no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2007-2011) desta instituição, no item “Modernização e Integração do Currículo”, com o seguinte texto: “Baseada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1996, p. 77), a Universidade Anhanguera-Uniderp reorganizou os currículos dos Cursos de Graduação a partir dos quatro tipos fundamentais de aprendizagem, quais sejam: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos e d) aprender a ser”. (PDI alterado pela Resolução nº 018/CONSU/Anhanguera-Uniderp/2010, p. 13). Ainda sobre este assunto destacamos algumas fontes que podem ser consultadas para o aprofundamento, quais sejam: BANCO MUNDIAL (BM) “**Attacking poverty**”. Washington, D. C.: World Bank, 1999. Disponível em: [HTTP://www.globalknowledge.org/worldbank/wdr2001/wdrcurrent](http://www.globalknowledge.org/worldbank/wdr2001/wdrcurrent); BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência de cúpula de Nova Delhi/Índia**, UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1994; BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1991.

autonomia de estudo e a própria aprendizagem, independentemente da relação educativa, que tem no professor a figura indispensável nesse processo. Justifica-se, assim, o curso ser reorganizado em 2002, com 1800 horas/aulas para estudos formais dos conteúdos curriculares de cunho teórico/formal, em sala de aula, com a presença do professor ensinando esses conteúdos ao aluno, e 1000 horas/aulas divididas entre Atividades Integradoras, Complementares e de Extensão à Comunidade, aulas práticas em laboratórios pedagógicos e de informática ou, ainda, em escolas básicas, estágios supervisionados, seminários e elaboração de trabalho de conclusão de curso, cuja presença do professor figura apenas como um assessorio, aquele que coordena as atividades de autoaprendizagem.

Assim, podemos dizer que se trata de uma formação menos específica para a atuação na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautada no estudo teórico-formal e ou de metodologias de ensino ministrados pelo professor e mais geral, no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades necessárias à atuação na educação básica<sup>123</sup> como um todo e em espaços diversificados, sob a responsabilidade e desejo do próprio aluno.

Essa assertiva é corroborada pelo Parecer do CNE/CP nº. 09/2001, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que iriam atuar na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Uma vez que esse parecer promoveu a seguinte análise sobre as reivindicações para a formação do docente, que atendessem as tendências do cenário brasileiro, quais sejam:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania.

---

<sup>123</sup> Pode se dizer que a tendência em desenvolver cursos de pedagogia com foco em formação geral, coincide com as demandas do mercado contemporâneo, onde o profissional precisa ser polivalente para atuar em diferentes especificidades de um determinado campo de trabalho, é nessa direção que o professor da educação básica precisa atuar. Esse discurso vem se consolidando desde os anos de 1990. Por ocasião dos estudos e debates ocorridos durante a reunião de cúpula em Nova Delhi (1993) os países envolvidos assumiram o compromisso de universalizar a Educação Básica sob o termo “*educação para todos*”. Nessa reunião de cúpula o Ministro de Educação brasileira, Murilo Hingel, conferiu à educação o papel de mediadora entre as novas relações sociais de produção de vida humana e a necessidade de sua correlação com o processo produtivo dos países em desenvolvimento. Também no discurso do banco Mundial encontramos: “A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho”. (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* TORRES, 1996, p. 131, grifo nosso).

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contemplam muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente. (BRASIL, 2002, p. 03-04).

Conforme esse Parecer os cursos de formação de professores deveriam adquirir uma nova configuração para atender as demandas da sociedade capitalista contemporânea, quais sejam: desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender para atuar numa sociedade, cujo emprego formal é escasso e que a forma de produção da vida humana depende muito mais da capacidade empreendedora<sup>124</sup> do trabalhador. E, por fim, destaca o perfil e o papel necessários ao profissional que atuará na educação básica:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Em 2005, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPCP), da Uniderp, já havia passado por modificações, pode-se dizer que o curso havia sido reformado, dado a sua diferença em relação ao projeto original. Essas modificações ocorreram aos poucos, de forma que cada turma ingressante não fosse prejudicada em seu processo de formação. Todavia, segundo depoimento da Prof.<sup>a</sup> “A” (2010), quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresentava um Decreto ou Resolução impondo reformulações ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, era necessário promover adaptações no currículo para as

---

<sup>124</sup> “O empreendedor em si é aquele que primeiramente ama o que faz, tem energia para dirigir seus negócios, crê na realização de seus projetos, trabalha em equipe, é comunicativo e conhece o ramo de negócio ao qual trabalha”. (SENTANIN e BARBOSA, 2005, p. 03).

turmas que já estavam em processo de formação, de tal forma que o aluno não saísse prejudicado.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução nº. 01, que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, com o foco em orientações específicas para a formação do docente, para atuar na educação básica, conforme segue em seu Art. 1º:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP Nº 5/2005<sup>125</sup> e nº. 3/2006. (BRASIL. CNE/CP. nº. 01, 2006, p. 01).

Se a Resolução do CNE/CP nº. 01/2001, homologada em 2002, fazia referência, de forma ampla, à Graduação Licenciatura – **Formação de professores da Educação básica**, nesta editada no ano de 2006, embora ainda mantendo diretrizes de formação geral, já apresentava significativa mudança, uma vez que indicava diretrizes mais específicas para habilitar o pedagogo que deveria exercer a docência em sala de aula, particularmente, no nível de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental.

Nesse sentido, se compararmos as Diretrizes para o Curso de Licenciatura em Pedagogia preconizadas na Resolução do CNE/CP nº. 02/2002, com as editadas pela Resolução do CNE/CP nº. 01/2006 perceberemos uma diferença pontual no que se refere ao perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>126</sup>, pois esta recupera a formação específica do pedagogo para atuação, como docente, em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma diferença significativa, pois vai impactar, pelo menos em tese, diretamente na organização do currículo, Matriz Curricular e metodologias específicas para o desenvolvimento do curso.

---

<sup>125</sup> Não é nossa intenção resgatar a historicidade sobre a formação do pedagogo no Brasil, mas é importante esclarecer que neste Parecer encontra-se sistematizado, de forma breve, a história da formação do pedagogo e da organização dos cursos de pedagogia no Brasil desde 1939, bem como apresenta uma listagem dos documentos (Leis, Decretos e Resoluções) que regulamentaram a organização dos cursos de formação de professores, em particular, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, nessa trajetória histórica.

<sup>126</sup> O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPCP), de modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp apresenta a seguinte redação; “O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Anhanguera – Uniderp estará habilitado para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade/ Normal. Poderá, ainda, participar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. (Universidade Anhanguera-Uniderp. PPCP, 2009, p. 04).

Os indicadores para a construção do currículo e da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir da Resolução do CNE/CP nº. 01/2006, são:

**Formação** – Graduação em Pedagogia: **formação para a docência:** Educação infantil, Ensino Fundamental, Médio (Normal), e Educação profissional (serviços e apoio escolar), e outras áreas com conhecimentos pedagógicos. Também compreende organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Curso com o mínimo de **3. 200** horas, podendo ser distribuídas da seguinte forma: 2.800 horas atividades formativas; 300 horas Estágio Supervisionado; 100 horas teórico-práticas de aprofundamento.

**Currículo: Núcleo de estudos básicos:** concepções de diferentes áreas do conhecimento; gestão democrática; conhecimento multidimensional sobre o ser humano; estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; códigos de diferentes linguagens; educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade... (sic); ética, estética e ludicidade; organização da educação nacional; **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos:** voltados a área de atuação profissional.

**Núcleo de estudos integradores:** projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional; atividades de comunicação e expressão cultural.

**Processo ensino e aprendizagem – metodologias de ensino** de análise, planejamento e implementação em práticas educativas, de conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; planejamentos, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural; investigação sobre os processos educativos e gestoriais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; estudo, análise e avaliação de teorias da educação.

**Gestão:** Participação em atividades da **gestão de processos educativos**, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica.

**Docência como ação educativa** e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas; princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade efetiva e estética. (BRASIL, CNE/CP nº. 01/2006, grifo nosso).

Como se pode observar, o foco de formação disposto nesta Resolução é a “docência como ação educativa”. Contudo, é necessário evidenciar que a Resolução do CNE/CP nº. 01/2006, também, contém aspectos generalistas – amplos – para a formação do professor da educação básica. A partir da concepção de “docência como ação educativa” abre-se um leque para diversas atividades, que vão além da docência. As atividades estão ligadas aos processos de planejamento, organização, implantação, organização e gerenciamento de projetos em instituições escolares e não escolares, além da aquisição de competências e habilidades no

acesso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a utilização destas no trabalho cotidiano do professor.

Contudo, não se pode negar que a Resolução do CNE/CP nº. 01/2006 forneceu maior detalhamento sobre a “docência como ação educativa” para atuação do professor, nos níveis de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e foi a partir dessa perspectiva que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia para formação docente, na modalidade presencial, passou a ser desenvolvido na Uniderp. Esta Instituição arquitetou um Curso de Licenciatura em Pedagogia do tipo Licenciatura, com oferta de 90 vagas semestrais<sup>127</sup>, modalidade presencial, aulas no período noturno, com duração de três anos e meio, com total de 3.300 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.200 horas de aulas teóricas, 600 horas de aulas práticas, 300 horas de Estágio Supervisionado, 100 horas de Seminário Integrador e 100 horas de Atividades Complementares à formação do aluno.

Essa estrutura do Curso de Licenciatura em Pedagogia funcionou até dezembro de 2008. No ano de 2009, o Curso sofreu uma reestruturação mais radical, pois, embora tenha contemplado as orientações da Resolução nº CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, o objetivo era padronizar o Curso, conforme o sistema operacional de gestão corporativa da Aesapar. É exatamente esta proposta que vamos perceber, ao analisar a reformulação pela qual passou, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na virada do ano de 2008 para o ano de 2009, na Universidade Anhanguera-Uniderp. Nesse Projeto tem-se que:

[...] o Curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade/Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPCP, 2009, p. 02).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da referida Instituição, a partir de 2009, teve sua Matriz Curricular reestruturada. O curso, então, passou para três anos de duração, com 3.200 horas, assim distribuídas: 1.720 horas de aulas teóricas, 560 horas de aulas práticas, 300 horas de Estágio Supervisionado, 520 horas de Atividades de Seminários integradores e 400 horas de Atividades Complementares.

---

<sup>127</sup> Embora a instituição tenha oferecido 90 vagas, a média de alunos, para a composição da sala de aula, na abertura anual do Curso foi de 80 alunos. Destaca-se também que, conforme depoimento da Prof.<sup>a</sup> “A” (2010), pelo fato de a UNIDERP-Interativa oferecer Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, a partir de 2006, não houve mais ingresso de alunos, semestralmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia presencial. Registra-se, neste caso, uma tendência de expansão do Curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD), em detrimento do presencial.

Essa diretriz teve como foco a formação de professores para atuação na educação básica, nos seguintes níveis: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio (normal), deslocando a formação do especialista em educação, tais como: Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Gestão Escolar, para o nível de formação *lato sensu*. Contudo, no decorrer do curso, o aluno desenvolveria atividades em disciplinas específicas de aperfeiçoamento profissional, como por exemplo: Atividades Complementares, Seminários Integradores, visando à formação na área de serviços de apoio escolar ou outras atividades do campo da pedagogia<sup>128</sup>.

### 3.1. Análise da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Universidade Anhanguera - Uniderp: (2001 - 2009)

Para melhor visualização sobre as modificações imprimidas ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uniderp e depois que ela passou a ser denominada Universidade Anhanguera-Uniderp, apresentamos, na sequência, uma tabela com as respectivas reestruturações promovidas na Matriz Curricular do referido Curso:

Tabela 15 - Distribuição de carga horária conforme Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial da Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: (2001 a 2009)

Ano	C/h: Total do curso	Duração do curso	C/h: Aulas Teóricas	C/h: Aulas Práticas	C/h: Estágio	C/h: ativ: Sem. Integ.	C/h: Ativ. Compl.	Nº de Professores
2001/2005	3.600	4 anos e 8 sem.	2.600	400	400	100	100	20
2006/2008	3.300	3½ anos e 7 sem.	2.200	600	300 <sup>129</sup>	100	100	18
2009	3.200	3 anos e 6 sem.	1.720	560	300 <sup>130</sup>	520	400	13

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº. 01/2002 e nº 01/2006.

<sup>128</sup> “A Universidade Anhanguera-Uniderp introduziu, em seus currículos dos Cursos de Graduação, os seguintes componentes curriculares especiais: Trabalho Dirigido de Aprendizagem – TDA, Seminário Integrador e Projeto de Extensão à Comunidade – PEC. Estas são inovações curriculares importantes, baseadas no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que contempla as mais recentes diretrizes pedagógicas mundiais para o ensino superior tornando, assim, as matrizes curriculares da Universidade Anhanguera-Uniderp totalmente sintonizadas com as discussões e orientações pedagógicas nacionais e internacionais, destinadas às formações profissionais.” (Universidade Anhanguera-Uniderp. Manual do estudante de graduação presencial, 2011, p. 23).

<sup>129</sup> Neste Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp (2006-2008), a carga horária de estágio já está incluída na carga horária de aulas práticas.

<sup>130</sup> Neste Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, Universidade Anhanguera-Uniderp (2009), a carga horária de estágio já está incluída na carga horária de aulas práticas.

Conforme indicam os dados da tabela 15, entre os anos 2001 a 2008, o Curso de Licenciatura em Pedagogia perdeu 400 horas/aulas<sup>131</sup> de cunho formal/teórico e seis meses de duração; na passagem do ano de 2008 para 2009, o Curso perdeu 480 horas/aulas de cunho formal/teórico e seis meses de duração. Enfim, ao longo desses anos, o curso foi diminuído em um ano de duração e em 780 horas/aulas de cunho formal/teórico. Em cálculos percentuais, temos a seguinte configuração a partir das reestruturações imprimidas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Universidade Anhanguera-Uniderp:

Tabela 16 - Percentuais acerca da reestruturação da carga horária na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2001 a 2009

Ano	C/h: Total do curso	Duração do curso em semestre	C/h: Aulas Teóricas	C/h: Aulas Práticas	C/h: Estágio	C/h: ativ: Sem. Integ.	C/h: Ativ. Compl.	Nº de Professores
2001/2009	-12,50%	- 33,33%	-51,16%	-7.14%	-33,33%	+42,0 %	+300,0%	-53,84%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP ( 2006-2008 e 2009) da Uniderp e da universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº 01/2002 e nº. 01/2006.

Conforme apontam os dados da tabela 16, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no interregno 2001-2009, foi reduzido nos seguintes conteúdos e respectivas percentagens: de quatro anos, passou para três anos, o que corresponde 12,50% a menos no tempo de duração; as aulas teóricas de 2.600 horas/aulas passaram para 1.729 horas/aulas, o que corresponde 51,16% a menos; as aulas práticas diminuíram em 7,14% de sua carga horária, lembrando que tanto as aulas teóricas quanto as práticas são as que mais exigem presença física do docente para o seu devido desenvolvimento; o estágio teve a sua carga horária reduzida em 33,33 %; o que permitiu ampliar em 42% a carga horária das Atividades de Seminário Integrador e em 300% a carga horária das Atividades Complementares. Registra-se que estes dois últimos conteúdos do currículo não necessitam da presença física de um conjunto de docentes especializados nas áreas a fins para serem desenvolvidos, necessita de um professor coordenador, que pode ser um especialista para coordenar o seu desenvolvimento, uma vez que se refere aos estudos autônomos desenvolvidos pelos alunos. Essa diminuição no tempo de duração do curso, da carga horária dos conteúdos teórico-práticos e do aumento da carga

<sup>131</sup> O Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da referida Instituição, era operacionalizado com o oferecimento de aulas de quatro tempos de cinquenta minutos, cada tempo, e cinco vezes na semana.

horária de conteúdos desenvolvidos na forma de Atividades Integradoras e Complementares justifica, por si, a redução do quadro de professores do curso, em torno de 53,84%<sup>132</sup>.

Conforme texto do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, o objetivo da reestruturação do Curso foi o de criar um novo modelo de currículo: “moderno”, “inovador” e “modular”, no qual a Matriz Curricular passou a conter 1.720 horas/aulas de estudo formais em sala de aula, distribuídas em 80% de estudos presenciais e 20% de estudos a distância, com os professores responsáveis por cada disciplina, especializada num determinado campo de conhecimento. No caso da Instituição em pauta, os professores optaram por desenvolver 1.720 horas/aulas no formato presencial. Pontua-se, contudo, que esta reestruturação não contraria as normatizações do Ministério de Educação e Cultura, as quais, por serem amplas, acabam por dar espaços às Instituições de Ensino Superior (IES) organizar seus cursos de graduação conforme suas necessidades, desde que não fujam das mínimas exigências preconizadas legalmente. Para maior compreensão e análise dessa reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, eis a Matriz Curricular referente às disciplinas de cunho teórico, nos PPCP: 2006 - 2009:

Tabela 17 - Relação das Disciplinas Teóricas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Uniderp e Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a Matriz Curricular 2006 a 2008 e a Matriz Curricular de 2009

Relação das Disciplinas Teóricas	Período					
	2006/2008			2009		
Construção Histórica da educação	40	Total: 120	1º Sem	80	Total:160	1º Sem
Construção Histórica da Educação Brasileira	80		2º Sem	80		2º Sem
Fundamentos Filosóficos da Educação I	80	Total: 120	1º Sem	80	Total: 80	1º Sem
Fundamentos Filosóficos da Educação II	40		2º Sem	-		-
Sociologia Geral	40	Total: 120	1º Sem	-	Total:80	-
Sociologia da Educação	80		2º Sem	80		1º Sem
Psicologia da Educação I	80	Total: 160	1º Sem	60	Total:60	1º Sem
Psicologia da Educação II	40		2º Sem	-		-
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	40	Total: 160	3º Sem	80	Total:80	2º Sem
Didática I	40		2º Sem	-		-
Didática II	80	Total: 160	3º Sem	-	Total:160	-
Didática III	40		4º Sem	-		-
Didática	-	-	-	80	Total:160	2º Sem
Fundamentos da Didática	-	-	-	80		3º Sem
Prática de Leitura e Produção de Textos I	40	Total: 80	1º Sem	-	Total:80	-
Prática de Leitura e Produção de Textos II	40		2º Sem	-		-
Metodologia de Pesquisa em Educação	40	Total: 120	1º Sem	-	Total:120	-
Trabalho Final de Graduação I	40		6º Sem	-		-
Trabalho Final de Graduação II	40	-	7º Sem	-	-	-

<sup>132</sup> Essa questão será discutida mais adiante neste texto.

Relação das Disciplinas Teóricas	Período					
	2006/2008			2009		
Ética e Educação	40	Total: 40	4º Sem	-	-	-
TDA I - Desenvolvimento Pessoal e Profissional	-	-	-	20		1º Sem
TDA II - Responsabilidade Social e Meio Ambiente	-	-	-	20	Total: 60	2º Sem
Projeto de Extensão à Comunidade	-	-	-	20		4º Sem
Organização e Metodologia da Educação Infantil	80	Total: 80	3º Sem	40	Total: 40	2º Sem
Literatura Infantil	40	Total: 40	4º Sem	40	Total: 40	4º Sem
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes	80	Total: 80	6º Sem	-	-	-
Arte e Ludicidade na Educação	-	-	-	40	Total: 40	6º Sem
Fundamentos e Metodologia do Movimento	40	Total: 40	6º Sem	-	-	-
Fundamentos e Metodologia do Ensino da L. Portuguesa	40		4º Sem	80	Total:160	4º Sem
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	40	Total: 80	4º Sem	80		4º Sem
Organização e Metodologia do Ensino Fundamental	40	Total: 40	4º Sem	60	Total: 60	3º Sem
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Hist. e Geog.	40	Total: 40	3º Sem	80	Total: 80	3º Sem
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	40	Total: 40	5º Sem	80	Total: 80	5º Sem
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	40	Total: 40	6º Sem	80	Total: 80	6º Sem
Mídia e Educação	40		5º Sem	-	-	-
Novas Tecnologias e Educação I	40	Total: 120	6º Sem	40	Total: 40	4º Sem
Novas Tecnologias e Educação II	40		7º Sem	-	-	-
Legislação Educacional I	80		3º Sem	-	-	-
Legislação Educacional II	80	Total:160	4º Sem	-	-	-
Políticas Públicas e Gestão de Sistemas Escolares	80	Total: 80	7º Sem	-	-	-
Gestão Educacional	80	Total: 80	7º Sem	80	Total: 80	6º Sem
Políticas Públicas e Legislação Educacional	-	-	-	80	Total: 80	3º Sem
Educação e Diversidade	80	Total: 80	5º Sem	40	Total: 40	4º Sem
Fundamentos de Educação Especial	80	Total: 80	5º Sem	80	Total: 80	5º Sem
Libras	80	Total: 80	5º Sem	80	Total: 80	5º Sem
Educação de Jovens e Adultos	80	Total: 80	7º Sem	60	Total: 60	6º Sem
Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do E.F. I	40	Total: 40	5º Sem	-	-	-
<b>Total de Carga Horária de Aulas Teóricas</b>	-	<b>2.200</b>	-	-	<b>1.720</b>	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº 01/2002 e nº. 01/2006.

Os dados da tabela de 17 apresentam aspectos reveladores sobre a distribuição do tempo de trabalho e do custo da força de trabalho no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, interregno 2006-2009, conforme segue: a) houve redução de 480 horas, da carga horária destinadas às aulas teóricas. A redução da carga horária dessas aulas significou, obviamente, a redução de 03<sup>133</sup> professores no curso, portanto, economia, em média, de R\$ 12.000 com custos da força de trabalho; b) as Disciplinas Teóricas eliminadas,

<sup>133</sup> Observe que os dados da tabela 16 apontam que em 2006/2008 o curso se manteve com 18 professores, em 2009, o curso passou a funcionar com 13 professores. Logo, o curso sofreu corte de 05 professores, destes 03 eram da área das Disciplinas Teóricas e 02 das Disciplinas Práticas.

no ano de 2009, foram: Prática de Leitura e Produção de Textos (I e II), Metodologia de Pesquisa em Educação, Trabalho Final de Graduação (I e II)<sup>134</sup>, Ética e Educação, Fundamentos e Metodologia do Movimento, Mídia e Educação, Novas Tecnologias e Educação (I e II), Legislação Educacional (I e II), Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (I). As disciplinas categorizadas como teóricas, na Matriz Curricular, e que tiveram suas cargas horárias reduzidas foram: Fundamentos Filosóficos da Educação (I e II) de 120 horas passou para 80 horas; Sociologia da Educação de 120 horas foi reduzida para 80 horas; Psicologia da Educação (I e II) e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, ambas com 160 horas tiveram a sua carga horária reduzida para 140 horas. Também aparece como novidade nessa Matriz Curricular um bloco de disciplinas denominadas: TDA I<sup>135</sup> - Desenvolvimento Pessoal e Profissional, TDA II - Responsabilidade Social e Meio Ambiente e Projeto de Extensão à Comunidade, compondo um total de 60 h/a.

Como se observa na Matriz Curricular correspondente às disciplinas consideradas formais, ou seja, as teóricas, todas sofreram modificações na carga horária, umas foram conservadas e outras retiradas do currículo ou transferidas para outra categoria de conteúdo da Matriz Curricular, como as denominadas Atividades Integradoras ou Atividades Complementares, para as quais não se exigem aulas presenciais com diversos professores. A exigência é de apenas um professor contratado por 40 horas semanais, com dedicação integral, para coordenar tais atividades.

Em se tratando da Aesapar, uma Instituição privada com foco no lucro do capital, não há nada de contraditório no fato de se promover a diminuição da carga horária das matérias teóricas do currículo dos cursos de graduação, pois essa questão além de ser expressão material do próprio método de trabalho adotado, é claramente explicada pelo presidente da Instituição, Antônio Carbonari Netto que, em uma entrevista concedida à Gazeta Econômica, asseverou:

Todos os professores e coordenadores são treinados e capacitados para desenvolver projetos de qualidade. Quanto à questão do preço, nossos currículos sempre foram desenvolvidos profissionalmente com vista ao mercado. Não temos disciplinas supérfluas, como metodologia científica, que hoje é dada em nossas bibliotecas, por meio de um programa informatizado. [...] Gestão e currículos antigos estão levando muitos mantenedores à falência. Hoje o mercado educacional é vendedor. (NETTO, 2008, p. 04-05).

<sup>134</sup> Esta Disciplina foi deslocada para a categoria de Atividade Prática, ou seja, no PPCP de 2009 ela passou a ser desenvolvida especificamente na forma de pesquisa pelo aluno, com apenas um professor orientador para orientar 45 ou 50 alunos.

<sup>135</sup> Trabalho Dirigido de Aprendizagem (TDA).

Com efeito, o que se tem é a racionalização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, perfeitamente afinado com as estratégias aplicadas pela Aesapar, com vistas à expansão exponencial no mercado educacional brasileiro.

Contudo, é importante detalhar, ainda, como os professores desenvolviam as aulas teóricas a partir da reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, porque nem sempre o que está escrito no PPCP, em relação aos procedimentos e metodologias do trabalho didático do professor é o que ocorre em sala de aula, ou às vezes até ocorre, mas com aplicação de diferentes procedimentos.

Sobre as aulas teóricas de cunho formal, no PPCP (2009, p. 06), o professor deve desenvolver no aluno as seguintes competências e habilidades:

- dominar, além dos conhecimentos da sua área, as epistemologias que deverão fundamentar o seu fazer pedagógico;
- privilegiar a prática pedagógica que priorizará a recuperação das raízes do conhecimento especializado, não o percebendo cristalizado, descolado das condições e das práticas de trabalho que o gerou de forma a mostrar seu caráter provisório e passível de novas incorporações ou mesmo de superação.

O texto do PPCP (2009) sugere que as disciplinas teóricas sejam desenvolvidas com foco na prática pedagógica, de tal forma a estabelecer uma mediação aproximativa entre o conhecimento produzido historicamente, em sua raiz, e a sua materialização na prática educativa em movimento, no tempo presente. Mas, contraditoriamente, no campo empírico pesquisado, as condições materiais para a realização do trabalho didático do professor evidenciam relações educativas permeadas pelo encurtamento das horas aulas (tempo presencial que o professor dispõe para o processo ensino/aprendizagem), várias frentes de trabalho (objetos diferentes de trabalho) sob a responsabilidade de um mesmo professor e número elevado de alunos em sala de aula. Enfim, as condições de trabalho do professor, *per si*, minavam as possibilidades de “recuperação das raízes do conhecimento especializado” e sua relação com a prática docente para o aluno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme preconizava o PPCP (2009, p. 06).

Segundo comentários da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), sobre as aulas teóricas, de cunho formal, no ensino presencial, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estas eram desenvolvidas de forma expositiva, ou seja, a Professora explicava o conteúdo simultaneamente para um

número que variava entre 50 a 80<sup>136</sup> alunos por sala de aula. Para a realização das aulas expositivas a referida Professora utilizava os seguintes instrumentos didáticos: mapa conceitual sobre o conteúdo do texto que deveria ser lido anteriormente pelo aluno<sup>137</sup>, gravuras para ilustrar o conteúdo do texto, poemas ou extrato de textos clássicos sobre o assunto, filmes, slides, computador (laptop), amplificador de som, microfone, data show e quadro branco<sup>138</sup>. A mesma Professora, também, comentou que uma vez no semestre orientava os alunos para realizar seminários, em sala de aula, a partir de temáticas específicas eleitas por ela. Nesse caso, a Professora elaborava um roteiro didático de trabalho, onde indicava os textos a serem estudados pelos alunos e as questões pontuais a serem abordadas. Ao indagar a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) sobre quais eram esses textos e de quais autores, ela respondeu:

Eu ministrava duas disciplinas do Núcleo de Fundamentos da Educação e duas disciplinas do núcleo de Gestão e Políticas Públicas, então, principalmente, para as duas primeiras disciplinas eu elegia autores clássicos da Idade Antiga, como Platão e Aristóteles, da Idade Média, como Santo Agostinho ou São Tomás de Aquino, do Renascimento, como: Galileu Galilei, Bacon, Descartes e, assim por diante, mas eu indicava apenas alguns trechos dos textos desses autores, porque não havia tempo para o aluno ler uma obra toda ou mesmo um capítulo completo da obra, já que ele era um trabalhador, também eu indicava textos da internet que discutia a obra desses autores. Seleccionava, também, capítulos de livros, de autores nacionais, sobre Gestão e Políticas públicas. Na verdade, eu fazia uma tentativa para os meus alunos ter acesso a esse tipo de conhecimento, mas era um conhecimento muito distante da realidade de meus alunos. Então, às vezes, eles até questionavam qual era a finalidade daquele estudo tão teórico. Aí eu tinha que me esforçar muito para chamar a atenção do aluno e motivá-lo ao estudo, então eu realizava mediações entre o conteúdo estudado, a conformação da sociedade capitalista e a finalidade daquele conhecimento para a vida do aluno e também para a sua futura função docente em sala de aula. Não era nada fácil, era desgastante para mim e para o aluno, que vinha para a faculdade com um nível de leitura bastante fraco e já cansado de um dia inteiro de trabalho. Também a sala de aula, do primeiro semestre, era composta por até 80 alunos, então, era um ensino muito mais de natureza oral e visual, com pouca possibilidade de leitura, reflexão e elaboração de novas sínteses de textos pelos alunos ou, até mesmo, um debate mais elaborado dentro de sala de aula.

---

<sup>136</sup> Conforme depoimento da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) a turma do primeiro ano sempre era composta por 80 alunos, a partir do segundo ano as turmas ficavam menores, por conta de desistência de alunos, então havia turmas do segundo até o sétimo ano que poderia ser composta com a média de 50 alunos.

<sup>137</sup> A referida Professora, ainda comentou que, por ser um aluno trabalhador, faltava-lhe tempo e/ou disposição para a realização de leitura antecedente à aula presencial.

<sup>138</sup> A Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) explicou que nem sempre o professor conseguia utilizar todas as tecnologias de que necessitava em sala de aula, pois a Instituição não possuía a necessária quantidade de tecnologias para atender a todos os professores do curso, porém, ela possuía suas próprias tecnologias, logo, não passava pelo constrangimento de não poder utilizar materiais didáticos adequados em sala de aula.

A Professora, também, comentou que os alunos podiam acessar os textos na biblioteca ou na internet, em sites de domínio público, mas eles preferiam cópias dos textos, disponibilizados na reprografia. “Como essa prática era proibida por lei, eu acabava optando pela internet. E, para aqueles alunos que não tinham acesso a internet, eu disponibilizava uma matriz para a cópia dos textos na xerox” (Prof.<sup>a</sup> “H”, 2010). Segundo esta Professora, no caso de realização de seminário, em sala de aula, após leitura dos textos indicados, os alunos elaboravam uma síntese de cada texto, na forma de slides, para a apresentação oral. Para isso, utilizam slides e data show ou fichas com apontamentos de leitura. A esse procedimento a Prof.<sup>a</sup> “H” denominava “seminário de sala da aula”.

Segundo a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), esses seminários tinham cunho de avaliação<sup>139</sup>. Ainda como complementação da avaliação da aprendizagem dos alunos, a Professora comentou que aplicava provas bimestrais, de forma objetiva (marcar “x”, “v” ou “f”), dado ao grande número de alunos em sala de aula, pois lecionava para várias turmas, com diferentes disciplinas, o que tornava desgastante a correção das provas em casa e fora do horário de trabalho na Instituição, considerando que o docente, na condição de professor horista, não recebia para elaborar plano de aula, elaborar e corrigir as provas, elaborar roteiros de estudos, selecionar textos, filmes e outros instrumentos de aula.

A Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) quando indagada sobre quais eram as tarefas que desenvolvia no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp, respondeu:

Eu preparava as aulas, esse trabalho era feito em casa, eu não recebia para preparar essas aulas, depois de elaborar as aulas, eu as ministrava; para desempenhar essa função eu recebia como Professor horista. O trabalho de elaborar e corrigir as provas, também, era realizado em casa e eu não recebia por ele. Semanalmente se eu ministrava 10 h/a na Instituição, precisava trabalhar 6h/a em casa, na mesma semana, para preparar os instrumentos-metodológicos para ministrar minhas aulas, acompanhar e avaliar a aprendizagem do aluno.

Nos comentários das Professoras entrevistadas ficou claro, de um lado, o esforço que as mesmas faziam para imprimir qualidade às suas aulas, inclusive como forma de manutenção do próprio emprego e, de outro lado, a exploração do trabalho docente pela Instituição.

---

<sup>139</sup> Dado extraídos da agenda de trabalho da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), sobre apontamentos em reunião de colegiado, na Instituição em tela.

Na sequência, apresentamos uma tabela com dados comparativos sobre a Matriz Curricular referente às disciplinas categorizadas como Práticas, no Curso de Licenciatura em Pedagogia Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp (2006-2009):

Tabela 18 - Relação das Disciplinas Práticas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. Uniderp e Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a matriz curricular 2006 a 2008 e a matriz curricular de 2009

Relação das Disciplinas Práticas	Período					
	2006/2008			2009		
Prática de Leitura e Produção de Textos I	40	Total: 80	1º Sem	-	-	-
Prática de Leitura e Produção de Textos II	40		2º Sem	-	-	-
Didática I	40	Total: 80	1º Sem	-	-	-
Didática III	40		2º Sem	-	-	-
Metodologia de Pesquisa em Educação	40		1º Sem	-	-	-
Trabalho Final de Graduação I	40	Total: 120	6º Sem	120	Total:240	5º Sem
Trabalho Final de Graduação II	40		7º Sem	120		6º Sem
Estágio na Docência de Educação Infantil I	40	Total: 140	2º Sem	60	Total:120	2º Sem
Estágio na Docência de Educação Infantil II	40		3º Sem	60		3º Sem
Estágio na Docência de Educação Infantil III	60		4º Sem	-		-
Fundamentos e Met.do Ensino de Hist.e Geog.	40	Total: 40	3º Sem	-	-	-
Seminário Integrado I	20	Total: 100	3º Sem	-	-	-
Seminário Integrado II	20		4º Sem	-	-	-
Seminário Integrado III	20		5º Sem	-	-	-
Seminário Integrado IV	20		6º Sem	-	-	-
Seminário Integrado V	20		7º Sem	-	-	-
Fundamentos e Met.do Ensino da L. Portuguesa	40	Total: 80	4º Sem	-	-	-
Fundamentos e Met.da Alfabetização	40		4º Sem	-	-	-
Fundamentos e Met.do Ensino de Matemática	40	Total: 40	5º Sem	-	-	-
Estágio Superv. nas Séries Iniciais do E.F. I	40		5º Sem	60		4º Sem
Estágio Superv. nas Séries Iniciais do E. F. II	60	Total: 160	6º Sem	60	Total:120	5º Sem
Estágio Superv. nas Séries Iniciais do E. F.III	60		7º Sem	-	-	-
Novas Tecnologias e Educação I	40	Total: 80	6º Sem	40	Total: 40	4º Sem
Novas Tecnologias e Educação II	40		7º Sem	-	-	-
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	40	Total: 40	6º Sem	-	-	-
Fundamentos e Metodologia do Movimento	40	Total: 40	6º Sem	-	-	-
Arte e Ludicidade na Educação	-	-	-	20	Total: 20	6º Sem
Estágio Sup. – Gestão e Espaços Não-Escolares	-	-	-	60	Total: 60	
<b>Total de Carga Horária de Aulas Práticas</b>		<b>1.000<sup>140</sup></b>			<b>600</b>	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº. 01/2002 e nº. 01/2006.

<sup>140</sup> Nestas 1000 horas de aulas práticas estão incluídas: 300 horas de estágio supervisionado; 100 horas de Seminário Integrador e 100 horas de Atividades Complementares.

Ao analisar as Disciplinas Práticas, conforme categorização na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial da Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp (2006-2009), percebemos que, em 2009, houve 66.66% de redução ou, até, cessação do oferecimento da carga horária dessas disciplinas, no formato de atividade prática, em relação ao interregno 2006 até 2008. As disciplinas que tiveram a carga horária de atividade prática diminuída foram: Estágio na Docência de Educação Infantil (I, II e II), de 140 passou para 120 horas/aulas; Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (I, II e III), de 160 passou para 120 horas/aulas; e, Novas Tecnologias e Educação (I e II), de 80 passou para 40 horas/aulas. As disciplinas que cessaram o oferecimento na forma de atividades práticas foram: Metodologia de Pesquisa em Educação; Prática de Leitura e Produção de Textos (I e II)<sup>141</sup>; Didática (I e II); Metodologia de Pesquisa em Educação<sup>142</sup>; Seminário Integrado (I, II, III, IV e V); Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências.

Contudo, não significa que essas disciplinas desapareceram do currículo, exceto aquelas que anunciamos em nota de rodapé. O que ocorreu foi um reordenamento, na forma metodológica para o desenvolvimento das mesmas, as quais passaram a ser oferecidas na forma de Atividades Integradoras ou Complementares – autoestudo do aluno.

As Atividades Práticas, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPCP), entre os anos 2006-2008, eram desenvolvidas sob a orientação do professor daquela disciplina específica e de forma presencial. De modo que este professor desenvolvia uma determinada carga horária presencial (em média 80%) com o aluno, em sala de aula, com estudos formais e ou teóricos e 20% da carga horária restantes, desenvolvia-se na forma de prática orientada pelo mesmo professor. Essa aula prática poderia ocorrer na forma de estudo de um livro ou capítulo, em casa, orientado por um guia de estudo, geralmente, um questionário elaborado por um especialista no assunto, para o aluno responder. Segundo a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), as Atividades Práticas também poderiam ser desenvolvidas na forma de levantamento de dados na escola, pelo aluno, ou em algum espaço educativo informal, sobre a disciplina em pauta e, posteriormente, o aluno elaborava um relatório sobre os dados coletados. No PPCP de 2009, as Disciplinas Práticas, foram incorporadas às Atividades Integradoras ou Atividades Complementares e eram desenvolvidas

---

<sup>141</sup>É bom esclarecer que as disciplinas elencadas até aqui, que integravam o conjunto de aulas práticas da Matriz Curricular do PPCP nos anos 2006-2008, foram eliminadas por completo do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Instituição em tela, no ano de 2009.

<sup>142</sup> Idem.

sob a coordenação de um único professor ou coordenador de curso, deslocando esse trabalho da responsabilidade daquele professor que lecionava as disciplinas de cunho formal-teórico em sala de aula, para responsabilidade do aluno que passou a realizar autoestudo.

Essa nova orientação exigiu da Universidade Anhanguera–Uniderp estudos com a participação de todos os profissionais envolvidos com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto na modalidade presencial como a distância, para a construção de um novo projeto em consonância com as finalidades propostas pela Resolução, anteriormente citada. Isto porque esta Instituição oferece o Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitações em Magistério dos Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, desde 2001. (PPCP, 2009, p. 02).

Com referência aos objetivos e metodologias para o desenvolvimento das atividades práticas no PPCP (2009, p. 04), são eles:

- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais escolares e não escolares, participando da gestão das instituições por meio dessas atividades;
- planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais não escolares, participando da gestão de instituições por meio dessas atividades;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
- contribuir para o desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- mediar os conhecimentos significativos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física;

Esses objetivos referentes às Disciplinas Práticas, conforme denominação da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Anhanguera – Uniderp indicam que estas deveriam ser oferecidas a partir de uma metodologia “inovadora”, onde o professor não ministra aula, apenas organiza, acompanha e supervisiona o processo de formação do aluno, conforme segue:

As Atividades Práticas Supervisionadas – ATPS constituem parte da carga horária de disciplinas do curso e são propostas com o objetivo de promover a autonomia do aluno, estimular o trabalho em grupo e reforçar a compreensão e aplicação dos conteúdos. Estão organizadas na forma de desafios, com orientação passo a passo, e para cuja solução são desenvolvidas as competências e habilidades definidas no Projeto de Curso e no perfil do profissional egresso do curso. As ATPS ocupam a 4ª aula do horário da disciplina a que se referem e estão sob a responsabilidade do professor da mesma. As atividades previstas são realizadas sob a supervisão do professor que as corrige e as discute em dois encontros mensais, no mesmo horário, e orienta para as novas etapas do desafio. As ATPS compõem a avaliação do aluno na disciplina.<sup>143</sup>

Esse é o desenho conferido ao Curso de Licenciatura em Pedagogia e decorrente perfil de formação do aluno e, ainda, a condição do trabalho do professor, no âmbito da Instituição, em tela. Esse trabalho só pode ser compreendido mediante análise crítica dos dados inerentes ao campo empírico de pesquisa.

Sobre essa questão eis, por exemplo, um excerto do discurso de uma entrevista coletiva<sup>144</sup> concedida na Faculdade Comunitária de Taubaté, em julho de 2010, por Antônio Carbonari Netto, Presidente da Aesapar:

[...] aderimos aos métodos pedagógicos do século 21 que, simplesmente, abandonam qualquer ensinamento proveniente do século passado. [...]. Portanto, **os professores não poderão lecionar o que eles querem, mas sim o que for definido pela instituição**. Serão treinados para que a metodologia seja devidamente padronizada. Os alunos serão globalizados. Isto é, serão formados de acordo com a vontade dos mesmos, porém dirigidos para enfrentar a concorrência global.<sup>145</sup>(Grifo nosso).

Nesse discurso, Carbonari Netto faz apologia aos métodos pedagógicos do século 21, a metodologia de ensino padronizada e a formação de alunos globalizados sem, contudo, considerar a relação educativa como um todo, dentro de uma base técnica de trabalho determinada historicamente, que tem sua raiz plantada na manufatura. Assim, esse discurso apologético se, de um lado, obscurece, por completo, a real base técnica de trabalho adotada pela Aesapar. De outro lado, é equivocado em relação a organização do trabalho didático que,

<sup>143</sup> Disponível em: Anhanguera Educacional. Condições de Oferta de Cursos Superiores. Atendimento a Portaria MEC Nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo\\_sao\\_caetano.pdf](http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo_sao_caetano.pdf)>. Acesso em nov. 2009.

<sup>144</sup> Participaram dessa coletiva os seguintes professores: José Luís Poli, diretor acadêmico, Antônio Carbonari Netto, presidente da Anhanguera, e Carlos Miglinsk, diretor da faculdade Comunitária de Taubaté.

<sup>145</sup> Faculdade Comunitária de Taubaté – Uma nova opção para os universitários. **Jornal Contato**. Disponível em Disponível em: 07 jul. 2010. <<http://www.jornalcontato.com.br/258/especial/materia.htm>>. Acesso em 08 jul. 2010.

no século XXI, ainda se nutre na essência da base técnica de trabalho manufatureira<sup>146</sup>, particularmente, nas IES privadas, tal como os dados apresentados nesta tese revelam.

Em outras palavras, significa que o trabalho (o trabalho do professor), mantido pela IES em pauta, é organizado sob a base técnica de trabalho manufatureiro, forma operacional fundamental enquanto condição de exploração da mais-valia. Portanto, Carbonari Netto, em seu discurso, obscurece a intensificação da divisão e objetivação do trabalho, materializadas na fábrica de produção de diplomas, à medida que se configura a separação de concepção e execução do trabalho.

Sob essa organização do trabalho didático, aos professores, realmente, não é permitido ensinar o que querem ou o que consideram ser necessário para a formação plena do aluno, pois, o que move o trabalho do professor é o manual didático, com conteúdos resumidos e selecionados pelo setor da indústria editorial. O conteúdo desses manuais e também as metodologias de ensino, neles contidas, são selecionados conforme os ditames da empresa que fabrica a mercadoria ensino. Assim, o discurso de que na Aesapar será abandonado “qualquer ensinamento proveniente do século passado” e de que “[...] Os alunos serão globalizados” é, no mínimo, falacioso, uma vez que,

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente barateado e universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. *Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, atingindo famílias, empresas e, inclusive, muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento.* (ALVES, 2008, 106, grifo nosso).

Carbonari Netto parece não estar interessado que o aluno acesse o conhecimento culturalmente significativo, produzido historicamente pela humanidade, mas que a empresa se organize para ensinar menos e para vender em maior quantidade os meios necessários para o aluno acessar algum tipo de informação e de forma barateada para a empresa e para o aluno. Tanto é assim que, Carbonari Netto, ao proferir a palestra intitulada “Ensino superior de massa - do artesanato à revolução industrial”, no The National Center for Academic Transformation – USA, destacou que o professor da atualidade precisa incorporar “os novos

---

<sup>146</sup> No terceiro e quarto capítulo esta questão será analisada com base nos dados coletados no campo empírico desta pesquisa, ou seja, da própria Aesapar.

paradigmas docentes”. Para Netto, o “novo” professor precisa ser “orientador e fomentador; supervisor da aprendizagem; avaliador dos resultados; conciliador de conflitos; promotor de crescimento pessoal. O professor não é mais ministrador de aulas!”<sup>147</sup>.

Em outro dizer, o professor deve ensinar menos, com isso a Instituição não precisará manter um quadro elevado de professores, já que o conhecimento obtido pelo aluno é despojado de discussão crítica. Pontuar esta questão é importante porque evidencia como uma empresa, de caráter monopólico, se organiza para produzir a mercadoria ensino.

A Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) indagada sobre as mudanças ocorridas em seu trabalho, depois que a Aesapar consolidou seu novo método de trabalho na Universidade Anhanguera-Uniderp, respondeu:

São várias modificações, então vou pontuar as que causaram maior impacto no nosso trabalho: (1) o trabalho de ministrar aulas na sala de aula diminuiu significativamente e aumentou o trabalho de coordenar e acompanhar estudo e corrigir atividades do aluno, como por exemplo, em disciplinas relacionadas às atividades práticas, nas quais o aluno estuda sozinho, com material apostilado; (2) acirrou a tendência de juntar turmas no anfiteatro para um determinado professor, geralmente convidado, ministrar uma palestra sobre um determinado tema referente à contemporaneidade, essas palestras completavam o conteúdo das Atividades denominadas Integradoras ou Complementares da Matriz Curricular do curso; (3) houve também um afrouxamento da presença do aluno em sala de aula. A partir de 2009, a orientação era a de que não podíamos reprovar o aluno por falta, para não perder o aluno e também porque oferecer uma disciplina para dois ou três alunos reprovados custaria caro para a Instituição. Na verdade, houve um afrouxamento em tudo o que diz respeito ao rigor (do processo ensino/aprendizagem) que o Curso de Licenciatura em Pedagogia tinha antes, quando a Instituição ainda era a Uniderp. Isso até os alunos percebiam e reclamavam. Sobre essa questão do afrouxamento da presença na Instituição, refiro-me, inclusive, ao fato de terem tirado, em 2009, a máquina (o relógio) de ponto eletrônico do professor, porque havia professores trabalhando dentro e fora da Instituição além da carga horária para a qual ele era contratado; (4) O plano de carreira do professor, embora existisse, deixou de ser aplicado na sua íntegra, na verdade, a partir de 2006 antes de a Uniderp ser vendida para a Anhanguera, talvez um pouco antes, ele já não era cumprido na íntegra; (5) Houve uma tendência de a Anhanguera investir mais na EAD e nos cursos presenciais que estavam “bombando”, como o curso de Modas, Administração, Direito.....(sic). Com isso, vários cursos presenciais pequenos (de menor procura) foram decaindo, inclusive o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

---

<sup>147</sup> NETTO, Antonio Carbonari. Ensino superior de massa: do artesanato à revolução industrial. Improving Learning and Reducing Costs. The National Center for Academic Transformation – USA. Disponível em: <<http://ppcd.anhanguera.com/common/downloads/carbonari.pdf>>. Acesso em dez. 2011.

O depoimento da Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) evidencia, de um lado, o caráter flexível de trabalho dentro da Instituição, inclusive no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, tanto no que diz respeito à reestruturação da Matriz Curricular no Projeto Pedagógico do Curso, quanto à própria materialização do trabalho docente e da participação dos alunos no curso e, de outro lado, a precarização do trabalho do professor em face as condições de trabalho que lhes são impostas.

A Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) faz referência ao ensino apostilado utilizado para desenvolver as Atividades Integradoras ou Complementares<sup>148</sup>. Trata-se do Programa de Livro Texto (PLT), criado e institucionalizado pela Aesapar. O Programa Livro texto (PLT) é mais um produto criado e comercializado pela Aesapar e utilizado, principalmente, no desenvolvimento das Atividades Integradoras e Complementares, ou seja, atividades de autoestudo que o aluno realiza fora da Instituição. Para entender esse Programa, eis um excerto sobre ele:

A Anhanguera Educacional sabendo que o livro é o principal instrumento para o desenvolvimento social, político e econômico da nação e dos indivíduos, criou em, 2005, o Programa do Livro-Texto. O objetivo da iniciativa foi exatamente facilitar o acesso dos seus estudantes aos livros e pagar aos autores seus direitos autorais. Mas, como isso funciona na prática? Aparentemente, de uma maneira simples: os professores passam, aos coordenadores e, em seguida, aos diretores, a lista dos livros que serão utilizados nas mais diversas disciplinas durante o próximo semestre. Em poder dessas informações, o Diretor Acadêmico professor José Luis Poli encaminha a lista ao coordenador do PLT Professor Adauto Damásio, que negocia os livros diretamente com as Editoras. Agora você deve estar pensando por que a Anhanguera Educacional consegue os livros muitas vezes com até 80% de desconto, como é o caso de “*Redes de Computadores*” da editora Campus (na livraria esse livro custa R\$ 199,00 e, para os estudantes das faculdades da Anhanguera, sai por R\$ 35,00)? Para entender melhor, vamos falar um pouquinho do mercado editorial. Para o livro chegar a uma livraria, o autor negocia um valor (seus direitos autorais que não ultrapassam os 10% das vendas) com uma editora que, por sua vez, faz a revisão, diagramação, arte, fotolito e gráfica. São, porém, os próximos passos que encarecem o livro; primeiro, as pequenas tiragens (no Brasil nossa tiragem é de 3 mil exemplares, em média, enquanto que, nos EUA e Europa, chega a 20 mil) e, em segundo lugar, a distribuição (as distribuidoras chegam a cobrar das editoras 60% do valor da venda). Então, está aí o segredo: por meio do Programa do Livro-Texto, o coordenador Adauto fecha um grande pedido de exemplares com as editoras (muitas vezes acima da tiragem convencional) e vende para os alunos o livro com o desconto adquirido e a editora paga aos autores os direitos autorais.<sup>149</sup>

<sup>148</sup> Esse dado foi abstraído do caderno de questões (questionário) que acompanha o Livro texto estudado pelo aluno, em casa.

<sup>149</sup> AESAPAR. **Programa do Livro-Texto oferece livros com até 80% de desconto**. Disponível em: junho de 2010 <<http://ww4.unianhanguera.edu.br/informativo/InfoAnhanguera7.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2010.

A Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) esclareceu que os livros do Programa Livro Texto (PLT), só passaram a ser utilizados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, a partir de 2009, particularmente, nas disciplinas denominadas de Atividades Práticas: Atividades Complementares e Seminários Integradores. Ela esclareceu também que esses livros foram mais utilizados na Pedagogia de modalidade a distância.

Tanto a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), quanto a Prof.<sup>a</sup> “X” comentaram que os livros do PLT eram de boa qualidade e que realmente saíam por um preço ínfimo ao aluno<sup>150</sup>, que pagava-os em prestações de forma diluída na mensalidade. A esse respeito, eis um comentário da Prof.<sup>a</sup> “X” (2010): “Esse Programa foi muito bom, pois além de podermos contar com autores renomados, também beneficiava os alunos que pagavam os livros em suaves prestações e com um preço abaixo em relação ao do mercado, e era um livro de qualidade”.

Na sequência, eis a projeção de expansão do PLT na Aesapar:

Tabela 19 - Expansão do Programa Livro texto na Aesapar: 2005-2009

Ano	Nº de Exemplares	Nº de Títulos	Investimento
2005	64.600	12 títulos diferentes	Não foi informado
2006	67.277	29 títulos diferentes	Não foi informado
2007	130.000	67 títulos diferentes	Não foi informado
2008	574.000	81 títulos diferentes	R\$ 8 milhões
2009	1,2 milhão	120 títulos diferentes	R\$ 14 milhões

Fonte: Elaborada pela autora com base em: **Programa Livro Texto (PLT)**. Disponível em: <[http://www.anhanguera.com/instituicao/programas\\_institucionais/plt/saiba\\_mais/sobre\\_plt.php](http://www.anhanguera.com/instituicao/programas_institucionais/plt/saiba_mais/sobre_plt.php)>. Acesso em: 22-12-2010; **Programa do Livro-Texto oferece livros com até 80% de desconto**. Disponível em junho de 2001 <http://ww4.unianhanguera.edu.br/informativo/InfoAnhanguera7.pdf>. Acesso em abr. 2009 e **Anhanguera investe R\$ 14 milhões no Programa do Livro-Texto em 2009**. Disponível em: <<http://www.alfapress.com.br/secao.asp?i=7&a=36&c=4091>>. Acesso em 27 ago. 2009.

Os dados da tabela 19 indicam que o PLT é uma ferramenta produzida em grande escala e que a Instituição, em tela, já adotou para o autoestudo do aluno, pois além de conter, sequencialmente, um elenco de conteúdos, condiciona, nele mesmo, (assessorado pelo caderno que questões que o acompanha), o trabalho do professor. Assim, a tendência é a de que o processo de ensino e aprendizagem assumam novas formas para a sua realização sem, contudo, perder a essência da organização do trabalho manufatureira. A tendência anunciada é

<sup>150</sup> “O livro Marketing Essencial: conceitos, estratégias e casos, de Philip Kotler, por exemplo, custa, em média, R\$ 72. Nas unidades da Anhanguera, os alunos podem adquirir o mesmo título por apenas R\$ 27 – desconto de 62,5%. O livro de Andrew Tanenbaum – Rede de Computadores – é comercializado a R\$ 209, mas, por meio do PLT, o valor cai 83,25% e é vendido a R\$ 35. O mesmo ocorre com o livro Física I, de Halliday e Resnick. Com desconto de 83,54%, o preço cai de R\$ 158 para R\$ 26” (**Anhanguera investe R\$ 14 milhões no Programa do Livro-Texto em 2009**). Disponível em: <<http://www.alfapress.com.br/secao.asp?i=7&a=36&c=4091>>. Acesso em 27 ago. 2009).

a de que o autoestudo, feito pelo aluno, toma forma e se amplia quase superando as preleções e exposição do conteúdo pelo professor, em sala de aula, na forma presencial. A superação do professor que ensina, em sala de aula, abriu espaço para a criação de novas funções para esse profissional: a de coordenar e avaliar a aprendizagem, para um número de alunos, exponencialmente, maior do que o da sala de aula convencional.

Nesse movimento, as contradições se revelam, pois, se de um lado, o PLT permite aos alunos criar sua biblioteca particular de baixo custo, evitar o uso inadequado de xerocopiar partes de um livro ou até o livro inteiro e, também, permitir à Instituição acompanhar o conteúdo trabalhado pelo professor, visando melhores resultados na avaliação do curso, pelo Ministério de Cultura e Educação (MEC). De outro lado, o livro do PLT é um instrumento que radicaliza a divisão do trabalho e a especialização do conhecimento, no âmbito da relação educativa, tendo em vista que o livro é escrito por um autor que não é o professor que ministra a matéria de ensino alusiva ao conteúdo do livro, também o caderno de estudo do aluno, com questionário correspondente ao conteúdo contido no livro texto, não é elaborado pelo professor que coordena as atividades de autoestudo do aluno e sim por um autor externo à Instituição<sup>151</sup> ou da própria Instituição, mas que não, necessariamente, é o professor do aluno, a este cabe, apenas, coordenar e acompanhar o autoestudo do aluno e depois corrigir o questionário e atribuir uma nota.

Também, podemos inferir que o livro texto é um instrumento de barateamento dos custos investidos com a força de trabalho, já que as disciplinas denominadas Atividade Integradoras ou Atividades Complementares, nas quais os livros são utilizados, absorve uma quantidade mínima de professores, estratégia esta que dispensa força de trabalho, no âmbito da Instituição<sup>152</sup>.

É necessário, ainda, comentar as transformações impostas ao trabalho didático do professor em relação a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A esse respeito a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) comenta:

Outra modificação que atingiu o nosso trabalho e também o processo de pesquisa do aluno foi a questão de orientação do Trabalho de Conclusão de

---

<sup>151</sup> Segundo a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010), o professor responsável por coordenar o estudo do livro do PLT, em disciplinas consideradas práticas: atividades complementares ou integradoras, nem sempre era o mesmo que elaborava o questionário para orientar o estudo do livro pelo aluno.

<sup>152</sup> Segundo Alves (2005, p. 66) “Ao realizar um certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução. [...] O barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convertido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor”.

Curso - TCC (a pesquisa). No tempo da Uniderp esse trabalho era distribuído, de forma mais ou menos equacionada, entre o número de professores e o número de alunos concluintes do curso e todos os professores eram remunerados para fazer a orientação e se dedicavam nessa tarefa. Depois que a Uniderp foi vendida para Anhanguera, o TCC passou a ser tarefa de um único professor, ou seja, um único professor passou a orientar todas as monografias de todos os alunos concluintes, não importava se havia 40, 50 ou 60 alunos, um único professor orientava todos os alunos. Isso representou uma baixa imensa na qualidade desses TCCs. Pois um único professor não domina todas as temáticas pesquisadas pelos alunos, então, isso virou um faz de conta na pesquisa. Os resultados dessas pesquisas também deixaram de ser apresentados para as bancas examinadoras. A partir de 2009, o aluno ao terminar o seu TCC apenas o depositava na coordenação do curso, não havia avaliação por parte de outros professores a não ser de quem orientava o trabalho. Chegamos ao cúmulo de ter uma professora da área de Serviço Social orientando todos os TCCs do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Por que isso? Porque essa Professora tinha que completar a sua carga horária na Instituição, então ela foi completar essa carga horária no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, e a disciplina que estava vaga era a de TCC. O que significa isso? Mais trabalho para um único professor e economia de investimentos na pesquisa.

Ao questionar a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) como era realizado o trabalho do professor para o aluno elaborar o seu TCC, no tempo da Uniderp, tomando o ano de 2006, enquanto referência, ela comentou:

[...] a instituição pagava um professor para ministrar, no semestre, 40h/a na Disciplina: Metodologia da Pesquisa em Educação; 40h/a na Disciplina: Trabalho Final de Graduação I e mais 40h/a na Disciplina: Trabalho Final de Graduação II, e se esse mesmo professor orientasse 04 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ele recebia mais R\$ 70.00, por mês <sup>153</sup>.

Os comentários da Prof.<sup>a</sup> “X” sobre esse processo de elaboração do TCC, não são suficientes para comprovar a relação custo da força de trabalho e extração de mais-valia dessa força de trabalho, logo, será necessário ampliar a análise, comparando os dados do ano de 2006 com os dados do ano de 2009, registrados na tabela 20, acerca da carga horária destinada ao processo de construção do TCC e, também capitanear outros dados sobre o número de alunos e o valor da hora aula do professor (mestre), conforme segue:

---

<sup>153</sup> Chamamos a atenção para o fato de que a distribuição de carga horária para as aulas relacionadas a orientação do aluno para a elaboração do TCC, batem com os dados já revelados na tabela 18, neste capítulo de tese.

Tabela 20 – O custo da força de trabalho na construção do TCC no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial: 2006 e 2009

Custo mensal		
Indicadores	Período	Período
	2006	2009
Custo mensal de orientação do TCC por aluno (em R\$)	17,50	10,00
Nº de alunos/orientação TCC	60	60
Custo mensal de orientação de TCC para 60 alunos (em R\$)	1.050,00	600,00

Fonte: Elaborada pela autora com base nos comentários da Prof.<sup>a</sup> “X” (2010), nos dados da tabela 18 e nos dados acerca do valor da hora aula do professor, no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Os dados da tabela 20 inferem que a orientação para a produção do TCC no ano de 2006 custava a Instituição o valor mensal de R\$ 1.050,00, para um grupo de 60 alunos, e no ano de 2009 passou a custar o valor mensal de R\$ 600,00, para a mesma quantidade de alunos, significando uma economia de R\$ 450,00, no custo mensal de orientação ao TCC, implicando diretamente na mais-valia absoluta extraída da força de trabalho, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, pela Universidade Anhanguera-Uniderp.

Em entrevista, a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010), comentou sobre o tratamento dado pela Universidade Anhanguera-Uniderp à pesquisa (Iniciação Científica) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, a partir do ano de 2009, conforme segue:

Embora a Anhanguera-Uniderp tenha mantido o nome de Universidade, não houve incentivo à pesquisa. Vou dar um exemplo, no ano de 2009 eu e mais duas Professoras lutamos muito para poder incluir uma aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, no Programa de Iniciação Científica. Conseguimos, mas foi com muita luta. Na verdade a Anhanguera procurou cumprir aquilo que o MEC exige, que é ter professor de tempo integral nos cursos, mas como ela faz isso? Atribuiu 40 h/a para alguns professores mestres. Mas isso não significou que era para conciliar, nessas 40 h/a, ensino, pesquisa e extensão, ao contrário, era para o professor dar aula ou coordenar e avaliar autoestudos, como por exemplo: na disciplina “Núcleo de Práticas Integradoras”, na qual o professor não ministra aula, mas coordena a atividade. Também na disciplina de “Estágio” e na disciplina de Seminário Integrador. Então, esse professor não faz pesquisa, ele ministra aulas e orienta estudos (autônomos) dos alunos. Eu tinha pena do acúmulo de trabalho daqueles professores contratados com Tempo Integral - TI, pois eles ficavam enlouquecidos e não faziam pesquisa, pois não tinham tempo e nem estímulo para isso.

Conforme comentário da Prof.<sup>a</sup> “X” podemos inferir que as atividades de Iniciação a Pesquisa Científica, no referido curso, não eram fomentadas e revigoradas pela Instituição, a partir do ano de 2009, aparecem muito mais como um desejo do professor e do aluno do que

como uma proposta Institucional levada a cabo. No que diz respeito à qualidade da pesquisa e do próprio Curso de Licenciatura em Pedagogia o depoimento da Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) é elucidativo, pois denuncia a banalização da pesquisa e do aprendizado do aluno e, também, a elevação da produtividade do trabalho do professor.

Eis, agora, como eram atribuídas as tarefas ao professor que trabalhava na Universidade Anhanguera-Uniderp, com a orientação do TCC e de outras atividades, conforme segue:

Tabela 21 - Função docente e desenvolvimento de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia e outras atividades na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp (2006-2009)

Docente	Titulação	Regime de Trabalho (Semanal)	Disciplina (s) e atividades sob a responsabilidade da Professor “B” no semestre.	C/h Semestral	C/h Mensal	C/h Semanal	Nº de alunos por disciplina
“P”	Mestre	Int. 40/h	Literatura Infantil	40	8	2	60
			Novas Tecnologias e Educação	40	8	2	60
			Trabalho de Conclusão de Curso I	120	12	3	60
			Trabalho de Conclusão de Curso II	120	12	3	60
			Seminário Integrador (I, II, III, IV, V e VI)	260	44	11	350
			Projeto de Extensão à Comunidade	140	64	16	-
			Mídia e Educação (EAD)	16	4	1	120
			Ensino de Artes (EAD)	24	8	2	120
			Total:	760	160	40	830

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP, na modalidade presencial e a distância, (2006-2008 e 2009) da Universidade Anhanguera-Uniderp, no site da Instituição e pesquisa em currículo Lattes.

Conforme dados da tabela 21 a Prof.<sup>a</sup> “P”, contratada por período integral, com 40 horas semanais (Tempo Integral), era responsável, no semestre, pela coordenação, acompanhamento e avaliação de seis Seminários Integradores, portanto, seis disciplinas, somadas a mais sete, totalizando 13 disciplinas e, ainda, responsável pelo atendimento a 830 alunos, por semestre. Tratava-se, então, de uma Professora polivalente, por trabalhar com 13

objetos de trabalho diferentes, por um salário de R\$25,00<sup>154</sup> a hora de trabalho, sendo que o seu trabalho mais exaustivo era a orientação coletiva de TCC.

O que interessa a Instituição é o valor que a força de trabalho consegue adicionar as atividades de ensino, coordenação e avaliação de estudo etc., por meio do mais trabalho, de tal forma que este valor (conferido ao produto: o diploma) seja maior do que o valor da força de trabalho. Então, não importa para a Instituição se o professor é contratado em regime Integral, Parcial ou Horista e, também, não importa se ele realiza pesquisa, por conta própria e por desejo, importa que o professor, enquanto força de trabalho, explorada que é, trabalhe exaustivamente no processo de formação do aluno, na graduação, porque o diploma de graduação, no final do curso, resulta desse mais trabalho e também o pagamento da força de trabalho, resulta desse trabalho exaustivo realizado pelo professor, enquanto força de trabalho. Ou seja, da mais-valia extraída da força de trabalho do professor.

Eis na sequência os dados do quadro 02, sobre o TCC:

---

<sup>154</sup> Esse valor foi repassado pela própria Professor em dezembro de 2010.

Quadro 02 - Impactos da reestruturação da Matriz Curricular do PPCP (2006-2009) no Trabalho de Conclusão de Curso do Aluno (TCC)

Ano	Disciplinas	C/h	Procedimentos	Impactos no trabalho docente	Impactos na aprendizagem do aluno
2006 a 2008	Metodologia de Pesquisa em Educação (no 1º Sem.);	40	As três disciplinas eram atribuídas a um professor (pedagogo), que ministrava 2 aulas semanais de 50 minutos, cada, aos alunos. Na fase de elaboração do TCC, todos os professores do curso eram envolvidos na orientação da pesquisa e recebiam por esse trabalho.	Havia atribuição de carga horária presencial ao professor;  Havia a possibilidade de o professor fortalecer o curso e a sua temática de pesquisa, à medida que agregava um conjunto de pesquisadores.	A construção do TCC era orientada, acompanhada de modo a proporcionar a inserção do aluno nos reais procedimentos de pesquisa, submeter o seu TCC à banca examinadora, evitar plágio e, quiçá, publicar artigos.
	Trabalho Final de Graduação I (no 6.º Sem.);	40			
	Trabalho Final de Graduação II (no 7.º Sem.);	40			
2009	Trabalho Final de Graduação I (no 5.º Sem.);	120	Eliminou-se a disciplina: Metodologia de Pesquisa em Educação, na modalidade presencial; o TCC I e II passou a ser atribuído a um único professor, não necessariamente um pedagogo, que orientava todos os alunos concluintes do curso, independente da temática eleita para a pesquisa.	Fragmentou a unidade entre ensino pesquisa e extensão no trabalho docente; Triplicou o trabalho do professor orientador de TCC, Monopolizou a produção do conhecimento e barateou os custos da produção do TCC.	Desestímulo a pesquisa; Contrariedade, por parte do aluno, em não poder escolher um orientador para a pesquisa; Maior risco da presença de plágio nos TCCs; Menor visibilidade do produto da pesquisa – publicação, uma vez que se extinguiu a banca examinadora.
	Trabalho Final de Graduação II (no 6.º Sem) e orientação coletiva do TCC	120			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº 01/2002 e nº 01/2006 e na entrevista da Prof.ª “X” (2010).

Os dados do quadro 02 confirmam a radical transformação de procedimentos em relação à elaboração dos TCCs, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na Universidade Anhanguera-Uniderp, em particular, a partir do ano de 2009, quando a Aesapar padronizou os seus cursos de graduação.

Na sequência, e já finalizando nossa análise sobre a reestruturação da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na IES em tela, apresentamos a tabela 22 com a relação das disciplinas denominadas Atividades Complementares:

Tabela 22 - Relação das Disciplinas por Atividades Complementares e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia - presencial. Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a matriz curricular 2006 a 2008 e a Matriz Curricular de 2009.

Relação das Atividades Complementares	Período				
	2006/2008		2009		
Seminário integrador I	-	-	-	40	1º Sem
Seminário Integrador II	-	-	-	40	2º Sem
Seminário Integrador III	-	-	-	40	3º Sem
Seminário Integrador IV	-	-	-	40	4º Sem
Seminário Integrador V	-	-	-	60	5º Sem
Seminário Integrador VI	-	-	-	40	6º Sem
Projeto de Extensão à Comunidade				140	Total:140
Atividades Complementares	Total: 100		-	-	-
Total de Carga Horária de Atividades Complementares	Total: 100			Total: 400	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº 01/2002 e nº. 01/2006.

A tabela 22 evidencia a transferência de 300 horas da carga horária de aulas destinadas às disciplinas denominadas – Atividades Práticas<sup>155</sup> - para as Atividades Complementares. No PPCP (2009, p. 28), as Atividades Complementares são assim descritas:

A inclusão das *Atividades Complementares (AC)* atende o Parecer CES/CNE nº 776/97, de 03/12/1997. São cumpridas pelo aluno regularmente matriculado, no prazo de integralização do curso, e devem ser de natureza científica, social, cultural, acadêmica e profissional. As AC têm como objetivo ampliar a formação e a vivência acadêmica dos alunos, favorecendo práticas de autoaprendizagem e autoestudo. Elas privilegiam sua progressiva autonomia profissional e intelectual; conhecimentos teórico-práticos por meio de atividades de pesquisa e extensão; e conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, bem como experiências profissionalizantes julgadas relevantes para a área de formação. São normatizadas por regulamento próprio.<sup>156</sup>

As Atividades Complementares são desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera Educacional, na forma de Seminários Integradores, que resultam na participação em semanas pedagógicas, oficinas pedagógicas, minicursos, palestras, mesas-redondas, participação em seminários e eventos locais, nacionais e internacionais, apresentação de comunicação oral resultante de relatório de pesquisa e participação em Projetos de Responsabilidades Social desenvolvidos pela

<sup>155</sup> Ver, novamente, a relação de disciplinas na tabela 18, neste capítulo.

<sup>156</sup> Disponível em: Anhanguera Educacional. Condições de Oferta de Cursos Superiores. Atendimento a Portaria MEC nº. 40 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo\\_sao\\_caetano.pdf](http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo_sao_caetano.pdf)>. Acesso em nov. 2009

Instituição à comunidade. Trata-se de atividades que podem ser desenvolvidas em espaços alternativos, fora do ambiente escolar e que, por serem Atividades Complementares na formação do aluno, dispensa a contratação de um professor para coordenador ou orientador de tais atividades. Assim, ao aluno cabe apresentar à coordenação do curso, no final de cada semestre, os comprovantes de sua participação em tais eventos, com a respectiva carga horária de efetiva participação.

Contudo, aqui, cabe uma observação, qual seja: na Matriz Curricular do PPCP, nos anos analisados (2001-2008), a carga horária destinada à Atividade Complementar a formação do aluno, que dispensava a contratação de um professor para coordená-la, era de 100 horas<sup>157</sup>, distribuídas ao longo do curso, já na Matriz Curricular do PPCP (2009) a carga horária desta atividade passou para 400 horas<sup>158</sup>, também, distribuídas ao longo do curso. Essa modificação impactou diretamente na diminuição da quantidade de professores do Curso e, conseqüentemente, na economia de dispêndios financeiros para a efetivação do curso, uma vez que *foram subtraídas 300 horas/aulas da carga horária de trabalho, do professor com aulas teóricas e ou formais, por meio de uma relação educativa direta, coletiva e presencial, no espaço da sala de aula*. Logo, ao diminuir a carga horária das disciplinas que exigem o trabalho do professor – face a face com o aluno - e aumentar a carga horária de autoestudo do aluno, a Instituição economiza o valor que seria atribuído a força de trabalho – do professor - para desenvolver mais 300 horas/aulas presenciais, ao longo do curso. Se o custo médio da hora aula do professor, na referida Instituição, é de R\$ 25,00, então em 300 horas de autoestudo, realizada pelo aluno, a economia de dinheiro com o salário do professor, ao longo do curso, chegaria a R\$ 7.500, 00.

Segundo Marx:

*[...] o número relativo de trabalhadores que a produção de um determinado quantum de mercadorias exige diminui em função do trabalho em larga escala, e este mesmo número de trabalhadores é capaz de elevar ainda mais sua produtividade - o que faz decair relativamente, por conseguinte, a demanda de trabalho para uma expansão da produção. (MARX, 1984, 106, grifo do autor).*

Logo, essa racionalidade gerencial confere lucro ao capital da Instituição.

Na sequência cabe, ainda, um comentário sobre as disciplinas voltadas para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Núcleo de Práticas Pedagógicas e os Seminários Integradores, conforme indicam os dados da tabela 23:

---

<sup>157</sup> Ver tabela 15 neste capítulo.

<sup>158</sup> Idem.

Tabela 23 - Relação das Disciplinas por Atividades Práticas e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia - presencial. Universidade Anhanguera – Uniderp: 2006 – 2009

Relação das Disciplinas Práticas	Período			Total	Semestre
	2006/2008	2007/2008	2009		
TDA I - Desenvolvimento Pessoal e Profissional	-	-	-	40	1º Sem
TDA II - Desenvolvimento Pessoal e Profissional	-	-	-	40	2º Sem
Núcleo de Práticas Pedagógicas I	-	-	-	40	1º Sem
Núcleo de Práticas Pedagógicas II	-	-	-	40	2º Sem
Núcleo de Práticas Pedagógicas III	-	-	-	60	3º Sem
Núcleo de Práticas Pedagógicas IV	-	-	-	80	
Núcleo de Práticas Pedagógicas V	-	-	-	80	
Núcleo de Práticas Pedagógicas VI	-	-	-	80	
Didática	-	-	-	20	3º Sem
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	-	-	-	20	4º Sem
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	-	-	-	20	4º Sem
Seminário Integrador (I, II, III, IV e V)		100			
Total de Carga Horária de Aulas Por Atividades		Total: 100		Total: 520	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP (2006-2008 e 2009) da Uniderp e da Universidade Anhanguera-Uniderp e nas Resoluções do CNE/CP nº. 01/2002 e nº. 01/2006.

Conforme expressam os dados da tabela 23, as disciplinas denominadas Atividades Práticas não existiam no PPCP (2006 - 2008), com a proposta e objetivos preconizados no PPCP (2009), conforme segue:

[...] sem desprezar o ensino tradicional, a IES inovou ao introduzir em seus currículos o Trabalho Dirigido de Aprendizagem (TDA), o Seminário Integrador e o Projeto de Extensão à Comunidade (PEC). O **Trabalho Dirigido de Aprendizagem (TDA)** constitui-se em componente curricular, integrante das matrizes curriculares dos cursos de graduação da Universidade Anhanguera-Uniderp e tem por objetivo estimular a prática de estudos independentes, a autonomia intelectual, diminuir a dicotomia entre estudos teóricos e práticos e despertar o interesse do aluno para o estudo de questões contemporâneas multidimensionais para a sua formação integral. O **Seminário Integrador** constitui-se em componente curricular, integrante das matrizes curriculares dos cursos de graduação da Universidade e têm por objetivo trazer à discussão, temas transversais que contribuam, de forma efetiva, para a formação integral do aluno. O **Projeto de Extensão à Comunidade (PEC)** constitui-se em uma série de ações que ressaltam a dimensão social das práticas acadêmicas, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e professores da graduação, assim como, a melhoria da qualidade da vida das comunidades localizadas no entorno da Universidade. (Universidade Anhanguera-Uniderp. PDI, 2007-2011, p. 13, grifo no original).

Como já anunciamos, são atividades organizadas, supervisionadas e avaliadas por um único professor, conforme apontam os dados da tabela 24:

Tabela 24 - Função docente e desenvolvimento de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2006-2009

Docente	Titulação	Regime de Trabalho	Disciplina (s) e atividades sob a responsabilidade da Professor "B" no semestre.	C/h Semestral	C/h Mensal	C/h Semanal	Total
"T"	Mestre	Int. 40/h	Estágio Supervisionado - Ensino Fundamental - I	60	20	3	60
Tipos de tarefas desenvolvidas			Estágio Supervisionado - Ensino Fundamental - II	60	20	3	60
Na pedagogia presencial: elabora, organiza, acompanha e avalia Projetos de auto-estudo e aprendizagem dos alunos.			TDA I – Desenvolvimento Pessoal e Profissional	40	20	2	120
			TDA II – Desenvolvimento Pessoal e Profissional	40	20	2	120
Na Pedagogia a distância: elabora, organiza e ministra teleaulas em estúdios televisivos – ao vivo - com transmissão assíncrona.			Núcleo de Práticas Pedagógicas (I, II, III, IV, V e VI)	380	64	6	350
			Ensino das Ciências Naturais (aulas na Pedagogia da UNIDERP-interativa)	40	20	2	120
			Tutoria – mediação – aulas interativas	40	20	2	120
			Organização, orientação e acompanhamento de Projetos de Responsabilidade Social e Extensão Comunitária	140	70	20	120
			Total:	800	254	40	1.070

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do PPCP, na modalidade presencial e a distância, (2006-2008 e 2009) da Universidade Anhanguera-Uniderp, no site da Instituição e pesquisa em currículo Lattes.

Os dados da tabela 24 apontam que a Prof.<sup>a</sup> "T", era contratada para trabalhar em regime integral e por 40 horas semanais, atuava na Universidade Anhanguera-Uniderp em seis objetos (atividades) diferentes de trabalho e tinha sob a sua responsabilidade 1.070 alunos, o valor de sua hora de trabalho era de R\$ 27.00<sup>159</sup>. Como se observa seu trabalho não se restringia a ministrar aula em sala de aula presencial e teleaula na EAD, mas se expandia para atividades de organização, orientação, acompanhamento e avaliação das Disciplinas denominadas Atividades Integradoras e Complementares, inerentes aos componentes curriculares de formação do aluno, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial. Logo, a carga horária de trabalho dessa Professora se prolongava para além do

<sup>159</sup> Dado fornecido pela Professora "T" (2010).

tempo necessário ao valor da força de trabalho no interior da Instituição, caracterizando o que Marx (1982) denomina de mais-valia.<sup>160</sup>

Ao indagarmos a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) sobre as modificações ocorridas na forma de efetivação das Atividades Complementares ou Integradoras, a partir do PPCP (2009), ela respondeu:

O que mudou foi a estratégia de atribuição de trabalho. Exemplo: com a mudança de duração do curso para três anos, as disciplinas teóricas passaram a ser atribuídas ao professor horista com a carga horária menor, por outro lado, aumentou a carga horária de Atividades Integradoras ou Complementares que o aluno era obrigado a realizar, tais como: “Núcleo de Práticas Pedagógicas (I, II, III, IV, V e VI); Seminário Integrado (I, II, III, IV e V); TDA (I e II) - Desenvolvimento Pessoal e Profissional e Projeto de Extensão à Comunidade. Em cada semestre o aluno cumpria uma determinada quantidade de horas, mas o professor que coordenava essas atividades não recebia na mesma proporção da carga horária que o aluno desenvolvia. Essas atividades eram desenvolvidas por meio de: palestras, oficinas pedagógicas, seminários e, principalmente, estudo apostilado. Havia também uma apostila com várias temáticas para o aluno estudar<sup>161</sup>. No final de cada temática estudada, o aluno respondia a várias questões sobre o tema estudado, então o aluno fazia o estudo com base nas questões e o professor responsável pela disciplina corrigia as questões e atribuía uma nota para o aluno. O professor não dava aula, só orientava os alunos sobre como estudar aquela apostila e como desenvolver as questões e depois as avaliava.

A versão da Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) evidencia como foi materializado o trabalho didático do professor a partir da reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp, a partir do ano de 2009. Embora o curso seja oferecido na modalidade presencial, possui uma extensa carga horária de atividades, que são realizadas em espaços alternativos, em diferentes tempos, com diferentes objetos de estudo e tecnologias mediadoras. Esse processo de estudo e aprendizagem é de responsabilidade do aluno, ao professor cabe, no entanto, organizar, coordenar e avaliar tal processo.

Na sequência, eis uma tabela com dados referentes aos Projetos de Responsabilidade Social e de Extensão à Comunidade, desenvolvidos no campo da educação, particularmente, pelos Cursos de Pedagogia e de Letras, ano de 2009, em todas as unidades da Aesapar:

---

<sup>160</sup> Essa categoria será fundamentada mais à frente, neste capítulo.

<sup>161</sup> Aqui a Professora está a se referir ao livro do Programa Livro Texto (PLT).

Tabela 25 - Aesapar - Projetos de Responsabilidade Social no campo da educação

Área	Projeto	Público atendido	Atendimento em 2009	Mapas para 2010
E D U C A Ç Ã O	Biblioteca aberta a jovens e crianças da comunidade	Alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas	4.920 pessoas	Atender 5.400 pessoas
	Apoio pedagógico à (EJA)	Alunos do ensino médio e EJA das escolas públicas	18.124 pessoas	Atender 19.500 pessoas
	Brinquedoteca	Crianças de 3 a 12 anos	8.756 pessoas	Ampliar o número de brinquedotecas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Relatório de Responsabilidade Social 2009” (p.68). Anhanguera Educacional, Departamento de Extensão Comunitária; organizadora: Adriana Camargo Pereira. 4 ed. Valinhos-SP: 2009. 80 p. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2009/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2011.

Conforme indicam os dados da tabela 25 a tendência da Universidade Anhanguera-Uniderp é a de expandir os Projetos de Responsabilidade Social, essa proposta implica diretamente na transferência de parte da carga horária da Matriz Curricular do Curso, para os Projetos de Responsabilidade Social.

O Relatório de Responsabilidade Social (2009, p. 31) da Aesapar apresenta a finalidade, os objetivos e as formas de desenvolvimento das atividades de extensão à comunidade, da seguinte forma:

A instituição tem como disciplina obrigatória, em todos os currículos, a Responsabilidade Social e Meio Ambiente, que faz parte do conjunto de disciplinas do Núcleo de Formação Humanística da Anhanguera Educacional. Ecosistemas, aquecimento global, metas do milênio, responsabilidade empresarial, marketing sustentável, educação ambiental são alguns temas que envolvem a disciplina cursada por todos os alunos de graduação. A disciplina, além da exposição de dados e opiniões de especialistas, propõe um diálogo entre as comunidades interna e externa. O desafio é trabalhar para a construção de uma liderança transformadora e com clara percepção da urgência das transformações pessoais e profissionais. Cada vez mais a visão e o pensamento sistêmicos serão necessários para reordenar prioridades de nossa vida e da sustentabilidade da sociedade e das empresas. Os discentes têm a oportunidade de avaliar o quanto ecologicamente corretas são suas ações cotidianas, suas compras, seu descarte de resíduos e rever conceitos, buscando se adequar às modernas exigências ambientais. Além disso, preparam-se para trabalhar conforme acordos internacionais e com a legislação brasileira para assegurar qualidade de vida às gerações futuras, aprendendo a estabelecer metas para conciliar desenvolvimento econômico e redução de impactos socioambientais. Os alunos elaboram projetos para o gerenciamento de resíduos, consumo consciente de papel, água e energia elétrica, tanto para as

unidades educacionais como para as comunidades do entorno. Assim, o ciclo da disciplina ultrapassa os limites da sala de aula, para despertar alunos, funcionários e comunidade para as questões da sustentabilidade. No ano de 2009, na disciplina Pesquisa e Atividades Complementares - PAC -, haverá um estudo do livro *Uma verdade inconveniente*, de Al Gore, que motivará e complementarará os estudos da disciplina Responsabilidade Social e Meio Ambiente.<sup>162</sup>

No âmbito da sociedade capitalista contemporânea, já está consolidada a tendência de as grandes empresas privadas, os holdings, os bancos e os grupos organizados da sociedade civil, promover atividades de voluntariado ou de responsabilidade social, para atender as camadas mais pobres da sociedade, os excluídos, os desempregados, os sem moradia, entre outros.

No caso da Aesapar esse tipo de trabalho possui dois objetivos pontuais no seu ramo de negócio, quais sejam: a) divulgar a marca da instituição, em âmbito nacional e internacional, no portfólio de ofertas de IPOs na bolsa de valores. As IPOs de cunho assistencialista possuem valor social agregado e, por conseguinte, são mais bem aceitas no mercado; b) a inclusão de docentes e discentes em atividades de voluntariado e de responsabilidade social é um mecanismo utilizado pela Instituição, como forma de inserir os seus egressos nesse crescente campo de ocupação de mão de obra, não necessariamente de trabalho remunerado.

Esse mecanismo também permite à Instituição divulgar, em seus portfólios, que os seus alunos recebem uma formação humanizada que atende as necessidades sociais emergentes, tanto na comunidade local, quanto do próprio aluno e que, ao concluir o curso, o aluno tem grande possibilidade de se empregar nos meios sociais onde atuou.

Trata-se, também, de formar profissionais que irão desenvolver trabalho de natureza flexibilizada, em escolas ou em outras instituições da sociedade capitalista, de natureza não escolar, como fábricas e empresas de diversas naturezas, como: Super-mercado, Hospitais, Asilos, Cadeias, Hotel de crianças, Brinquedoteca, Creches, Complexos Turísticos, Colônias de férias, Escolas de línguas, Organizações Não Governamentais (ONGs), Órgãos Públicos não escolares, entre outros. O Parecer do CNE/CP nº. 5/2005, enfatiza, ainda, que:

[...] grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação

---

<sup>162</sup> Fonte: **Relatório de Responsabilidade Social 2009**. Anhanguera Educacional, Departamento de extensão Comunitária; organizadora: Adriana Camargo Pereira. 4 ed. Valinhos-SP: 2009. 80 p. Disponível em: <<http://www.mzweb.com.br/anhanguera2009/web/arquivos>> e <<http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em 05 out. 2011.

Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, *assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares*. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. (BRASIL, 2005, p. 5, grifo nosso).

Assim, a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, adotada pela instituição em tela, no período analisado, imprimiu o encurtamento do curso, no que diz respeito à carga horária obrigatória de aulas formais ou teóricas e, também, as de metodologia de ensino, com o professor em sala de aula. Essa reorganização permitiu: a) aumentar a carga horária de autoestudo do aluno; b) diminuir as aulas presenciais e, em decorrência diminuir o número de professores no curso; c) potencializar a divisão e objetivação do trabalho e d) fomentar a tendência de trabalho voluntário e assistencialismo, por parte do corpo discente que foi incorporado aos Projetos de Responsabilidades Social e Projetos de Extensão e Atendimento a Comunidade<sup>163</sup>; e) promover o barateamento dos custos, imprimindo ao curso um caráter de formação interdisciplinar, flexível e relativizado.

Na sequência o quadro 03 sintetiza reorganização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no interregno 2005-2009,

---

<sup>163</sup> No **Relatório de Responsabilidade Social 2009** (p.12) tem-se que “[...] a **responsabilidade social** da instituição compreende os preceitos **da inclusão social, promoção da igualdade de direitos e oportunidades**, com vistas à **ascensão dos indivíduos** na sociedade globalizada” (grifos no original). Disponível em: <<http://www.mzweb.com.br/anhanguera2009/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em 05 out. 2011.

Quadro 03 - As modificações na organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp: 2005-2009

**Aspectos da organização do trabalho didático: relação educativa, tecnologias e procedimentos e espaço físico**

<b>Elementos da Matriz Curricular</b>	<b>2005-2008 (20 a 18 professores em cena)</b>	<b>2009 (13 professores em cena)</b>
Aulas Teóricas (Relação educativa presencial face a face)	-Exposição (preleção) do conteúdo simultaneamente para um número que variava entre 40 a 50 alunos por sala de aula; - no decorrer do curso eram ministradas 2.600 h/a de 50 minutos cada, de conteúdos, em aulas teóricas. - tecnologia: capítulos de livros e livros selecionados pelo professor, quadro branco, caneta apropriada, microfone, datashow, netebook, slides e extratos de filmes	-Exposição (preleção) do conteúdo simultaneamente para um número que variava entre 50 a 80 alunos por sala de aula; - a partir da reestruturação imprimida na Matriz Curricular do Curso em 2009, a carga horária das aulas teóricas passaram para 1.729 de 50 minutos cada; - tecnologia: Livro Texto e caderno de exercícios (adotados pela Instituição), quadro branco, caneta apropriada, microfone, datashow, netebook, slides e extratos de filmes.
Aulas Práticas (Relação educativa, na forma de autoestudo)	-Realizadas pelos alunos, em sala de aula com o professor, na forma de seminários resultantes de leitura de livros, simulação de situações-problema, ou apresentação de relatórios sobre observação de aulas na escola básica. Todos os professores do curso eram envolvidos nessas atividades; -nessa fase do curso as aulas práticas tinham a duração de 600h/a, de 50 minutos cada.	-Desenvolvidos pelos alunos, em laboratórios específicos de aprendizagem; -nessa fase do curso as aulas práticas tinham a duração de 540h/a, de 50 minutos cada e eram coordenadas por um professor.
Estágio - em escolas e/ou espaços onde há educação formal	-Desenvolvido pelos alunos sob a orientação de quatro professores do curso	Desenvolvido pelos alunos sob a orientação de dois professores do curso
Trabalho de conclusão de curso (seme-presencial)	-Desenvolvido pelos alunos sob a orientação de todos os professores do curso	- Desenvolvido pelos alunos sob a orientação de um professor contratado no regime de dedicação exclusiva (40h/a. semanais)
Seminário Integrador (seme-presencial)	-Realizado pelo aluno com orientação de vários professores do Curso, com duração de 100 horas no decorrer do curso	- Desenvolvido na forma de autoestudo do aluno e coordenado por um professor contratado no regime de dedicação exclusiva (40h/a semanais), que passou a coordenar e orientar a atividade: Seminário Integrador; Duração: 520horas aulas no decorrer do curso
Atividades Complementares (atividades extra curriculares)	Participação do aluno em eventos acadêmicos: local e nacional; -duração: 100 horas no decorrer do curso.	Participação do alunos em eventos acadêmicos: local e nacional; - duração: 400 horas aulas no decorrer do curso.

Fonte: Elaborado pela autora com base no conteúdo desenvolvido neste capítulo.

A descrição analítica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp, sob o concurso da categoria *a organização*

do trabalho didático, sistematizada por Alves (2005), revelam com clareza os três aspectos que compõe tal categoria, quais sejam: a relação educativa; os recursos didáticos e o espaço físico, materializados no Curso, conforme as necessidades da empresa capitalista, no tempo presente.

Assim, observamos que a relação educativa, no referido curso, ocorre sob o concurso de atividades coletivas, numa relação direta entre professor e alunos, em um mesmo espaço físico e de forma presencial, mas também há o autoestudo (atividade individual praticada pelo aluno), cujo desenvolvimento implica, de um lado, um professor organizador, orientador e avaliador e, de outro lado, o aluno que irá realizar autoestudo, em espaços físicos e tempos diversificados. Essas atividades coletivas e individuais se materializam com a mediação dos seguintes instrumentos didáticos: textos do Programa Livro Texto (PLT); capítulos de livros; caderno de orientação para o autoestudo do aluno;<sup>164</sup>quadro branco; data show; computador portátil (laptop); internet, microfone, filmes, entre outros.

Conforme essa organização do trabalho didático o professor continua exercendo o trabalho de ensinar, mas no conteúdo de sua preleção “não há escrito de sua lavra”. O aluno não realiza a composição pessoal, apenas responde questionário do caderno de estudo, que acompanha o livro texto e elabora resumo de textos estudados.

Como vimos a racionalidade imprimida à organização do trabalho didático, por conta dos instrumentos didáticos e do método de gestão que exploram ao máximo o trabalho social<sup>165</sup>, atingiu um alto grau de subdivisão do trabalho, além daquele expressado na *Didática magna*, de João Amós Comênio.

Se retomarmos os “votos” de João Amós Comênio para a organização do trabalho didático na *Academia*, cujo intuito era formar uma *societate didactica*, veremos que a divisão do trabalho didático, embora contenha aspectos da organização didática jesuítica<sup>166</sup> a supera e se desenvolve. A recomendação de Comênio era a de que os estudos na *Academia* ocorressem da seguinte forma: estudos universais por meio de resumo de textos em compêndios. Estes compêndios deveriam ser elaborados por pessoas dotas e não pelos professores que

<sup>164</sup> A este conjunto de textos, alunos e professores geralmente o intitulam de: “apostila”.

<sup>165</sup> Segundo Marx, “A direção exercida pelo capitalista não é apenas uma função especial, deriva da natureza do processo de trabalho social e peculiar a esse processo; além disso, ela se destina a explorar um processo de trabalho social, e, por isso, tem por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração”. (MARX, 1980, p. 380).

<sup>166</sup> Aqui carece recuperar as formas históricas acerca do engendramento da base técnica de produção, própria da sociedade capitalista, que tem como ponto de partida o trabalho social, no âmbito da manufatura, onde o trabalhador figura como trabalhador coletivo, que realiza trabalho parcelar. No que respeita à organização do trabalho didático, segundo Alves (2005), a referência mais desenvolvida desta forma de trabalho encontra-se na obra “Didática Magna” de João Amós Comênio, contudo, no “Ratio Studiorum”, programa norteador da pedagogia jesuítica, já se embrenhava as primeiras formas de divisão do trabalho didático.

realizavam as preleções acerca do conteúdo explicitado no compêndio; métodos mais fáceis de ensinar e de aprender; preleções dos professores – leitura do texto para os alunos (atualmente diz-se: aula expositiva); associar o conteúdo às coisas reais da natureza, para melhor compreensão do aluno; colóquios públicos (coletivo e simultâneo); viagens para ampliar os conhecimentos dos alunos (autoestudo); e, por fim, exames públicos<sup>167</sup>. Se na pedagogia jesuítica, os mestres ainda vislumbravam a unidade do trabalho didático e os discípulos, ainda, permaneciam na dependência do professor para elaborar suas composições, em Comênio não. Pois, a divisão do trabalho é mais radical, haja vista, que de um lado há um douto que elabora o compêndio e, de outro, o professor que ensina o conteúdo; também as preleções podem ser realizadas, na forma de colóquio (coletivo e simultâneo), para um grande número de aluno e em espaços diferentes daquele da sala de aula, e, por fim, a complementação do estudo do aluno pode ocorrer por meio de viagens, para conhecer outras realidades e outros procedimentos de trabalho, independentemente do professor que ensina. Nesse sentido, no processo de formação do aluno, o professor é um trabalhador que figura como um apêndice do livro didático – o compêndio. Lancillotti, ao analisar o trabalho docente no tempo presente, comenta:

Por certo que a realidade concreta é muito mais complexa do que permitem entrever as teorias e propostas educacionais; assim, uma das marcas do trabalho docente na contemporaneidade é a mescla de distintas contribuições, principalmente no que tange aos referenciais teórico-metodológicos que embasam a prática. Contudo, com respeito à forma de organização do processo do trabalho, ou, usando a categoria *organização do trabalho didático*, de Alves, pode-se afirmar a predominância do ensino simultâneo, nos moldes comenianos, em todos os níveis de ensino. Ainda que se tenham modificado as teorias educacionais e os conteúdos escolares, o instrumental de trabalho não sofreu alterações importantes: mantêm-se o manual didático, a lousa, o giz, e o recurso a outras ferramentas desenvolvidas para o ensino simultâneo; destaque-se que, mesmo alguns recursos de tecnologia avançada, como é o caso do *data-show*, são pensados para o ensino coletivo, proposto por Comenius no século XVII. (LANCILLOTTI, 2008, p. 267, grifo da autora).

No tempo presente, como se observa, a subdivisão do trabalho imposta ao trabalho docente, supera a necessidade da existência do professor que se apropria do conteúdo de cartas, documentos e textos clássicos, para depois elaborar a sua própria composição, ou seja, um texto de sua autoria para ler para o aluno ou para o próprio aluno ler, incorporar o conteúdo e, na sequência, superá-lo, a partir de novas composições. Um professor com esse

---

<sup>167</sup> Fonte: Comênio (1996, p. 449-454).

perfil custa muito caro à instituição de ensino, então, ele foi substituído por um professor que, apenas, orienta, acompanha e avalia o estudo do aluno sobre o conhecimento produzido (por outrem) e disponibilizado. Nesse processo, o professor passa a ser apenas um apêndice<sup>168</sup> dos instrumentos e gestão do trabalho, uma vez que perde, totalmente, a unidade do trabalho; b) o tempo empregado às aulas e estudos coletivos, tendencialmente, vem sendo substituído pelo estudo individual (autoestudo) do aluno, que não se assemelha à atividade de composição. Pois, o autoestudo é de plena responsabilidade do aluno e sua realização ocorre numa interface com diferentes objetos de conhecimentos em tempos, espaços e tecnologias diversas, logo, a presença de um professor, do quadro do curso, que elabora ou reelabora o conhecimento e ensina (discute criticamente) o conteúdo, é plenamente dispensável. Não se exige do aluno mais do que relatos sobre as realidades educativas observadas, resumos de textos lidos, questionários respondidos sobre os textos lidos e, no final do curso, uma monografia ou um artigo que mais se assemelha a caricatura de pesquisa.

O pressuposto é o de que a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp, ocorre conforme as necessidades históricas, do tempo presente, de uma Instituição privada e de caráter monopólico, que precisa agregar lucro ao seu capital, ou seja, produzir a mercadoria ensino, em grande escala, com economia de tempo e dinheiro e fazê-la realizar-se no mercado educacional à medida que é vendida, para um número cada vez maior de alunos. Daí a razão de a base técnica de trabalho, nessa Instituição, combinar formas coletivas e formas individuais na relação educativa entre professor e aluno, tendo como sustentação os instrumentos didáticos adotados. A gênese desta base técnica de trabalho, como já comentamos, encontra-se no leito da forma manufatureira de produção nos albores da Idade Moderna.

Até esta altura do texto, tentamos evidenciar que a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da empresa privada em pauta, ocorre por meio de uma base técnica de trabalho, cujo fim é extrair mais-valia do trabalho docente. É sobre esta questão que a próxima seção deste capítulo versará.

---

<sup>168</sup> Todo trabalho vivo imediatamente aplicado à produção passa a se constituir de trabalho desqualificado, também no sentido mais radical, pois a máquina, por sua natureza, toma para si a atividade de transformar a matéria-prima em produto, deixando ao trabalho vivo uma mera função de vigilância e proteção – de apêndice da máquina. (MORAES NETO, 2011, p. 2).

### **3.2. A exploração da força de trabalho no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, no âmbito da Universidade Anhanguera-Uniderp**

Como vimos, no desenrolar deste capítulo, o professor enquanto trabalhador social que compõe a força de trabalho, no curso Curso de Licenciatura em Pedagogia, não abarca a unidade do conteúdo de estudo do aluno nem tem controle sobre os procedimentos de estudo e sobre as ferramentas utilizadas.

No âmbito do curso que foi analisado, a divisão e a objetivação do trabalho são intensificados. De forma que a mais-valia extraída desse trabalho tem como fundamento o fato de que a força de trabalho (do professor) é mercadoria, que como qualquer outra mercadoria ao ser vendida, ao capitalista, o trabalhador não tem mais controle sobre ela, sendo o seu uso de total controle do capitalista.

No âmbito da sociedade capitalista, o professor que atua numa Instituição de Ensino Superior (IES) privada realiza trabalho produtivo. Vende a sua força de trabalho, enquanto mercadoria, para se manter e, em contrapartida, produz a aula (o ensino), sob as condições de trabalho que lhes são impostas pela instituição que comprou a sua força de trabalho. Nessa lógica capitalista a força de trabalho se mantém refém da base técnica de trabalho, própria da fase histórica de produção e reprodução do capital, no âmbito da sociedade capitalista.

Assim, a IES ao comprar a força de trabalho do professor atribui as tarefas a serem desenvolvidas por essa força de trabalho. Ilustrativo dessa questão é o Art. nº. 60, do documento sobre as condições para a oferta de cursos na Aesapar, o qual dispõe sobre os deveres dos professores:

- I. elaborar o Plano de Ensino de sua disciplina e compatibilizá-lo com os demais do curso, tendo em vista o seu Projeto Pedagógico, além de promover a sua execução integral após a competente aprovação;
- II. orientar, dirigir e ministrar o ensino, a pesquisa e as demais atividades definidas na área da sua disciplina, cumprindo integralmente o programa e a carga horária previstos;
- III. organizar e aplicar os instrumentos de avaliação do aproveitamento escolar, julgar e registrar os resultados apresentados pelos alunos, nos termos das normas aprovadas e da legislação;
- IV. entregar à Secretaria os resultados das avaliações do aproveitamento escolar e demais trabalhos escolares, nos prazos fixados;
- V. observar e fazer cumprir as normas e o regime disciplinar da Faculdade;
- VI. elaborar e executar projetos de ensino, pesquisa ou de extensão, aprovados pelos órgãos competentes;
- VII. participar de reuniões e trabalhos dos órgãos colegiados a que pertence e de comissões para as quais for designado;

- VIII. indicar livro-texto, bibliografia básica e complementar na área da sua disciplina;
- IX. exercer as demais atribuições que lhe forem previstas no Estatuto, na legislação e neste Regimento.<sup>169</sup>

Para ilustrar como esses deveres são desempenhados pelos professores, tomaremos como exemplo a rotina de trabalho da Prof.<sup>a</sup> “B” (2010), conforme segue na tabela 26.

Tabela 26 - Atribuição de tarefas no Curso de Licenciatura em Pedagogia e outras atividades na Uniderp e Universidade Anhanguera-Uniderp: 2006-2009

Docente	Titulação	Regime de trabalho (semanal)	Disciplina (s) e atividades sob a responsabilidade da Professor “B” no semestre.	C/h Semestral	C/h Mensal	C/h Semanal	Nº de alunos por disciplina
“B”	Mestre	Int. 40/h	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	80	20	4	50
			Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	80	20	4	50
			Fundamentos e Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa e Alfabetização (pedagogia Interativa)	40	20	2	50
			Tipos de tarefas desenvolvidas: Na pedagogia presencial e Interativa: Elabora, Organiza, ministra aulas teóricas, Acompanha e Avalia o estudo e aprendizagem dos alunos e coordena cursos <i>latu-sensu</i> , em educação.				
			Arte e Ludicidade na Educação	60	20	3	50
			Didática	100	20	5	50
			Educação e Diversidade	80	20	4	50
			Desenvolve atividades de coordenação de cursos de Pós-graduação <i>latu-sensu</i> em educação	486	81	18	-
			Total:	926	201	40	300

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP, na modalidade presencial e a distância, (2006-2008 e 2009) da Universidade Anhanguera-Uniderp, no site da Instituição e pesquisa em currículo lattes.

Os dados da tabelas 26 indicam que a Prof.<sup>a</sup> “B” desempenhava atividades (tarefas) em três diferentes objetos de trabalho, no âmbito da mesma Instituição, quais sejam: Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância e Curso de Pós-graduação *latu-sensu* em educação. Ao mesmo tempo

<sup>169</sup> Disponível em: Anhanguera Educacional. Condições de Oferta de Cursos Superiores. Atendimento a Portaria MEC Nº 40 12/12/2007. Disponível em: <[http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo\\_sao\\_caetano.pdf](http://www.vestibulares.br/views/downloads/catalogos/catalogo_sao_caetano.pdf)>. Acesso em nov. 2009.

ela desempenhava a docência em disciplinas consideradas formais ou teóricas<sup>170</sup> e, também, realizava trabalho administrativo, como por exemplo: coordenar cursos. De modo que o objeto de trabalho dessa Professora era diversificado, a sua jornada de trabalho era intensa e o custo de seu trabalho, para a Instituição, era ínfimo, se considerarmos a alta produtividade e a flexibilidade de seu trabalho.

O valor da hora de trabalho do professor mestre, na Instituição em pauta<sup>171</sup>, entre os anos de 2006-2008, variava entre R\$ 22,00 para os recém contratados; R\$ 25,00 para aqueles que possuíam mais de seis anos de casa e R\$ 27,00 para aqueles com mais de oito anos de trabalho, conforme o plano de carreira da Instituição.<sup>172</sup>

Assim, temos o seguinte quadro: a Prof.<sup>a</sup> “B” que era contratada para trabalhar 40 horas semanais, 180 a 200 horas mensais<sup>173</sup> e 926 horas semestrais<sup>174</sup>, ganhava R\$ 27,00 a hora aula. O seu salário mensal era R\$ 5. 400,00 (valor bruto), do qual se descontava os seguintes impostos: 11% (R\$ 594,00) de INSS e 27,5% (R\$ 1.485,00 – [dedução] R\$ 662, 94 = R\$ 822,00) de IRRF<sup>175</sup>. Levando em conta esses descontos, o salário mensal líquido dessa Professora era de R\$ 3.984,00 para ministrar (mensalmente) 120 horas aulas em seis

<sup>170</sup> Ver tabela 18 intitulada: “Relação das **Disciplinas Teóricas** e respectiva carga horária (semestral) do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, Uniderp e Universidade Anhanguera – Uniderp. Comparação entre a Matriz Curricular 2006 a 2008 e a Matriz Curricular de 2009”.

<sup>171</sup> Esclarecemos que, em se tratando de uma empresa privada e até poderia ser pública estatal, nem sempre, é possível se ter acesso aos dados reais da folha de pagamento ou do holerite de um trabalhador, dado que esta é uma questão de fórum privado. Todavia, é possível trabalhar com o depoimento do trabalhador, mas os dados fornecidos nesses depoimentos, sobre o valor da hora aula, podem variar, para mais ou para menos, se comparados à realidade, ou seja, se compararmos com o texto contido num holerite, por exemplo. Além do mais o holerite não esclarece as despesas (impostos) que a empresa empregadora tem que assumir para manter o trabalhador, que no caso do Brasil, sabemos, são dispendiosas. Mesmo assim, por conta e risco próprio, vamos trabalhar com os depoimentos das Professoras para, em tese, elaborar um quadro aproximativo sobre a produtividade, flexibilidade, precariedade e exploração do trabalho do professor. Ao indagar a Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) sobre o valor da hora aula do professor mestre, na Universidade Anhanguera-Uniderp, ela respondeu: “No ano de 2009, eu como Professora mestre nível III, com 8 (oito) anos de trabalho na Instituição, ganhava R\$ 25,87 a hora/aula, mas para trabalhar na Unidade de Rio Verde, eu ganhava como especialista mesmo sendo mestre, o especialista ganhava R\$ 16,00 a hora/aula.”

<sup>172</sup> Sobre o salário pago aos professores da Instituição em pauta, Antônio Carbonari Netto concedeu a seguinte entrevista à Gazeta Mercantil (GZM): “GZM – Qual o salário pago pela instituição aos professores? **Antonio Carbonari Netto** – Calculamos sempre em função de horas, que variam de 20 a 50, ou seja, um salário de tempo integral varia de R\$ 3 mil a R\$ 10 mil. Creio que seja o dobro ou triplo do que pagam as públicas. Do efetivo, 15% dos professores trabalham em tempo integral. Os coordenadores e diretores recebem de dois a três salários anuais por produtividade. Os critérios de avaliação de gestão já têm pelo menos três anos.” (NETTO, 2008, p. 06).

<sup>173</sup> Chegamos a esse cálculo porque o mês é formado por 30 ou 31 dias e possui em média, quatro e meio ou cinco semanas.

<sup>174</sup> Aqui já estamos considerando o descanso remunerado de final de semana, o qual o trabalhador tem direito garantido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

<sup>175</sup> Percentagem fornecida pela Prof.<sup>a</sup> “X” (2010) referente ao ano de 2006. Segundo a referida Professora essa porcentagem foi retirada de seu holerite.

diferentes disciplinas, estabelecer relação educativa com 300 alunos e trabalhar 81 horas (mensais) em atividades administrativas<sup>176</sup>.

Eis a tabela 27, cujos dados poderão contribuir para elucidar o capital variável (custo da força de trabalho) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp, o número de alunos, o valor das mensalidades pagas pelos alunos, bem como o lucro bruto da Instituição, no interregno 2001-2009:

Tabela 27 - Relação do número de alunos, valor de mensalidades pagas pelos alunos, quantidade de horas aula, custo horas/aulas e lucro bruto no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Anhanguera – UNIDERP: (2001-2009)<sup>177</sup>

Ano	Nº. Alunos	Valor unitário da Mensalidade e (R\$)	Valor anual de mensalidades (receita) (R\$)	Nº. h/a ministra das	Valor unitário da h/aula (R\$)	Custo anual h/aulas (despesa) (R\$)	Saldo de receita (R\$)	% referente a receita	% da receita investida em pagamento h/a
2001 <sup>178</sup>	50	260	78.000,00	440	20	8.800,00	69.200,00	78.63	21.37
2002	135	267,5	369.750,00	2.200	20,7	45.540,00	324.210,00	71.19	28.81
2003	210	282,5	669.900,00	3.980	22	87.560,00	582.340,00	66,50	33.50
2004	290	292,5	965.700,00	5.620	23	129.260,00	836.440,00	64.70	35.30
2005	295	300	1.098.000,00	6.760	24	162.240,00	935.760,00	57.67	42.33
2006	275	360	1.231.200,00	6.800	25	170.000,00	1.061.200,00	62.42	37.58
2007	250	380	1.311.000,00	6.400	26	166.400,00	1.144.600,00	68.78	31.22
2008	230	300	963.000,00	5.500	26.5	145.750,00	817.250,00	56.07	43.93
2009	150	290	556.800,00	2.100	27	56.700,00	500.100,00	88.20	11.80
<b>Total</b>	<b>1.885,00</b>	<b>-</b>	<b>7.243.350,00</b>	<b>39.800</b>	<b>-</b>	<b>971.650,00</b>	<b>6.271.700,00</b>	(var <sup>179</sup> ) 64.54	(var) 35.46

Fonte: Fonte elaborada pela autora (2010 e 2011) com base em dados extraídos dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Uniderp e Universidade Anhanguera –Uniderp (2001-2009); Depoimento de professores entrevistados (2011); **Relação de Professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva titulação e regime de trabalho**. Disponível em março de 2008, <[www.UNIDERP.br/](http://www.UNIDERP.br/)>. Acesso março de 2008; Site da Uniderp-Interativa <<http://www.interativa.UNIDERP.br/>>; Site da Anhanguera Educacional S.A. <<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>; Site da Anhanguera-Uniderp <<http://ww2.UNIDERP.br/UNIDERP/>>; **Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional do primeiro trimestre de 2008**. (<<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>). Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2009**. Portifolio em Pdf, 2009, p. 28. Disponível em: 22/12/2009, <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)> Acesso em 22 mar. 2010. BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em 24 set. 2009.

Para a leitura e análise dos dados gerais da tabela 27, alguns esclarecimentos são importantes, quais sejam:

<sup>176</sup> Ver nota de rodapé nº 182, nesta página.

<sup>177</sup> Para conferir os dados expandidos desta tabela, consultar anexos 1, 2, 3 e 4 no final deste relatório de tese.

<sup>178</sup> Os dados do ano de 2001 foram tabulados a partir do segundo semestre, época em que teve início o Curso de Licenciatura em Pedagogia, presencial, na Uniderp.

<sup>179</sup> Variação.

1) Ao invés de trabalhar com o número de professores que ministram aulas teóricas e ou formais, coordenam, orientam e avaliam o autoestudo do aluno, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, optamos por trabalhar com a quantidade de carga horária/aula, distribuída no tempo (anos/semestres) de duração do curso, conforme previsto na Matriz Curricular dos PPCPs (2001-2009) que, efetivamente, é paga ao professor, na forma de hora/aula<sup>180</sup>. Essa opção se justifica porque, conforme dados levantados, não se tem como trabalhar com o número exato de professores do referido curso, no período em análise. Isto porque, os professores que passaram pelo curso não são do quadro efetivo, embora seus nomes constem dos Projetos Pedagógicos do Curso (2001-2009). São, contudo, professores contratados pela Instituição, inicialmente, para trabalhar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas que completam sua carga horária em outros cursos ou, ainda, em atividades administrativas, logo os dispêndios com o pagamento da força trabalho integral desses professores não recaem somente ao custo com o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Há, também, casos de professores de outros cursos de graduação, da própria Instituição ou até de outras instituições, que vêm ministrar aulas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, seja porque ministram disciplina de algum campo ou área de conhecimento muito específico, a exemplo da matemática, seja porque vêm complementar sua carga horária no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de trabalhadores contratados na condição de professores horistas e, como tal, são pagos. Logo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em análise, não possui um quadro ou corpo fixo de professores, com dedicação exclusiva, dificultando, inclusive, ao pesquisador levantar quanto de dispêndios financeiros a Instituição gasta com os salários e impostos trabalhistas dos (diversos) professores que desenvolvem atividades no curso. Nesse sentido, a forma de análise encontrada para captar a realidade do curso, foi a de trabalhar com o número de horas/aulas que o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem que, necessariamente, oferecer aos alunos, durante o seu período de formação.

2) Os indicadores *valor unitário da hora/aula* e *custo anual horas/aulas* referem-se às despesas, ou seja, ao capital variável despendido pela Instituição, com o pagamento da força de trabalho do professor, na forma de hora/aula. E os indicadores *Valor anual de mensalidades (receita)* e *Saldo de receita*, referem-se, respectivamente, ao dinheiro que entra para a Instituição referente ao pagamento de mensalidades efetivadas pelo aluno menos o valor aplicado com o pagamento de horas/aulas aos professores. No saldo de receita não

---

<sup>180</sup> Ver anexo 1, 2, 3 e 4, apresentados no final desta tese.

foram considerados os investimentos que a Instituição precisa fazer com espaço físico, insumos, água, luz, limpeza e outros.

3) No período 2001 a 2005, houve ingresso semestral de alunos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, nos anos 2006, 2007 e 2008 houve somente um ingresso de alunos, por ano, em 2009, não houve ingresso de alunos, somente re-matrícula dos alunos que já eram do curso.

4) Nos anos 2006, 2007, e 2008 foram considerados os dispêndios com pagamentos de horas/aulas, para adaptação de matriz curricular àquelas turmas ingressadas no curso com duração de quatro anos.

Isto posto, prosseguimos com a leitura e análise dos dados da tabela 27.

Os dados da tabela 27 revelaram que o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, na Universidade Anhanguera – Uniderp foi um curso pequeno, em relação ao número de alunos, mas não em relação às suas receitas. No período 2001 a 2009, o Curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, rendeu à Instituição em pauta, o número de 1.885 alunos matriculados. A Instituição obteve o valor de R\$ 7. 243.350,00 em arrecadação de mensalidades e investiu o valor de R\$ 971.650,00 em pagamento de horas/aulas aos professores. Logo, investiu em força de trabalho 35.46% de seu capital e obteve um saldo de receita de receita no valor de R\$ 6. 271. 700, 00,<sup>181</sup>, ou seja, 64.54% .

Em 2005, foram matriculados 295 alunos, maior número de captação de alunos no período 2001 a 2009 na Uniderp e Anhanguera (antiga Unaes). Em 2005, o valor da mensalidade era de R\$ 300,00, e atingiu uma receita anual de R\$ 1. 098. 000, 00. A Universidade Anhanguera-Uniderp investiu 42.33% no pagamento de horas/aulas aos professores, o que corresponde ao valor de R\$ 162.240,00. Abstraído o valor pago à força de trabalho dos professores, para a Instituição restou um saldo de receita no valor de R\$ 935. 760, 00, ou 57,67%. Contudo, no ano de 2007 (ano em que a Uniderp foi vendida para a Aesapar), o curso obteve a maior receita e registrou um número menor de alunos matriculados se comparado com o ano de 2005. Conforme indicam os dados da tabela 27, no ano de 2007, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, registrou 250 alunos matriculados, correspondendo a 13,26% de captação de alunos, os quais pagavam uma mensalidade no valor de R\$ 380,00 totalizando, no ano, R\$ 1. 311, 000, 00. Dessa fonte, 31.22%, ou seja, R\$ 166. 400,00 foram investidos em pagamento da força de trabalho dos

---

<sup>181</sup> Esse valor, em sua totalidade, não pode ser considerado como lucro da Instituição, pois não trabalhamos o capital constante, necessário para o funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, da Universidade Anhanguera-Uniderp.

professores, restando 68,8%, igual a R\$ 1.144,00 de receita para a Instituição. Logo, em 2005, o Curso de Licenciatura em Pedagogia obteve 45 alunos a mais que em 2007, o que significa mais horas/aulas pagas. Também, o curso tinha duração de quatro anos, a mensalidade e a hora/aula do professor eram mais em conta. No ano de 2007, o curso já operacionalizava com a duração de três anos e meio, devido à reforma na Matriz Curricular, promovida no ano de 2006. Esse fato, por si só, já justifica a razão pela qual no ano de 2007, embora com menos alunos matriculados no curso, a Instituição apresentou maior receita. Há de se considerar que a mensalidade paga pelos alunos, sofreu aumento de R\$ 80,00, em relação ao ano de 2005, e a instituição investiu 11.1% a menos em pagamento de horas/aulas do professor. Daí a receita do ano de 2007, ser maior que a de 2005.

O ano de 2009 registrou a decadência do curso, por não haver ingresso de novos alunos em nenhum semestre, de modo que, naquele ano, o curso funcionou somente para atender alunos remanescentes das turmas ingressantes em anos anteriores.

Os dados da tabela 27, entre os anos 2005, 2006 e 2007, confirmam a economia que a Instituição fez com a força de trabalho aplicada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme já demonstramos, anteriormente, nas análises sobre as reestruturações promovidas nas Matrizes Curriculares do curso. E, em decorrência, revela a exploração do trabalho e o aviltamento salarial dos professores.

Para entender o que foi exposto é necessário captarmos a substância do trabalho produtivo. Assim, recorreremos às categorias marxistas, consideradas chaves elucidativas do processo de produção no âmbito da sociedade capitalista. São elas: 1) força de trabalho; 2) trabalho assalariado; 3) trabalho social global; 4) mercadoria; 5) divisão do trabalho; 6) trabalho coletivo e cooperado; 7) mais-valia e 8) subsunção do trabalho ao capital.

Segundo Marx, em sua obra intitulada “Os manuscritos econômicos e filosóficos”, o trabalhador, no âmbito da sociedade capitalista:

[...] torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção directa a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 1964, p. 159).

A categoria Mercadoria foi sistematizada por Karl Marx, em suas obras intituladas “Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro” e “ O Capital” – livro I. Marx

postula que há duas características na mercadoria que a definem e lhe dão unidade: valor de uso e valor de troca.

Segundo o autor, a mercadoria se apresenta de forma a ocultar os mistérios do trabalho social, os quais não são percebidos no valor de uso, ou seja, no momento, mesmo, em que a mercadoria atende alguma necessidade daquele que a consome. Na condição de valor de uso, a mercadoria esconde as características do trabalho social dos homens.

É impossível comprovar pelo sabor do trigo quem o cultivou, servo, russo, camponês parcelário francês ou capitalista inglês. Ainda que seja objeto de necessidades sociais, e estar, por isso, em contexto social, o valor de uso, contudo, não revela nenhuma relação social de produção (MARX, 1982, p. 31).

A relação educativa entre professor e aluno pressupõe a relação social de trabalho, contudo, na efetivação desse processo, o aluno que consome a mercadoria ensino como valor de uso e valor de troca, não percebe as características da relação social de produção dessa mercadoria.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-os como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho: por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total. Ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio. (MARX, 1982, p. 32).

Marx afirma que o valor de uso presente na mercadoria é condição para a existência do valor de troca, segunda característica da mercadoria. Pois, primeiro, a mercadoria precisa se realizar como coisa útil a atingir uma finalidade individual ou social para, na sequência, se realizar como coisa a ser vendida – trocada por dinheiro. “O valor de uso é diretamente a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada, o valor de troca” (idem, p. 32). Assim, o valor de uso da mercadoria para o capitalista é produzir mais valor, é seu valor de troca. Segundo Marx,

O valor de troca aparece primeiramente como relação *quantitativa* em que valores de uso são trocáveis entre si. Em tal relação formam eles a mesma grandeza de troca. [...] Totalmente indiferente, portanto ao seu modo natural de existência, e sem consideração à natureza específica da necessidade para a qual são valores de uso, as mercadorias cobrem-se umas às outras em quantidades determinadas, substituem-se entre si na troca, valem como equivalentes e, apesar de sua aparência variegada, apresentam a mesma unidade. (MARX, 1982, p. 32).

Nesse pressuposto de unidade da mercadoria, tem-se que:

Os valores de uso são imediatamente meios de subsistência. Mas, inversamente, esses meios de subsistência são eles próprios produtos da vida social, resultado de força vital humana gasta, *trabalho objetivado*. Como encarnação do trabalho social, todas as mercadorias são cristalizações da mesma unidade. É preciso considerar agora o caráter determinado dessa unidade, isto é, do trabalho que se apresenta no valor de troca. (MARX, 1982, p. 32, grifo do autor).

O segredo do caráter unitário da mercadoria – aquilo que nem todo mundo vê – está na relação social de trabalho determinada pela materialidade da base técnica de trabalho, como por exemplo, a divisão, objetivação do trabalho e a subsunção deste ao capital. Regido por essa forma de trabalho, o professor perde não só a unidade do trabalho, mas a autonomia sobre o ensino de uma determinada matéria. Ao capitalista não importa o efeito útil de trabalho do professor, importa o lucro que ele vai produzir para o capital.

Segundo Marx, “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia não altera nada na coisa” (1988, p. 45). São, contudo, coisas que o homem precisou produzir. “Cada uma dessas coisas é um todo de muitas propriedades e pode, portanto, ser útil, a diversos aspectos. Descobrir esses diversos aspectos e, portanto, os múltiplos modos de usar as coisas é um ato histórico” (idem).

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas a utilidade da mercadoria força de trabalho (do professor) é produzir a mercadoria ensino, cuja mais-valia extraída no processo de trabalho confere lucro ao capital da IES.

Nesse caso, não importa a natureza do trabalho (material, imaterial, concreto, abstrato, etc.). O trabalho docente, por exemplo, ao mesmo tempo em que é imaterial é também produtivo. Marx, provocativamente nos fornece um exemplo sobre o trabalho docente, conforme segue:

Se for permitido escolher um *exemplo fora da esfera da produção material*. Então *um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário*. O fato de que este último tenha investido o seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, *não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto de trabalho*, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1984, p. 105-106, grifo nosso).

O fato de o trabalho do mestre-escola ser caracterizado como imaterial, por conta de sua relação com a produção de conhecimento – a ciência, não muda nada em sua essência. Pois, trata-se de uma relação de produção especificamente social e à medida que o dono da fábrica de ensinar cria uma base técnica de trabalho, que permite *objetivar*<sup>182</sup> esse trabalho no processo de produção da mercadoria ensino, seu fim sempre é a valorização do capital.

Assim, no âmbito da empresa privada de educação superior, o professor é um trabalhador social, realiza trabalho parcelar e cooperado, seu trabalho é produtivo, logo produz mais-valia à empresa que lhe emprega. Assim, a mercadoria resultante de seu trabalho - a aula ou a orientação - faz avolumar o capital do capitalista.

Em Marx (1982 e 1984), temos que com a divisão do trabalho ocorre uma mudança substancial no modo pelo qual o trabalhador produz a vida, ou seja, o metabolismo entre o homem e a natureza torna-se desnaturalizado, por conta da racionalidade da base técnica de trabalho no interior da produção capitalista. Essa base técnica torna o trabalho objetivado, pois se, de um lado, o capitalista se apropria dos meios de produção, ou seja, detém os instrumentos de produção, tais como: as máquinas, a matéria prima, a fábrica, o trabalho passado e acumulado e outros elementos, que já têm incorporado neles a mais-valia. Portanto, detém as condições materiais para a produção dos bens sociais que todos consomem ou deveriam consumir. De outro lado, está o trabalhador social, constituído por uma classe quantitativamente mais numerosa, expropriada dos meios de produção. De modo que a única propriedade que os homens que compõem a classe social excluída dos meios de produção possuem é o próprio corpo, convertido em força de trabalho – coisa ou mercadoria, que o capitalista emprega na produção de mercadoria que irá se realizar, enquanto capital, à medida que circular no mercado. Sobre isso Marx acentua:

O possuidor da força de trabalho se defronta com o capital ou com o capitalista como *vendedor* daquela – para exprimir [...] irracionalmente -, como vendedor direto, de trabalho vivo, *não de uma mercadoria*. É **trabalhador assalariado**. Essa é a *primeira premissa*. Em segundo lugar, entretanto, após esse processo preliminar, correspondente a circulação, sua força de trabalho e seu trabalho incorporam-se diretamente como *fatores vivos* no processo de produção do capital; convertem-se em um de seus *componentes*, e precisamente, no componente *variável*, que não só em parte conserva e em parte reproduz os valores do capital adiantado, mas que ao mesmo tempo *umenta-os*, e, em conseqüência, graças tão-somente à

---

<sup>182</sup> O termo objetivar o trabalho ou trabalho objetivado, na obra marxista, pode ser lido como: divisão do trabalho, separação do trabalhador de seu objeto de trabalho, alienação do trabalho, especialização do conhecimento, simplificação do conhecimento por meio de uma base técnica potencializada produtivamente, incorporação do conhecimento numa máquina ou numa tecnologia de trabalho (trabalho morto), o conhecimento enquanto matéria prima, entre outros.

criação de mais-valia, transforma-os em valores que se valorizam a si mesmos, em capital. Esse trabalho se *objetiva* diretamente, no curso do processo de produção, como grandeza de valor fluído. (MARX, 1978, p. 72, grifo do autor).

A única forma de os trabalhadores produzirem a própria vida seria, então, vender a sua propriedade, que é a sua força de trabalho, para o proprietário dos meios de produção, estabelecendo, desta forma, a relação de assalariamento, entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção. Esta é, portanto, a relação básica de produção no âmbito da sociedade capitalista. E é com base nesta relação, apontada por Marx, que o planejamento e a administração racional desenvolveram-se sob o olhar do dono dos meios de produção, até imprimir ao trabalho um alto grau de revolucionamento.

No capítulo XIV, em *O Capital* — livro II, Marx comenta a forma histórica pela qual o capital superou o trabalhador individual e o substituiu pelo trabalhador social – coletivo -, conforme segue:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão são interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até operarem como inimigos. O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho. Com o caráter cooperativo do próprio processo de trabalho amplia-se, portanto, necessariamente o conceito de trabalho produtivo e de seu portador, do trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções. (MARX, 1984, p. 105).

No que se refere à superação do trabalho individual pelo trabalho social, produtivo e objetivado, Marx provoca: “Como é que todo trabalhador agrega tempo de trabalho e, portanto valor? (Op, cit). Na forma de trabalho produtivo. Para o autor trabalho produtivo é aquele que produz mais-valia. No capítulo VI (inédito) do *Capital*, Marx comenta que:

Só é produtivo o trabalho que põe o capital variável, e, portanto, o capital total, como  $C + \Delta C = + \Delta v$ . Trata-se, pois, de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento (*agen v*) de sua *autovalorização*,

como meio para a produção de mais-valia. [...] O trabalho continua sendo produtivo na medida em que se objetiva em *mercadorias*. [...] o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago, ou se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que em uma parte alíquota de volume total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista. É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital. (MARX, 1978, p, 70-71).

Nesse momento da análise, é preciso discutir as diferentes partes que compõem o processo de produção de mercadoria em que a forma originária - Dinheiro (D), vai se transformar em Mercadoria (M), consubstanciada na grandeza de valor do Dinheiro originário, o lucro = Dinheiro (D) = Capital. No ponto de partida desse processo, Marx preconiza que o lucro do capitalista está dado na mais-valia (absoluta e relativa) e não no capital adiantado, os meios de produção, pois este, que já contém nele a mais-valia (extraída de trabalho passado), não muda em nada o valor da mercadoria, quando ela se realiza ao entrar no processo de circulação. É relevante, agora, detalhar o que Marx denomina de capital constante e capital variável enquanto elementos constitutivos da produção de mercadoria. Em sua obra *O Capital I* — capítulo VI, denominado “Capital Constante e Capital Variável”, Marx apresenta os diversos fatores do processo de trabalho, da seguinte forma:

Ao apresentar os papéis que os diversos fatores do processo de trabalho desempenham na formação do valor do produto, caracterizamos, de fato, as funções das **diferentes partes componentes no capital em seu próprio processo de valorização**. O excedente do valor total do produto sobre a soma dos valores de seus elementos constituintes é o excedente do capital valorizado sobre o valor do capital originalmente adiantado. Meios de produção, de um lado, e força de trabalho, do outro, são apenas as diferentes formas de existência que valor do capital originário assumiu ao desfazer-se de sua forma dinheiro e ao transformar-se nos fatores de processo de trabalho. A parte do capital, portanto, que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera nada sua grandeza de valor no processo de produção. Eu a chamo, por isso, parte constante do capital, ou mais concisamente: capital constante. A parte do capital convertida em força de trabalho em contraposição muda o seu valor no processo de produção. Ela produz o seu próprio equivalente e, além disso, produz um excedente, uma mais-valia, que ela mesma pode variar, ser maior ou menor. Essa parte do capital transforma-se continuamente de grandeza constante em grandeza variável. Eu a chamo, por isso, parte variável do capital, ou mais concisamente, capital variável. (MARX, 1988, p. 163, grifo nosso).

Conforme o autor, no processo de valorização da mercadoria, o capital constante (matéria-prima, tecnologias, entre outros) tem sua gênese em trabalho passado e objetivado que, portanto, já existia no ponto de partida da produção da mercadoria<sup>183</sup>, logo, não agrega valor a ela, pois essa função é do trabalho não pago, onde envolve o capital variável. O trabalho não pago corresponde à carga horária de trabalho que excede ao tempo de trabalho necessário à produção de sua própria existência, enquanto força de trabalho. Essa questão se relaciona com o capital variável, aquele destinado ao pagamento do meio de subsistência da força de trabalho. Vejamos:

O capital variável, portanto, é apenas uma forma histórica particular em que aparece o fundo dos meios de subsistência ou fundo de trabalho, de que o trabalhador necessita para a sua própria manutenção e reprodução e que em todos os sistemas de produção social ele mesmo sempre tem de produzir e reproduzir. O fundo de trabalho só flui constantemente para ele sob a forma de meios de pagamento de seu trabalho, porque seu próprio produto afasta-se constantemente dele sob a forma de capital. (MARX, 1984, p. 154).

Resta, agora, saber como se constitui a mais-valia extraída da força do trabalho, no processo de produção da mercadoria. A extração de mais-valia sobre o trabalho, por parte do capitalista ocorre de dupla forma: mais-valia absoluta<sup>184</sup> e mais-valia relativa<sup>185</sup>, exemplo: (1) a mais-valia absoluta ocorre pelo prolongamento do tempo de trabalho, dentro da jornada de trabalho, necessário ao pagamento do quantum que permite a subsistência da força de trabalho, quando a base técnica do trabalho ainda não está plenamente desenvolvida, então, o que predomina é o trabalho vivo, cujo motor é a subjetividade e a força muscular humana do trabalhador. Dessa combinação tem-se o trabalho orientado para um fim - trabalho concreto; (2) a mais-valia relativa ocorre pelo encurtamento do tempo de trabalho, dentro da jornada de trabalho, necessário à reprodução da força de trabalho. Isso ocorre por meio da intensificação e subjetivação do trabalho, em função do emprego de uma base técnica desenvolvida, com a capacidade de aumentar a produtividade do trabalho. Nesse processo, o trabalho é mediado por tecnologias mais desenvolvidas, nas quais contém objetivado, trabalho passado.

Marx acentua que:

---

<sup>183</sup> Segundo Marx “O capitalista, ao transformar o dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo”. (1988, p. 153-154).

<sup>184</sup> Subordinação formal do trabalho ao capital.

<sup>185</sup> Subordinação real do trabalho ao capital.

O prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital – isso é a produção da mais-valia absoluta. Ela constitui a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida para a produção da mais-valia relativa. Com esta, a jornada de trabalho está desde o princípio dividido em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais. (MARX, 1984, p. 106).

Marx acentua ainda que:

A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa. (MARX, 1988, p. 239).

A mais valia encerra o objetivo primeiro do capital, a ele “não interessa a produção do valor-de-uso, tampouco interessa o lucro isolado; ele objetiva antes, o processo de produção de mais valor. Diferentemente do entesourador, o capitalista promove a circulação, porque é somente através dela que o capital se multiplica” (LANCILLOTTI, 2008, p, 42). A forma encontrada pelo capitalista, para a obtenção da mais-valia foi a ampliação do tempo de trabalho, dentro da jornada de trabalho, para além do tempo necessário ao pagamento do salário da força de trabalho. Isso ocorre pela potencialização dos mecanismos de trabalho.

Em face da realidade apresentada, no período analisado, sobre a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, quando retomamos as tabelas de atribuição de tarefas, carga horária de trabalho do professor, observa-se a intensificação da divisão do trabalho e, como decorrência, a produtividade do trabalho, bem como a mais-valia extraída da força de trabalho do professor.

Essa questão fica mais evidenciada, ainda, quando incursionamos na forma de organização do trabalho didático e no método de gerenciamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na referida Instituição.

A propósito, a educação a distância (EAD) é o tema que desenvolveremos na próxima seção deste capítulo e à medida que descrevermos a organização do trabalho didático na EAD, surgirão elementos que nos permitirão compreender a diferença entre a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia de modalidade presencial e na AED.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP: 2005-2009**

Dando continuidade aos estudos desenvolvidos no capítulo três, neste capítulo, analisaremos aspectos sobre a organização do trabalho didático, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, no Centro de Educação a Distância mantido pela Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS). Para tanto, o capítulo terá a seguinte estrutura: a) análise dos fundamentos da didática e da base técnica de trabalho que informam a educação a distância (EAD); b) análise da gênese e dos regulamentos da EAD, no Brasil; c) análise da organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Instituição já citada.

#### **4. A organização do trabalho didático na educação a distância (EAD), no âmbito da sociedade capitalista**

Para compreender a organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, recorreremos a categoria organização do trabalho didático sistematizada por Alves (2001-2005). O autor sistematizou essa categoria estabelecendo mediações com o modo de produção, no âmbito da sociedade capitalista<sup>197</sup>, particularmente, resgatando a sua gênese na base técnica de trabalho manufatureira.

Nessa perspectiva, para compreender os aspectos que informam a organização do trabalho didático na educação a distância, de um lado precisamos considerar suas três fases históricas, a saber: 1) ensino por correspondência<sup>198</sup>; 2) teleeducação/telecursos e 3) ambientes interativos<sup>199</sup>, e, de outro lado, no âmbito dessas fases, procuramos elucidar como

---

<sup>197</sup>Tal como evidenciamos no capítulo III desta tese.

<sup>198</sup> Conforme Prado (1999, p. 7) “A partir do momento em que surgiu a imprensa, o homem passou a buscar informações diretamente dos livros, e as práticas educativas passaram a contar com meios auxiliares, o que tornou possível uma educação a distância. O uso dos livros didáticos, que viabilizaram a transmissão não oral dos conhecimentos, tornaram-se um meio de auxílio à educação, pois os alunos, mesmo sem estarem presentes às aulas, conseguem bons resultados através de práticas como a de estudar as lições individualmente. O progressivo desenvolvimento dos serviços postais possibilitou a educação por correspondência. Mais tarde, surgiram outros meios como o rádio, a televisão e, mais recentemente, os recursos da informática, que ampliaram as condições de democratização da educação”.

<sup>199</sup> Essas três fases serão comentadas no decorrer deste texto.

se materializam: a) o espaço físico e o tempo da relação educativa entre professor e aluno na EAD; b) a mediação do processo ensino e aprendizagem por meio das tecnologias na EAD; c) o autoestudo e d) o Designer Educacional<sup>200</sup> na EAD.

Com base no exposto, faz-se necessário, agora, revisitar os conceitos mais recorrentes que fundamentam a educação a distância.

Conforme Prado:

A educação a distância pode ser definida, portanto, como uma forma de ensino na qual pessoas de várias idades e classes sociais têm a possibilidade de estudar, em suas casas ou locais de trabalho, através de programas e materiais produzidos por equipes qualificadas. Pelas características dessa modalidade de educação, na qual o professor não está no mesmo espaço em que o aluno se encontra, este precisa desenvolver seu autodidatismo, isto é, a capacidade de aprender com o auxílio dos materiais produzidos especialmente para o curso a distância, e se submeter a processo de avaliação do aprendizado. (PRADO, 1999, p. 7).

Na contemporaneidade, os fundamentos publicados<sup>201</sup>, sobre a EAD, têm como foco, a relação educativa professor e aluno, tempo e espaços físicos diversificados onde essa relação ocorre e as tecnologias de comunicação e informação, mediadoras da relação educativa. E, como forma de delimitação de pesquisa, os autores sempre priorizam este ou aquele recorte temático inerente à organização do trabalho didático, na educação a distância. Mugnol, ao discutir os fundamentos da educação a distância, afirma que há uma,

[...] dificuldade para se chegar a um consenso sobre a definição de educação a distância e, obviamente, essa dificuldade está diretamente relacionada ao fato de existir uma carência na definição de seus fundamentos. [...] A diversidade de conceitos de educação a distância fomenta a discussão dos pesquisadores da área em torno de alguns termos, como por exemplo: tempo, distância, educação, ensino, entre outros, que estão presentes na maioria das definições. [...] Enquanto estas discussões vão sendo aprofundadas pelos pesquisadores, as instituições de ensino superior que trabalham com educação a distância procuram organizar seus sistemas de gestão em função de um referencial de divisão do trabalho. (MUGNOL, 2009, p. 343).

---

<sup>200</sup> Designer Educacional, na linguagem da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, refere-se ao conjunto de profissionais diretamente envolvido com desenho, coordenação, docência, monitoria, acompanhamento e avaliação do Curso de Graduação que se encontra em operacionalização, na modalidade a distância. Disponível em; <<http://www2.abed.org.br/>>. Acesso em 15 nov. 2011.

<sup>201</sup> No tempo presente, há várias formas de organização e oferecimento de educação a distância, as mais utilizadas são: educação aberta, exclusivamente, via internet sem encontros presenciais e educação com utilização de teleaulas e encontros presenciais em polos específicos para tal.

Entretanto, Mugnol comenta que, em 1997, um coletivo de pesquisadores internacionais, particularmente europeus, apresentou, no âmbito da academia, o Relatório intitulado *VOCTADE Vocational Education and Training (VET) at a distance in the European Union*. Este Relatório teve como objetivo disseminar contribuições acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos para as instituições que oferecem educação a distância. Entre os pesquisadores que ombream a sistematização do referido relatório Mungnol destaca: John Daniel (Reino Unido), Borge Holmberg (Suécia), Desmond Keegan (Irlanda), Otto Peters (Alemanha) e Benedetto Vertecchi (Itália), Michael Moore (Reino Unido), John Baath (Suécia), David Sewart (Reino Unido) e Charles Wedemeyer (EUA).

Entre esses autores, encontramos na tradução em Língua Portuguesa a obra do pesquisador alemão Otto Peters<sup>202</sup>, intitulada “Didática do ensino a distância”. Nessa obra, o autor resgata a historicidade da EAD a partir das mais diferentes práticas desenvolvidas no ensino acadêmico (ensino superior) convencional (presencial) e nas três formas históricas da EAD, a saber: 1) ensino por correspondência; 2) teleeducação/telecursos e 3) ambientes interativos, constitutivos do que ele chama de “Didática do ensino a distância”. No intróito de sua obra, o autor interroga: “Existe uma didática para o ensino a distância?”. Ele confirma que existe, mas que esta é originária, incorpora, conserva e se amplia nos fundamentos do ensino superior convencional (presencial), conforme as necessidades políticas e *as ambições econômicas* da instituição que oferece tal modalidade de ensino.

Peters formula a seguinte hipótese acerca do ensino na EAD:

[...] o ensino a distância deveria apoiar-se nas seguintes práticas e nos seguintes princípios teóricos: na tradição do ensino acadêmico, na didática do ensino superior, na didática da educação de adultos e da formação complementar, na pesquisa empírica do ensino e da aprendizagem, na *educational technology* (tecnologia educacional), na telecomunicação eletrônica, em resultados científico-sociais específicos e na didática geral. (PETERS, 2006, p. 18, grifo do autor).

Os princípios que informam o ensino na educação a distância, segundo Peters, focam: tempos e espaços onde se estabelecem a relação educativa, as tecnologias e as formas de interação. Esses princípios se aproximam daqueles aspectos que compõem a categoria organização do trabalho didático na escola moderna, formulado por Alves (2001-2005).

Sobre a gênese do ensino na EAD, Peters reforça sua tese, da seguinte forma:

---

<sup>202</sup> Otto Peters foi reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos de 1970, vem daí o seu interesse em pesquisar a base técnica de trabalho na educação a distância.

Um dos motivos principais para a referência à didática é o acervo de conhecimentos e experiências de uma tradição secular, que consciente ou inconscientemente continuam a ter sua influência, bem como a correspondente discussão de novos modelos de ensino e aprendizagem. Justamente hoje, por exemplo, presenciamos o fato de que se recorre à antiga concepção de didática como ‘arte de ensinar’ (Comênio, Ratke – século XVII) e, aliás, indiretamente também à descrição do ensino como forma especial da arte *dramática* (Hausmann - 1959), à medida que para o conceito do ‘*design* didático’ com influência pós-moderna (Flechsig - 1994) valem também momentos éticos, visto que ‘projetar’ é, sem dúvida, um processo artístico. Quem, além disso, se interessa, para mencionar mais outros enfoques, pelos modelos da *individualização* do ensino na reforma do ensino americano (Plano Dalton, Plano Winetka), pela sofisticada exposição didática dos ‘materiais’ de estímulo e desenvolvimento da atividade individual própria dos discentes, com simultânea retirada dos docentes, de Montessori, pelos princípios da *atividade própria* e da *livre atividade espiritual* na escola de trabalho de Hugo Gaudi, pelas correspondentes estruturas do decurso da aprendizagem em grande parte igualmente independente do docente e, além disso, por princípios como, por exemplo, a teoria da auto-educação (Henz - 1971), compreenderá a proximidade estrutural ou a afinidade dessas propostas didáticas e pedagógicas com o ensino a distância. (PETERS, 2006, p. 24, grifos do autor).

Em sua obra “Didática do ensino a distância”, Peters não tem por intenção o detalhamento aprofundado das teorias do ensino acadêmico convencional, as quais, apenas, foram anunciadas no intróito de sua obra. Com efeito, a menção a tais teorias sugere apenas que a organização didática para o ensino a distância tem sua origem no ensino acadêmico convencional (presencial). Para o autor, as práticas didáticas no ensino e aprendizagem, na modalidade a distância, foram elaboradas com base nas metodologias de estudo acadêmico em sala de aula, na modalidade presencial. Para tanto, o autor fornece alguns exemplos:

- aprender por meio de *leitura de material impresso* (livros didáticos, livros-texto, manuais léxicos, literatura científica, polígrafos);
- aprender através de *estudo próprio* dirigido (aconselhamentos de iniciação ao estudo, aconselhamento pelo tutor, listas de leitura, trabalho segundo o plano Keller<sup>203</sup>);
- aprender por meio de *trabalho científico autônomo* (preparo para provas escritas, confecção de relatórios, trabalho de conclusão);
- aprender por meio de *comunicação pessoal* (‘entrevista’ com o professor, assessoria nos estudos, conversas com companheiros, ‘exercícios’, seminários);
- aprender com ajuda de *auditivos e audiovisuais* (enriquecimento do ensino superior por meio do aproveitamento de filmes, rádio e televisão, circuito de televisão interno da universidade, interligação audiovisual de várias salas de aula em diferentes lugares);

---

<sup>203</sup> Estudo orientado por um professor experiente.

- aprender por participação em *tradicionais ofertas de ensino acadêmico* (preleção, seminário, ‘classes’, trabalho em laboratório). (PETERS, 2006, p. 30, grifo do autor).

Fica claro nos comentários de Peters que a organização do trabalho didático no ensino acadêmico, de modalidade a distância, deriva do ensino acadêmico convencional presencial. Para o autor as metodologias do processo ensino e aprendizagem, na educação a distância, são “combinadas e integradas com outras ênfases” (idem) ao ensino convencional, particularmente, no que se refere à centralidade de meios tecnológicos, leituras, exercícios programados, seminários, preleções e autoestudo do aluno, com dispensa predominante, da presença do professor que ensina. Segundo Belloni:

Desde os anos 70, Peters vem desenvolvendo as características da EaD a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificam nos processos de EaD os principais elementos dos processos de produção industrial agrupados no que se convencionou chamar ‘modelo fordista’: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, estandardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização. (BELLONI, 2009, p. 9).

Para Peters a organização do ensino a distância, embora tenha sua gênese no organização do ensino com presença, se diferencia dele, pois:

[...] o ensino a distância do século XIX e do século XX se distinguia em pontos decisivos. Do tradicional ensino face a face com um grupo de estudantes. Seus promotores *revolucionaram* em grau maior do que se acostumava fazer no ensino com presença. Para isso empregaram *máquinas* – as impressoras -, a fim de tirar proveito da produção em massa, e mecanismos de transporte, a fim de distribuir o ensino, e se empenharam para conseguir o maior número possível de alunos (como fregueses pagantes); disso faziam, caso o conseguissem, o critério de seu sucesso. Todas essas particularidades nos levam a considerar o ensino a distância daquela época como um *sistema de ensino e aprendizagem radicalmente diferente em sua estrutura*. A partir daí justifica-se de certo modo considerá-lo, com efeito, a *forma de ensino e aprendizagem (mais) industrializada*. (PETERS, 2006. p. 201, grifo do autor).

Peters faz referência ao ensino e aprendizagem, na modalidade a distância, dos séculos passados, onde o aluno aprendia sem a presença física do professor. O espaço de estudo do aluno não é o mesmo espaço onde fica o professor, aliás, nesse processo de aprendizagem a figura do professor não existe, o professor é substituído pela tecnologia e pela máquina, é nesse sentido que Peters afirma que os empresários revolucionaram a organização

do ensino a distância num grau maior do que o ensino com presença, pois neste a figura do professor, ainda é necessária, e naquele não é mais.

Peters faz referência ao ensino por correspondência<sup>204</sup>, onde as impressoras e os meios de transportes (ferroviários e marítimos) eram as principais máquinas (tecnologias) potencializadoras da disseminação da educação em massa, em particular, da educação de adultos, para além dos espaços físicos, onde ocorria a relação educativa entre professor e alunos (ensino presencial - face a face). O ensino a distância por correspondência teve maior ocorrência em países de grande extensão territorial e baixa densidade populacional a exemplo da Argentina, Austrália e Canadá. Na passagem do século XIX para o século XX, o autor destaca, também, a existência de escolas por correspondência, em países da Europa, como: Inglaterra, França e Alemanha.

A metodologia anunciada por Peters, sobre educação a distância por correspondência, tinha como sustentação do trabalho didático, os textos escritos: cartas, instrução programada de ensino, livros didáticos acompanhados de exercícios. Estes aspectos relacionados as tecnologias de ensino, se comparados ao método de “ensinar tudo a todos” sistematizado pelo pensador alemão João Amós Comênio, em sua obra “Didática magna”, no século XVII, não seria suficiente para distinguir o ensino com presença do ensino a distância. Nesse caso o que vai marcar a diferença, além dos aspectos tecnológicos, é o espaço físico.

A contribuição de Peters sobre a organização do ensino a distância é justamente evidenciar os aspectos de sua organização e comparando esses aspectos com a base técnica de produção da indústria que opera sob os princípios taylorista/fordista.

Não é possível conceber uma *revolução* nos métodos de ensino e aprendizagem: onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de *uma única pessoa*, foi estabelecida a *divisão do trabalho*, colocando, por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como a correção dos trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e em lugares diferentes. Nesse processo, o desenvolvimento dos cursos oferecidos por escrito *antes* do ensino propriamente dito adquiriu importância crescente, o que no processo da produção industrial correspondia ao *planejamento do trabalho*, feito por *especialistas* adequadamente qualificados. Onde até então os docentes realizavam o ensino literalmente utilizando sua força física, esse processo foi *mecanizado* (e mais tarde, *automatizado*). *Se até então o ensino era*

---

<sup>204</sup> “Sem dúvida, o modelo por correspondência foi aprovado na prática. No século XIX, ele contribuiu, sobretudo para o sucesso da tele-escola comercial. Está muito claro que, depois de organizado um sistema postal confiável na base do tráfego dos trens, a correspondência era, na época, o meio de comunicação mais importante e que, portanto, oferecia como solução para vencer a distância entre docentes e discentes”. (PETERS, 2006, p. 49).

*altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a partir daí, ele foi padronizado, normado e formalizado. Se até então o ensino era um 'evento' único, uma experiência subjetiva de um grupo ou turma de estudantes, a partir daí o ensino foi objetivado, oferecendo-se a todos os participantes a oportunidade de repetir e repetir e rever tudo quantas vezes quisessem. A consequência mais importante da objetivação: o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado e otimizado, sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas in loco, mas, sim - como uma mercadoria produzida industrialmente -, em toda parte. Com efeito, começou-se a fazer propaganda da mercadoria ensino e, para melhor colocá-la, buscou-se um mercado supra-regional. (PETERS, 2006, p. 200, grifo do autor).*

Peters, não só afirmou que a base técnica de trabalho da educação a distância, se nutre na materialidade do modo de produção industrial<sup>205</sup>, como, também, criticou aquelas formas relativizadas de concepção de educação a distância, que somente a concebe, como uma modalidade de aprendizagem necessária à democratização do saber às massas excluídas da escola, seja por questões de baixa renda e condição de moradia em espaços geográficos de difícil acesso, seja por incompatibilidade entre horário de trabalho e horário de aulas presenciais.

Obviamente, que em suas análises na obra “Didática do ensino a distância”, Peters (2006), também, confere importância à educação a distância, enquanto modalidade de ensino e aprendizagem, potencialmente, capaz de democratizar o acesso à educação formal, às camadas sociais excluídas de tal processo. Contudo, o autor revela, com clareza, que a educação a distância, desde a sua gênese, foi percebida, pelos empresários, como uma extraordinária forma de exploração do capital<sup>206</sup>. Conforme destaca:

---

<sup>205</sup> É importante observar aqui que Peters faz referência a indústria moderna do final do século XIX e primeiro terço do século XX, logo, trata-se do período e ou fase histórica de acumulação monopólica do capital, cuja base técnica de trabalho não se informa mais na maquinaria da Grande Indústria e sim na base técnica de trabalho organizada sob os princípios do taylorismo/fordismo. Os métodos de trabalho sob o influxo do taylorismo fordismo, segundo Moraes Neto (1988 e 2003), conservam a essência da manufatura que mantém o trabalho vivo como elemento fundamental no fabrico da mercadoria. Trata-se, portanto, de uma fase histórica em que para a acumulação do capital interessa, de um lado, formar equipes de dirigentes, programadores e capacitadores da força de trabalho, interessa que o trabalhador seja orientado, sob o ponto de vista da técnica do trabalho, a realizar cada tarefa específica que lhe é de responsabilidade desenvolver e, de outro lado, introduzir ferramentas apropriadas para vedar todos os poros do trabalho, particularmente, no que corresponde ao tempo necessário gasto para a realização do trabalho. Nessa fase histórica, diferentemente do que ocorreu na Grande Indústria, o foco do capital não é tornar-se totalmente independente da subjetividade do trabalhador, já que mantém o trabalhador no chão da fábrica, mas, ao contrário, explorar ao máximo esse aspecto, à medida que intensifica a divisão e a objetivação do trabalho. Nesse sentido, o capital extrai da força de trabalho, tanto mais – valia absoluta, quanto mais - valia relativa.

<sup>206</sup> É importante destacar que tanto o ensino a distância quanto o ensino com presença – de instituições privadas - comportam motivos comerciais, visam agregar lucro ao capital da empresa privada que os empreendem. Contudo, Peters está fazendo uma análise do ensino a distância para as populações com difícil acesso à educação, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período o ensino privado com presença, embora tivesse fins lucrativos operava conforme os mesmos aspectos, do ensino público, já evidenciados por Alves (2001-2005).

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse *ganhar* dinheiro – portanto, ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários. (PETERS, 2006, p. 200, grifo do autor).

E o autor ainda comenta:

No entanto, ainda há outro detalhe interessante: como empresários, os primeiros protagonistas de escolas a distância haviam reconhecido, na época da industrialização incipiente, as extraordinárias oportunidades que se ofereciam a quem já não se satisfazia com os tradicionais métodos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, os das escolas particulares, e buscava aplicar os novos métodos da produção de bens industrializados ao processo de ensino e aprendizagem. (PETERS, 2006, p. 200).

Os comentários de Peters (2006) provocam pelo menos dois questionamentos bem pontuais: primeiro, como na passagem do século XIX para o século XX, já se tentava aplicar na educação aspectos constitutivos do método de trabalho, ainda incipientemente,<sup>207</sup> aplicado na produção de bens industriais? E, segundo, como ainda não havia necessidade política, social e econômica de universalização da educação às massas, porque o interesse dos empresários, em democratizá-la?

É inegável a contribuição de Peters (2006) para o entendimento da organização do ensino a distância. Contudo, o autor parece não ter esgotado seu entendimento sobre a organização do trabalho didático, de cunho manufatureiro, que se desenvolve no interior da escola moderna, com base nos fundamentos da obra citada por ele mesmo, a “Didática magna” (século XVII), de João Amós Comênio<sup>208</sup>, tal como o fez Gilberto Luiz Alves, nas obras intituladas, respectivamente: “A produção da escola pública contemporânea” (2001) e “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas” (2005). Nessas obras, Alves acentua que a organização do trabalho didático, na escola moderna, tem seus fundamentos no modo de produção capitalista, afirma, inclusive, ser manufatureira a base técnica de trabalho desenvolvida no interior da escola moderna.

---

<sup>207</sup> Aqui o autor está se referindo ao taylorismo. Teoria científica do trabalho ou Método de trabalho criado pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor, em 1881. Taylor desenvolveu esse método de trabalho quando era engenheiro chefe nas fábricas de aço Midway. Seu objetivo era o de eliminar os poros (tempo desnecessário) na fabricação dos produtos, pelos trabalhadores. Para tanto, Taylor criou a produção em série, fundamentada na subdivisão do trabalho, em pequenos segmentos ou tarefas. Ver: Taylor (s.d.) e Braverman (1987).

<sup>208</sup> Esse comentário é importante, pois Peters (2006) cita a obra “Didática Magna” no intróito de seu livro intitulado “Didática do ensino a distância”.

Assim, os comentários de Peters (2006), de que a didática do ensino a distância tem seus fundamentos aferrados ao método de trabalho na indústria moderna de princípios taylorista/fordista, sem, contudo, comentar a sua essência manufatureira, levam-nos a revisitar as características da base técnica de trabalho na manufatura, conforme Marx as sistematizou em sua obra denominada “O Capital”:

A manufatura origina-se de modo duplo. Em um modo, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até o acabamento final. São reunidos em uma oficina sob o comando de um mesmo capitalista. Por exemplo, uma carruagem era o produto global do trabalho de grande número de artífices independentes, tais como segeiro, saleiro costureiro, serralheiro, correeiro, torneiro, passamaneiro, vidraceiro, pintor, envernizador, dourador, etc. A manufatura de carruagens reúne todos esses diferentes artífices em uma casa de trabalho, onde eles trabalham simultaneamente em colaboração uns com os outros. Não se pode na verdade dourar uma carruagem antes de fazê-la. Se, porém, muitas carruagens são feitas ao mesmo tempo, uma parte pode ser continuamente dourada, enquanto outra parte percorre uma fase anterior do processo de produção. Até aí estamos ainda no terreno da cooperação simples que encontra preexistente seu material humano e de coisa. (MARX.1988, p. 254).

Nos primórdios da produção manufatureira - manufatura simples - já se observava considerável nível de razão, empregado na organização do trabalho sob o comando de uma única gerência. Isto pode ser visto, tanto na disposição dos espaços específicos, no interior do galpão da corporação de ofícios e da disposição dos trabalhadores nesses espaços, quanto no tempo gasto pelo trabalhador para fabricar determinada peça do produto global, naquele ambiente de trabalho. E, também, o cálculo sobre o número de trabalhadores, os tipos de ferramentas e técnicas empregadas, a média de tempo e de matéria-prima gastos no fabrico da mercadoria, na sua globalidade.

Lancillotti (2008, p. 60) observa que a produção na organização manufatureira de trabalho, num primeiro momento, não apresenta um grande revolucionamento, visto que “sob o comando de um mesmo capital, reúnem-se, em uma mesma oficina, inúmeros trabalhadores que produzem uma mesma mercadoria ou executam a mesma espécie de trabalho”. Nesse sentido, embora haja o aumento de produção da mercadoria e um grau relativo de exploração do trabalho e produção de mais valia, o trabalho vivo, constituído pela força muscular e espiritual humana, ainda se faz presente e sobrepõe ao trabalho morto, constituído pela prevalência da ferramenta ou tecnologia. Assim, para a autora a subsunção do trabalhador ao

capital, ainda, é apenas formal<sup>209</sup>, já que, mesmo tendo mudado a forma, o trabalho vivo ainda predomina, o trabalhador não se separa totalmente do objeto de trabalho e do próprio processo de trabalho. Lancillotti destaca ainda que:

A cooperação simples é uma forma social de produção que antecede o capitalismo, comum às formas de organização progressas; contudo sob o capitalismo assume novas feições, e está na base do padrão capitalista de produção geral. A gênese dessa nova forma de relação social, sob o capitalismo, está na acumulação primitiva, ou seja, na apropriação privada dos meios de produção e de subsistência, e, por isso mesmo, é também a origem da *subsunção formal* do trabalho no capital. (LANCILLOTTI. 2008, p. 58, grifo da autora).

No interior da manufatura mais desenvolvida, ocorre uma subdivisão do trabalho e ao trabalhador já não era mais exigido tanto conhecimento e habilidade acerca do processo de produção de uma determinada mercadoria, pois aí as ferramentas tornam-se mais desenvolvidas e, também, o capitalista ou o seu gerente (um ex-mestre artesão, por exemplo), cuidava em pensar – planejar – a totalidade do processo de produção da mercadoria, já empregando a subdivisão do trabalho no processo de produção. De modo que cada trabalhador, utilizando ferramentas específicas, construía uma determinada parte da mercadoria. Para Marx (1988), este ainda é o terreno da cooperação simples.

É, justamente, nessa fase da organização do trabalho, no âmbito da manufatura, que podemos abstrair os fundamentos da organização do trabalho didático da primeira fase de operacionalização da educação a distância por correspondência, na virada do século XIX para o século XX.

---

<sup>209</sup> Marx, em *O Capital* – Livro I – Capítulo VI (inédito) faz a seguinte formulação sobre a subsunção formal do trabalho ao capital: “Denomino *subsunção formal do trabalho ao capital* à forma que se funda no sobrevalor absoluto, posto que só se diferencia *formalmente* dos modos de produção anteriores, sobre cuja base surge (ou é introduzida) diretamente, seja porque o produtor (*producer*) atue como empregador de si mesmo (*self-employ*) seja porque o produtor direto deva proporcionar trabalho excedente a outros. A coerção que se exerce, o método pelo qual se espolia o trabalho excedente é de outra índole. O essencial na *subsunção formal* é o seguinte: 1) a relação puramente monetária entre o que se apropria do trabalho excedente e o que o fornece, na medida em que surge a *subordinação*, esta deriva do *conteúdo determinado* da venda, não de uma *subordinação*, precedente à mesma, por força da qual o produtor – devido a circunstâncias políticas, etc, - estivesse situado em outra relação do que a monetária (relação entre possuidor de mercadoria e possuidor de mercadoria) em relação ao explorador de seu trabalho, É somente na condição de possuidor das condições de trabalho que, nesse caso, o comprador faz com que o vendedor caia sob sua dependência *econômica*; não existe qualquer relação política, fixada socialmente, de superioridade e subordinação. 2) o que é inerente à primeira relação – pois caso contrário o operário não teria que vender a sua capacidade de trabalho – é que suas *condições subjetivas de trabalho* (meios de subsistência) se lhe defrontam como *capital*, monopolizadas pelo comprador de sua capacidade de trabalho. Quanto mais plenamente se lhe defrontam tais *condições de trabalho* como propriedade alheia, tanto mais plenamente se estabelece como *formal* a *relação* entre *capital* e *trabalho assalariado*, o que vale dizer: dá-se a subsunção formal do trabalho ao capital, condição e premissa da subsunção real. (MARX, 1978, P. 56-57, grifo do autor).

Para arquitetar a estrutura da EAD por correspondência, conforme Peters, o trabalho era assim distribuído: a) o grupo “A”<sup>210</sup> composto por professores técnicos, especializados em projetos, leis/regulamentações, avaliação e acompanhamento, ocupava-se em projetar curso; b) o grupo “B” composto por professores autores/conteúdistas, ocupavam-se em elaborar o material didático: livros didáticos, compêndios e exercícios de aplicação; c) o grupo “C” composto por professores tutores eram os responsáveis por interagir com os alunos, por meio de cartas ou outros expedientes de comunicação a distância. Esse grupo, também, cuidava da avaliação de rendimento e aprendizagem dos alunos; d) grupo “D” composto por gestores e coordenadores do curso que se ocupavam em padronizar, centralizar e controlar o trabalho dos trabalhadores envolvidos no curso; e, finalmente, e) o grupo “E” formado pelos técnicos administrativos, davam suporte ao desenvolvimento do curso, como um todo, conforme as orientações dos gestores.

Essa primeira geração de educação a distância por correspondência foi possível graças, de um lado, ao emprego da indústria editorial e do desenvolvimento dos meios de transportes, os quais possibilitavam a comunicação (cartas escritas a punho) e a circulação, pelos correios, de textos impressos e, de outro lado, graças ao emprego de uma base técnica de trabalho de essência manufatureira acrescida dos avanços oriundos dos princípios taylorista que embasam a administração científica. Portanto, essas ferramentas constituíam-se a base da educação a distância em sua gênese, ou seja, por correspondência.

A segunda fase de produção de uma nova concepção para a educação a distância foi inaugurada por volta de 1970, cuja base técnica, além da incorporação dos elementos estruturantes do trabalho, na primeira fase da EAD, tinha no rádio e na televisão os principais meios de transmissão oral (das preleções) sobre determinados conteúdos e conhecimentos. Essa fase foi intitulada: teleducação/telecursos. Nessa fase da educação a distância, os artistas de rádio e TV entraram em cena, por substituição ao professor. Mas este, por sua vez, não foi expurgado, pois os textos escritos – pelos autores compendiadores - e multiplicados aos milhares continuaram a ser fundamentais. Logo, era por meio deles que ocorria a relação educativa entre professor e aluno a distância. Também vários aspectos da estrutura de trabalho na EAD por correspondência foram conservados. Nesse sentido, foi arquitetada uma combinação entre tempo de emprego de força de trabalho vivo e tempo de trabalho morto (emprego de tecnologias), para se promover o autoestudo do aluno e a interação deste com os designers do curso, conforme comenta Peters:

---

<sup>210</sup> Nome fictício.

Assim surgiram diferentes combinações, que, no entanto, continuam se agrupando em torno de dois modelos típico-ideais. Um dos polos é o formado pelo modelo que emprega a maioria dos recursos e esforços didáticos no desenvolvimento profissional e na produção de materiais didáticos de excelente qualidade para fins de auto-estudo, que são distribuídos pelo correio ou outros meios de massa. Pouco valor se dá a fases de presença, quando não se renuncia inteiramente a elas. Como exemplo paradigmático pode-nos servir a *University of South Africa*, que na década de 70 distribuiu a cada ano 250 mil preleções impressas, mas que não havia montado centros de estudo. Um contramodelo seria a educação a distância da *Central Radio and Television University* na China, que exige obrigatoriamente a participação do ensino grupal numa ‘classe televisiva’ de cerca de 24 horas por mês, na qual os estudantes discutem com um orientador e vários tutores sobre as preleções recebidas por rádio e televisão. Em geral se deveria chamar a atenção para o estudo com base em aconselhamento nos países do ex-bloco oriental, no qual a parcela de programas que exigiam a presença pessoal do estudante era relativamente alta. (PETERS, 2006, p. 35).

Peters comenta que essa forma combinada do trabalho (virtual e presencial), aferrada ao modelo industrial taylorista/fordista, foi bastante criticada, pelos especialistas que estudam o tema, pois estes entendiam que a função social da EAD é a produção e a democratização do conhecimento de forma mais humanizada e, portanto, deve ser mais aberta e flexível (grupos menores e maior interação/colaboratividade entre professor, tutor e aluno)<sup>211</sup>, para atender as demandas da sociedade do presente, porque a sociedade já produziu o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tecnologias (ferramentas) adequadas para tal.

Com efeito, essa forma combinada de trabalho virtual/presencial na educação a distância, exposta pelos críticos da obra de Peters sofreu uma revolução com a entrada do computador e da internet, a partir dos anos de 1990, em países europeus e na América do Norte, quando foi criada a organização do trabalho didático, para a educação a distância, denominada: ambientes interativos ou Educação a Distância Aberta. Apesar disso, os novos ambientes de aprendizagem virtual não dispensaram os textos escritos – pelos compendiadores -, bem como as instruções programadas e padronizadas. O que modificou foi a forma de linguagem dos textos, a qual deve garantir um alto grau de interatividade, entre o escritor e o leitor, e a publicação dos textos, em sua maioria, deixou de ser impressa e passou a ser on-line. Também, nessa forma de trabalho, foi dispensada a relação educativa entre

---

<sup>211</sup> Belloni (2009, p. 17), a esse respeito, ainda comenta: “Ao criticarem o ‘industrialismo instrucional’ e defenderem a importância do diálogo entre professores e alunos, Evans e Nation (1989 e 1993) propõem explorar ‘novas formas de educação aberta’ tais como ‘aprendizagem aberta’, ‘aprendizagem flexível’, ‘fleximodo’, ‘campus aberto’ ou ‘campus virtual’, que eles consideram como características emergentes da EAD típicas da ‘modernidade tardia’ (*late modernity*).”

professor e aluno - face a face, pois o diálogo, a interação ou a colaboratividade eram e são feitos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Entendemos que, numa ou noutra forma combinada do trabalho docente na educação a distância, sua materialização só foi possível mediante a divisão e a decorrente objetivação do trabalho docente, tal como observamos no interior da manufatura já desenvolvida, onde há intensificação da divisão e objetivação do trabalho, de tal forma que o trabalhador perde a autonomia e a unidade do trabalho.

#### **4.1. A Educação a Distância no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 8.394/1996**

A primeira regulamentação oficial da EAD, no Brasil, ocorreu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96. Raslan observa que “Nesta legislação a educação a distância continua sendo tratada de forma superficial”, pois a mesma [...] “apontou apenas a intenção do Poder Público em incentivar a expansão de programas de ensino a distância, sem garantir regulamentação específica e recursos financeiros”. No artigo 80 — da LDB nº. 9.394/96, e em seus respectivos parágrafos e incisos dispõe-se:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, s.p.).

Conforme o artigo n.º 80<sup>212</sup> e seus respectivos parágrafos e alíneas, da Lei em tela, fica claro que o poder público, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que considera a EAD uma forma diferenciada de ensino, e isso por si só requereria mais atenção por parte do Estado, dispõe-se a incentivar e a fomentar o seu oferecimento, cabendo aos sistemas de ensino, que pode ser por meio de uma parceria entre público e privado, a regulamentação sobre: “as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação”. No que concerne ao fomento e ao incentivo do Estado para as IES oferecerem cursos por meio da EAD, também fica claro nos incisos I, II e III do parágrafo 4º, que esses cursos devem ser de custos barateados e sem ônus para o poder público. Sinalizando, dessa forma, o fundamento privatista dessa modalidade de ensino.

Sobre a EAD, nas Disposições Transitórias da LDB, observamos o seguinte:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

*II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;*

*III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).*

As disposições transitórias da LDB, particularmente, nos incisos II e III, atribuem à União, aos Estados e Municípios o dever de articular meios para prover cursos a distâncias para jovens e adultos e, também, capacitação para os professores em exercício, em outro dizer, concomitantemente ao tempo de trabalho. O Plano Nacional de Educação – 2001-2010 trata a EAD com foco em dois aspectos: primeiro, equipar as escolas básicas com tecnologias inovadoras do processo ensino aprendizagem e decorrente capacitação dos professores no locus de trabalho<sup>213</sup>; e, segundo, viabilizar formas de democratização e acesso ao ensino

<sup>212</sup> Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

<sup>213</sup> As tecnologias utilizadas na EAD, segundo o PNE (2001/2010) não podem se restringir somente a expansão do ensino superior, pois “elas se constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isso é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as

técnico/profissional e cursos de graduação bacharelados e, com maior ênfase, os de licenciatura<sup>214</sup>. Dermeval Saviani, ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>215</sup> em face ao PNE (2001-2010), realiza o seguinte comentário sobre a formação de professores por meio da EAD:

Ao fazer face ao problema da formação docente, o PDE, criou o programa ‘formação’, que, por meio da UAB, pretende oferecer cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício não-graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica. O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação dos professores. Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades. (SAVIANI, 2009, p.41).

Não é nossa intenção, aqui, realizar uma análise dos resultados da avaliação do MEC sobre a qualidade dos cursos de formação de professores, em nível de graduação, oferecidos por meio da EAD<sup>216</sup>, porque esse recorte temático não faz parte de nosso objeto de investigação, mas é de nosso interesse captar o grau de expansão desses cursos. Sobre isso, Saviani parece estar com a razão, a EAD converteu-se num mecanismo de certificação de professores, conforme veremos adiante.

---

relações de comunicação e interação direta entre educador e educando”. (BRASIL. PNE – 2001-2010, p. 116-117).

<sup>214</sup> A esse respeito, nos *objetivos e metas* n.ºs. 4, 5, 11 e 12 do PNE (2001-2010) têm-se: “4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração. 5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, para a transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres. 11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. 12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.” (BRASIL. PNE – 2001-2010, p. 117-118, grifo nosso).

<sup>215</sup> Este Plano foi lançado, oficialmente, em abril de 2007.

<sup>216</sup> Contudo, é importante frisar que Saviani considera as metas/ações do PDE profícuas, no sentido de prover mecanismos focados na qualidade dos cursos de formação dos professores: “Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito.” (SAVIANI, 2009, p.41).

No ano 2002, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborou o primeiro censo sobre o ensino superior, na modalidade a distância<sup>217</sup>. Mas foi a partir de 2004, que essa modalidade de ensino, nível de graduação, apresentou significativa expansão em relação ao número de cursos, vagas ofertadas e alunos inscritos, conforme segue:

Tabela 28 – BRASIL. Censo sobre o ensino superior, na modalidade a distância (2002-2008)

Ano	IES	%	Cursos	%	Vagas	%	Inscritos	%
2002	25	-	46	-	24.389	-	29.702	-
2003	37	48,00	52	13,04	24.025	-1,49	21.873	-26,36
2004	45	21,62	107	105,77	113.079	370,67	50.706	131,82
2005	61	35,56	189	76,64	423.411	274,44	233.626	360,75
2006	77	26,23	349	84,66	813.550	92,14	430.229	84,15
2007	97	25,97	408	16,91	1.541.070	89,43	537.959	25,04
2008	115	18,56	647	58,58	1.699.489	10,28	708.784	31,75

Fonte: BRASIL. MEC/ Inep, 2009.

Os dados da tabela 28 indicam o aumento do número de cursos, vagas ofertadas e alunos inscritos. Em 2004, se comparado com os dados do ano 2002, percebe-se que o número de cursos, em nível de graduação, apresentou crescimento de 105,77%, o número de vagas 370,7% e o número de inscritos 131,82%. A partir de 2005, conforme indicam os dados da tabela nº 28, o número de cursos e o número de vagas oferecidas decresceram ou se estabilizaram, exceto os indicadores do número de IES e número de alunos inscritos, que obtiveram, respectivamente, a seguinte elevação: 35,56% e 360,75% em relação ao ano de 2002. Os dados da tabela 28 indicam que a partir de 2006, no Brasil, a expansão da EAD se configurou da seguinte forma: sensível aumento nos respectivos indicadores, número de IES, cursos e alunos inscritos e exponencial crescimento na oferta de vagas.

A partir de 2004, o modelo de expansão configurado pelo censo do Inep, conforme indicadores da tabela 28, levou o MEC a tomar medidas sobre a concepção de EAD, a regulamentação do processo de organização, avaliação e acompanhamento dos cursos, em nível de graduação, oferecidos por meio da EAD.

<sup>217</sup> Esclareça-se que embora nosso objeto de análise abarca o período de 2005-2009, consideremos importante publicar os dados do censo do Inep no período 2002-2008, por serem esclarecedores sobre a expansão do número de vagas ofertadas em cursos de graduação, na modalidade a distância, no Brasil. Pois esse movimento fornece luz para compreender a expansão do ensino privado a distância no Brasil, como foi o caso da Uniderp, que iniciou a oferta de cursos de capacitação profissional e pós-graduação *lacto-sensu*, na EAD, no ano de 2002 e os cursos de graduação no ano de 2005.

A partir de então, a EAD passa a ser tratada como uma modalidade de educação e não mais como uma atividade complementar aos cursos de formação presencial. O Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005<sup>218</sup>, em seu Art. 1º dispõe:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.  
(BRASIL. Decreto nº. 5.622, 2005)

No que se refere à concepção da EAD, o Decreto em tela aponta que ela é uma modalidade educacional, portanto, não é complementar à educação de modalidade presencial. O seu diferencial, em termos de organização do trabalho didático, reside na relação educativa entre professor e aluno, que passa a ocorrer em espaços e tempos diversos daquela face a face, de forma que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser mediado por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O referido Decreto dispõe, também, que a EAD “organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais”. (idem).

Conforme o referido Decreto, as atividades pedagógicas que devem ser realizadas presencialmente pelas instituições que oferecem cursos de graduação, por meio da EAD, são: avaliação da aprendizagem, estágios obrigatórios, defesa de Trabalho de Conclusão de Curso e atividades relacionadas ao laboratório de ensino. Em cumprimento desse dispositivo, de alguma forma, cada IES elaborou mecanismos para o atendimento presencial aos alunos da EAD. Com relação à Instituição, campo empírico desta pesquisa, o apoio presencial sempre foi realizado por meio de polos instalados nos mais diversos municípios brasileiros, onde há oferecimento de cursos na modalidade a distância.

A normatização da EAD, no Brasil, conforme já salientamos, ocorreu a conta gotas, à medida de sua expansão, em particular, por meio de decretos. Por exemplo, no que se refere ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação

---

<sup>218</sup> Esse Decreto regulamenta o art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, na modalidade a distância, no ano de 2006, foi editada outra norma, desta vez, por meio do Decreto 5.773, de junho de 2006<sup>219</sup>, conforme segue:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (BRASIL, Decreto 5.773 de junho de 2006).

E, o próprio Decreto dispõe, em seu artigo 3º, sobre os órgãos do governo de competência pelo exercício do que foi normatizado:

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, na forma deste Decreto. (Idem)

Em junho de 2007, o MEC editou os “Referenciais de qualidade para educação superior a distância”<sup>220</sup> no sentido de subsidiar os Órgãos do governo e as IES que oferecem EAD, no processo de cumprimento dos Decretos supra mencionados, em particular, no que diz respeito:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de Ensino e Aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;

<sup>219</sup> Esse Decreto em seu Art. 2º dispõe que “O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior”. (BRASIL, Decreto 5.773 de junho de 2006). Logo, as disposições do referido Decreto atinge todas categorias de IES que oferecem cursos, na modalidade a distância.

<sup>220</sup> Embora os Referenciais de qualidade para educação superior a distância não seja um documento com força lei, ele funciona como um dispositivo: “norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento [...] atinge todas as categorias de IES que oferecem cursos, na modalidade a distância” (BRASIL, 2007, P. 2).

- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

De forma que, a partir da edição dos Decretos (2005 e 2006) e do Referencial em tela, as IES que oferecem EAD tiveram que se reorganizar e adaptar suas estruturas de trabalho. Isto implicou, de um lado, por parte das IES, mais investimentos de recursos financeiros em espaços físicos, bibliotecas, tecnologias, implantação de polos de apoio presencial à aprendizagem do aluno, e, de outro lado, as IES, como medida de barateamento dos cursos, padronizou os currículos, de forma a encurtar o tempo de formação e o enxugamento da força de trabalho. Este assunto será abordado na seção seguinte.

#### **4.2. A Educação a Distância (EAD), no Centro de Educação a Distância sediado na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS): 2005-2009**

A Educação a Distância foi implantada, na Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), no ano de 2002, mas não era utilizada para o oferecimento de cursos de graduação<sup>221</sup>. Esta prática só passou a ocorrer a partir de 2005,<sup>222</sup> com a implantação da Uniderp–Interativa<sup>223</sup>, cuja finalidade foi oferecer cursos de formação em bacharelado e habilitação em magistério e tecnológico, em nível de graduação.

<sup>221</sup> “A Uniderp tem investido na educação a distância, tendo obtido em 2002, através da Portaria Ministerial nº 2632, credenciamento para ministrar pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância, considerando os dispositivos legais atuais e as intenções institucionais de consolidação de sua responsabilidade social, a IES vem buscando novos campos de atuação”. (UNIDERP. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, 2005, p. 8).

<sup>222</sup> “BRASIL. **Portaria Nº- 4.069, de 29 de novembro de 2005.** Resolve: Art. 1º Credenciar, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - Uniderp -, com sede na cidade de Campo Grande, Estado Mato Grosso do Sul, mantida pelo Centro de Ensino Superior de Campo Grande - Cesup, para a oferta de cursos superiores a distância. Art. 2º Determinar que a SESu/MEC, acompanhe o desenvolvimento dos dois anos iniciais da implantação dos cursos de graduação da Uniderp em polos fora do Estado do Mato Grosso do Sul. Art. 3º Fica revogada a Portaria n. 2.632, de 19 de setembro de 2002. Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. Fernando Haddad.” (BRASIL. DOU. Seção 1. Nº 229, quarta-feira, 30 de novembro de 2005).

<sup>223</sup> A Uniderp-Interativa, por meio da Portaria 4.069, de 29 de novembro de 2005, foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para oferecer cursos de Educação a Distância e se tornou referência nessa modalidade de ensino, a ponto de, em 2007, despertar o interesse da Anhanguera Educacional Participações S.A (Aesapar), ano em que ocorreu a Aquisição e fusão, entre as duas Instituições.

No segundo semestre de 2005, a Uniderp-Interativa passou a oferecer quatro cursos em nível de graduação; sendo dois em bacharelado e dois em licenciatura. Em 2006, foi ofertado um curso de graduação em bacharelado e dois tecnológicos, e em 2007, dois cursos tecnológicos, totalizando doze cursos, entre 2005 e 2007<sup>224</sup>. Esses cursos foram oferecidos com a estrutura de EAD semipresencial, ou seja, numa combinação de comunicação e interação virtual e presencial.

No Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPCP, 2005-2007), a EAD apresentava a seguinte estrutura, para o oferecimento dos cursos em nível de graduação e do tipo: Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico:

1. O oferecimento dos cursos de graduação ocorrerá a partir da combinação de dois meios de comunicação e interação: virtual e presencial:

[...] uso de tecnologias avançadas, utilizadas em combinação com o papel de mediador do professor e dos meios de comunicação, em especial a Internet e as tele-aulas, via satélite. Trata-se do oferecimento de cursos de graduação, especialização e capacitação, utilizando a tecnologia da comunicação, são cursos em que as aulas acontecem em tempo real, via transmissão por satélite, contando com outras ferramentas de interação. (PPCP/EAD<sup>225</sup>, 2005, p 10).

2. O modelo de transmissão e interação será síncrono<sup>226</sup>:

O curso será oferecido a partir da geração de imagens em um estúdio de televisão com transmissão simultânea de áudio e vídeo, em tempo real, proporcionando ao aluno, em sua comunidade, o atendimento por professores especialistas. Além desse atendimento, o aluno poderá interagir sincronicamente com os professores e seus pares, isto é, poderá ‘dialogar,’ via comunicador web, com o professor em tempo real, tirar dúvidas e socializar suas idéias. Arelada à visualização do professor em tempo real, o sistema permite a veiculação de vídeos, slides e gráficos, utilizando como suporte um smartboard. Também é disponibilizado material impresso para que o aluno aprofunde o conteúdo apresentado pelo professor. (PPCP/EAD, 2005, p 10 e 19).

3. Também haverá formas de interação presencial:

<sup>224</sup> Em outubro do ano de 2007 a Uniderp foi incorporada pela Aesapar e passou a ser denominada “Universidade Anhanguera-Uniderp”, a partir de então, permaneceu a oferta dos cursos de graduação no formato de EAD já listados na tabela nº 30, com acréscimo de mais quatro (4) cursos tecnológicos.

<sup>225</sup> Sigla utilizada para: “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância”.

<sup>226</sup> “Curso via comunicação síncrona é todo aquele que exige que os interlocutores estejam conectados ao serviço no mesmo momento para que haja a troca de mensagens. Esta comunicação é interativa e está relacionada ao uso de mecanismos de comunicação síncronos à semelhança do telefone, entre outras tecnologias que permitam a interação de forma "on line". Muito usada nos cursos a distância devido à interação instrutor/aluno. Exemplos de serviços síncronos: Bate-papo (IRC – Chat); Telefone; Videoconferência; Transmissão direta via satélite com interação; Internet – fone (VoIP)”. (**Modalidades da Comunicação nas EADs**. Disponível em: <<http://ensinoadistancia.wikidot.com/comunicacao-e-assistencia-nas-EADs>>. Acesso em 10 out. 2011).

Para atendimento aos alunos há necessidade a serem atingidas, *como organização de estações de ensino*<sup>227</sup>, adequadamente equipadas com as tecnologias necessárias para recebimento do sinal e acolhimento dos mesmos. Tal necessidade é suprida através de convênios firmados entre a Uniderp e as Instituições que abrigarão as *salas de aula*, denominadas ‘parceiras’. O conceito de estação de ensino compreende uma antena com raio de 1,50 cm, um micro computador completo, mesa para o computador, uma *webcam*, conjunto de carteiras escolares, *no-break*, um data show e uma impressora a *laser*. *Em cada estação há um professor local da comunidade*, previamente capacitado, que coordena os trabalhos sugeridos pelo professor interativo, que ministra as aulas. Na prática haverá aulas via satélite (ao vivo ministradas em estúdio) em dois momentos de duas aulas cada, e *aulas locais*, onde o professor local desenvolverá junto com os alunos *as atividades propostas pelo professor interativo utilizando material impresso, elaborado pelo professor*. (PPCP/EAD, 2005, p. 19, grifo nosso).

Nessa estrutura de EAD adotada pela Uniderp-interativa, a relação educativa entre professor e aluno tanto ocorre virtualmente, quanto presencial - face a face. Contudo, para a mediação da relação educativa são priorizadas as tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): a Internet – 2.0, o Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA), entre outras ferramentas, como por exemplo, os textos impressos, produzidos pelos professores da EAD, com linguagem adequada para promover a interação a distância, mas vai priorizar, também, a relação educativa entre professor e aluno face a face, nos polos de apoio de aprendizagem.

Essa forma semipresencial de oferecimento da EAD segue a regulamentação das seguintes normas: Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e pelo Decreto 5.773 publicado em junho de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos (presenciais e a distância) superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino<sup>228</sup>.

Isto posto, é importante esclarecer sobre as tecnologias e a geração de imagens para a transmissão das aulas na estrutura de EAD adotada pela Uniderp. A geração de imagens e transmissão das aulas, para os municípios entre os anos 2005 e 2007, ocorreram por meio do satélite “Amazonas, administrado pela Hispamar-Brasil, projetado com coberturas que iluminam em sua totalidade o continente americano, utilizando frequências, tanto na banda C, como na banda Ku, e potências adequadas às necessidades específicas de comunicação via

---

<sup>227</sup> As estações de ensino e salas de aula, a partir de 2006 passaram a ser denominados polos de aula presenciais e/ou suporte de aprendizagem presencial ao aluno.

<sup>228</sup> Esse Decreto reza que o Sistema Federal de Ensino integra tanto as IES públicas quanto as privadas.

satélite.” (PPCP/EAD, 2005, p. 10). Assim, os cursos de graduação da Uniderp-Interativa foram oferecidos a partir de:

[...] geração de imagens em um estúdio de televisão com transmissão simultânea de áudio e vídeo, em tempo real, proporcionando ao aluno, em sua comunidade, o atendimento por professores especialistas. Além desse atendimento, o aluno poderá interagir sincronicamente com os professores e seus pares, isto é, poderá “*dialogar*,” via comunicador web, com o professor em tempo real, tirar dúvidas e socializar suas idéias. (PPCP/EAD, 2005, p. 18).

Em 2005, os cursos de graduação da Uniderp-Interativa foram implantados em 22 polos de apoio presencial, sendo 18 em Mato Grosso do Sul e 04 em outras Unidades Federadas. Em 2007, já somavam 39 polos de apoio presencial<sup>229</sup>, sendo 24 em Mato Grosso do Sul e 15 localizados em outras Unidades Federadas do Brasil. Em cada polo, “o professor local, atendia em média 50 alunos, sendo coordenado por uma equipe de professores a distância, denominada aqui ‘*tutores eletrônicos*’.” (PPCP/EAD, 2005, p. 19, grifo no documento).

A partir do ano de 2009, a Universidade Anhanguera–Uniderp mudou a categoria administrativa da EAD. A Uniderp-Interativa foi transformada em Centro de Educação a Distância. Essa nova categoria administrativa priorizou, mais ainda, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação para a operacionalização do trabalho didático nos cursos de graduação da EAD, conforme segue:

Além de cursar quatro disciplinas de formação específica, de segunda-feira a quinta-feira, o aluno cursa disciplinas de formação humanística, utilizando como ferramenta a plataforma *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem, também chamado de LMS (*Learning Management Systems*), que armazena as atividades previstas para o semestre letivo. As atividades do *Moodle* podem ser acessadas de qualquer computador conectado à Internet e com navegador *WEB*. No ambiente é possível compartilhar textos, materiais de estudo, manter discussões ao vivo, realizar testes de avaliação e pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas; pois ele fornece meios de comunicação entre o professor e os alunos, fora da sala de aula, como fóruns e bate-papos. O uso da ferramenta *Moodle* nas disciplinas de formação humanística tem como objetivos:

- Favorecer a inclusão digital, proporcionando o acesso à tecnologia;
- Permitir o uso de um ambiente *on-line*, adequado aos horários para o acesso às aulas e atividades da disciplina;

---

<sup>229</sup> “Os polos de apoio presencial conveniados pela Universidade Anhanguera-Uniderp, conforme credenciamento junto ao MEC, fazem parte da missão institucional de democratização do acesso ao Ensino Superior nas respectivas regiões indicadas em que atuam, assumindo compromissos com a formação continuada e com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local.” (Universidade Anhanguera-Uniderp. PDI/2007/2011, p. 25).

- Motivar o aprofundamento dos conceitos estudados nos encontros presenciais, estimulando práticas de estudos independentes, para a progressiva autonomia profissional e intelectual;
- Tornar o aluno capaz de aprender a aprender, buscando a autonomia no aprendizado;
- Desenvolver competências que possibilitem sua preparação para a inserção em setores profissionais;
- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a sua correspondente concretização. (PPCP, EAD, 2009, p. 4).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Universidade Anhanguera-Uniderp (PDI. 2007-2011) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP, 2005-2009), na modalidade a distância, o trabalho na EAD, desde 2005, era desenvolvido coletivamente, por meio de grupos especializados, mas, a partir de 2009, ficou mais evidente a descentralização do trabalho do professor, mestre ou doutor, para trabalhadores com níveis e formação em graduação e/ou especialização, tais como: Pedagogo, Administrador, Economista, Tecnológico da Informação, Inovação em Design, Gestão e Marketing, Jornalista, Diagramadores, Revisores em Língua Portuguesa, Bibliotecários, Profissionais especializados em estúdio de gravação, entre outros.

Sobre esse trabalho coletivo o Prof. “L” (2010) comenta:

O que a gente pode observar na Instituição como uma grande preocupação dos professores é o fato de a Instituição agregar um coletivo de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, para se desenvolver a apresentação do professor no estúdio televisivo. Estou falando de apresentação visual. Trata-se de um trabalho de equipe para enquadrar o professor num padrão estético televisivo. É muito importante colocar esse fato, sob o ponto de vista da análise. Pois, existe uma espécie de supremacia do padrão estético televisivo dentro do ambiente laboratorial próprio do Studio de gravação e transmissão das aulas, que se torna um foco muito mais importante do que, por exemplo, o professor discutir em equipe, o formato do curso e o conteúdo que está sendo trabalhado. Então, na verdade, eu nunca presenciei uma reunião de produção coletiva em termos conteudistas e/ou ideológica do Curso de Pedagogia a distância. Mas já participei várias vezes, de reuniões e seções de estudo para aprender as técnicas de elaboração de slides para a televisão, de como se vestir, de dicção e entonação da voz, de estilo de linguagem e de como se comportar diante das câmaras. As professoras, por exemplo, tinham curso de auto-maquagem, mas, eu nunca presenciei um curso de epistemologia e de formatação do curso como um todo, sob o ponto de vista ideológico e outras questões pedagógicas ligadas ao curso.

Com efeito, esse episódio, conferido pelo Prof “L”, indica o trabalho coletivo tem como foco a imagem, a linguagem e o marketing em torno do curso oferecido e não, necessariamente, o conteúdo, os princípios e a filosofia de formação, inerentes ao curso.

Na seção a seguir, analisaremos a matriz curricular do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, interregno 2005-2009, bem como a organização do trabalho didático e a base técnica de trabalho nesse curso.

### **4.3. Análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, no Centro de Educação a Distância sediado na Universidade Anhanguera-Uniderp, em Campo Grande (CG), Mato Grosso do Sul (MS) (2005-2009)**

A partir de segundo semestre de 2005, a Uniderp passou a oferecer o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, no período noturno, com carga horária mínima de 3.500 horas, duração de três anos e meio, e tempo mínimo de sete semestres para integralização dos conteúdos. Inicialmente, foram oferecidas 1.800 vagas<sup>230</sup>, com previsão de dois processos seletivos, por semestre, e decorrente ingresso de alunos. O curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, implantado em 2005, intitulava-se “Pedagogia, com habilitações em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional”. Esse curso foi arquitetado e regulamentado com base nos dispositivos das seguintes normatizações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira–LDB n.º 9394/96; Parecer do CNE/CP n.º 09/2001; Resolução do Conselho Nacional de Educação–CNE/CP n.º 01/2002<sup>231</sup> e Portaria n.º 4.069, de 29 de Novembro de 2005.

No que se refere ao currículo, o curso foi organizado na forma de unidades didáticas ou unidades de estudos, conforme segue:

[...] unidades de estudos inter-relacionadas e complementares, de modo a atender plenamente às legislações pertinentes, bem como acolher as determinações das Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SESu/MEC. A centralidade do Curso é a formação integral, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sociopolíticas de transformação da sociedade, assim como da construção de bases para o contínuo e necessário processo de pesquisa e reconstrução do saber numa perspectiva interdisciplinar. Esta proposta exige uma linha metodológica centrada nas relações dinâmicas entre a teoria e a prática, à luz das relações sociais estabelecidas na sociedade. (PPCP. EAD, 2005, p.26).

E em relação à estrutura do currículo do curso, temos que:

<sup>230</sup> A partir do ano de 2009, o referido curso passou a oferecer 9.000 vagas.

<sup>231</sup> Sobre os dispositivos normativos para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e das normas em tela, já foram comentados no Capítulo III, desta tese.

O currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera-Uniderp está proposto para a formação do magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecido na modalidade de curso a distância e didaticamente *organizado por módulos independentes e integrados*. Tem como principal finalidade formar um educador comprometido em mediar a cultura significativa, propiciando às crianças um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, compassado com a vida contemporânea. Para tanto, *o currículo está estruturado sob a orientação de quatro eixos que conduzem seus respectivos módulos e sob a orientação desses módulos* foram pensadas as grandes unidades temáticas que abarcam as antigas disciplinas, porém, possibilitando que os conteúdos afins sejam trabalhados dentro de uma formulação teórico-prática, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera-Uniderp. Disponível em: <<http://cEAD.Uniderp.br/pedagogia/>>. Acesso em: 01 mar. 2012, grifo nosso).

A Matriz Curricular do referido curso foi organizada na forma de disciplinas independentes, em suas áreas de conhecimento, mas integradas entre si, por meio de quatro módulos: 1) Formação Básica; 2) Formação Específica; 3) Formação Complementar e 4) Laboratórios de estágios. A partir dos módulos foram criadas as unidades didáticas ou unidades de estudos, quais sejam: a) Fundamentos da Educação; b) Linguagem, Ciência e Produção do Conhecimento; c) Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Didático; d) Núcleo de Educação e Tecnologia; e) Núcleo dos Fundamentos e Metodologia do Ensino I, II e III - Processos de Ensino; f) Organização Curricular e Sistema de Ensino; g) Núcleo da Educação e Diversidade; h) Laboratório de habilidades- Estágio supervisionado nas Séries do Ensino fundamental I e II; i) Políticas Públicas e Gestão Educacional; j) Seminário Temático e Produção Científica I e II; l) Gestão de Sistemas Educacionais; m) Laboratório de habilidades e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I e II.

É importante esclarecer que a organização da Matriz Curricular do currículo dos cursos de graduação, na forma de módulos aglutinadores de unidades didáticas, e, respectivamente, de disciplinas, é uma tendência que vem se consolidando, tanto, no ensino presencial quanto a distância, porém com maior incidência em cursos a distância. Pois essa é uma forma de organização estrutural do curso que flexibiliza o acesso do aluno, ou seja, o aluno pode ingressar no curso, no módulo que ele quiser, sem depender de pré-requisito deste ou daquele conhecimento, como condição de ingresso. Como o curso, em tela, realiza quatro “processos seletivos” e, conseqüentemente, quatro ingressos de alunos por ano, o curso é fatiado em quatro unidades didáticas ou unidades de estudo, por ano. Isto é a mesma coisa que

oferecer ao estudante, futuro cliente da empresa de ensino, um cardápio ou *menus* de temas de estudo para ele escolher o que melhor lhe aprouver para comprar e consumir.

Com base no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD), a carga horária do Curso foi distribuída da seguinte forma:

Tabela 29 - Matriz Curricular com a distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Curso de Pedagogia (2005-2008)

<b>Distribuição da carga horária no curso de licenciatura em Pedagogia por semestre</b>					
<b>Carga horária total</b>	<b>C/h. Aula interativa (tele-aula<sup>232</sup>)</b>	<b>C/h. Atividade de estudo presencial no polo</b>	<b>C/h. Autoestudo</b>	<b>C/h. Atividades complementares</b>	
1º.Sem	440	68	68	264	40
2º.Sem	460	72	72	276	40
3º.Sem	480	72	72	306	30
4º.Sem	500	64	64	342	30
5º.Sem	560	72	72	396	20
6º.Sem	530	68	68	374	20
7º.Sem	530	68	68	374	20
Total Geral	3.500	484	484	2.332	200

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP. EAD, 2005, p.9.

Conforme indicam os dados da tabela 29, do total geral de 3.500h/a que integram a carga horária da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD – 13.82% (484h/a) foi destinada as aulas interativas, referente aos conteúdos teóricos, ministrados pelo professor interativo, na forma de teleaulas transmitidas virtualmente; a mesma porcentagem de carga horária, 13.82%, foi destinada ao estudo presencial do aluno no polo de apoio à aprendizagem, auxiliado por um professor tutor presencial; 66.62% do total da carga horária do currículo, foi destinada para o aluno realizar autoestudo e 5.7% do total da carga horária, foi destinada à realização de atividades complementares pelo aluno<sup>233</sup>.

Conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância (2005 a 2008), o professor que ministrava teleaula deveria ter titulação de mestre ou doutor e era denominado: “professor EAD” ou “professor interativo conteudista”, esse professor também realizava tutoria eletrônica e mediação da teleaula. Assim, as tarefas relacionadas às teleaulas eram denominadas, pela Instituição de: tutoria –

<sup>232</sup> Refere-se, aqui, as aulas teóricas.

<sup>233</sup> No que se refere aos custos da força de trabalho empregada nos três anos e meio de duração do curso será analisado mais adiante neste texto, após detalhamento das tarefas e o custo da hora/aula dos professores envolvidos com o curso.

I<sup>234</sup> e as tarefas de mediação da teleaula e de tutoria eletrônica denominavam-se: tutoria – II<sup>235</sup>.

No que se refere à descrição passo a passo das tarefas desenvolvidas pelo professor EAD, iniciaremos com os relatos da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), que foi contratada como professora horista, para trabalhar quatro horas/aulas, por semana, na função de Tutor-I e oito horas/aulas, por semana, na função de tutor-II. Na sequência, a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) comenta o elenco de tarefas que desenvolvia na função de Tutor-I, no Curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD), entre 2005 e 2008:

1. escrever – elaborar - um livro texto, na minha área de conhecimento, denominado ‘Educação sem fronteiras’, que era enviado ao aluno para estudo e acompanhamento das aulas (três meses de trabalho em casa<sup>236</sup>);
2. escrever – elaborar – um caderno de questões sobre o conteúdo do livro texto, para facilitar o autoestudo do aluno (duas semanas de trabalho<sup>237</sup>);
3. escrever – elaborar – para o professor local as respostas das questões contidas no caderno de estudo do aluno para cada teleaula (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
4. ler e estudar vários textos, em sites especializados da internet, a fim de selecioná-los, conforme a necessidade da disciplina ministrada, e disponibilizá-los no ambiente on-line do aluno, para estudos complementares (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
5. selecionar sites qualificados e disponibilizar o endereço eletrônico no ambiente on-line do aluno (6 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
6. escrever – elaborar – passo a passo, conforme cada aula a ser ministrada, as orientações para o professor do polo presencial realizar estudos com os alunos, após a teleaula. Esse material deve ser disponibilizado no ambiente on-line 24h antes da teleaula (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
7. planejar as teleaulas (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
8. elaborar slides sobre a teleaula e disponibilizá-los com 24 h de antecedência, a teleaula, no ambiente on-line dos alunos (12 h/a de

<sup>234</sup> A categoria Tutor-I, conforme dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EAD), da Uniderp-Interativa (2005-2008), referia-se a função de escrever o livro texto do aluno e ministrar a teleaula, no estúdio de gravação.

<sup>235</sup> A categoria Tutor-II, conforme dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EAD), da Uniderp-Interativa (2005), referia-se a função de “professor mediador on-line”.

<sup>236</sup> Conforme a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010): “Para a realização deste trabalho o Professor interativo conteudista recebia, à parte de seu salário, o valor de R\$ 5,00, por lauda de texto. Esta era uma forma de pagamento a outra era por computação da carga horária despendida na escrita do livro texto, conforme o valor da carga horária do professor. Uma vez o texto pronto e editado, o professor autor cede os direitos autorais de seu texto para a Instituição, que o publica na forma de livro do aluno, intitulado: ‘Educação sem fronteiras’”.

<sup>237</sup> Idem

- trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
9. locar filmes<sup>238</sup>, assisti-los e decupar<sup>239</sup> extratos de filme para ilustrar o conteúdo da teleaula (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
  10. selecionar poemas ou poesias e contactar recitadores e acompanhá-los no estúdio de gravação para gravar um Cd-demo, a fim de ser apresentado na teleaula, para ilustrar o conteúdo (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
  11. elaborar enquetes e acompanhar a equipe de gravação às ruas para coletar a opinião da população sobre determinado tema a ser desenvolvido na teleaula (8 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
  12. contactar especialistas (mestres ou doutores) da mesma IES ou de outras, para serem entrevistados, sobre determinado tema a ser desenvolvido na teleaula. A entrevista era feita no estúdio de gravação pelo professor interativo. O produto da entrevista era gravado em Cd. Este trabalho era feito uma semana antes da teleaula (6 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição);
  13. postar todo material da teleaula no ambiente on-line, com 24h de antecedência à teleaula (esse trabalho era desenvolvido dentro do horário remunerado pela Instituição);
  14. revisar a teleaula (ensaio), meia hora antes de cada teleaula (esse trabalho era desenvolvido dentro do horário remunerado pela Instituição);
  15. produzir-se com figurino maquiagem, penteado, manicure, adequados, para a teleaula<sup>240</sup> (6 h/a de trabalho desenvolvida em ambientes fora da Instituição e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição)
  16. elaborar, no mínimo, três provas diferentes, com dez questões cada uma, a primeira prova é de aplicação obrigatória, a segunda é o exame para os alunos que não atingiram a média para ser aprovado na disciplina e, a terceira, é a prova optativa para os alunos que não atingiram média no exame. Elaborar o gabarito para as três provas, tanto para as questões abertas, quanto para as objetivas, para ser enviados aos professores dos polos presenciais que corrigiam as provas (12 h/a de trabalho desenvolvidas em casa e não computadas na carga horária de trabalho remunerada pela Instituição). (Prof.<sup>a</sup> “H”, 2010).

Esclareça-se que os episódios relatados pela Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) referem-se à produção de aulas interativas para a efetivação de uma Disciplina com 16 horas/aulas, entre as quatro disciplinas que compõem uma das duas unidades didáticas integrantes do módulo de

<sup>238</sup> A Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) informou que “entre os anos 2005e 2007, a Instituição não possuía, ainda, uma videoteca diversificada, de forma a contemplar a ilustração do conteúdo trabalhado na teleaula, nas mais diferentes áreas do conhecimento, então, o professor da disciplina tinha que locar o filme, que considerava mais adequado, às suas expensas”.

<sup>239</sup> Aqui a professora refere-se a selecionar e recortar película (separar em pedaços).

<sup>240</sup> Conforme comentário da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) “a parte estética realizava-se às expensas do professor interativo, e era obrigatória. A partir de 2006, a Instituição adquiriu um quite de maquilagem, secador de cabelo, escovas etc, mas era de uso coletivo, por esse motivo cada professora ou professor optavam em utilizar o seu quite particular.”

ensino, no semestre<sup>241</sup>. Assim, considerando que o valor unitário da hora/aula – ministrada na forma de teleaula – era de R\$ 28,00, para a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) ministrar 16 horas aulas - na forma de teleaula - ela recebeu da Instituição o valor de R\$ 448,00. Porém para esta Professora ministrar estas 16 h/a ela trabalhou, num período de 2 meses, 122 horas/aulas não remuneradas (para desenvolver aquelas tarefas relatadas por ela, fora do ambiente de trabalho, necessárias para a produção de sua teleaula). Revelando-se, assim, que esta Professora prolongava o seu trabalho para além da jornada de trabalho para a qual era contratada pela Instituição, configurando-se na forma operacional que implica mais-trabalho.

No caso da Prof.<sup>a</sup> “H”, ela foi contratada e remunerada para trabalhar na fabricação de uma determinada mercadoria, 16 horas de teleaula, mas sua jornada de trabalho foi prolongada em 122h/a. Estas 122h/a, não remuneradas consubstanciam-se no lucro do capitalista sobre a força de trabalho desta Professora. Considerando que o valor unitário de sua hora aula da Prof.<sup>a</sup> “H” era de R\$ 28,00, então o capitalista lucrou R\$ 3.416, sobre o mais-trabalho, desta Professora.

Ainda sobre as tarefas desenvolvidas na forma de Tutoria I, a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) comenta como a teleaula era ministrada.

Do treinamento à experiência com as câmeras:

Confesso que eu não tinha nenhuma experiência em lecionar diante das câmeras, sofri muito nas primeiras aulas, ficava nervosa e tal (sic). Ainda bem que tivemos treinamento com uma professora formada em jornalismo e especializada em TV. Com ela aprendemos como nos comportar frente às câmeras: dicção e impostação da voz, tipos de linguagem, formas de chamar a atenção do telespectador, formas de questionamento e argumentação, expressão facial, postura e expressão corporal, entre outros conhecimentos necessários para atuar frente às câmaras. Na verdade, eu aprendi que era necessário substituir as características do professor convencional de sala de aula presencial pelas características do professor animador virtual. (Prof.<sup>a</sup> “H”, 2010).

Sobre a teleaula no estúdio de gravação, a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) comenta:

Eu entrava no estúdio de gravação duas vezes por semana, a cada entrada ministrava duas aulas de 50 minutos cada. Por conta dos equipamentos televisivos, o estúdio era super refrigerado, o que prejudicava a minha voz. Porém, eu não falava o tempo todo, havia quebra de tempo, para exibir um extrato de filme, uma enquete feita na rua, uma poesia ou uma música, ou, ainda, uma entrevista com um mestre ou um doutor convidado. Mas essas criatividade não aconteciam de uma vez só, na mesma aula, para cada aula utilizávamos de dois ou três recursos criativos. Tudo era muito rápido, por

---

<sup>241</sup> Ver Anexo 5 - Grade Curricular do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena. Habilitação: Magistério das Séries Iniciais e Gestão Educacional, na modalidade a distância (2005-2008), no final deste relatório de tese.

exemplo, não se podia exibir um extrato de filme ou uma enquete com mais de 3 minutos, assim, também, como uma entrevista não podia durar mais de 7 minutos. Tudo era muito bem cronometrado. Havia um tempo para cada ação. Num momento eu ministrava a minha aula utilizando os slides que eram exibidos pelo smartboard, hora eu lia o que estava escrito no slide hora eu explicava e fazia questionamentos; num outro momento eu ilustrava a aula com algum recurso didático já preparado e, também, havia vários momentos em que eu parava a aula, propriamente dita, para responder as questões formuladas, em tempo real, pelos alunos dos polos. Então tinha que dosar muito bem o tempo da teleaula, do contrário, havia reclamações da parte dos alunos dos polos, do tutor presencial no polo, do coordenador do curso, e por aí vai...(sic). (Prof.<sup>a</sup> “H”, 2010).

Pelos relatos da Prof. “H”, percebe-se que o trabalho do professor dentro do estúdio de gravação é padronizado, mecanizado e fragmentado em muitas tarefas, ‘animadas’ pelo trabalho simples daquele momento, mas que resulta do trabalho passado e complexo do professor incorporado nele mesmo, no livro texto que ele escreveu e na máquina eletrônica: o computador. Nesse processo, contraditoriamente, movimentam-se e se interagem trabalho complexo e trabalho simples, trabalho vivo e trabalho morto, mais-valia absoluta e mais-valia relativa.

Se no trabalho complexo, no desempenho da tarefa de escrever o livro texto, por exemplo, o professor tem mais liberdade de espaço e tempo; já no trabalho simples, que é a transmissão da aula, cujos conteúdos, conhecimentos etc., foram incorporados pelo professor e com antecedência (da preleção da aula) na máquina eletrônica: no computador, o professor perde a sua liberdade em ocupar, a seu bel prazer e subjetividade, o tempo e o espaço, pois ali se instala um rígido controle do trabalho, portanto, pouca flexibilidade, na ocupação do tempo e do espaço, na gravação da teleaula. O que revela a padronização e o controle do trabalho, princípios estes próprios do taylorismo/fordismo.

Sobre essa contradição presente na organização do trabalho que ainda se nutre na base técnica de trabalho de essência manufatureira, mas que imprime a intensificação da objetivação do trabalho sob os princípios do taylorismo/fordismo, Moraes Neto assevera:

Observe-se a diferença fundamental: em vez de se retirar a ferramenta das mãos do trabalhador e colocá-la em um mecanismo, ocorre o contrário: mantém a ferramenta nas mãos do trabalhador e vai-se, isto sim, dizer a ele como deve utilizar essa ferramenta; ou seja, ao mesmo tempo em que se mantém o trabalho vivo como base do processo de trabalho, retira-se toda e qualquer autonomia do trabalhador que está utilizando a ferramenta. Essa é a idéia do taylorismo: é o controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, claro que de forma necessariamente despótica. Em poucas palavras, a transformação do homem em máquina, e não a utilização da máquina. Liberta-se o capital da habilidade dos trabalhadores, só que, em vez de fazê-lo introduzindo a

máquina, busca-se objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo. (MORAES NETO, 2003, p. 21).

O trabalho regido por esses princípios, segundo Moraes Neto (2003) se nutre pelos fundamentos da manufatura e não da maquinaria, porque combina trabalho vivo e trabalho morto, com maior ênfase ao trabalho vivo, embora que, pelo uso da máquina/ferramenta, mantém a força de trabalho padronizada, controlada e explorada.

Braverman (1987, p. 103), ao aprofundar seus estudos sobre a base técnica de trabalho sob os princípios taylorista/fordista comenta que esse princípio preconiza que “todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto”. Assim, a atuação do professor ocorre conforme o projeto e planejamento da Instituição.

Passemos, então, a descrever a segunda fase do trabalho na EAD, em tela, denominada Tutoria –II. Ao indagarmos a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), como ela desenvolvia esse trabalho, ela comentou:

Na tutoria – II, eu desenvolvia atividades de mediação com os alunos e professores dos polos de apoio presencial, tais como: realizar a tutoria – mediação - on-line, durante a teleaula de outro colega; responder às questões dos alunos no fórum, responder aos e-mails dos alunos e dos tutores dos polos de apoio a aprendizagem presencial, realizar chats com os tutores locais antes e depois da aplicação das provas, dar respostas às questões dos alunos, postadas no Banco de Questões, no ambiente AVA, atender telefone e/ou telefonar para os alunos que apresentavam maior dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, entre outros. Trabalho nessa função 8 h/a por semana, recebia R\$ 18,00 a hora aula, nessa função eu não levava trabalho para realizar fora da Instituição.

Nesse episódio relatado pela Prof.<sup>a</sup> “H” ela era contratada e remunerada para realizar um quantum de trabalho e o realizava, dentro da instituição, aparentemente, parece não registrar aí, prolongamento da jornada de trabalho. Contudo, se a instituição lhe atribuía um quantum de trabalho, numa determinada jornada de trabalho, o produto tem que ser finalizado dentro desta jornada. Observa-se, também, de um lado, que o custo do trabalho do professor na função de tutor – I, é R\$ 10,00 menor do que a remuneração do professor na função de tutor –II. E, de outro lado, na função de tutor-I, o trabalho do professor se submete ao controle de todos os tempos e movimentos, por meio de todo esquema programado pelo computador, pelas câmaras de gravação, pela ilha de edição e pelo ambiente *moodle*. Enfim, o professor, na função de tutor – I se submete a ampliação intensificada na divisão e objetivação e controle de seu trabalho.

O Prof. “J” (2010) comenta que não era só o trabalho de gravação da teleaula no estúdio que era controlado, mas também o trabalho para o desenvolvimento da Tutoria -II, conforme segue:

O centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera - Uniderp criou um serviço de supervisão, que funcionou da seguinte forma: deslocaram 30 funcionários de outros setores da empresa para supervisionar o trabalho dos professores tutores EAD. Para controlar se o professor tutor EAD não está entrando com comida na baia, para controlar o acesso na internet, quantas vezes você acessou o ambiente moodle, quantas vezes você respondeu para o aluno, se você tem feito feedback para o aluno. Coisa desnecessária, pois esse controle o próprio computador faz, é só entrar na página perfil, lá estão registrados quantas vezes o professor entrou no ambiente, quantas respostas ele deu para o aluno, inclusive a empresa tem acesso até a mensagem que o professor enviou para o aluno, e por aí vai. De qualquer forma esses supervisores agiam como fiscal da fábrica, que fiscaliza o local de trabalho e as tarefas as quais os professores estão desempenhando.

A partir de 2009 a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, passou a ser focada na formação de professores, para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, em 2009, o PPCP apontou o seguinte objetivo para o curso:

Formar o profissional para exercer a docência *na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, bem como, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PPCP. EAD, 2009. p. 04, grifos nosso)

Trata-se de outro Curso de Licenciatura em Pedagogia, agora, com foco na formação de professor para exercer a docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>242</sup>. Contudo, manteve a Matriz Curricular organizada em disciplinas independentes, em suas áreas de conhecimento, estabelecendo interface por meio de quatro grandes módulos e, a partir deles, foram criadas quinze unidades didáticas ou unidades de estudos, especificamente para a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A carga horária total da Unidade Didática é distribuída em aulas interativas (teleaula), atividades presenciais teórico-práticas, autoestudo e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. O aluno assiste, no polo, duas vezes por

<sup>242</sup> Nesse curso o número de vagas oferecidas, em relação ao ano de 2005, saltou de 1800 para 5000.

semana, a duas aulas interativas com duração de 45 minutos cada aula, seguida de dois momentos teórico-práticos, com tutores presenciais. (PPCP. EAD, 2009, p. 02).

No PPCP 2005/2008, a hora/aula tinha a duração de 50 minutos, já no PPCP de 2009, a duração da aula passou para 45 minutos, a carga horária geral da Matriz Curricular que, em 2005/2008, era de 3.500, foi reduzida para 3.380, no ano 2009, conforme indica a próxima tabela:

Tabela 30 - Comparação entre a distribuição da carga horária geral do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância do ano de 2005-2008 e o ano de 2009

<b>Carga horária total</b>	<b>C/h. Aula interativa (tele-aula)</b>	<b>C/h. Atividade de estudo presencial no polo</b>	<b>C/h. Autoestudo</b>	<b>C/h. Atividades complementares</b>
2005/2008 3.500	484 (Aulas de 50 min.)	484	2.332	200
2009 3.380	504 (Aulas de 45 min.)	504	2.232	140

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPCP/EAD, 2005/2008 e 2009.

Se compararmos a distribuição da carga horária do curso, em tela, entre o PPCP 2005/2008 e o PPCP de 2009, conforme mostra a tabela 30, inferimos que a aula interativa/aula teórica, na forma de teleaula e a atividade de estudo presencial no polo, seguido da teleaula, sofreu acréscimo de 22 horas/aulas. Embora sejam aulas que requerem diretamente o trabalho docente para se efetivar, não significa que aumentou para o aluno a quantidade de horas/aulas interativas e de estudo no polo de apoio presencial. Pois, nesse novo desenho do curso, a hora aula que no PPCP 2005/2008 era de 50 minutos, no o PPCP de 2009 passou para 45 minutos, cinco minutos a menos no tempo de duração de cada aula. O aluno passou a utilizar, com mais intensidade, a plataforma *Moodle*, onde ele encontrava aulas gravadas pelo professor interativo, textos de apoio para a realização do estudo e aprendizagem, exercícios de aplicação da aula gravada e disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem.

Nessa fase do curso, pode-se afirmar que foi intensificada a divisão e objetivação do trabalho, de um conjunto de profissionais envolvidos no desenho e operacionalização do curso, para poder produzir o ensino e disponibilizá-lo como mercadoria na plataforma *Moodle*. Foi, justamente, a intensificação da divisão e objetivação do trabalho que permitiu à Instituição disponibilizar no ambiente online todo conteúdo da aula para o aluno estudar, no espaço onde ele estiver.

A partir de 2009, foi intensificada, também, no Curso de Pedagogia, a utilização dos seguintes recursos didáticos:

- a) Livros do Programa do Livro-Texto (PLT) - permitem ao aluno o acesso ao material didático necessário ao bom aproveitamento de seus estudos, por preço acessível, com redução em até 70%, uma vez que as edições são patrocinadas pelo mantenedor para atender às necessidades centrais das disciplinas;
- b) Caderno de Atividades Práticas com exercícios de fixação da aprendizagem - que favorecem a autonomia e a independência do aluno. Essas atividades são supervisionadas e avaliadas pelo tutor presencial pela entrega de relatórios e de exercícios específicos prescritos, no ambiente virtual, em data previamente definida;
- c) Guia do Aluno, com textos complementares do autoestudo;
- d) Laboratório de Práticas Integradoras – com *status* de disciplina conduz o acadêmico a retornar aos conteúdos vistos para aplicar na resolução de uma situação-problema de forma interdisciplinar. (PPCP. EAD, 2009, p. 04)

Observa-se que nessa fase da organização do trabalho didático, no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, não é mais o professor EAD quem escreve o livro texto do aluno. Essa tecnologia passou a ser adquirida pela Instituição na indústria editorial. Também o professor EAD não precisou mais desenvolver tantas tarefas para produzir a sua teleaula, pois os materiais pedagógicos (extrato de filme, enquetes na rua, entrevistas com mestres ou doutores sobre o assunto abordado, entre outros), necessários para a transmissão da teleaula, passou a ser organizado, gravado em DVDs ou *Pen drive* etc., e postados no sistema online pelo grupo de especialistas, responsáveis por esse trabalho, que antes era desenvolvido pelo professor.

Dessa forma, a partir de 2009, o trabalho do professor tornou-se mais especializado, dividido e simplificado, a ponto de qualquer especialista (que não o professor mestre ou doutor), se fosse necessário, poder transmitir a aula, no estúdio de gravação, uma vez que a aula já havia sido produzida, com antecedência à sua transmissão via satélite.

Conforme depoimentos da Prof.<sup>a</sup> “H” (2010), do Prof. “J” (2010) e do Prof. “L” (2010), nos anos 2005, 2006 e 2007 o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade funcionou com 20 professores, sendo: um especialista, dezessete mestres e dois doutores. No ano de 2008, o número de professores passou para vinte e quatro. Quatro destes professores eram contratados em regime de dedicação integral, para desenvolver 40 horas/aulas por semana, os demais eram contratados como professores horistas e trabalhavam entre 20 a 28 h/a por semana na EAD. A partir de 2009 houve demissão de técnicos administrativos, de professores mestres e doutores e contratação de novos professores especialistas.

Sobre os critérios para as demissões na EAD o Prof. “J” (2010) comenta:

Depois da demissão dos supervisores começou a demissão por curso, ou seja, foi solicitado a cada coordenador de curso que apontasse tantos trabalhadores para serem demitidos, trabalhadores de todas as áreas, desde aqueles que desenvolviam trabalho mais simples como faxineiros, os técnicos em administração, os câmeras de Studio de gravação até aqueles que desenvolviam trabalho mais complexo como era o caso dos professores conteudistas. Os critérios de demissão variavam conforme cada coordenação, mas tinha um critério que era único. Cada curso tinha um número “x” de trabalhadores que deveria ser demitido. Esse critério do número de trabalhadores a ser demitido vinha lá de Valinhos/SP. [...] Então, o que aconteceu? Houve a redistribuição das tarefas entre os professores que ficaram, por exemplo, aqueles professores tutores EAD que cuidavam de 2 polos passaram a cuidar de 4, outros que cuidavam de 3 passou a cuidar de 6 e assim por diante. O 6º semestre, por exemplo, de alguns cursos que o estágio era obrigatório, bem como a elaboração de relatório de estágio, então, como foi demitido o professor que cuidava desse processo, os relatórios de estágios dos alunos foram distribuídos entre os professores tutores da EAD de cada curso, para serem corrigidos. Então, acumulou muito trabalho e isso gerou uma situação caótica.

A partir das demissões, das novas contratações e da reorganização do quadro de profissionais responsáveis pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, configurou-se o seguinte quadro: 42 professores, sendo oito mestres, dois doutores responsáveis pela Tutoria-I e 32 professores especialistas responsáveis pela Tutoria-II.

Conforme dados da progressão funcional, abstraídos do holerite de três professores, observamos que o nível de progressão funcional dos mesmos era IV e, no ano de 2005, recebiam, pela hora aula trabalhada, no ensino presencial, o valor de R\$ 23,73, e, no ensino a distância, categoria Tutor-I<sup>243</sup>, recebiam R\$ 28,00 a h/a, já na categoria Tutor-II<sup>244</sup>, recebiam R\$ 18,00 a h/a<sup>245</sup>. Segundo a Prof.<sup>a</sup> “H” (2010) a partir de 2009, o professor que ministrava teleaula (Tutoria -I) recebia por hora/aula o valor de R\$ 30,00 e o professor especialista monitor (Tutoria-II) recebia R\$ 13,63 a hora/aula. A remuneração dos professores tinha como base a formação/qualificação, o tempo de serviço e o nível de progressão funcional<sup>246</sup>. Os níveis de classificação docente, com os respectivos valores da hora/aula, encontram-se especificados na tabela a seguir:

<sup>243</sup> A categoria Tutor-I, conforme dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EAD), da Uniderp-Interativa (2005), referia-se ao “professor conteudista interativo”.

<sup>244</sup> A categoria Tutor-II, conforme dados do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EAD), da Uniderp-Interativa (2005), referia-se ao “professor mediador on-line”.

<sup>245</sup> Sobre a *média* remuneratória dos professores integrantes do ensino a distância, na Uniderp-Interativa, nos anos de 2005, 2006 e 2007, poderá ser consultada nos seguintes anexos: Anexo nº 6 e Anexo nº 11. Observe-se que fazemos referência à *média* remuneratória, e não ao valor real pago, a hora aula do professor, pois, conforme constatamos nos holerites dos professores entrevistados, o valor remuneratório é outro.

<sup>246</sup> “O Plano de Carreira Docente prevê as seguintes progressões funcionais: Professor Auxiliar (níveis 1, 2, 3); Professor Assistente (níveis 4, 5, 6); Professor Adjunto (níveis 7, 8, 9) e Professor Titular (níveis 10, 11, 12). Para as progressões destacam-se: produção e experiência acadêmica; publicações; tempo de serviço na IES e titulação”. (PPCP. EAD, 2005, p.64). Ver também anexo nº 6.

Tabela 31 - Remuneração por Níveis de Classificação Docente

Nível	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
R\$ hora-aula	16,36	18,8	21,26	23,73	26,18	28,64	31,23	33,53	36,01	38,45	40,91	43,36

Fonte: Pró-Reitoria Administrativa – Agosto/2005. (PPCP. EAD, 2005, p.64)

Conforme os dados apresentados na tabela 31 os valores da hora/aula paga ao professor, correspondem ao ano 2005, nos anos vindouros, conforme afirmou a Prof.<sup>a</sup>. “H” (2010), o salário foi ajustado conforme o acumulado da inflação na data base de ajuste salarial. Observa-se que no período 2005 a 2007, dezessete professores, do quadro do curso, tinham titulação de mestre e trabalhavam na Instituição há mais de seis anos, alguns há dez anos. A remuneração destes professores variava entre os seguintes níveis de progressão funcional: IV, V e VI, e o valor da hora/aula era respectivamente de: R\$ 23,73; R\$ 26,18 e R\$ 28,64, mais a reposição salarial, conforme a inflação acumulada na data base de ajuste salarial. A progressão funcional dos professores doutores variava entre nível VII, VIII e IV e o valor da hora alua era respectivamente de: R\$ 31,23; R\$ 33,53 e R\$ 36,01, mais a reposição salarial, conforme a inflação acumulada na data base de ajuste salarial.

Além do quadro de professores que realizavam Tutoria–I e Tutoria–II no Centro de Educação a Distância, da Universidade Anhanguera-Uniderp, a Instituição contava, ainda, com os professores tutores dos polos<sup>247</sup> de apoio presencial<sup>248</sup>. Em 2008 a Instituição fixou a remuneração dos tutores locais da seguinte forma: a) um salário mínimo fixo; b) abono de R\$ 220,00 (duzentos e vinte reais), para aqueles que atendem a turmas com mais de quarenta acadêmicos; abono de R\$ 170,00 (cento e setenta reais) a turmas de trinta a quarenta alunos e

<sup>247</sup> Conforme preconizado no PPCP. EAD, 2005, “Haverá um professor local da comunidade, previamente capacitado, que coordena os trabalhos sugeridos pelo professor interativo. Na prática, haverá aulas via satélite (ao vivo ministradas em estúdio) e aulas locais, onde o professor local desenvolverá com os alunos, as atividades propostas pelo professor interativo, utilizando material impresso”. (PPCP. EAD, 2005, p.19).

<sup>248</sup> Embora o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Uniderp, no ano de 2005, tenha sido iniciado a partir de uma metodologia mista, em que combinava aulas a distância com aulas presenciais, ainda não havia uma regulamentação, por parte do MEC, exigindo a criação de polos de apoio presencial. Essa regulamentação foi editada pelo MEC por meio da Portaria n° 02, de 10 de janeiro de 2007. Esta Portaria dispõe que a autorização de funcionamento dos cursos em EAD deve ser requerida à Secretaria de Educação Superior e que as instituições que oferecem esses cursos devem prover acompanhamento presencial ao aluno, por um docente ou tutor, com formação na área, nas seguintes atividades: (i) avaliação de aprendizagem, (ii) estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente, (iii) defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente, e (iv) atividades relacionadas aos laboratórios de ensino, conforme o caso. “De acordo com o disposto no Decreto n° 5622 e na Portaria Normativa n.º 2, os momentos presenciais devem ser realizados na sede da instituição de ensino superior ou em polos de apoio presencial, devidamente credenciados para esta finalidade.” (BRASIL. SPF, CVM, IAN, 2008, p. 42-44).

R\$ 120,00 (cento e vinte reais) a turmas de vinte e cinco a trinta alunos<sup>249</sup>. Os tutores dos polos não eram remunerados por hora/aula, embora trabalhassem de oito a dez horas/aulas por semana. O valor da força de trabalho dos tutores locais, em 2008, era de R\$ 415,00, sobre esse valor era acrescido um abono de R\$120, 00, perfazendo R\$ 535,00 de remuneração mensal. Se nesse ano, o Curso de Licenciatura em Pedagogia operava em 56 pólos, logo a força de trabalho (docente) nos polos custava, mensalmente, à Instituição R\$ 29. 960,00 (vinte e nove mil novecentos e sessenta reais).

Importa, agora, apresentar os custos com produção de aulas, número de alunos, mensalidades e renda bruta/mensal, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Instituição em pauta, período 2005 a 2009, conforme segue:

Tabela 32 - Custos com produção de aulas, nº de alunos, mensalidades e renda bruta/mensal, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Uniderp-Interativa e do CEAD da Universidade Anhanguera-Uniderp (2005 a 2009)

Indicadores	Período anual e semestral									
	2005		2006		2007		2008		2009	
	2 <sup>a</sup> . Sem	1 <sup>a</sup> . Sem	2 <sup>a</sup> . Sem	1 <sup>a</sup> . Sem	2 <sup>a</sup> . Sem	1 <sup>a</sup> . Sem	2 <sup>a</sup> . Sem	1 <sup>a</sup> . Sem	2 <sup>a</sup> . Sem	
Pagamento professores EAD, monitor: mediador e polo (Em Milhar R\$)	43,98	63,99	91,09	117,74	129,48	149,16	130,22	121,54	119,26	
Alunos matriculados	1.500	1.300	2.750	2.720	2.560	2.500	1.736	2.100	1.990	
Mensalidades(Em Milhar R\$)	225,00	195,00	412,00	408,00	460,00	450,00	321,16	339,00	392,00	
Lucro bruto (Em Milhar R\$)	181,02	131,01	321,41	290,26	330,52	300,84	190,94	217,46	272,74	
Lucro em %	80,45	67,18	78,01	71,14	71,85	66,85	59,45	64,15	69,58	

Fonte: Elaborada pela autora (2011) com base em dados extraídos dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Uniderp e da Universidade Anhanguera – Uniderp (2005-2009); Depoimento de professores entrevistados (2010); UNIDERP. **Terceira (III) Relação de Professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva titulação e regime de trabalho.** Disponível em março de 2008, <[www.uniderp.br/](http://www.uniderp.br/)>. Acesso em: 12 nov. 2009; Site da Uniderp-Interativa <<http://www.interativa.uniderp.br/>>; Site da Anhanguera Educacional S.A. <<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>; Site da Anhanguera-Uniderp <<http://ww2.uniderp.br/uniderp/>>; AESAPAR. **Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional do primeiro trimestre de 2008.** (<<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>). BRASIL. Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008.** Portifolio em Pdf, 2008, p. 28. Disponível em: 09 dez. 2009, <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)> Acesso em: 22 mar. 2010 e BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 24 set. 2009.

Conforme indicam os dados da tabela 32, o 1º semestre de 2005 e o 2º semestre de 2006 foram os que obtiveram maior lucro, para a Instituição, sobre a força de trabalho: 80,45% e 78,01%, respectivamente. O 2º semestre de 2006, se comparado com o 2º semestre de 2005, apresentou aumento de 83,33% no número de alunos e 107,1% no investimento com

<sup>249</sup> Observa-se que o acréscimo na remuneração desse trabalhador estava condicionado à sua capacidade de captação do maior número de aluno, nos polos.

pagamento da força de trabalho<sup>250</sup>. Surpreendem os dados do 1º semestre de 2007, quando o número de alunos foi menor 1,1%, se comparado com o 2º semestre de 2006 e, mesmo assim, os investimentos da Instituição com a força de trabalho subiram 29,25%. De modo que o lucro da Instituição no 1º semestre de 2007 foi de 71,14%. O menor lucro da instituição sobre a força de trabalho foi registrado no 2º semestre de 2008, com 59,45% e o maior lucro ocorreu no 1º semestre de 2005, com 80,45%, conforme já foi registrado.

É relevante observar que se, por um lado, no ano de 2008 o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, apresentou menor lucro para a Instituição, por outro lado, no ano de 2009, a Instituição promoveu radical modificação na organização do trabalho didático do curso, conforme demonstramos.

No ano de 2008, a força de trabalho no Curso de Pedagogia, em tela, era constituída por 24 professores, sendo quatro doutores, 19 mestres e um especialista. Também foi possível constatar de acordo com os dados da tabela 32, que a Instituição não manteve um corpo fixo de professores nos nove semestres, pois a rubrica (financiamento) investida na força de trabalho variava de semestre a semestre, conforme a variação do número de alunos pagantes em cada semestre e, também, conforme as modificações imprimidas na organização do curso, conforme financiamento disponível. Essa observação é importante, porque ela pode confirmar a rotatividade do número professores na EAD e, também, a precarização e a flexibilização do trabalho.

Sobre a atribuição de horas aulas aos professores do curso o Prof. “L” (2010):

O rateio de horas aulas, entre os professores da EAD, da Instituição, em 2009, era feito de acordo com o número de alunos matriculados no Curso de Pedagogia, no semestre, alunos que o curso incorpora no semestre. Exemplo: é feito o rateio da carga horária que a direção repassa para a coordenação de curso para distribuir entre os professores responsáveis para ministrar o módulo de disciplinas do semestre e sob a equitativa dos professores em relação ao número de alunos matriculados no semestre. Não existe um critério, por exemplo, de distribuição de horas/aulas para o professor, não, você vai trabalhar de acordo com o volume de dinheiro disponibilizado para aquele Curso, naquele semestre, determinado pelo número de alunos que o curso tem. Então, o professor também é corresponsável pelo número de alunos que existem na Instituição. Porque isso vai influenciar diretamente na quantidade de horas/aulas que serão atribuídas ao professor e na sua remuneração. Quanto mais alunos, quanto mais horas/aulas são atribuídas a um determinado professor, maior a remuneração, mas ele trabalha mais e tira o lugar de um colega. É assim que funciona.

---

<sup>250</sup> Conforme os documentos citados na fonte da tabela 34 e que foram analisados, esse dado corresponde ao baixo valor da mensalidade pago pelo aluno na EAD e ao aumento do número de professores no quadro e, não necessariamente, aumento do valor da força de trabalho.

Conforme os dados apresentados e analisados, podemos inferir que a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Instituição em tela, evidencia que a relação educativa entre o educador e o(s) educando(s) ocorre de forma virtual e presencial, mediada tanto pelas tecnologias impressas quanto pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). As tecnologias utilizadas potencializam a divisão e objetivação do trabalho, a exploração e extração de mais-valia da força de trabalho e a especialização do conhecimento, no processo de produção da mercadoria ensino e, principalmente, flexibiliza o trabalho. Sobre essa nova relação educativa Alves assevera,

A introdução das novas tecnologias da comunicação e informação determina uma mudança profunda no trabalho didático. Começa por lhe impor uma nova divisão do trabalho. Com isso, o professor, tal qual o conhecemos, tende a ser deslocado da relação educativa. Os novos programadores do ensino quase sempre não têm visibilidade. São especialistas, recolhidos em seus gabinetes, produzindo as prescrições didáticas e organizando os conteúdos a serem transmitidos no âmbito do trabalho didático. Especialistas da área de comunicação e informação traduzem e veiculam essas prescrições e conteúdos para a linguagem das novas tecnologias. As teleconferências ou videoconferências, muitas vezes, contam com o recurso de atores para expor os conteúdos. Monitores ou tutores acompanham os estudantes nos telepostos. Sua formação dispensa maior grau de especialização, pois, muitas vezes, se resumem a realizar procedimentos mecânicos e rotineiros, ditados basicamente pela necessidade de manter em funcionamento a sistemática de trabalho adotada. Podem, inclusive, contribuir para a discussão de questões dos estudantes, nascidas ao longo do trabalho didático, mas não exercem precipuamente essa função. Sua função básica é assegurar o funcionamento do sistema: manter o posto em funcionamento, cuidar da utilização e da manutenção adequadas das máquinas, fiscalizar o cumprimento das rotinas previstas, fazer a distribuição, entre os alunos dos kits e material escrito recebidos, recolher os trabalhos dos alunos, inclusive os de avaliação, a serem enviados à central, etc. Na central, uma outra equipe, que, por ser mais barata, tende a não ser aquela formada pelos especialistas responsáveis pela programação, acompanha, controla e avalia o rendimento dos estudantes. Isso aprofunda mais sensivelmente a separação entre a programação e a execução do trabalho didático. Tal equipe, por meio de recursos como o correio eletrônico, recebe e dirime as dúvidas, problematiza as questões, sugere leituras, envia as provas, as corrige e dá o retorno necessário à complementação da avaliação. (ALVES, 2008, 107).

O conteúdo do extrato de texto de Alves corrobora o que os dados do campo empírico de nossa pesquisa revelam, qual seja, o trabalho didático do professor na educação a distância potencializa a divisão e simplificação do trabalho docente. Essa modalidade de ensino não confere ao professor espaço para “pensar” a educação do trabalhador de forma

problematizada e crítica, sob o concurso do movimento da sociedade capitalista contemporânea.

No início deste capítulo, comentamos que a organização do trabalho didático no Curso de licenciatura em Pedagogia se nutre na base técnica de trabalho manufatureiro, conforme afirma Alves (2001 e 2005), mas que, no caso da EAD, essa base técnica, mesmo mantendo a essência manufatureira, incorpora a forma organizacional de empresas de bens e serviços sob os princípios taylorista/fordista, do início do século XX, conforme afirma Moraes Neto (1998 e 2003) e Peters (2006). Contudo, entendemos que a organização do trabalho na EAD, incorpora, também, os princípios do toyotismo, uma vez que flexibiliza o trabalho.

Na base técnica de trabalho da empresa moderna sob os princípios do taylorismo/fordismo, o docente não detém o domínio do processo de trabalho nem produz os instrumentos de trabalho e nem tem controle sobre o ensino de uma determinada matéria nem sobre o ritmo do trabalho que desenvolve. Nesse processo, o docente é também um trabalhador parcial que compõe o trabalho social coletivo, o seu trabalho é subdividido e fragmentado. Nessa base técnica de trabalho a empresa extrai da força de trabalho tanto mais-valia absoluta, quanto mais-valia relativa, no processo de produção da mercadoria ensino.

Esta foi a forma de trabalho se revelou peculiar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, no âmbito do Centro de Educação a Distância sob a manutenção da Universidade Anhanguera-Uniderp e esta da Aesapar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho ensejou analisar a produção histórica da Universidade Anhanguera-Uniderp, uma instituição privada localizada em Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, apontando seu caráter monopólico, sua base técnica de trabalho e a sua organização do trabalho didático, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância (2005-2009). O objetivo fundamental deste trabalho foi o de captar como essa Instituição de caráter monopólico atribui valor ao seu capital, no processo de produção da mercadoria ensino, na contemporaneidade.

No ponto de partida desta pesquisa a tese enunciada foi a de que a Universidade Anhanguera-Uniderp, campo empírico desta pesquisa, mantida pela Anhanguera Educacional Sociedade Anônima Participações (Aesapar), imputa ao ensino a função de mercadoria que se realiza por meio da circulação no mercado. E como corolário desta tese tem-se que esta IES<sup>1</sup>, de caráter monopólico, tanto opera no setor financeiro (onde dinheiro gera dinheiro, valorizando a si mesmo), quanto a partir de uma base técnica de trabalho produtivo, intensificando a divisão, objetivação e flexibilização do trabalho, extraindo mais-valia (absoluta e relativa) da força de trabalho, de forma a baratear os custos da produção da mercadoria ensino e, com isso, agregar lucro ao seu capital.

Para entender o processo de formação de monopólio no campo da educação privada e a produção da mercadoria ensino foi preciso captar, por exemplo, como o capital, em sua fase de acumulação monopólica, se organiza no processo de constituição de empresas monopólicas e como essas empresas organizam sua base técnica de trabalho.

Este trabalho tentou evidenciar esta questão sob a luz da concepção marxista, contudo, no que tange à formação de monopólios, no campo da educação superior privada, particularmente no Brasil, observamos que existe uma lacuna na literatura disponível sobre o assunto. Em outro dizer, sentimos falta de fontes bibliográficas que apresentassem análises críticas e à raiz do problema, ou seja, sobre como é o processo de formação e acumulação do capital monopolista hoje, em relação a tempos históricos pretéritos, e como se transforma e se materializa nos mais diversos setores da esfera

---

<sup>1</sup> Instituição de Ensino Superior (IES).

produtiva e, ainda, como essa forma de acumulação do capital se expressa no campo da educação superior privada.

Embora os pesquisadores do campo da educação<sup>2</sup>, na contemporaneidade, tenham se empenhado em discutir as categorias base técnica de trabalho e a organização do trabalho didático percebemos a inexistência de análise adensada sobre como essas categorias se materializam no âmbito das IES (privadas) de caráter monopólico, no ensino de graduação, na modalidade presencial e a distância. Esta foi uma construção necessária e forjada nesta tese.

Assim, discutimos nos capítulos I e II desta tese a formação do modo de acumulação monopolista e a constituição de uma empresa de caráter monopólico, no campo da educação superior privada e, nos capítulos III e IV discutimos a organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no interior dessa empresa.

No esforço de captar o processo de formação de uma IES privada monopólica, e entender a sua base técnica de trabalho e a sua organização do trabalho didático, o desafio foi o de resgatar o processo histórico de construção de duas Instituições de Ensino Superior (IES), de natureza administrativa privada e com fins lucrativos: 1) Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), com tendência de formação monopólica e 2) Universidade Anhanguera-Uniderp, mantida pela Aesapar, com abertura do capital na bolsa de valores e formação de monopólio no mercado brasileiro de educação superior. Para tanto, foram demarcadas as diferentes fases pelas quais essas IES passaram desde a sua gênese ao seu processo de expansão, até o ano de 2009.

Esta questão tornou-se um desafio maior porque foi necessário demarcar as aproximações e estabelecer as diferenciações entre a base técnica de trabalho adotada por uma e outra Instituição, no processo de expansão de seu capital, no campo da educação, bem como levantar dados empíricos sobre esse processo.

De forma geral, esta pesquisa nos mostrou como ocorrem as relações entre a propriedade privada e o controle do capital sobre o trabalho, no campo do ensino superior privado. Os dados empíricos coletados apontaram que a Universidade Anhanguera-Uniderp agrega valor ao capital, adotando o que a empresa Aesapar, denomina como “crescimento técnico e orgânico”. Como isso ocorre? A referida Instituição opera em duas vertentes interfacetadas de produção e reprodução do capital,

---

<sup>2</sup> Alves (2001, 2005 e 2012), Lancilloltti (2008), Peters (1988), Bellonni (2003) e outros.

conforme já anunciamos: 1) Investimentos Financeiros<sup>3</sup> e 2) e base técnica produtiva, marcada pela extração da mais-valia da força de trabalho. Tanto, mais-valia absoluta – prolongamento do tempo de trabalho, necessário a subsistência da força de trabalho, dentro da jornada de trabalho e, portanto, menos tempo de apropriação de mais-trabalho pelo capital. Quanto mais-valia relativa – redução do tempo de trabalho necessário a manutenção da própria força de trabalho, dentro da jornada de trabalho, por meio da inovação “de alto a baixo dos processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais” (MARX, 1988), tais como, a intensificação da divisão e objetivação do trabalho e, portanto, mais tempo de apropriação do mais-trabalho, pelo capital.

Os resultados apresentados neste trabalho evidenciaram que tanto a Uniderp quanto a universidade Anhanguera-Uniderp, via Aesapar, enquanto instituições privadas atingiram o principal objetivo que garante suas próprias existências: a produção e reprodução de seu capital. A diferença entre ambas, nesse aspecto, está no modo pelo qual arquitetaram a expansão de sua empresa e, em decorrência, do capital. Enquanto a Uniderp avolumou o seu capital, abrindo novas unidades de ensino superior em municípios de Mato Grosso do Sul, tendo como sustentação a base produtiva sob o concurso da exploração da força de trabalho em sua base produtiva, a Aesapar avolumou o seu capital sob o concurso da combinação entre operações financeiras – abertura do capital na bolsa de valores - e a exploração da força de trabalho na sua base técnica produtiva.

Nesse sentido, entendemos que a primeira empresa revelou a tendência monopólica de produção, reprodução e acumulação do capital, e a Aesapar, ao contrário da primeira, se configurou como uma empresa efetivamente de caráter monopólico, que operou tanto sobre o concurso da base financeira, quanto da base técnica produtiva, estigmatizando a tendência contemporânea do capital financeiro, quando dinheiro passa a gerar mais dinheiro. Em ambas, e cada qual ao seu modo, no que se refere às relações sociais de trabalho, provocaram a intensificação da divisão, objetivação e flexibilização

---

<sup>3</sup> No processo de acumulação por meio de transações financeiras o capital se configura como valor fictício – volátil (valor que valoriza a si mesmo), tanto pode elevar-se, quanto pode baixar-se ou, na linguagem da bolsa de valores, despencar-se. Assim, o valor da oferta e da procura das Ipos, na IES em tela, no período estudado, dependia: 1º) do movimento financeiro no mercado global; 2º) da credibilidade da IES no mercado, conferida em seu portfólio (Marketing, organização, ao mesmo tempo, corporativa e flexível, qualidade do produto, capital de base e capital de giro, responsabilidade social, entre outros) e 3º) da reestruturação da base técnica de trabalho da IES e, a partir desta base, da reorganização do trabalho didático nos cursos de graduação, e, no caso desta pesquisa, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância (2005-2009).

do trabalho, assim como da extração de mais – valia (absoluta e relativa) e, em decorrência, a precarização do trabalho docente<sup>4</sup>.

Na trajetória de nossa pesquisa, para entender como a Uniderp e depois a Anhanguera-Uniderp, via Aesapar, organizaram e potencializaram suas bases técnicas de trabalho para valorizar o seu capital, foi necessário captar a maneira pela qual o modo de produção é organizado, no âmbito da sociedade capitalista, em suas diferentes fases históricas e a sua manifestação, no campo da educação.

À medida que nossa pesquisa avançava, as contradições se revelaram, uma vez que o capital em seu movimento de acumulação sempre arquiteta novas formas de agregar valor ao capital, notadamente, nos períodos em que uma determinada base técnica de trabalho não responde mais às necessidades de reprodução e acumulação do capital.

Karl Marx na obra “O capital” sistematizou o movimento histórico de produção e reprodução do capital no âmbito da sociedade capitalista, de modo particular, focando as seguintes fases e suas respectivas bases técnicas de trabalho, quais sejam: 1- *cooperação simples*; 2 – *manufatura* e 3- *indústria moderna mecanizada*. Ao discutir a materialidade dessas bases técnicas de trabalho – burguesas – Marx evidenciou suas contradições.

Para o autor, nessas diferentes fases do sistema produtivo capitalista, as contradições se revelam nas relações que se estabelecem entre as forças produtivas e as relações de trabalho. De um lado, se situa o capitalista dono dos meios de produção que, continuamente, precisa arquitetar meios para agregar valor ao seu capital e, de outro lado, está o trabalhador que vende a sua força de trabalho ao capitalista, por um salário determinado pela quantidade total de trabalho que encerra e pela quantidade de dinheiro necessária para manter a força de trabalho viva. De tal forma que as relações sociais de trabalho organizam-se sob as diretrizes de uma determinada base técnica, arquitetada pelo capitalista para a produção de mercadorias, cujos elementos são o trabalho (vivo) coletivo, a divisão do trabalho e as tecnologias mediadoras. Essas relações sociais de trabalho e produção do capital foram analisadas, a partir de dados empíricos, nos quatro capítulos que compõem esta tese.

---

<sup>4</sup> Segundo Bosi (2012, p. 42), no Brasil, o termo precarização do trabalho docente foi “captado como objetivo de estudos apenas na primeira década do século XXI. Nos anais do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), precarização apareceu registrada desde meados da década de 1990 sempre como uma referência aos contratos de trabalhos precários, previstos para docentes temporários”.

### Segundo Marx:

A tardia descoberta científica, de que os produtos de trabalho, enquanto valores, são apenas expressões materiais do trabalho humano despendido em sua produção, faz época na história do desenvolvimento da humanidade, mas não dissipa, de modo algum a aparência objetiva das características sociais do trabalho. (MARX, 1988, p. 72).

Marx revela que “as expressões materiais do trabalho humano em sua produção” se configuram conforme a base técnica de trabalho que as organiza. Esse é um processo histórico. Na manufatura, por exemplo, a base técnica de trabalho não era plenamente desenvolvida, por conta das limitações da ciência (as tecnologias) e porque a sociedade não havia criado essa necessidade. Nesse período, no processo de produção de mercadoria, o trabalho vivo era determinante, inclusive enquanto força-motriz, e o capital permanecia dependente da força de trabalho para a sua reprodução. Tão logo o capital percebeu que essa relação de produção representava um entrave ao seu processo de acumulação substituiu a base técnica de trabalho manufatureira pela base técnica de trabalho automatizada: a maquinaria no âmbito da Grande Indústria. Intensificou-se, então, o processo de acumulação concorrencial do capital.

Observamos que a base técnica de trabalho, operada no âmbito da maquinaria não se materializou na Uniderp, tampouco na Universidade Anhanguera-Uniderp, via Aesapar. Contudo, para discutir a base técnica de trabalho materializada nas referidas Instituições, foi necessário tecer algum comentário sobre a fase de acumulação concorrencial do capital, uma vez que os limites dessa base técnica desencadearam a forma monopólica de acumulação do capital, esta sim, adotada pela Aesapar.

Segundo Marx, a base técnica de trabalho automatizada no âmbito da Grande Indústria, e a conseqüente forma de acumulação concorrencial do capital, foi criada porque a manufatureira já não respondia às necessidades de expansão do capital, para além das fronteiras da nação, em particular, da Inglaterra.

O fundamento do velho método, a mera exploração brutal da mão-de-obra, mais ou menos acompanhada de divisão do trabalho sistematicamente desenvolvida, já não bastava ao crescente mercado e à concorrência ainda mais rapidamente crescente dos capitalistas. Soou a hora da maquinaria. A máquina revolucionária de fato, que se apodera dos diversos e inumeráveis ramos dessa esfera de produção. (MARX, 1984, p. 79).

O revolucionamento da base técnica de trabalho no interior da Grande Indústria também revelou seus limites e suas contradições, pois o capital para arquitetar a valorização do quantum empenhado precisa produzir mercadoria<sup>5</sup>, mediante a extração de mais-valia da força de trabalho, que se materializa na parte não paga da força de trabalho nela investido.

Se na manufatura a forma de mais-valia predominante era absoluta, na Grande Indústria predomina-se a mais-valia relativa que se constitui na intensificação da produtividade do trabalho, mediado pela inserção da maquinaria<sup>6</sup>, de forma a objetivar o trabalho e permitir ao capital tornar-se independente da subjetividade da força de trabalho vivo. Nesse sentido, houve maior investimento em capital constante do que em capital variável – força de trabalho vivo.

Na fase de produção de mercadoria sob o influxo da base técnica de trabalho da maquinaria o processo de acumulação do capital é concorrencial<sup>7</sup>. Nessa fase, as empresas concorrem para abarcar a maior fatia do mercado nacional (e até para além das fronteiras da nação) a fim de circular sua mercadoria. Então, a lógica é produzir em maior quantidade, com maior rapidez do trabalho e com custos reduzidos. Para tanto, a Grande Indústria automatizou a sua base técnica de trabalho e promoveu maior investimento em capital constante, capital fixo. Mas contraditoriamente a valorização do

---

<sup>5</sup> “As mercadorias são diretamente produtos de trabalhos privados, isolados e independentes, que precisam confirmar-se como trabalho social geral através de sua alienação no processo de troca privada. Em outras palavras, o trabalho, base da produção de mercadorias, só depois da alienação multilateral dos trabalhos individuais é que se torna trabalho social.” (MARX, 1982, p. 68)

<sup>6</sup> “A primeira invenção que transformou profundamente a situação dos trabalhadores ingleses de então foi a *Jenny* (nome da primeira máquina de fiar algodão), inventada em 1764 por um tecelão, James Hargreaves, de Satandhill, perto de Blackburn, no Lancashire do norte. Esta máquina foi o antepassado rudimentar da *Mule*, que devia suceder-lhe mais tarde, funcionava a mão, mas em vez de uma agulha – como na roda vulgar de fiar a mão – possuía dezesseis ou dezoito, movidas por um só trabalhador. Foi assim que foi possível fornecer mais fio que anteriormente; enquanto antigamente um tecelão, que ocupava constantemente três fiandeiras, não tinha nunca fio suficiente, e tinha muitas vezes que esperar, agora havia mais fio do que os trabalhadores existentes podiam tecer. A procura de tecidos que, de resto, estava aumentando desenvolveu-se ainda mais, devido ao baixo preço destes produtos, consequência da redução dos custos de produção graças à nova máquina”. (ENGELS, 1985, p. 14).

<sup>7</sup> Sobre a fase do capital em que a concorrência figurava como meio de acumulação do capital Engels assevera: “A concorrência é a expressão mais acabada da guerra de todos contra todos que caracteriza a sociedade burguesa moderna. Esta guerra, guerra pela vida, pela existência, por tudo, e que, dadas as circunstâncias, pode ser uma guerra de morte, põe em luta não só as diferentes classes da sociedade mas também os diferentes membros dessas classes. Cada um impede o caminho do outro, e é por isso que todos procuram eliminar quem quer que lhes atravesse no caminho e lhes tente tomar o lugar. Os trabalhadores concorrem entre si tal como os burgueses. O tecelão que trabalha com um tear entra em concorrência com o tecelão manual. o tecelão manual desempregado ou mal pago entra em concorrência com o que tem trabalho ou é melhor remunerado, e procura afastá-lo de seu caminho. Ora, esta concorrência dos trabalhadores entre si é o que há de pior nas condições de vida atuais do proletariado, é a arma mais afiada da burguesia na luta contra o proletariado. Daí os esforços dos trabalhadores para suprimir esta concorrência, associando-se; daí a fúria da burguesia contra estas associações e seus gritos de triunfo a cada derrota que conseguem infringir-lhes”. (ENGELS, 1985, p. 94).

capital não advém de uma “*grandeza constante, mas variável*”. (MARX, 1982, p. 137, grifos do autor). Na Grande Indústria para o capital autonomizar-se em relação à força de trabalho (vivo), o capitalista teve que investir mais em capital constante - fixo- (matéria prima, ciência, tecnologia, máquinas, etc.) e menos em capital variável (salários com a força de trabalho).

A valorização do capital com foco na mais-valia relativa revelou-se contraditório<sup>8</sup>, pois se, de um lado, materializou a subsunção real do trabalho ao capital, de outro lado, produziu o exército de reserva de trabalho, que por sua vez, produziu conflitos sociais entre capital e trabalho, tendência de baixa taxa de lucro e, por consequência, a crise do capital<sup>9</sup>.

Em face aos limites da fase de acumulação concorrencial do capital, sob o influxo da maquinaria, no interior da Grande Indústria, esta forma de produção foi substituída pela fase de acumulação monopolista do capital, denominada por Lenine (1986), como fase superior de acumulação do capital. Nesta pesquisa essa foi a fase que mais nos interessou discutir, uma vez que implica diretamente o modo pelo qual a Aesapar valoriza o seu capital.

Segundo Lancillotti,

O enorme incremento da indústria e o acelerado processo de concentração da produção, em empresas cada vez maiores, constituem-se em características do capitalismo, que, ao alcançar um determinado grau de desenvolvimento, conduz diretamente ao monopólio, uma saída estratégica do grande capital, para assegurar os lucros. (LANCILLOTTI, 2009, p. 146).

---

<sup>8</sup> A produção capitalista é, portanto, um modo de produção marcado por uma contradição permanente: por um lado, o capital impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas, com vistas à produção de uma massa crescente de valores de uso, como nunca antes ocorrido na história da humanidade; por outro, limita este desenvolvimento às necessidades de valorização do valor. Esta contradição não pode ser abolida dentro dos limites da produção capitalista; sua anulação significaria pôr o desenvolvimento das forças produtivas a serviço do homem e não do capital; não podendo eliminá-la, o capital tem que engendrar formas sociais para fazê-la mover-se dentro dos limites de valorização do valor. Noutras palavras, o crescimento contínuo da produção de valores de uso, de um lado, e a valorização do valor, de outro, exigem a criação de formas sociais dentro das quais essa contradição se mova e se realize. Essa é mesmo a natureza do processo de troca de mercadorias; seu desenvolvimento não suprime suas contradições inerentes (TEIXEIRA, 2000, p. 59).

<sup>9</sup> É importante observar que não existe uma crise do capital, em geral, existem crises cíclicas determinadas por uma série de circunstâncias inerentes ao modo de produção de uma determinada fase histórica, na qual coexistem determinadas forças produtivas, as quais não respondem mais a agregação de valor ao capital. No tempo presente já é de domínio comum falar-se em crise endêmica do capital.

Conforme demonstramos nos capítulos I e II desta tese, os aspectos que informaram a fase de acumulação capitalista monopólica, no final do século XIX, em todo século XX e no tempo presente (século XXI)<sup>10</sup>, são:

- produção e circulação de mercadoria de forma socializada entre as grandes empresas, bancos e fundos de capital, ou seja, as empresas e indústrias para potencializar a sua capacidade de abarcar a maior fatia do mercado nacional e internacional, seja captação e exportação da mercadoria dinheiro, seja para produção e exportação da mercadoria material (coisas) ou, ainda, para aquisição de matéria prima e tecnologias mais baratas, incorporam fundos monetários de capital, oriundos de fontes diversas, particularmente, do setor bancário;
- aquisição e incorporação do capital das pequenas empresas pelas grandes empresas;
- incorporação de novas tecnologias e consequente intensificação da divisão, objetivação e flexibilização do trabalho;
- abertura do capital na bolsa de valores, por meio de vendas e compras de ações;
- produção da governança corporativa e padronizada de forma a imprimir novas relações entre a administração da propriedade e o controle do capital;
- valorização da marca da empresa e do valor útil de suas respectivas mercadorias mediante investimento constante em marketing e publicidade;

---

<sup>10</sup> Esclareça-se que a acumulação do capital na sua forma monopólica, no que tange a base técnica de trabalho no interior das empresas ou indústrias, modifica-se, conforme a necessidade do capital amainar as contradições que levam às crises do próprio capital. Assim, temos: o taylorismo, o fordismo, o toyotismo, o neotoyotismo e/ou outros métodos de trabalho que foram criados no movimento monopolista de acumulação do capital.

- valorização do capital de forma combinada entre a esfera financeira e a base técnica de trabalho produtiva;
- internacionalização, cada vez maior, do modo de produção e circulação de mercadoria;
- flexibilização das normas e leis de trabalho, diminuição do quadro de trabalhadores, contrato temporário da força de trabalho e aviltamento dos salários, entre outros.

As características da forma de acumulação monopólica do capital, acima anunciadas, são as que se evidenciaram na Universidade Anhanguera-Uniderp, via Aesapar. Trata-se de um processo de acumulação do capital por meio do qual vai se configurando, de um lado, a apropriação privada do valor e, de outro lado, a socialização total da produção nos seus mais variados aspectos conforme comenta Lenine,

O capitalismo, na sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa. A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. Mantém-se o quadro geral da livre concorrência formalmente reconhecida, e o jugo de uns quantos monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais duro, mais sensível, mais insuportável. (LENINE, 1986, p.594).

Na fase de acumulação do capital monopolista (concentração da produção e do capital) as contradições se revelam, pois os capitalistas para sustentarem a concorrência entre si e dominarem a maior fatia do mercado que puderem, precisam lançar mão do capital financeiro (dinheiro que gera dinheiro), potencializar a base técnica de trabalho, intensificar a divisão, objetivação e flexibilização do trabalho, gerando, inevitavelmente, de um lado, o desemprego, a baixa remuneração da grande maioria dos trabalhadores que ainda se mantém no emprego, concorrência entre eles e a

precarização do trabalho e, de outro lado, a tendência de estagnação da acumulação do capital com base no processo produtivo.

Conforme Lenine (1986) trata-se de contradições insolúveis, mas que os capitalistas procuram amainá-las à medida que socializam a produção, organizam empresas redes, na forma de parcerias, para comprar matéria prima, tecnologias e outros meios de produção, bem como para circular a mercadoria no mercado.

Com isso, a divisão do trabalho e o próprio mercado se expandem internacionalmente. São criados novos setores de trabalho, tais como: os setores de serviço, de comércio, investimentos em tecnologias, infraestrutura e logística para escoamento da produção, bem como, investimentos em educação, projetos extencionistas de responsabilidade social, cultura e lazer, como forma associada de produção, para agregar valor ao capital.

Cabe observar que, contraditoriamente, no campo do ensino superior (privado) brasileiro, as formas monopólicas de acumulação do capital, marcadas pelo processo de aquisição e fusão de propriedades, abertura do capital na bolsa de valores e produção associada, ocorreram tardiamente, se considerarmos a história pretérita deste modelo de acumulação em vários setores da esfera produtiva desde o final do século XIX.

Conforme comprovado nesta tese a Aesapar foi a primeira Instituição de educação superior privada, no Brasil, a abrir o seu capital na bolsa de valores. O seu processo de preparação<sup>11</sup> para a abertura do capital na bolsa de valores Bovespa ocorreu no interregno de 2003 a 2007<sup>12</sup>, portanto, tardiamente.

Sob o influxo da acumulação do capital na sua forma monopólica, a base técnica de trabalho também ganha nova conformação, contudo, observa-se que, embora a potencialização das tecnologias de trabalho tenha chegado a um grau muito avançado na indústria e, também, no interior das empresas de serviços, a exemplo da Aesapar, o que se verifica é a combinação entre trabalho vivo e trabalho morto, indicação de que o capital, no tempo presente, não tem conseguido autonomizar-se em relação a força de trabalho<sup>13</sup>. O que predomina, particularmente, nos setores de serviços, é a base técnica de trabalho, ainda de essência manufatureira, porém, revolucionada pela intensificação da divisão, objetivação e flexibilização do trabalho.

---

<sup>11</sup> Refere-se ao processo de aquisição e fusão de novas IES pela Aesa, aquisição de Fundos Financeiros Internacionais, transformação da Aesa na Aesapar e, finalmente, abertura do capital na bolsa de valores Bovespa.

<sup>12</sup> No ano de 2007 a Aesapar tornou-se a primeira empresa de educação brasileira a abrir o capital na América Latina.

<sup>13</sup> A essa respeito ver Moraes Neto (1988 e 2003), citado nesta tese.

Nesse sentido, no interior da Aesapar, campo empírico desta pesquisa, o capital não consegue se autonomizar – por completo - em relação ao trabalho vivo. Contudo, arquiteta formas para extrair da força de trabalho, e com exponencial voracidade, tanto mais-valia absoluta, quanto mais-valia relativa.

Essa pesquisa apontou que há mais semelhanças do que diferenças na organização do trabalho didático no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, da Universidade Anhanguera-Uniderp.

Na modalidade presencial, a relação educativa é coletiva, simultânea e ocorre num mesmo espaço, uma sala de aula. Durante a aula o professor, ora circula entre 50, 60 a 80 alunos, ora permanece no tablado, abaixo do quadro de giz, de onde expõe o conteúdo da matéria, escrevendo no quadro e dialogando com os alunos.

Também há professores que utilizam: laptop com slides, elaborados no PowerPoint, contendo o conteúdo da matéria que é projetada, por meio do retroprojeto, para o aluno acompanhar a exposição da matéria pelo professor.

Por meio dessas tecnologias (laptop e retroprojeto e uma caixa de som) o professor ilustra o conteúdo da matéria ministrada com figuras (obras de artes, por exemplo) e extratos de filmes baixados da internet. Mas também, há aqueles professores que optam por exigir aos alunos que leiam os textos com antecedência, a fim de promover o debate, em sala de aula.

Portando, a metodologia utilizada para a discussão do conteúdo da matéria da aula é de escolha (decisão) de cada professor. Essa relação educativa, se de um lado, torna o aluno dependente das aulas do professor, se comparado ao ensino na modalidade a distância, por outro lado, permite um diálogo mais efetivo entre o aluno e o professor.

Contudo, nessa relação educativa, o docente não tem o domínio do processo de trabalho como um todo e, portanto, figura-se como um trabalhador parcial que compõe o trabalho social coletivo. Pois, o docente, não concebe as diferentes fases do trabalho nem os instrumentos necessários a sua execução, apenas executa as partes do trabalho que lhes são atribuídas pela empresa de ensino. O trabalho é controlado pela organização estabelecida pela Instituição e pelos meios de trabalho.

A Aesapar, a partir do ano de 2008<sup>14</sup>, adotou (em todas as IES mantidas por ela), como ferramenta de trabalho do professor, nos cursos de graduação na modalidade

---

<sup>14</sup> É importante esclarecer que no Curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade presencial), na Uniderp, entre os anos de 2001 a 2007, não se utilizava o Programa Livro Texto (PLT). Então, o

presencial e a distância, o Programa Livro Texto (PLT), produzido por uma equipe especializada do mercado editorial. Trata-se de uma tecnologia que retira do professor a liberdade para escolher ou produzir qualquer outro tipo de literatura balizadora da matéria que leciona.

A tal ponto que o trabalho do professor expressa-se cada vez mais dividido e fragmentado, uma vez que a produção do livro didático envolve uma equipe de trabalho, um conjunto de trabalhadores coletivos e parciais, onde cada trabalhador é responsável em desenvolver uma parte do todo do trabalho. No caso do professor, a sua tarefa é a de estudar o Livro Texto (livro didático) e transmitir o conteúdo nele sistematizado, não importa se numa relação educativa presencial, onde o ensino é coletivo e simultâneo ou se a distância, na forma de teleaula, onde o ensino é gravado e transmitido sincronicamente, por meio de satélites, aos alunos que se localizam nos pólos distantes do estúdio de gravação. Nesse caso, a relação educativa é individual.

Com a introdução do PLT o professor, automaticamente, ficou dispensado em selecionar o conteúdo da aula, sua preocupação passou a se restringir em executar, da forma mais criativa que lhe era possível, o conteúdo sistematizado no livro texto.

Ora, o livro texto, nesse sentido, tem a mesma natureza do livro didático, ele é o livro didático. Assim, a Instituição volta a operar com a antiga ferramenta de trabalho do professor, engendrada no século XVII, cuja base técnica de trabalho é manufatureira.

Na forma de organização do trabalho didático que se revelou peculiar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da Instituição em tela, a base técnica de trabalho também é manufatureira, porém revolucionada pelo emprego de tecnologias mais avançadas, em relação ao ensino presencial.

No ensino a distância o docente não detém o domínio do processo de trabalho nem fabrica os instrumentos de trabalho<sup>15</sup> e tanto o conteúdo quanto o ritmo de trabalho se submetem ao controle das tecnologias. No estúdio de gravação da aula o professor não é dono de seu tempo<sup>16</sup> e nem possui liberdade para modificar a forma e o conteúdo da matéria que leciona. O conteúdo da teleaula é rigidamente programado, aula por aula, por um conjunto de especialistas, e disponibilizado no ambiente on-line ou impresso na

---

professor era livre para escolher (não para ele mesmo escrever e/ou elaborar) o livro, capítulo de livro e/ou artigo para a leitura e estudo do aluno, que considerava mais adequado para a matéria que lecionava.

<sup>15</sup> Esclareça-se que entre os anos de 2005 a 2008 o professor interativo elaborava (escrevia) o livro texto de estudo do aluno e produzia a teleaula. A partir de 2009 esse trabalho lhe foi retirado e o aluno passou a utilizar os livros do Programa Livro Texto, adquirido pela Instituição no mercado editorial.

<sup>16</sup> O tempo de trabalho do professor é rigidamente controlado pela tecnologia, própria do estúdio de gravação: computador, ambiente moodle, câmeras, ilha de edição, entre outros.

forma de livro do aluno e/ou Livro Texto do PLT. Nesse processo, o docente é também um trabalhador parcial que compõe o trabalho social coletivo, o seu trabalho é subdividido e fragmentado.

A relação educativa no ensino a distância, por ser virtual não favorece ao aluno o contato efetivo com o professor que ministra a teleaula, nem com os professores mediadores da teleaula e/ou com os tutores virtuais. Então, o aluno da EAD, estabelece muito mais contato com o professor (graduado ou especialista) do polo presencial de apoio à aprendizagem.

Podemos inferir, então, que a organização do trabalho didático que conserva a essência manufatureira dentro de uma empresa monopólica, preserva uma base técnica de trabalho já superada pela maquinaria na Grande Indústria, e, que, portanto, é anacrônica, ou seja, é atrasada, em relação a forma pela qual o capital, contemporaneamente, se organiza para produzir-se e reproduzir-se.

Este é o jeito mesmo de o capital avançar, uma vez que ele não pode desfazer-se do trabalho vivo, do trabalho produtivo, sob pena de entrar em crise. Em face disso, a Aesapar, embora operando com uma base técnica de trabalho anacrônica, continuamente busca e imprime formas diferentes e mais flexibilizadas para extrair mais-valia da força de trabalho, a fim de agregar maior lucro ao capital da empresa, à medida que consegue materializar uma base técnica de trabalho onde se agrega, ao mesmo tempo, velhas<sup>17</sup> e novas<sup>18</sup> ferramentas de trabalho, de tal modo a baratear o custo operacional dos cursos de graduação e a mensalidade para o aluno.

A Instituição promove esse arranjo por meio da organização racional da base técnica de trabalho que intensifica a divisão, a objetivação e a flexibilização do trabalho. Nesse particular, o ensino, esconde o processo concreto de sua produção - a relação social de trabalho. Se estabelecermos uma analogia entre a organização do trabalho social, em geral, para a produção da mercadoria na esfera produtiva, e a organização do trabalho didático para produção da mercadoria ensino na educação superior privada e de cunho monopólico, veremos que o produto (a mercadoria), resultante desse processo de trabalho também esconde seus mistérios: os aspectos concretos da relação social de trabalho do professor, enquanto trabalhador assalariado é força de trabalho que confere

---

<sup>17</sup> Refere-se aqui ao Livro Texto (livro didático ou livro do aluno).

<sup>18</sup> Refere-se aqui, particularmente, as tecnologias utilizadas na Educação a Distância (Computadores, Internet, Ambiente Virtual de Aprendizagem, estúdio de gravação e outros).

lucro ao capitalista. O ensino, neste caso é a mercadoria resultante dessas relações de trabalho.

É importante retomar aqui como a Instituição em tela, conforme a sua conveniência, mesmo operando com a base técnica de trabalho manufatureira, intensifica a forma de extrair mais valia de sua força de trabalho, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Exemplo: entre os anos 2001 até 2007, na modalidade de ensino presencial, a jornada de trabalho do professor, relativa ao quantum necessário a sua subsistência, era mais prolongada e o trabalho menos intenso. Porque a instituição não havia adotado o PLT, reduziu a carga horária de aulas teóricas, as quais exigem a presença do professor em sala de aula e, tampouco, instituiu o autoestudo do aluno. A partir de 2008, essa organização de trabalho foi alterada. Houve, de um lado, a redução do quadro de professores do curso, em torno de 53,84%, e, de outro, a reordenação das tarefas do professor, que ao invés de só ministrar aulas para 50, 60 ou 80 alunos, também passou a orientar o autoestudo para mais de 200 alunos. Nesse sentido, com a adoção do PLT e a diminuição do quadro de professores a jornada de trabalho foi intensificada.

E no ensino, de modalidade a distância, anos de 2005 até 2007, o tempo de trabalho, necessário a subsistência da força de trabalho, dentro da jornada de trabalho, era prolongado e o quadro de professores (mestres e doutores) era maior. No entanto, esses professores levavam trabalho para realizar em casa, esse trabalho, obviamente, configura-se como trabalho não pago. A partir de 2008 a instituição diminuiu o número de professores mestres e doutores e contratou professores especialistas, em um número maior do que os primeiros, os quais passaram a ser responsáveis pelo desenho e operacionalização do curso. Para estes, o trabalho era intensificado, mas realizado dentro da empresa, ou seja, não levavam trabalho para ser desenvolvido fora do ambiente de trabalho, tanto que estes trabalhadores tinham a sua jornada de trabalho controlada pelo ponto eletrônico.

É o trabalho didático cada vez mais dividido, simplificado e cada vez mais saindo da responsabilidade do professor. Essa organização técnica do trabalho pressupõe uma forma, dentro da base técnica de trabalho manufatureira, de manter o trabalho vivo, porém intensificado, para agregar lucro ao capital da empresa.

Infere-se, portanto, que a empresa, em tela, não está preocupada se a essência de sua base técnica de trabalho é manufatureira ou não, importa uma base técnica que responda à necessidade de agregar lucro ao seu capital, ou seja, produzir mercadoria,

tanto na forma de dinheiro (que gera dinheiro, valor em si próprio), quanto na base produtiva, cuja mercadoria gera valor de uso e valor de troca<sup>19</sup>.

Eis a contradição, pois o capital só produz “coisas” (mercadorias) úteis para a sociedade à medida que no processo de produção de mercadorias, estas se tornem lucrativas para o capital, logo, não importa seu valor útil, não importa se uma empresa de educação produz material didático, tecnologia, mercadoria ensino ou salsichas, importa sua capacidade de valorizar o capital, porém, sem prescindir do valor de uso e do valor de troca<sup>20</sup>.

Essa pesquisa comprovou que embora o capital já tenha experienciado a sua autonomia, em relação ao trabalho vivo na Grande Indústria e a produção de tecnologia ter chegado a um grau muito elevado, na contemporaneidade, o capital continua dependendo sobremaneira da força de trabalho que opera sob uma base técnica que combina os mais diversos tipos de trabalhos, tais como: complexo, simples, material, imaterial, produtivo, improdutivo, acessório.

De tal forma que, embora o capital não tenha se autonomizado em face às diferentes formas de trabalho, ele arquiteta a sua combinação, conforme o seu interesse e conveniência, de maneira a valorizar, cada vez mais, o capital. Isso foi evidenciado em todos os capítulos desta tese.

Contudo, o processo de produção de ensino mercadoria no interior das IES privadas, merece mais estudo e pesquisa que coloquem em concurso, por exemplo, o estabelecimento de mediações entre o movimento social, político e econômico da sociedade, em nosso tempo, e o impacto desse movimento na materialização da organização do trabalho didático nos cursos de graduação, na modalidade presencial e a distância, sob a base técnica de trabalho nas universidades privadas e públicas, a partir da entrada dos recursos tecnológicos mais avançados e de fácil acesso aos estudantes, estejam estes onde estiverem. Esclarecedor desse novo desafio para as IES e para os pesquisadores é a matéria intitulada: “educação a distância ganha aliado tecnológico fora da internet”, conforme segue:

---

<sup>19</sup> Segundo Marx (1982), para a mercadoria se realizar no mercado ela precisa conter valor de uso para realizar o valor de troca.

<sup>20</sup> A contradição se revelou ao constatarmos que os fundamentos da organização do trabalho didático, para a escola moderna, arquitetados por Comênio, objetivavam a transformação da função social da escola para o seu tempo histórico, qual seja: “ensinar tudo a todos”, já o projeto de educação da Aesapar, conforme ficou explicitado ao longo desta tese, apresentou como escopo: “ensinar menos a todos”.

As plataformas de ensino a distância podem ganhar novo impulso por meio de uma tecnologia que acaba de entrar no mercado. Batizada de MyClass, a novidade pode ser resumida numa junção do conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com a possibilidade de ensino remoto a alunos sem acesso à internet. Isso será possível através de uma plataforma criada para tablets que receberão arquivos de mídia pela rede local wi-fi da universidade - que, por sua vez, receberá o material didático por conexão via satélite. A partir daí os alunos poderão estudar e fazer atividades em casa sem a necessidade de conexão à web. Na prática, a cada ida à sala de aula o Tablet H2P MyClass vai sincronizar com uma base de dados os objetos de aprendizagem da semana, que são as atividades a serem feitas em casa. O aluno, então, mesmo sem internet, poderá assistir a aulas, esclarecer dúvidas e fazer os exercícios. Tudo será salvo no dispositivo, descarregado na ida seguinte à universidade e encaminhado aos professores e tutores. Nas unidades de ensino que já têm uma plataforma de ensino a distância, tal como o Moodle, é feita uma integração entre as plataformas. Outra característica do sistema operacional é que o aluno só vai conseguir usar os recursos do tablet para atividades extracurso, como navegar na internet e entrar em redes sociais, caso esteja em dia com as atividades escolares. O dispositivo também gera um relatório das atividades realizadas, permite que o tablet seja acessado apenas pelo aluno e tem um esquema de segurança contra furtos. “O tablet tem um algoritmo de reconhecimento facial que tira foto do usuário para inibir esse tipo de ação. Caso o tablet seja utilizado por outra pessoa, o IP da máquina é rastreado e, se tiver GPS, será localizado”, explica o presidente da ip.tv, grupo líder no desenvolvimento e integração de soluções digitais em educação, Eduardo Giraldez. A primeira instituição a testar o Myclass será a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que assina nesta terça-feira, 25, um convênio com a ip.tv. A partir do convênio a UFMA receberá 120 tablets para criar um protótipo de ensino a distância via MyClass, a ser adotada no segundo semestre de 2013 por cerca de 3 mil alunos. (ESTADÃO. Com.br/educação. Disponível em: 25 set. 2012 < <http://www.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 25 set. 2012)

Com todas as dificuldades encontradas para o levantamento de dados empíricos acerca do objeto de investigação proposto e desenvolvido nesta tese, conseguimos avançar em nossa pesquisa e evidenciar, por exemplo, que a organização do trabalho didático no ensino presencial se assemelha cada vez mais à do ensino a distância, em função mesmo de que a organização do trabalho didático não ocorre independente da base técnica de trabalho da IES em tela. E a base técnica de trabalho da IES revoluciona-se conforme as tecnologias de que dispõem e conforme a necessidade permanente de valorização do capital.

Quanto mais a entrada de novas tecnologias permitirem baratear os custos dos cursos de graduação, mais elas serão utilizadas pelas IES e, em decorrência, maiores impactos isto imputará na organização do trabalho didático para os cursos de graduação e na formação do aluno. Neste sentido, a força de trabalho do professor no âmbito dos cursos de graduação também sofrerá substancial reordenamento. Este é um possível objeto de pesquisa apontado por esta tese.

Enfim, levar a cabo uma pesquisa sobre a organização do trabalho didático no âmbito dos cursos de graduação, no ensino superior privado, no tempo presente, tem se revelado um trabalho hercúleo e é necessário prosseguir com a pesquisa, a fim de compreender a complexidade do trabalho docente, no âmbito de empresas monopólicas, no tempo presente.

## REFERÊNCIAS - I

### Documentos

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED.

**CensoEAD.br.2010:** Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Organização: Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

AESAPAR. **Demonstrações financeiras em 31 de dezembro de 2010 e 2009.** Disponível em: dez. 2010. <<http://www.mzweb.com.br/anhanguera/web/arquivos>> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Programa do Livro-Texto oferece livros com até 80% de desconto.**

Disponível em: junho de 2010

<<http://ww4.unianhanguera.edu.br/informativo/InfoAnhanguera7.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Perfil Corporativo da Anhanguera Educacional Participações S.A.**

Disponível em 9 de fevereiro de 2010 <<http://www.unianhanguera.edu.br/ri/>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Prospecto de 25 de dezembro de 2010.** Formato Pdf. Disponível em: dez.

2010. <<http://www.mzweb.com.br/anhanguera/web/arquivos>> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Política de divulgação de Ato ou Fato Relevante.** Disponível em: dez. 2010.

<<http://www.mzweb.com.br/anhanguera/web/arquivos>> Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Prospecto definitivo: 2010.** Portfólio em PDF, 2010. Disponível em:

<http://www.mzweb.com.br/anhanguera2010/web/arquivos> > e <<http://www.cvm.gov.br/>>.

Acesso em: 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório: resultado referente ao terceiro trimestre de 2011 (3T11).**

Disponível em 14 nov. 2011.

<[http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos/AEDU3\\_ER\\_3T11\\_PORT.pdf](http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos/AEDU3_ER_3T11_PORT.pdf)>

Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **ITR 3T09, Portifolio 2009.** Disponível em

<<http://www.mzweb.com.br/anhanguera/web/arquivos>> Acesso em: 06 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional Participações S.A –**

2006/2008. portifolio em pdf, emitido pela CVM. Disponível em: 31 dez. 2008 <

[www.cvm.gov.br/](http://www.cvm.gov.br/)>. Acesso em: 06 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório. MEC.** Abril. 2009. Antônio\_Carbonari.pdf. Adob – reader. Disponível

em: <<http://pt.scribd.com/doc/45956020/Antonio-Carbonari>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

AESAPAR. **Statuto Social da Anhanguera Educacional Participações S.A.** Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 16 out.2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Responsabilidade Social 2007: prestação de contas às comunidades interna e externa.** 3 ed. Anhanguera Educacional S.A. Valinhos – SP: Anhanguera Publicações, 31 de março 2008. 139p. Disponível em < <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2008/web/arquivos>> e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Responsabilidade Social 2008.** Anhanguera Educacional, Departamento de extensão Comunitária; organizadora: Adriana Camargo Pereira. 4 ed. Valinhos-SP: 2009. 80 p. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2009/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Responsabilidade Social 2009.** Anhanguera Educacional, Departamento de extensão Comunitária; organizadora: Adriana Camargo Pereira. 5 ed. Valinhos-SP: 2010. 104 p. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2010/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 05 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Responsabilidade Social 2010.** Anhanguera Educacional, Departamento de extensão Comunitária; organizadora: Adriana Camargo Pereira. 6 ed. Valinhos-SP: 2011. 73 p. Disponível em: <http://www.mzweb.com.br/anhanguera2011/web/arquivos> > e < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: mar.2011.

BANCO MUNDIAL (BM). **Attacking poverty.** Washington, D. C.: World Bank, 1999. Disponível em: <<http://www.globalknowledg.org/worldbank/wdr2001/wdrcurrent>> Acesso em: 02 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto (MEC). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça Secretaria de Direito Econômico Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor. **CARTILHA.** Instituições Privadas de Ensino Superior. Brasília/DF, 2007. Disponível em: [PDF]. <[www.prsp.mpf.gov.br/prdc/especiais/cartilhaIPES.pdf](http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/especiais/cartilhaIPES.pdf)> Acesso em: 15 out. 2008.

\_\_\_\_\_. BOVESPA. AEDU11 – Nível 2. **Prospecto definitivo de oferta pública de distribuição secundária de certificados de depósito de ações (“Units”) de emissão da Anhanguera Aducaional Participações S.A.** Registro da Oferta Secundária na CVM: CVM/SRE/SEC/2009/015, em dezembro de 2009. Disponível em: [Anhanguera\\_Prospecto\\_Units.20090911.Port\\_pdf](http://www.mzweb.com.br/anhanguera_Prospecto_Units.20090911.Port_pdf). Acesso em: 02 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: Sinopse – 1995 a 2007.** <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **RESUMO TÉCNICO: censo da educação superior 2007**. Brasília - DF: DEED, 2007. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/](http://www.portal.mec.gov.br/)>. Acesso em: 04 mar.2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2009**. Brasília - DF: DEED, 2010. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/](http://www.portal.mec.gov.br/)>. Acesso em: 04 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2010**. Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2010. Brasília - DF: DEED, 2010. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/](http://www.portal.mec.gov.br/)>. Acesso em: 04 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001** - Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 10/08/2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 05/2005** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.. Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 25.04.2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Maio, 2000.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Reforma universitária. **Projeto de Lei 7200/2006**. Brasília-DF. Disponível em: <[http://www.contee.org.br/coordenacao/geral/materia\\_17.htm](http://www.contee.org.br/coordenacao/geral/materia_17.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do desporto (MEC). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia. UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Conferência de cúpula de Nova Delhi/Índia**, UNESCO, UNFPA e UNICEF. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Processo Nº. 2. 3001. 000346/93-49** do Conselho Federal de Educação. Câmara da Educação Superior. Brasília: MEC, 1993. (Texto em Pdf).

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005**. Disponível em: < [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso em: 05 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Todos pela Educação**. Mato Grosso do Sul – MS. <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/mato-grosso-do-sul/?ano=2007>>. Acesso em: 22 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Parecer n.º 153/96, de 2 de dezembro de 1996**. Conselho Federal de Educação. Disponível em: <http://ww2.uniderp.br/uniderp/>; <[http://www.mashpedia.com.br/Universidade\\_Anhanguera-Uniderp](http://www.mashpedia.com.br/Universidade_Anhanguera-Uniderp)>. Acesso em: 10.09.2011.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Processo Nº. 2. 3001. 000346/93-49 do Conselho Federal de Educação**. Câmara da Educação Superior. Brasília: MEC, 1993. (Texto em Pdf).

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 3860, de 9 de julho de 2001**, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 10.07.2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>> Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/document/id/156>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº- 4.069, de 29 de novembro de 2005** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de novembro de 2005. Disponível em: < <http://web.ccead.puc-rio.br/SISTEMA/documentos/credenciamentoMEC.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.773 de junho de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de maio de 2006. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**: versão preliminar. Brasília, junho de 2007. Disponível em:< [mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/](http://mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/)>. Acesso em: 24 ago. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/document/id/5>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005**. Disponível em: < [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso em: 06 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.207**, de 15 de abril de 1997, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 16/4/97. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Todos pela Educação**. Mato Grosso do Sul – MS. <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/mato-grosso-do-sul/?ano=2007>>. Acesso em: 03 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **Educação: mercadoria de exportação?** Centro de Documentação e Informação e Coordenação de Publicações. Brasília, 2003.

CAMPO GRANDE – MS. Sistema Municipal de indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a gestão de Campo Grande – MS (SISGRAN). Disponível em: <<http://www.capital.ms.gov.br/sisgran>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. Serviço Público Federal. **Relatórios**. Disponível em setembro de 2009: < <http://www.cvm.gov.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Serviço Público Federal. **IAN - Informações Anuais. Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008**. Portifolio em Pdf, 2008. Disponível em: 09/12/2009, < [http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)> (Texto em PDF). Acesso em: 22 mar. 2010.

FBOVESPA, 2011. Disponível em formato Pdf. <[www.pwc.com/BR](http://www.pwc.com/BR)>. Acesso em: 22 out. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **BRASIL. Todos pela Educação. Mato Grosso do Sul**. ><http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/mato-grosso-do-sul/?ano=2007>>.. Acesso em: 09 nov. 2007.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL - UNIDERP. **Terceira (III) Relação de Professores que integram o corpo**

**docente do curso, com a respectiva titulação e regime de trabalho.** Disponível em 2008. Formato [PDF] <[www.uniderp.br/](http://www.uniderp.br/)> Acesso em: 12 nov. 2009.

UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO E DA REGIÃO DO PANTANAL - UNIDERP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP- 2001 e 2006):** presencial. Disponível em: Formato [PDF] < [www.uniderp.br/](http://www.uniderp.br/)> Acesso em: 10 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP- 2005):** a distância. Disponível em: Formato [PDF] < [www.uniderp.br/](http://www.uniderp.br/)> Acesso em: 10 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual do aluno.** Cursos de Graduação – Modalidade a Distância. Disponível em 2010 < <http://pt.scribd.com/doc/54542345/20101217-Manual-Academico-Uniderp-EAD>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP. **Manual do estudante de graduação presencial.** Campo Grande-MS. Disponível em: 06 jan. 2010 <<http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/ManualAcademico20110.pdf>>. Acesso em: 03mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2007-2011.** Campo Grande-MS. Disponível em: < <http://ww2.uniderp.br/uniderp/pdf/ManualAcademico20112.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual do estudante de graduação presencial 2011.** Campo Grande-MS. Disponível em: < <http://ww2.uniderp.br/uniderp/pdf/ManualAcademico20112.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP-2008-2009):** presencial. Campo Grande-MS, 2009. Texto em pdf.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP-2009):** a distância. Campo Grande-MS, 2009. Texto em pdf.

## REFERÊNCIAS - II

### Livros, Capítulos de livros, Artigos, Teses e Dissertações, Matérias e Artigos de Jornal e Revista – impresso e on-line

A educação vai a bolsa de valores. **Revista Veja.** Edição 2067, 2 de julho de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

**A MACE:** Como tudo começou. Disponível em <<http://www.mae.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

A UNIDERP se tornou uma universidade nacional. **Jornal on-line de domingo.** fev. edição nº 727.. Disponível em: agosto de 2007. <<http://www.jornaldedomingo.com.br/entrevista/>>. Acesso em: 10 out. 2007.

ALVES, Fernando e CLARK, Ivan. **Como abrir o capital da sua empresa no Brasil (IPO): 2011 – início de uma nova década de crescimento.** Ed.1. São Paulo-SP: PwC. BM &

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** São Paulo: Editores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.102-112, SET.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf). Acesso em 16 mai 2010.

\_\_\_\_\_, Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil.** In: Anais da I Jornada do HISTEDBR/MS. Estudos sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande/MS. 14 e 15 de setembro de 2011. (Texto em pdf.).

\_\_\_\_\_, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, July-dec., 2012. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em: nov. 2012.

**Análise das Fusões e Aquisições no Setor Educacional:** cenário 2007 a 2011. Disponível em: CM Consultoria. 2011.<<http://www.cmconsultoria.com.br/pdf>> Acesso em: 06 mar. 2012.

**Anhanguera Educacional tem apoio da Virtual Target.** Disponível em: 03 fev. 2010 <<http://www.virtualtarget.com.br/cases/corporativo//>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

**Anhanguera Educacional assume controle das mantenedoras da UNIDERP e UNAES.** Disponível em: 01 out. 2007 <[http://www.uniderp.br/vw\\_noticia.aspx](http://www.uniderp.br/vw_noticia.aspx)> . Acesso em: 10 out. 2007.

Anhanguera faz sua maior aquisição. **Gazeta Mercantil.** Caderno C - Pág. 8. São Paulo, 2 de Outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.gazeta.com.br/integraNoticia>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

**Anhanguera- Uniderp em Mato Grosso do Sul.** 2011, 169 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional). Universidade ANHANGUERA- UNIDERP. Campo Grande-MS, 2011.

Antonio Carbonari Netto - Empresário, fundador da Anhanguera Educacional. Entrevista concedida a Edilson Coelho. **Gazeta Econômica.** Disponível em: 25 jun. 2008. <http://www.investmentosenoticias.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4 ed. São Paulo; Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARRUDA, Fausto. Os fundamentos da crise atual do capitalismo. **Jornal A Nova Democracia**. Nº 48. Disponível em: <<http://www.anovademocracia.com.br/no-48/1943-os-fundamentos-da-crise-atual-do-capitalismo>>. Acesso em dez. 2012

As compras não vão parar. **Revista Exame**. Especial/Educação. Ano 46. nº 1. 21/01/2012. p. 140-142.

ASSIS, Maria de Fátima Bregolato Rubira de. **O processo de absorção de egressos pelo mercado de trabalho do curso de Serviço Social a distância da Universidade**

AVERBUG, André e GIAMBIAGI, Fabio. **A crise brasileira de 1998/1999** – origens e consequências. Disponível em maio de 2000. <<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/.pdf>>. Acesso em : 08 dez. 2011.

Banco Mundial investe US\$ 12 milhões em faculdades. **Jornal Estado de São Paulo**. (Disponível em: 29 jul. 2006: <<http://www.seednet.mec.gov.br/noticias>>. Acesso em 19 de mai. 2010.

BARSOTTI, Paulo. Apresentação do dossiê Marx e Engels: crise econômica e revolução social (1844-1857). In: **Dossiê. Artigos do jornalista Karl Marx sobre a crise de 1857-1858**. Lutas Sociais, São Paulo, n.23, p.114-128, 2.º sem. 2009.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas: Editores Associados, 2008.

BENÍCIO, Edgard Ricardo. **A EAD na formação de professores: uma tendência contemporânea**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/eadformacao.asp>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

BITTAR, Mariluce. Da promoção à assistência social: Campo Grande na luta pela cidadania. In: **Campo Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A ., 1987.

BOSI, Antônio de Pádua. A Precarização do Trabalho Docente nas Universidades Públicas no Brasil (1980-2011): sob a pressão do *Tacão de Ferro*. **PENSATA** | Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP. *Campus* de Guarulhos. Vol. 2, n. 1, ano 2. 2012. Semestral. ISSN: 2237-678X

CABRAL, Paulo Eduardo. Formação étnica e demográfica. In: **Campo Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

**Capital estrangeiro na educação brasileira. Quem paga a conta?** . Disponível em 04 jan. 2011. Acesso em <<http://ousarlutar.blogspot.com.br/2011/01/capital-estrangeiro-na-educacao.html?>>. 30 de jan. 2011

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIANTIA, Fabrizio Cezar. **Parecer: qual o amparo legal para a educação a distância no Brasil?**. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Disponível em: 14 de abril de 2008. < [www2.abed.org.br/documentos/](http://www2.abed.org.br/documentos/)>. Acesso em: 03 mai. 2010.

COGGIOLA, Osvaldo e MARTINS, José. **Dinâmica da globalização, Mercado Mundial e Ciclos Econômicos (1970-2005)**. UFSC, 2006. Disponível em: < <http://www.insrolux.org/textos2006/livrocoggiolamartins.pdf>>. Acesso em: 12.04.2008.

COMÊNIO. João Amós. **Didática Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**. N. 10. Jan/fev/mar/abr. São Paulo-SP, 1999.

Da Internet para a sala de aula. **Revista Exame**. Negócios/Educação. Ed. 976. Ano 44. nº. 17. 22/09/2010.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: 04 Jan. 2011. <<http://pt-br.paperblog.com/capital-estrangeiro-na-educacao-brasileira-quem-paga-a-conta-51740/>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ENGELS, F. Princípios do Comunismo. In: ENGELS, F. E MARX, K. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de Rosa Camargo Artigas, Reginaldo Forti. Prólogo à edição brasileira José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. (Coleção bases; 47).

**Ensino a distância combate a inadimplência**. Disponível em: 20 abr. 2009. – EDUCAÇÃO - < <http://www.dciservicos.com.br/noticia.>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

**ESTADÃO. Com.br/educação**. Educação a distância ganha aliado tecnológico fora da internet. Disponível em: 25 set. 2012 < <http://www.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 25 set. 2012.

**Faculdade Comunitária de Taubaté – Uma nova opção para os universitários. Jornal Contato**. Disponível em Disponível em: jul. 2010. <<http://www.jornalcontato.com.br/258/especial/materia.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

**Faculdades distribuem bolsas para driblar a crise**. Disponível em: 13 de set. 2007. <<http://vestibular.uol.com.br/>>. Acesso em: 14 dez. 2007.

FILGUEIRAS. Luiz A. M. **Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século**. Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. V Encontro Nacional. Disponível em: 4 mai. 2007. < <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoglobliberalismo.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

FONTES, Virgínia. **O Imperialismo: de Lenin aos dias atuais**. Disponível em: jun. de 2008. [http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/17/Artigo\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/17/Artigo_03.pdf). Acesso em: 10 de mai. De 2010.

**Fusões e Aquisições no Ensino Superior – Panorama Setorial** Disponível em: CM Consultoria. Disponível em: jun. 2010. <<http://www.cmconsultoria.com.br/.pdf>> Acesso em: 06 set. 2010.

GROSSECK, Gabriela; MARINHO, Simão Pedro P. e TÁRCIA, Lorena. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma Pedagogia 2.0. **Revista Educação & Linguagem** • V. 12 • N. 19 • 111-123, Jan.-Jun. 2009. Disponível em: <[www.metodista.br/poseducacao/publicacoes/](http://www.metodista.br/poseducacao/publicacoes/)> Acesso em: 21 out. 2009.

GUEDES, Renato. Crise financeira ou crise de superprodução. **Revista Rubra**. Disponível em: 07-10-2009 < <http://www.revistarubra.org/>> Acesso em: 08 out. 2009.

**Historia do Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <[http://www.achetudoeregiao.com.br/MS/historia\\_mato\\_grosso\\_do\\_sul.htm](http://www.achetudoeregiao.com.br/MS/historia_mato_grosso_do_sul.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.

**Instituto Humanitas Unisinos. Anhanguera compra Ritter dos Reis a R\$ 4,4 mil por aluno**. 2008. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/>>. Acesso em: 15 out. 2008.

KEYNES, J. M. **O fim do laissez-faire. In: Economia**. São Paulo: Ática, 1984.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição Histórica do processo de trabalho docente**. Tese (doutorado). Faculdade de educação – UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

LANZANA, A., CONSTANZI, R. As empresas familiares brasileiras diante do atual panorama econômico mundial. In: MARTINS, J. (Coord.). **Empresas familiares brasileiras: perfil e perspectivas**. São Paulo: Negócio Editora, 1999.

**Laureate cresce no Brasil e nas Américas**. Disponível em DCI – SP. <<http://www.fabi.com.br/noticias/2005/dezembro/>>. Acesso em: 08 dez. 2005.

LENINE. V.I. **Obras escolhidas em três tomos**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. I.

LODI, João Bosco. A Estrutura Matricial e a Estrutura Sistêmica: Dois Novos Tipos de Organização. **Revista Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, 10(4): 157-179, out./dez. 1970. Disponível em (PDF): <http://rae.fgv.br/>. Acesso em: 23 dez. 2011.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse)** 1857-1858. ed. 1. Edición a cargo de José Aricó Miguel Murnis y Pedro Scaron. Tradução Pedro Scaron. Madrid – espanha: Siglo Veintiuno editores, SA, 1972.

MARX, K. **A miséria da Filosofia**. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: global, 1985.

\_\_\_\_\_, K. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1964.

\_\_\_\_\_, K. **O capital**. Livro I. Capítulo VI (inédito). ed.1. Traduzido da edição castelhana da Siglo XXI Editores S/A. por Eduardo Sucupira Filho e cuidadosamente corrigido e cotejado com a edição alemã por Célia Regina de Andrade Bruni. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

\_\_\_\_\_, K. **O capital**: crítica da economia política. Apres. de Jacob Gorender; coord. e rev. de Paul Singer; trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. I – tomo 2. (Série os Economistas).

\_\_\_\_\_, K. **O capital**: crítica da economia política. Apres. de Jacob Gorender; coord. e rev. de Paul Singer; trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1986. v. IV. (Nova Cultural).

\_\_\_\_\_, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. ed.3. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_, K. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. Int. de Jacob Gorender; trad. de Edgard Malagodi....(et al.) – São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Série os economistas).

\_\_\_\_\_, K. **Teorias da mais-valia: História crítica do pensamento econômico**. São Paulo: Difel, 1980.

MARX, K. E ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega LTDA, s.d. v.I.

**Menor margem de rentabilidade estimula a formação de grandes grupos educacionais**. (Disponível em: <<http://www.universia.com.br/html/noticia>>. Acesso em: 20 set. 2007.

**Mesmo com Uniban, Anhanguera mantém plano de aquisições**. Disponível em: Portal Exame - 20/09/2011. ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares. <<http://www.anup.com.br/noticia>> Acesso em: 22 set. 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1. Ed. Boitempo editorial, 2002

\_\_\_\_\_, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

**Modalidades da Comunicação nas EADs.** Disponível em: <<http://ensinoadistancia.wikidot.com/comunicacao-e-assistencia-nas-eads>>. Acesso em: 10 out. 2011.

**Modalidades da Comunicação nas EADs.** Disponível em: <<http://ensinoadistancia.wikidot.com/comunicacao-e-assistencia-nas-EADs>>. Acesso em 10 out. 2011.

MORAES, Livia de Cássia Godói. Mundialização do capital e as novas formas de imbricação entre as dimensões financeiras e produtivas. In: BATISTA, Eraldo Leme e NOVAES, Henrique. (Orgs.). **Trabalho, educação e social: as contradições do capital no século XXI.** Bauru, SP: Canal 6, 2011

MORAES NETO, Benedito Rodrigues. **Marx, Taylor, Ford:** as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_, **Século XX e Trabalho Industrial:** taylorismo/fordismo, ohnoísmo e automação em debate. São Paulo: Xamã, 2003.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Revista **Diálogo e Educação.** Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

MUNHOZ, A.S. **Um modelo para formação de professores na Educação a Distância.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7577.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade:** na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETTO, Antonio Carbonari. Ensino superior de massa: do artesanato à revolução industrial. Improving Learning and Reducing Costs. The National Center for Academic Transformation – USA. Disponível em: <http://ppcd.anhanguera.com/common/downloads/carbonari.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **O empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação;** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2002 .

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **A educação a distância no Brasil: da LDB ao novo PNE.** Disponível em: 2011.

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0124.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

NORONHA, Olinda Maria. Globalização, mundialização e Educação. In: LUCENA, Carlos. (Org.) **Capitalismo, estado e educação.** Campinas, SP: Editora alínea, 2008

**O ano em que a escola foi à bolsa.** Disponível em: 14/12/2007

<<http://www.aprendervirtual.com.br/noticiaInterna.php?>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

**O SENAC nas ondas do rádio.** Disponível em: 10/05/2006 <<http://www.sp.senac.br/>>.

OHLWEILER, Otto Alcides. **A crise da economia mundial.** Porto Alegre – Rio Grande do Sul: Mercado Aberto, 1988.

OLIVEIRA, Elísio Corrêa de. **Governança corporativa nas IES brasileiras. Uma proposta para o setor de educação no Brasil, e os impactos do SINAES (sistema nacional de avaliação da educação superior).** Dissertação de mestrado profissionalizante em administração. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração e Economia. Faculdade de Economia e Finanças IBMEC. Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas – SP, n°. 108, out. 2009.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção.** Além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

Os fundamentos da crise atual do capitalismo. Por Fausto Arruda. **Jornal a Nova Democracia.** n°.87, março 2012. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/no-48/1943-os-fundamentos-da-crise-atual-do-capitalismo>. Acesso em: 04 mar. 2012.

**Perfil Corporativo da Anhanguera Educacional Participações S.A.** Disponível em 9 de fevereiro de 2010 <<http://www.unianhanguera.edu.br/ri/>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

\_\_\_\_\_, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PINTO, Ana Maria Rezende. **O mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes.** 1991. 233f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

PRADO Pimentel, Fábio. **O Rádio Educativo no Brasil, uma visão histórica.** Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999. Disponível em: <<http://www.radioeducativo.org.br/artigos/livrofinal2.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. **Uma comparação entre custo-aluno no ensino superior presencial e no ensino superior a distância** (2009). Dissertação defendida no Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato grosso do Sul/UFMS, 2009.

REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Conferência Regional **“O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”**, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012

**Revista Educação & Linguagem.** Dossiê sobre Ensino Superior e Educação a Distância – EAD. V. 12 • N. 19 • 13-16, jan.-jun. 2009. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas>>. Acesso em: março de 2012.

**Revista Ensaios e Ciência.** Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP. V.2, n. 3. (dez. 1988). Campo Grande – MS: Ed UNIDERP, 1998.

**Revista Ensaios e Ciência.** Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP. V.4, n. 3. (dez. 2000). Campo Grande – MS: Ed UNIDERP, 2000.

**Revista Ensaios e Ciência.** Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP. V.5, n. 3. (dez. 2001). Campo Grande – MS: Ed UNIDERP, 2001.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas – SP: Autores Associados, 2007 (coleção polêmicas de nosso tempo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS FILHO, Pedro Chaves. **Aspectos gerais sobre a gestão da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP.** Texto apresentado à Reunião da ABMES, Brasília-DF, 3 de setembro de 2002.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto.** Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2010.

SAVIANI, Dermeval. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SENTANIN, Luis Henrique Valenciano e BARBOZA, Reginaldo José. Conceito de empreendedorismo. **Revista científica eletrônica de administração.** Ano V – Número 9 – Dezembro de 2005 – Periódicos. Semestral. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/adm09/pages/artigos/ADM-edic09-anov-art02.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2012.

SGANZERLA, Ângelo Clemente. **O ensino a distância no Brasil: A legislação de incentivo fiscal.** 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?3265>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

SGUISSARDI, V & SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 10 nov. 2010.

SILVA, Lucinéia Gomes. **Sistemas organização e métodos (S.O.M)**. Disponível em 25 dez. 2006 <<http://www.juliobattisti.com.br/>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

SIZILIO, Fernando Nery. **A influência do governo nas instituições privadas de ensino superior, na percepção dos dirigentes da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP**. Dissertação de Mestrado, 2000. Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA. Universidade Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS em convênio com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP. Campo Grande, MS, 2000.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO... [et al.] (Orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. – (Coleção memórias e educação).

SOUZA, Mathias Gonzalez. **Limites e possibilidades do rádio na educação**. In: Seminário Nacional de Educação a Distância, 4., 2006, Brasília. Disponível em: [www.abed.o.br/seminario2006/pdf/tc013.pdf](http://www.abed.o.br/seminario2006/pdf/tc013.pdf). Acesso em: 10 ago. 2010.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política**. Texto em Pdf. Disponível em 2000 <[www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D\\_Teixeira.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D_Teixeira.pdf)>. Acesso em 22 out. 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. Trad. de Arlindo viera Ramos. São Paulo: Atlas. S. A ., 1963.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

**Vendida, Uniderp terá ações na bolsa de valores**. Maristela Brunetto e Fernanda Mathias. Disponível em: 01 de Outubro de 2007. <<http://www.campogrande.news.com.br/view.htm?id=393918>>. Acesso em: 10 out. 2007

VERRUCK, Jaime Elias. Desenvolvimento econômico. **Campo Grande – 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999

WEINGARTNER, Alisolet Antônia dos Santos. **Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul (1889-1930)**. Porto Alegre – RS: Edições EST, 1995.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino: 1931-1961**. Campinas-SP: Papyrus, 1990.

## ANEXOS

ANEXO 1 - Número de alunos ingressos, re-matriculados, concluintes e Mensalidade no Curso de Pedagogia, presencial da Universidade Anhanguera-Uniderp (2001-2009)

Indicadores	Ingresso	Re/matricula	Concluinte	Total/ alunos	Valor/ mensalidade em R\$	Valor/ mensalidade no mês em R\$	Valor/ mensalidade no semestre em R\$
Período							
2001	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	Total
	55	-	-	50	260,00	13.000,00	78.000,00
	Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2001						78.000,00
2002	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	50	45	-	95	265,00	25.175,00	151.050,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	45	90	-	135	270,00	36.450,00	218.700,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2002						369.750,00	
2003	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	55	135	-	185	280,00	51.800,00	310.800,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	40	175	-	210	285,00	59.850,00	359.100,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2003						669.900,00	
2004	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	60	200	-	260	290,00	75.400,00	452.400,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	40	250	-	290	295,00	85.550,00	513.300,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2004						965.700,00	
2005	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	55	260	50	315	300,00	94.500,00	567.000,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	40	255	45	295	300,00	88.500,00	531.000,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2005						1.098.000,00	
2006	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	60	235	40	295	360,00	106.200,00	637.200,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	40	235	45	275	360,00	99.000,00	594.000,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2006						1.231.200,00	
2007	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	65	260	50	325	380,00	123.500,00	741.000,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	-	250	40	250	380,00	95.000,00	570.000,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2007						1.311.000,00	
2008	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	1º. Sem	Total
	65	240	50	305	300,00	91.500,00	549.000,00
	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	2º. Sem	
	-	230	40	230	300,00	69.000,00	414.000,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2008						963.000,00	

2009	1º. Sem	Total					
	-	170	50	170	290,00	49.300,00	295.800,00
	2º. Sem						
	-	150	50	150	290,00	43.500,00	261.000,00
Sub-total de mensalidades pagas no ano de 2009							556.800,00
TOTAL GERAL	670	3.180	460	3.835	-	1.207.225,00	7.243.350,00

Fonte:<sup>1</sup>

ANEXO 2 - Distribuição de turmas e custo do Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Uniderp: (2001-2005)

Indicadores Período	Semestres	Turmas	C/h aulas e disciplinas	Total de h/a pagas	Custo da hora aula do Professor (Mestre)	Valor total do Custo Com o trabalho docente	Total c/h Auto estudo	
2001	2ª sem.	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,00	8.800,00	10	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2001						8.800,00	
	1º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,70	9.108,00	10	
2002	1º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,70	9.108,00	10	
	2º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,70	9.108,00	10	
	2º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,70	9.108,00	10	
	2º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 20,70	9.108,00	15	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2002						45.540,00	

<sup>1</sup> Fonte elaborada pela autora (2011) com base em dados extraídos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial e a distância, da Universidade UNIDERP e Universidade Anhanguera - UNIDERP; Depoimento de professores entrevistados (2011); **Relação de Professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva titulação e regime de trabalho.** Disponível em março de 2008, <[www.UNIDERP.br/](http://www.UNIDERP.br/)>. Acesso março de 2008; Site da UNIDERP-Interativa <<http://www.interativa.UNIDERP.br/>>; Site da Anhanguera Educacional S.A. <<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>; Site da Anhanguera-UNIDERP <<http://ww2.UNIDERP.br/UNIDERP/>>; **Relatório dos produtos da Anhanguera Educacional do primeiro trimestre de 2008.** (<<http://www.anhanguera.com/landing-page/>>). Serviço Público Federal. CVM - Comissão de Valores Mobiliários. IAN - Informações Anuais. **Relatório dos produtos da Anhanguera entre 2006-2008.** Portifolio em Pdf, 2008, p. 28. Disponível em: 09/12/2009, <[http://www.wetzel.com.br/pt/eletro\\_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma\\_15\\_24.pdf](http://www.wetzel.com.br/pt/eletro_catalogo/biblioteca/uploads/anexo/mma_15_24.pdf)> Acesso em 22/03/2010. BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. Ministério da Cultura e Educação – MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso 24-09-2009.

2003	1º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	10
	1º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	10
	1º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	15
	1º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	15
	2º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	10
	2º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	10
	2º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	15
	2º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 22,00	9.680,00	15
	2º sem	T-5	380 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	460	R\$ 22,00	10.120,00	15
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2003						87.560,00
2004	1º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	10
	1º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	10
	1º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	15
	1º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	15
	1º sem	T-5	380 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	460	R\$ 23,00	10.580,00	15
	1º sem	T-6	260 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	380	R\$ 23,00	8.740,00	60
	2º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	10
	2º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	10
	2º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	15
	2º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	15
	2º sem	T-5	380 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	15
	2º sem	T-6	260 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	380	R\$ 23,00	8.740,00	60
	2º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 23,00	10.120,00	35
Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2004						129.260,00	

2005	1º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	10	
	1º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	10	
	1º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	15	
	1º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	35	
	1º sem	T-5	380 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	15	
	1º sem	T-6	260 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	380	R\$ 24,00	9.120,00	60	
	1º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	35	
	1º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 24,00	8.640,00	40	
	2º sem	T-1	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	10	
	2º sem	T-2	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	10	
	2º sem	T-3	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	15	
	2º sem	T-4	380 h/a/ teóricas e 60h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	15	
	2º sem	T-5	380 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	15	
	2º sem	T-6	260 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	380	R\$ 24,00	9.120,00	60	
	2º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 24,00	10.560,00	35	
	2º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 24,00	8.640,00	40	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2005						162. 240, 00	

Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCP (2001-2005) da Uniderp e entrevistas com professores que trabalharam no Curso de Pedagogia, modalidade presencial, no período em pauta.

ANEXO 3 - Turmas em adaptação da Matriz Curricular do ano de 2005, nos anos de 2006, 2007 e 2008. Custo do Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Uniderp .

Indicadores	Semestres	Turmas	C/h aulas e disciplinas	Total de h/a pagas	Custo da hora aula do Professor (Mestre)	Valor total do Custo Com o trabalho docente	Total c/h Auto estudo
Período							
2006	1º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 25,00	9.000,00	40
	2º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 25,00	9.000,00	40
Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005						18. 000. 00	
2007	1º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 26,00	9.360,00	40
	2º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 26,00	9.360,00	40
Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005						18. 720,00	

2008	1º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 26,50	9.540,00	40
	2º sem	T-8	120 h/a/ teóricas e 240h/a/práticas	360	R\$ 26,50	9.540,00	40
						Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005	19.080,00
						<b>TOTAL GERAL</b>	<b>55.800,00</b>

Fonte. Elaborada pela autora

ANEXO 4 - Distribuição de turmas e custo do Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, da Uniderp: (2006-2008)

<i>Indicadores</i>	<i>Semestres</i>	<i>Turmas</i>	<i>C/h aulas e disciplinas</i>	<i>Total de h/a pagas</i>	<i>Custo da hora aula do Professor (Mestre)</i>	<i>Valor total do Custo Com o trabalho docente</i>	<i>Total c/h Auto estudo</i>	
Período								
2006	1º sem	T-1	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 25,00	10.000,00	15	
	1º sem	T-2	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	15	
	1º sem	T-3	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	35	
	1º sem	T-4	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	35	
	1º sem	T-5	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 25,00	10.000,00	35	
	1º sem	T-6	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 25,00	11.500,00	35	
	1º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 140h/a/práticas	460	R\$ 25,00	11.500,00	30	
	2º sem	T-1	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 25,00	10.000,00	15	
	2º sem	T-2	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	15	
	2º sem	T-3	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	35	
	2º sem	T-4	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 25,00	11.000,00	35	
	2º sem	T-5	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 25,00	10.000,00	35	
	2º sem	T-6	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 25,00	11.500,00	35	
	2º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 140h/a/práticas	460	R\$ 25,00	11.500,00	30	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2006						152.000,00	
	Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005						18.000,00	
	Total						170.000,00	

2007	1º sem	T-1	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,00	10.400,00	15	
	1º sem	T-2	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	15	
	1º sem	T-3	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	35	
	1º sem	T-4	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	35	
	1º sem	T-5	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,00	10.400,00	35	
	1º sem	T-6	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 26,00	11.960,00	35	
	1º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 140h/a/práticas	460	R\$ 26,00	11.960,00	30	
	2º sem	T-2	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	15	
	2º sem	T-3	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	35	
	2º sem	T-4	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 26,00	11.440,00	35	
	2º sem	T-5	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,00	10.400,00	35	
	2º sem	T-6	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 26,00	11.960,00	35	
	2º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 140h/a/práticas	460	R\$ 26,00	11.960,00	30	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2007						147. 680,00	
Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005						18. 720,00		
Total						166. 400,00		
2008	1º sem	T-1	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,50	10.600,00	15	
	1º sem	T-3	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 26,50	11.660,00	35	
	1º sem	T-4	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 26,50	11.660,00	35	
	1º sem	T-5	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,50	10.600,00	35	
	1º sem	T-6	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 26,50	12.190,00	35	
	1º sem	T-7	320 h/a/ teóricas e 140h/a/práticas	460	R\$ 26,50	12.190,00	30	
	2º sem	T-2	320 h/a/ teóricas e 120h/a/práticas	440	R\$ 26,50	11.660,00	15	
	2º sem	T-4	360 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	440	R\$ 26,50	11.660,00	35	
	2º sem	T-5	260 h/a/ teóricas e 180h/a/práticas	440	R\$ 26,50	11.660,00	35	
	2º sem	T-6	320 h/a/ teóricas e 80h/a/práticas	400	R\$ 26,50	10.600,00	35	
	2º sem	T-7	240 h/a/ teóricas e 220h/a/práticas	460	R\$ 26,50	12.190,00	30	
	Sub-total do valor total do custo com o trabalho docente no ano de 2008						126. 670,00	
	Custo com adaptação da matriz Curricular de-2005						19. 080,00	
	Total						145. 750,00	

Fonte:

ANEXO 5 - Grade Curricular do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena. Habilitação: Magistério das Séries Iniciais e Gestão Educacional, na modalidade a distância (2005-2008).

Sem.	Módulo	Unidade Temática	Carga Horária (h/a)					
			Semanal Presencial			Auto-Estudo	Semester	
			Aula Interat	Aula Ativida	Sub Total			
1º	Fundamentos da Educação	Sociologia da educação	16	16	32	48	80	
		Construção Histórica da Educação	16	16	32	48	80	
		Fundamentos Filosóficos da Educação	16	16	32	48	80	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas I				30	30	
	Linguagem, Ciência e Produção do Conhecimento	Prática de Leitura e Produção de Texto	8	8	16	24	40	
		Metodologia de Pesquisa em Educação	12	12	24	36	60	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas II				30	30	
	Subtotal			68	68	136	264	400
	Atividades Complementares							40
	Total do Módulo							440
2º	Núcleo dos Fundamentos do Trabalho Didático	Didática	20	20	40	60	100	
		Psicologia da Educação	12	12	24	36	60	
		Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	8	8	16	24	40	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas III				30	30	
	Núcleo de Educação e Tecnologia	Novas Tecnologias e Educação	16	16	32	48	80	
		Mídia e Educação	16	16	32	48	80	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas IV				30	30	
	Subtotal			72	72	144	276	420
	Atividades Complementares							40
	Total do Módulo							460
3º	Núcleo dos Fundamentos e Metodologia do Ensino I- Processos de Ensino	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia	16	16	32	48	80	
		Fundamentos e Metodologia do Ensino Movimento	12	12	24	36	60	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas V				30	30	
	Organização Curricular e Sistema de Ensino	Legislação Educacional	16	16	32	48	80	
		Organização Política e Administrativa da Escola	8	8	16	24	40	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas VI				30	30	
	Núcleo da Educação e Diversidade	Educação e Diversidade	8	8	16	24	40	
		Educação Especial	12	12	24	36	60	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas VII				30	30	
	Subtotal			72	72	144	306	450
Atividades Complementares							30	
Total do Módulo							480	

4º	Núcleo dos Fundamentos e Metodologia do Ensino II- Processos de Ensino de Insignagem	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	16	16	32	48	80
		Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	16	16	32	48	80
		Educação de Jovens e Adultos	8	8	16	24	40
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	8	8	16	24	40
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas VIII				30	30
Laboratório de habilidades- Estágio supervisionado nas Séries do Ensino fundamental I	Estágio Supervisionado I	8	8	16	84	100	
	Estágio Supervisionado II	8	8	16	84	100	
Subtotal		64	64	128	342	470	
Atividades Complementares						30	
Total do Módulo						500	
5º	Núcleo dos Fundamentos e Metodologia do Ensino III- Processos de Ensino de Insignagem	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	16	16	32	48	80
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	16	16	32	48	80
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas IX				30	30
	Núcleo dos Tópicos Avançados em Educação	Tópicos Avançados em Educação	8	8	16	24	40
		Ética e Educação	8	8	16	24	40
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas X				30	30
	Laboratório de habilidades- Estágio supervisionado nas Séries do Ensino fundamental II	Estágio Supervisionado III	8	8	16	84	100
		Estágio Supervisionado IV	8	8	16	84	100
	Subtotal		72	72	144	396	500
	Atividades Complementares						20
Total do Módulo						520	
6ª	Políticas Públicas e Gestão Educacional	Políticas Públicas e Gestão I	16	16	32	48	80
		Políticas Públicas e Gestão II	16	16	32	48	80
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas XI				30	30
	Seminário Temático e Produção Científica I	Pesquisa Educacional I	8	8	16	24	40
		Trabalho de Conclusão de Curso I	12	12	24	36	60
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas XII				20	20
	Laboratório de habilidades- Estágio supervisionado em Gestão Educacional I	Estágio Supervisionado – Gestão Educacional I	8	8	16	84	100
		Estágio Supervisionado – Gestão Educacional II	8	8	16	84	100

	Subtotal		68	68	136	374	510	
	Atividades Complementares						20	
	Total do Módulo						530	
7ª	Gestão de Sistemas Educacionais	Teorias de Gestão	16	16	32	48	80	
		Gestão de sistemas Educacionais	16	16	32	48	80	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas XIII				30	30	
	Seminário Temático e Produção Científica II	Pesquisa Educacional II	8	8	16	24	40	
		Trabalho de Conclusão de Curso II	12	12	24	36	60	
		Laboratório Integrado de Atividades Práticas XIV				20	20	
	Laboratório de habilidades- Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	Estágio Supervisionado – Gestão Educacional III	8	8	16	84	100	
		Estágio Supervisionado – Gestão Educacional IV	8	8	16	84	100	
		Subtotal		68	68	136	374	510
		Atividades Complementares						20
	Total do Módulo						530	
Carga Horária das Disciplinas (sem Estágio Supervisionado)							2.460	
Carga Horária das disciplinas de Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental							400	
Carga Horária das disciplinas Estágio Supervisionado em Gestão Educacional Educacional							400	
Carga Horária das Atividades Complementares							200	
Total Geral							3.460	

Fonte: (PPCP/EAD, 2005, p.28)

#### ANEXO 6 - Remuneração por Níveis de Classificação Docente

Nível	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
R\$/hora-aula	16,36	18,80	21,26	23,73	26,18	28,64	31,23	33,53	36,01	38,45	40,91	43,36

Fonte: Pró-Reitoria Administrativa – Agosto/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.64)

#### ANEXO 7 - Planejamento Econômico e Financeiro

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) Total das Receitas	417.800,00	764.400,00	1.110.000,00
(B) Total das Despesas	553.339,00	699.134,00	818.642,00
Total Geral = (A) – (B)	- 135.539,00	65.266,00	291.358,00
Observações:			

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.113)

## ANEXO 8 - Receitas

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) Receita Alunos	316.800,00	633.600,00	950.400,00
(B) Receita Proc. Seletivo	5.000,00	8.400,00	9.300,00
© Receita Matrículas	36.000,00	64.800,00	93.600,00
(D) Receita Doações	50.000,00	50.000,00	50.000,00
(E) Receita Outros	10.000,00	10.000,00	10.000,00
Total das Receitas = {(A)+(B)+(C)+(D)+(E)}	417.800,00	766.800,00	1.113.300,00

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.113)

## ANEXO 09 - Detalhado de receitas

ITENS / EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) – Valor da anuidade	4.320,00	4.752,00	5.227,00
(B) = Número de alunos	100	200	300
Anuidades © = (A) x (B)	432.000,00	950.400,00	1.568.100,00
(D) = ( )% de Evasão x © / 100	8.640,00	19.008,00	313.620,00
(E) = ( )% de Inadimplência x © / 100	4.320,00	9.504,00	156.810,00
(F) = ( )% de Impostos e Taxas x © / 100	6.912,00	15.206,00	25.089,00
Receita c/ Alunos (G) = { © – (D) – (E) – (F) }	412.128,00	906.282,00	1.072.581,00
(H) = Valor da Taxa de Inscrição	25,00	28,00	31,00
(I) = Número de Candidatos	200	300	300
(J) = (H) x (I)	5.000,00	8.400,00	9.300,00
(K) = Despesas com P. Seletivo	2.000,00	2.200,00	2.420,00
Receita c/ Processo Seletivo (L) = {(J) – (K)}	3.000,00	6.200,00	6.880,00
(M) = Valor da Matrícula	360,00	396,00	435,00
(N) = Número de Alunos Matriculados	100	180	260
(O) = (M) x (N)	36.000,00	71.280,00	113.100,00
(P) = Despesas de Matrículas	1.000,00	1.100,00	1.210,00
Receita c/ Matrículas (Q) = {(O) – (P)}	35.000,00	70.180,00	111.890,00
® = Doações	50.000,00	50.000,00	50.000,00
(S) = Impostos e Taxas	6.912,00	15.206,00	25.089,00
Receita c/ Doações (T) = {® – (S)}	43.088,00	34.794,00	24.911,00
(U) = Outras Receitas	10.000,00	10.000,00	10.000,00
(V) = Impostos e Taxas ( %)	6.912,00	15.206,00	25.089,00
Outras Receitas (X) = {(U) – (V)}	3.088,00	- 5.206,00	- 15.089,00
Total das Receitas = { (G) + (L) + (Q) + (T) + (X) }	496.304,00	1.012.250,00	1.201.173,00

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.114)

## ANEXO 10 - Despesas

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) Despesas c/Pessoal	127.774,00	160.213,00	206.830,00
(B) Despesas c/Investimentos	102.000,00	67.000,00	71.100,00
(C) Despesas c/Custeio	323.565,00	471.921,00	540.712,00
Total das Despesas {(A)+(B)+(C)}	553.339,00	699.134,00	818.642,00

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.114)

## ANEXO 11 - Quadro Detalhado de Despesas com Pessoal

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) = Valor Médio da Hora/Aula (Mestre)	22,36	24,59	27,04
(B) = Carga Horária Anual do Curso	800	800	800
(C) = Número de Turmas	1	2	3
(D) = Carga Horária Anual de Atividades Extra-Classe Relacionadas ao Curso	40	40	40
Despesas c/Docente (E) = {(A) x (B) x (C)} + {(A) x (D)}	18.782,00	40.327,00	65.977,00
(F) = Valor da Hora de Trabalho do Coordenador	22,36	24,59	27,04
(G) = Carga Horária do Coordenador dedicada à Coordenação do Curso	40	40	40
Despesas c/Coordenador (H) = (F) x (G)	52.312,00	57.538,00	63.271,00
(I) = Total Anual da Folha de Pagamento do Pessoal Técnico-Administrativo	9.880,00	10.868,00	11.954,00
(J) = ( )% Médio do Tempo Dedicado ao Curso (Rateio)	100	100	100
Despesas c/Pessoal Técnico Administrativo (K)=(I)x(J)/100	9.880,00	10.868,00	11.954,00
(L) = Total Anual da Folha de Pagamento dos Administradores da Mantida	169.000,00	185.900,00	204.490,00
(M) = ( )% Médio do Tempo dos Administradores da Mantida dedicado ao Curso (Rateio)	20	20	20
Mantida (N) = (L) x (M) / 100	33.800,00	37.180,00	40.898,00
(O) = Total Anual da Folha de Pagamento dos Administradores da Mantenedora	65.000,00	71.500,00	78.650,00
(P) = ( )% Médio do Tempo dos Administradores da Mantenedora dedicado ao Curso (Rateio)	20	20	20
Mantenedora (Q) = (O) x (P) / 100	13.000,00	14.300,00	15.730,00
Sub-Total de Despesas c/Dirigentes (R) = {(N) + (Q)}	46.800,00	51.480,00	65.628,00
Total de Despesas c/ Pessoal = {(E) + (H) + (K) + (R)}	127.774,00	160.213,00	206.830,00

Obs.: Os valores acima devem incluir os encargos sociais.

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.114-115)

## ANEXO 12 - Quadro Detalhado de Despesas com Investimentos

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
(A) = Aquisição de Livros	20.000,00	10.000,00	10.000,00
(B) = Aquisição de Manuais	5.000,00	3.000,00	3.000,00
Acervo Bibliográfico (C) = {(A) + (B)}	25.000,00	13.000,00	13.000,00
(D) = Aquisição de Equipamentos Audio-Visuais	12.000,00	6.000,00	7.000,00
(E) = Aquisição de Equipamentos de Informática	10.000,00	11.000,00	12.100,00
(F) = Aquisição de Equipamentos de laboratórios	20.000,00	10.000,00	11.000,00
(G) = Aquisição de Equipamentos Diversos	5.000,00	4.000,00	4.000,00
(H) = Aquisição de Mobiliário	10.000,00	3.000,00	4.000,00
Equipamentos e Mobiliários (I) = {(D) + (E) + (F) + (G) + (H)}	57.000,00	34.000,00	38.100,00
(J) = Novas Construções	-	-	-
(K) = Reformas	10.000,00	10.000,00	10.000,00
(L) = Outros	5.000,00	5.000,00	5.000,00
Infra-estrutura física (M) = {(J) + (K) + (L)}	15.000,00	15.000,00	15.000,00
(N) = Investimentos Diversos	5.000,00	5.000,00	5.000,00
Total de Despesas c/Investimentos {(C) + (I) + (M) + (N)}	102.000,00	67.000,00	71.100,00

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.115)

## ANEXO 13 - Quadro Detalhado de Despesas com Custeio

ITENS/EXERCÍCIO	Valores por Ano Expressos em Reais (desprezar centavos)		
	2005	2006	2007
<b>ENSINO / PESQUISA / EXTENSÃO</b>			
(A) = Material de Consumo	10.000,00	11.000,00	12.100,00
(B) = Programas de Computadores	1.500,00	1.650,00	1.815,00
© = Assinatura de Periódicos	5.600,00	6.160,00	6.776,00
(D) = Acesso a Internet e TV por Assinatura (Rateio)	320,00	352,00	387,00
(E) = Vídeos / Slides / Fotos	5.000,00	5.500,00	6.050,00
(F) = Outros	1.500,00	1.650,00	1.815,00
Sub-Total Ensino/Pesquisa/Extensão {(A)+(B)+(C)+(D)+(E)+(F)}	23.920,00	26.312,00	28.943,00
<b>CAPACITAÇÃO</b>			
(G) = Capacitação Docente	7.000,00	13.000,00	19.000,00
(H) = Capacitação do Coordenador do Curso	-	-	-
(I) = Capacitação de Técnico-Administrativo (Rateio)	1.500,00	1.650,00	1.815,00
(J) = Capacitação do Pessoal Administração da Mantenedora (Rateio)	-	-	-
(K)=Capacitação do Pessoal Administração da Mantida (Rateio)	500,00	550,00	605,00
Sub-Total Capacitação {(G) + (H) + (I) + (J) + (K)}	9.000,00	15.200,00	21.420,00
<b>DIÁRIAS E PASSAGENS</b>			
(L) = Diárias	80.000,00	160.000,00	180.000,00
(M) = Passagens	40.000,00	80.000,00	100.000,00
Sub-Total Diárias e Passagens {(L) + (M)}	120.000,00	240.000,00	280.000,00
<b>DESPESAS DIVERSAS</b>			
(N) = ( )% Rateio de Aluguéis	-	-	-
(O) = ( )% Rateio de Água	7.000,00	7.700,00	8.470,00
(P) = ( )% Rateio de Energia Elétrica	1.200,00	1.320,00	1.452,00
(Q) = ( )% Rateio de Telefone	630,00	693,00	762,00
® = ( )% Rateio de Vigilância	137,00	151,00	166,00
(S) = ( )% Rateio de Cópias Reprográficas	178,00	195,00	214,00
(T) = ( )% Rateio de Manutenção das Instalações	2.000,00	2.200,00	2.420,00
(U) = ( )% Rateio de Manutenção de Equipamentos Áudio-Visual/Informática/Laboratórios	1.000,00	1.100,00	1.210,00
(V) = ( )% Rateio de Manutenção de Equipamentos Diversos	1.000,00	1.100,00	1.210,00
(X) = ( )% Rateio de Manutenção de mobiliários	1.000,00	1.100,00	1.210,00
(Y) = ( )% Rateio de Impostos/Taxas	2.000,00	2.200,00	2.420,00
(Z) = ( )% Rateio de Outras Despesas	1.500,00	1.650,00	1.815,00
Sub-Total Despesas Diversas = {(N)+(O)+(P)+®+(S)+(T)+(U)+(V)+(X)+(Y)+(Z)}	170.645,00	190.409,00	210.349,00
<b>Totalização de Despesas com Custeio</b>			
(A) Sub-Total Ensino/Pesquisa/Extensão	23.920,00	26.312,00	28.943,00
(B) Sub-Total Capacitação	9.000,00	15.200,00	21.420,00
(C) Sub-Total Diárias e Passagens	120.000,00	240.000,00	280.000,00
(D) Sub-Total Despesas Diversas	170.645,00	190.409,00	210.349,00
Total de Despesas com Custeio = {(A)+(B)+(C)+(D)}	323.565,00	471.921,00	540.712,00

Fonte: Superintendência de Planejamento Estratégico – Setembro/2005. (PPCP/EAD, 2005, p.115-116)

## ANEXO 14 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) colega

Meu nome é OLGA MARIA DOS REIS FERRO e estou realizando uma Pesquisa, relativa ao meu doutoramento em processo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre “A produção histórica de uma universidade privada em Mato Grosso do Sul e, em seu interior, a organização do trabalho didático no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial e a distância: 2005-2009”. Para que eu possa desenvolver e sistematizar essa temática a partir das práticas concretas, preciso de informações sobre suas atividades relativas ao processo de trabalho em ambas as modalidades desse Curso na instituição privada na qual você trabalhou ou trabalha. Nesse sentido, convido-o (a) a participar dessa pesquisa respondendo um questionário que será sistematizado, por mim, na

forma de quadros estatísticos ou citação de texto, conforme ABNT e resguardando o seu nome, que aparecerá na forma fictícia. Asseguro-lhe que a concessão de seus dados serão utilizados eticamente e somente para fins de produção de conhecimentos que venham contribuir com a organização do trabalho docente no Curso de Pedagogia.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, representantes do Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Para eventuais dúvidas referentes ao estudo você pode ligar diretamente para mim, usando os números (67) 9985-0874, (67) 3306-4804, ou enviar um e-mail para [olgareis@uol.com.br](mailto:olgareis@uol.com.br). Estarei a sua disposição.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do pesquisador

#### Questionário.

Identificação: nome fictício:

1. Quanto tempo você trabalhou no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na Uniderp e/ou Universidade Anhanguera-Uniderp?
2. Quanto tempo você trabalhou no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na Uniderp e/ou Universidade Anhanguera-Uniderp?
3. Como era o seu regime (horista, parcial ou integral) de contrato de trabalho?
4. Qual era o valor de sua remuneração, por hora aula, respectivamente nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, na Uniderp e na Universidade Anhanguera-Uniderp?
5. Qual é a sua qualificação?
6. Qual era a sua função no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na Uniderp e na Universidade Anhanguera-Educacional?
7. Qual era a sua função no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na Uniderp e na Universidade Anhanguera-Educacional?
8. Além do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, na Universidade Anhanguera-Educacional, você trabalhava em outros cursos na mesma Instituição?
9. Além da Universidade Anhanguera-Educacional, você trabalhava em outras IES, quais?
10. Comente o processo de implantação do Curso em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na Uniderp: ano de implantação, necessidade social do curso (mercado), número de alunos, estrutura para o oferecimento do curso, a relação ensino, pesquisa e extensão no curso.
11. Comente o processo de implantação do Curso em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, na Uniderp: ano de implantação, necessidade social do curso (mercado), número de alunos, estrutura para o oferecimento do curso, a relação ensino, pesquisa e extensão no curso.
12. Comente, passo a passo, as tarefas que você desenvolvia para a produção do ensino (das aulas) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, na Uniderp e depois na Universidade Anhanguera-Uniderp.

13. Comente a diferença entre as tarefas que você desenvolvia no Curso em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, na Uniderp e depois na Universidade Anhanguera-Uniderp.
14. Comente a diferença entre produzir uma aula presencial e uma aula a distância no Curso em Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, na Uniderp e depois na Universidade Anhanguera-Uniderp.
15. Comente como foi o processo de transição entre a Uniderpe e a incorporação desta pela Aesapar.
16. Comente o que modificou em seu trabalho depois que a Uniderp passou a ser denominada Universidade Anhanguera-Uniderp.
17. Qual era o número de alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, respectivamente, nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009?