

Tatiane Cristina Fernandes Basconi

O Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior brasileiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Áurea de Carvalho Costa

Rio Claro/SP

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tatiane Cristina Fernandes Basconi

O Programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior brasileiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Rio Claro, SP 26 de agosto de 2014

Composição de Lúcio Barbosa
Zé Geraldo. “Cidadão”

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer

Dedico àqueles que não podem
usufruir da riqueza construída.

Agradecimentos

Ao povo brasileiro que financia a Universidade pública e gratuita.

À minha orientadora, Áurea de Carvalho Costa, por ter sido acolhedora desde o início, pela confiança depositada no meu trabalho e por ter sido maravilhosa no processo de elaboração dessa dissertação.

À professora Maria Aparecida Segatto Muranaka pela paixão em lecionar e valiosa contribuição desde a minha graduação. Suas inquietações farão muita falta na Universidade.

Ao professor Lalo Watanabe Minto pela valiosa contribuição com a pesquisa, antes mesmo de compor a comissão examinadora.

Aos bolsistas Prouni entrevistados que, apesar da correria do dia a dia, aceitaram participar da pesquisa.

Aos servidores técnico-administrativos, sobretudo da biblioteca e da seção de pós-graduação pelo suporte oferecido.

Aos meus amigos conquistados nesses últimos nove anos que contribuíram muito para minha formação com a troca de experiências e debates.

Àqueles que lutam por uma educação pública, gratuita e democrática e pelo direito à permanência estudantil.

Ao Robson por todo apoio e por me ensinar a viver de maneira mais “leve”, o que foi essencial para a elaboração dessa dissertação.

E, por último, mas não menos importante, aos meus familiares, em especial à minha mãe que desempenhou tão bem o seu papel que foi se tornando “desnecessária” com o passar do tempo, pois me ensinou a trilhar meu próprio rumo.

RESUMO

Esse trabalho dedicou-se a realizar uma reflexão tendo como ponto de partida um problema: teria o Programa Universidade para Todos (Prouni) se constituído num programa que, para além da certificação da juventude trabalhadora, foi utilizado pelo Estado para suprir o mercado de trabalho com contingentes de professores licenciados, advindos da classe trabalhadora? Nossa hipótese é que tal indagação procede e se confirma mediante a dificuldade de o Estado para recrutar professores habilitados para atuar no ensino público estatal, tendo em vista que a conjuntura é de uma formação inicial esvaziada de conteúdo que proporcione ao futuro professor preparo para a compreensão crítica da realidade e a atuação com perspectivas de mudança social, contribuindo para a precarização do trabalho docente. Para empreender essa tarefa, elegemos como objeto de estudo o Prouni, no período de 2005 a 2013 e estabelecemos como objetivos: 1) desvendar as mediações constitutivas do Programa, buscando situá-lo no âmbito das políticas educacionais neoliberais que nortearam a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, transformando-o em um grande negócio. Para tanto, realizamos análises de documentos nacionais, internacionais e de dados oficiais para análise da conjuntura em que se deu a expansão do ensino superior a partir do período de governos militares, buscando evidenciar a influência norte-americana no projeto de reforma universitária que promoveu diferenciação/diversificação das instituições e expansão privatizada como forma de adequá-lo aos interesses burgueses nacionais e imperialista, materializados nos acordos MEC-USAID na década de 1970 e nas orientações do Banco Mundial, a partir de 1990, que demandam o modelo de um Estado “mínimo” para as políticas sociais; 2) compreender a formação inicial do professor e sua origem de classe, bem como a pauperização e a precarização das condições de trabalho e dos contratos como indícios da existência do processo de proletarianização do professor do ensino básico no Brasil, na contemporaneidade; 3) analisar o debate acadêmico sobre o Prouni e sua contribuição para a ocupação de parte das chamadas “vagas ociosas”, bem como para a expansão do ensino superior privado lucrativo; 4) reunir elementos para identificar o perfil daqueles que fazem cursos de licenciatura no município de Rio Claro, com bolsa Prouni. Concluimos que, o Prouni vem criando condições favoráveis para a formação de quadros de professores advindos da classe trabalhadora, diante da queda pela procura dos cursos de licenciatura e da dificuldade de atrair profissionais já habilitados, devido à precariedade das condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Prouni, ensino superior, formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation is a reflection, taking as its starting point a problem: would the Program University for All (Prouni) have become a program that, in addition to the certification of the working youth was used by the State to supply the labor market with contingents of licensed teachers coming from the working class? Our hypothesis is that such inquiry proceeds and it is confirmed by the difficulty of the State to recruit teachers qualified to serve on the State Public Schools, considering that the conjuncture is of an initial formation devoid of content that provides the future teacher with a preparation for the critical understanding of reality and with prospects for acting for social changes, contributing for the precariousness of the teaching work. To undertake this task, the Prouni was chosen as object of study during the period between 2005 and 2013 and the established objectives were: 1) unveiling the constitutive mediations of the program, seeking to place it in the context of neoliberal educational policies that guided the expansion of access to higher education in Brazil, turning it into a big business. Thus, analyses of national and international documents and official data for analysis of the situation in which the expansion of higher education happened since the period of the military governments, were conducted, seeking to highlight the American influence on the University reform bill which promoted differentiation/diversification of the institutions and the privatized expansion as a way to tailor it to the bourgeois imperialist and national interests, materialized in the MEC-USAID agreement in the 1970s and in the guidelines of the World Bank since 1990, which require a "minimum" State model for social policies; 2) understanding the initial formation of the teachers and their class origin, as well as the impoverishment and precariousness of working conditions and contracts as evidence of the existence of a process of proletarianization of the teacher of basic education in Brazil, in contemporary times; 3) analyzing the academic debate about the Prouni and its contribution to the filling of part of the so-called "idle vacancies", as well as for the expansion of lucrative private higher education; 4) gathering elements to identify the profile of those who do teaching graduate courses in the city of Rio Claro, with Prouni scholarships. We conclude that the Prouni has been creating favorable conditions for the formation of teachers coming from the working class, in the face of the falling demand of teaching graduate courses and the difficulty of attracting qualified professionals, due to the precariousness of the conditions of the teaching job.

Keywords: Prouni, higher education, teacher formation.

Lista de Figuras

	Página
Figura 1 - Evolução do número total de matrículas por categoria administrativa entre 2001 e 2011	40
Figura 2 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2001 e 2004	43
Figura 3 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2001 e 2004....	43
Figura 4 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2005 e 2009	44
Figura 5 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2005 e 2007....	45
Figura 6 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2010 e 2012	45
Figura 7 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2010 e 2012....	46
Figura 8- Vagas oferecidas e ingressantes nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2001 e 2004.....	106
Figura 9 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular com fins lucrativos entre 2001 e 2004..	107
Figura 10 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular sem fins lucrativos entre 2001 e 2004..	107
Figura 11- Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2005 e 2009.....	109
Figura 12 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular com fins lucrativos entre 2005 e 2009..	109
Figura 13- Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular sem fins lucrativos entre 2005 e 2009..	110
Figura 14 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2010 e 2012.....	111
Figura 15 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular entre 2010 e 2012	112
Figura 16 - Bolsistas Prouni, entre 2005 e 2013, por categoria administrativa das IES	114
Figura 17 - Total de bolsistas Prouni em cursos presenciais, por turno, entre 2005 e 2013 ..	117
Figura 18- Distribuição percentual dos bolsistas Prouni, por região, entre 2005 e 2013.....	120
Figura 19 - Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2001 e 2004	124

Figura 20 Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2005 e 2009	125
Figura 21 Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2001 e 2009	125
Figura 22 - Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2010 e 2012	126
Figura 23 - Evolução do número total de matrículas, por grau acadêmico, entre 2001 e 2011	127
Figura 24 - Evolução do número total de matrículas de graduação presencial na licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2009.....	128
Figura 25 - Evolução do número total de matrículas de graduação à distância na licenciatura por categoria administrativa - Brasil – 2001 – 2009	128
Figura 26 - Evolução do número de ingressantes nos cursos de graduação presencial em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2011	133
Figura 27 - Evolução do número de concluintes nos cursos de graduação presencial em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2002 e 2011	134
Figura 28 - Evolução do número de ingressantes nos cursos de graduação à distância em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2011	135
Figura 29 - Evolução do número de concluintes nos cursos de graduação à distância em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2002 e 2011	136
Figura 30 - Número total de vagas oferecidas nas licenciaturas, presencial e EaD, por categoria administrativa, entre 2011 e 2012.....	139
Figura 31 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do município de Rio Claro/SP	146

Lista de Tabelas

	Página
Tabela 1 - Distribuição dos cursos de licenciatura oferecidos pela UAB, por regiões, em 2011	72
Tabela 2 - Total de bolsas Prouni ofertadas entre 2005 e 2013.....	113
Tabela 3 - Total de bolsas Prouni ofertadas e de bolsistas, por tipo de bolsa, entre 2005 e 2013	115
Tabela 4 - Distribuição percentual dos ocupados, por faixa de rendimento e região, em 2005	118
Tabela 5 - Distribuição percentual dos ocupados de 10 anos ou mais de idade, na semana de referência, por faixa de rendimento e região, em 2010	119
Tabela 6 - Total de pessoas que frequentavam o ensino médio (EM) público regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EM público, por faixa de rendimento mensal <i>per capita</i> , em 2010	121
Tabela 7 - Total de pessoas com 15 anos ou mais de idade que concluíram o ensino médio, por faixa de rendimento mensal, em 2010.....	121
Tabela 8 - Evolução do número de ingressantes de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino e categoria administrativa, entre 2001 e 2011	137
Tabela 9 - Evolução do número de concluintes de graduação em licenciatura, por categoria administrativa e modalidade de ensino, entre 2002-2011	138

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL.....	16
1.1 - A reforma sob influência estadunidense.....	21
1.1.2 - A receita neoliberal: expansão, diferenciação e financiamento	23
1.2 – Os desdobramentos das diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior brasileiro	38
CAPÍTULO 2 - A PROLETARIZAÇÃO COMO PROCESSO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR E DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO	52
2.1 – O esvaziamento do conteúdo como um condicionante da alienação e da precarização do trabalho docente	52
2.2 – Os acordos MEC-USAID e as políticas para a formação de professores	60
2.3 – As políticas para a formação de professores a partir dos anos 1990	66
2.4 - A composição social da categoria docente	76
2.5 – A origem de classe da categoria docente do ensino básico no Brasil: uma revisão da literatura	91
2.6 – O ingresso na carreira e a precarização dos contratos de trabalho na contemporaneidade no Brasil.....	101
CAPÍTULO 3 - EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO LUCRATIVO NO ENSINO SUPERIOR E O PROUNI.....	105
3.1 - A expansão de vagas do ensino superior	105
3.2 - O Prouni e a expansão de vagas do ensino superior.....	113
3.3 – A expansão e os cursos de licenciatura.....	123
Figura 25 - Evolução do número total de matrículas de graduação à distância na licenciatura por categoria administrativa - Brasil – 2001 – 2009	128
CAPÍTULO 4 - PROFISSÃO PROFESSOR.....	131
4.1 - Quem quer ser professor hoje?	131

4.2 – O perfil do bolsista Prouni das licenciaturas.....	141
4.2.1 – Bolsistas do município de Rio Claro	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	174

INTRODUÇÃO

Esse trabalho dedicou-se a investigar o Programa Universidade para Todos (doravante Prouni), no período de 2005 a 2013, enquanto política pública que visa inserir o jovem pobre no ensino superior privado, nessa conjuntura de tendência geral ao aligeiramento dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura. O Prouni é uma política específica de expansão do ensino superior privado criada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro em 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.

Trata-se, *a priori*, de um programa proposto para a classe trabalhadora, com vistas à qualificação e à sua certificação, mas com uma proposta de formação profissional que concorre para a sua alienação. Tivemos como objetivo no processo de investigação desvendar as mediações entre a iniciativa privada, o Estado e a população alvo do programa implicadas na constituição do Prouni, com ênfase na formação de professores em cursos de licenciatura.

Para a elaboração do presente texto envidamos análises de documentos orientadores nacionais e internacionais, bem como de dados oficiais que ilustram a evolução do número de Instituições de Ensino Superior (doravante IES), vagas oferecidas, ingressantes, concluintes de cursos de licenciatura, buscando situar esta política no âmbito das políticas educacionais neoliberais que nortearam a expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, transformando-o em um grande negócio.

Para ampliar o acesso ao ensino superior privado, o Programa concede bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% ou de 25% das mensalidades para estudantes de baixa renda em cursos de graduação ou cursos sequenciais¹ de formação específica, em IES privadas, com ou sem fins lucrativos que tenham aderido ao convênio Prouni nos termos da legislação aplicável e do disposto no Decreto nº 5.493/2005. As bolsas são concedidas de acordo com os critérios de renda familiar mensal: para as integrais, o candidato deve ser proveniente de família com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, para as bolsas parciais, a renda familiar *per capita* deve ser de até três salários mínimos (BRASIL, 2005).

No primeiro capítulo, “Expansão e privatização do ensino superior brasileiro na conjuntura neoliberal”, analisamos a expansão do ensino superior a partir do período de

governos militares. Buscamos evidenciar a influência estadunidense no projeto de reforma universitária que promoveu diferenciação/diversificação das instituições e expansão privatizada como forma de adequá-lo aos interesses burgueses nacionais e imperialistas.

Interessa-nos contribuir para a análise sobre as razões e as circunstâncias históricas que levaram o ensino superior a se transformar em um grande negócio nesse processo de expansão, entendendo que as injunções aos trabalhadores para que elevem o seu nível de qualificação e a assim chamada empregabilidade, por meio dos cursos de nível superior, vem influenciando nas políticas de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, a partir da premissa de que os organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), atuam como indutores de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

No segundo capítulo, “A proletarianização como processo: políticas de formação em nível superior e de atuação do professor do ensino básico”, buscamos nos aprofundar na reflexão sobre a categoria dos professores e suas especificidades com o aporte da análise da conjuntura do ensino superior realizada no capítulo anterior, discutindo o esvaziamento do conteúdo do trabalho docente desde a formação inicial como condicionante da alienação e da precarização do trabalho, e a influência dos acordos MEC-USAID nas políticas para a formação de professores. Em seguida, discutimos a pauperização e a precarização dos contratos e das condições de trabalho como indícios da existência do processo de proletarianização do professor do ensino básico no Brasil, na contemporaneidade.

Indagando-nos se, nessa conjuntura é possível afirmar que se delineia o fenômeno da proletarianização do professor e quais as virtualidades e os limites dessa hipótese. Refletimos sobre a composição social da categoria, bem como a categoria proletarianização aplicando-a para a compreensão da profissão docente do ensino básico no Brasil, na conjuntura neoliberal, a partir de 1990. A composição da base social da categoria docente sempre foi heterogênea quanto à origem de classe, embora se apresente a tendência de a profissão ser mais procurada por pessoas do sexo feminino.

No terceiro capítulo “Expansão do setor privado lucrativo no ensino superior e o Prouni”, analisamos o Prouni no contexto dessa expansão, bem como a concentração do número de matriculados nos cursos de licenciatura, sobretudo na modalidade do ensino a distância. Apresentamos discussão acadêmica sobre o Prouni que se insere no contexto de

¹ Os cursos sequenciais são cursos de nível superior mas não têm o caráter de graduação. O que se busca ao definir-se um curso sequencial é uma formação específica em um dado campo do saber e não em uma área de conhecimento e suas habilitações, onde o objetivo é claro e pode ser atingido em um prazo relativamente curto.

uma nova forma de organização do ensino superior no mundo, situando o Programa no campo das políticas neoliberais, empreendidas sob a influência de organizações internacionais. Nesse contexto de expansão do setor privado lucrativo, empreendemos uma breve discussão sobre a contribuição do Prouni para a ocupação das chamadas *vagas ociosas*, buscando compreender o que significa uma vaga ociosa quando se fala de ensino.

O objetivo último de compreendermos o contexto em que tem se efetivado a massificação e a privatização do ensino superior, o aligeiramento dos cursos - com enfoque nas licenciaturas - e as políticas de formação, de recrutamento de professores para o ensino público, bem como políticas de atuação docente de forma precarizada, identificando as influências desses fatores sobre a composição social da categoria docente, foi reunir elementos para delinear o perfil daqueles que fazem cursos de licenciatura. Entendemos que as reflexões anteriores foram fundamentais para a análise da hipótese de que o Prouni, para além da certificação da juventude trabalhadora, pode estar sendo utilizado pelo Estado para suprir o mercado de trabalho com contingentes de professores licenciados, advindos da classe trabalhadora, mediante a dificuldade de atrair profissionais já habilitados para atuar no ensino público estatal, nessa conjuntura de uma formação inicial esvaziada de conteúdo que possibilite ao futuro professor uma compreensão crítica da realidade em que ele atuará e de precarização do trabalho docente.

No capítulo 4, “Profissão professor”, aplicamos entrevistas semiestruturadas em dez professores que se licenciaram ou estavam fazendo cursos de licenciatura com financiamento do Prouni em duas IES privadas no município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, com o objetivo de captar a origem de classe desses sujeitos, bem como os fatores que influenciaram na escolha pela licenciatura nessas instituições. Optamos pela entrevista semiestruturada devido à adequação desse procedimento aos nossos objetivos de coleta de dados específicos.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, 2004, p. 2).

A princípio, selecionamos três Instituições de Ensino Superior privadas, localizadas em Rio Claro/SP, as quais oferecem, no total, seis cursos de licenciatura na modalidade presencial, um curso na modalidade semipresencial e 15 na modalidade do ensino a distância.

De modo geral, o número de cursos em licenciatura presenciais nas IES privadas do município de Rio Claro/SP é escasso, havendo apenas quatro cursos com turmas abertas. Além disso, encontramos dificuldades em estabelecer contato com os bolsistas Prouni, sendo que alguns deles demonstraram interesse em participar, mas, sem disponibilidade de tempo não puderam contribuir com a pesquisa, pois, “[...] na prática, a seleção das pessoas a serem entrevistadas intensivamente não obedece a regras mecânicas. A seleção supõe a disponibilidade do entrevistado, a qual não é previsível antes de um primeiro contato.” (THIOLLENT, 1987, p. 34).

A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada segundo os critérios de organização da análise de conteúdo de Bardin (2004), levando-se em conta que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2004, p. 26, grifo do autor).

Assim, a análise se desenvolveu fundamentando-se nas categorias trabalho, educação, luta de classes, alienação entre outras, auxiliando-nos a compreender um aspecto do fenômeno da alienação do trabalho na categoria docente do ensino básico, articulando com as questões mais gerais que dizem respeito ao trabalho no capitalismo, uma vez que “Para a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos, em sua processualidade e totalidade, encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2006, p. 12).

CAPÍTULO 1 – EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL

Trabalhar com a expansão do ensino superior brasileiro não é tarefa fácil e podem ser produzidas distorções na análise desse processo, pois, para que seja possível compreender a dinâmica do desenvolvimento da educação no Brasil se faz necessário apreender as relações entre os países “desigualmente desenvolvidos” e a manifestação da “dialética imperialismo-dependência” (IANNI, 1971, p. 180).

O esforço da análise da expansão do ensino superior brasileiro, deve se dar observando-se a sua particularidade “no seu processo determinado de produção e reprodução enquanto campo estratégico” (MINTO, 2011, p. 100, grifo do autor). Entende-se por particularidade, a totalidade determinada por relações econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais, ideológicas que conformam uma formação social como parte do modo de produção capitalista.

A realidade concreta que analisamos consiste no ensino superior brasileiro, cujas determinações foram historicamente produzidas em processos reais de conflitos sociais. As políticas para a expansão desse nível de ensino foram e continuam sendo objeto de disputa entre as classes sociais. Interessa-nos contribuir para a análise sobre as razões e as circunstâncias históricas que levaram o ensino superior se transformar em um grande negócio nesse processo de expansão que tem se dado pelas vias da privatização. E, mais especificamente, trata-se de saber por que a universidade brasileira se desenvolveu dessa maneira no interior das condições particulares do nosso desenvolvimento capitalista (MINTO, 2011) e pensar como, nessa conjuntura, se deu a formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

A implantação do ensino superior na conjuntura do século XIX, no Brasil, se insere na estratégia da formação de quadros para a construção de uma burocracia estatal nacional, não se tratando de criar um sistema educacional de nível superior como afirmação nacional, expressão da autonomia da nação, ou ruptura na transição colônia-império, mas como reordenação dos procedimentos e estruturas do capitalismo subordinado, uma vez que as primeiras instituições de ensino superior brasileiras foram implantadas com o objetivo de formar os quadros dirigentes do país, naquilo que esta tarefa significava para a particularidade brasileira (MINTO, 2011).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por embates entre a burguesia industrial, a velha oligarquia e a massa de trabalhadores que disputavam a direção do processo

de desenvolvimento capitalista. No campo do ensino superior, os embates permeavam questões como: o tipo de instituição que era mais adequada, se o ensino deveria continuar formando quadros da elite para a ocupação de cargos burocráticos e continuar cumprindo com as demandas do capitalismo subordinado, ou, se deveria voltar-se à qualificação de trabalhadores e organizada conforme o princípio da indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão para além da lógica do capitalismo dependente. Desse modo,

Os conflitos de classes sobre os quais se constituiu a universidade colocavam em lados opostos projetos de sociedade também opostos. Como as bases estruturais dessa formação social não se alteraram radicalmente, o tipo de instituição que predominou foi aquele capaz de se adaptar às novas necessidades criadas pela institucionalização de uma nova fase do MPC no Brasil. Isso fez com que a marginalização de certos projetos de universidade se tornasse uma necessidade histórica neste contexto, não sendo mera expressão do “atraso” de nossas elites (MINTO, 2011, p. 132).

Atribuir o insatisfatório desenvolvimento social e econômico do país ao atraso educacional ou à defasagem da educação como se ela não fosse também determinada e determinante dessa realidade é um equívoco, pois, cria-se uma cisão e uma hierarquia em momentos da produção e reprodução social que são inseparáveis. Portanto, o ensino superior, tal como aí está é resultado da correlação de forças entre as classes sociais nas condições da particularidade capitalista brasileira.

Dentre as forças sociais que reivindicavam mudanças na forma como a universidade estava estruturada e organizada na década de 1930, estava o movimento estudantil que apresentou, em 1938, um “Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira” no 2º Congresso Nacional de Estudantes², representantes do Ministro da Educação, delegados de centros acadêmicos e associações estudantis. Dentre as propostas apresentadas, os estudantes defendiam “a universidade aberta a todos” e “participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo” (CUNHA, 2003, p. 169).

Durante o período do Estado Novo (1937-1945) as possibilidades de implantação de projetos que atendessem os anseios dos movimentos sociais foram inviabilizadas pela política centralista e repressiva que buscava atender a outro tipo de projeto de sociedade – o do capitalismo subordinado e dependente. Para tanto, alguns ajustes foram necessários para garantir as condições de reprodução do modo de produção capitalista naquela nova etapa marcada pelo processo de industrialização e urbanização, ainda incipientes, tais como: a conformação e o disciplinamento da força de trabalho urbana, a repressão às formas de

² Foi nesse Congresso que a União Nacional de Estudantes (UNE) foi criada.

organização da classe trabalhadora, “a manutenção de setores ‘arcaicos’, ‘atrasados’, que funcionassem como nichos de acumulação originária para os setores ditos ‘modernos’, ‘avançados’ da economia” (MINTO, 2011, p. 133).

Apesar das pressões sociais pela expansão e reforma do ensino superior para que este atendesse um projeto de universidade e de sociedade de maior abrangência social, as universidades eram mantidas como o *locus* privilegiado de uma pequena parcela que conseguia chegar ao ensino superior, e, mesmo quando o governo promovia a expansão desse ensino, o mesmo criava as condições para continuar atendendo os interesses da elite, fomentando assim, uma sociedade fundamentada na desigualdade socioeconômica.

Foi o caso das décadas de 1940, 1950 e 1960 período em que houve expansão das Instituições de Ensino Superior, porém, voltadas ao atendimento das necessidades da indústria que faziam pressão pelo desenvolvimento e incorporação científico-tecnológica de base nacional. Ainda que nessas décadas, até a implantação dos governos militares a partir de 1964, o ensino superior crescia, com predomínio do setor público no que se refere ao número de vagas, docentes e matrículas, em comparação com o setor privado no período de 1960-1965:

O sistema de ensino superior era insuficiente para atender a essa demanda crescente: em 1950, para cada 100 jovens com idade entre 20 e 24 anos, menos de 1% (0,88) estava matriculado no ensino superior. Em 1960, esse número não chegava a 2% (1,49) e, mais de uma década depois, em 1971, não atingiu 7% (6,78). Nas regiões mais ricas do país, onde o processo de industrialização foi mais intenso, os dados diferem pouco da média geral em 1971: São Paulo (12,08); Rio de Janeiro/Guanabara (11,02); Rio Grande do Sul (9,01) e Minas Gerais (6,11) (MINTO, 2011, p. 164).

Esses números mostram o grau de restrição do acesso ao ensino superior, o que contribuiu para que o período fosse marcado por disputas pelos projetos educacionais, como a luta pela reforma universitária, materializada nas resoluções dos estudantes reunidos no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Salvador, registradas no documento “Declaração da Bahia”. No subitem “Crítica da Universidade”, os estudantes denunciaram o caráter discriminatório do ensino brasileiro, estando a universidade no topo desse processo por se fundamentar em critérios extra educacionais, de base econômica e social (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1961, p. XVIII).

No que se refere à Reforma Universitária e seu verdadeiro significado, a entidade estudantil reforçou que seu compromisso deve ser com as classes trabalhadoras:

A Reforma Universitária só não será um mero retoque de fachada desde que seja vista como um momento do processo mais vasto, que é a Revolução Brasileira. Se não se pode esperar por enquanto uma Universidade inteiramente consonante com sua verdadeira missão, ao menos é possível que ela deixe de ser uma das peças de sustentação do *status quo* e um obstáculo ao projeto histórico brasileiro. De obstáculo, ela deve transformar-se num fator de impulso à evolução social (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1961, p. XX).

A perspectiva da revolução brasileira foi entendida como a mudança de uma estrutura social injusta e ultrapassada para outra no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições. E concluiu que os jovens brasileiros deveriam “tomar consciência da realidade brasileira e partir para uma atuação política concreta ao lado dos operários e dos camponeses por uma revolução brasileira” (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1961, p. XVI).

Em toda a América Latina, desde a segunda década deste século, foi em torno da reforma universitária que se condensou a efervescência intelectual, que conduziu à mais franca e aberta discussão das demais reformas sociais, das debilidades orgânicas das “burguesias nacionais”, da essência da democracia etc (FERNANDES, 1975, p. XVIII).

O restrito acesso ao ensino superior acabou fomentando questionamentos sobre a realidade brasileira, pois o movimento estudantil entendia que a universidade é uma peça de um conjunto, sendo o processo discriminatório do ensino brasileiro fruto do processo histórico que o país passava. Assim, reivindicava uma reforma universitária capaz de induzir a criação de uma universidade crítica, aberta aos interesses do povo brasileiro e impulsionadora de transformações sociais radicais.

Nesse mesmo período, houve o desenvolvimento político da classe trabalhadora, tanto no campo, como na cidade, em termos de organização, conscientização, reivindicações e lutas, sobretudo nos anos 1961-64, quando criou-se no Brasil uma situação pré-revolucionária, caracterizada pela crise econômica e política, pela elevação na consciência dos trabalhadores, e de enfraquecimento do poder burguês. Como reação a essa situação, a ditadura militar no Brasil “formou-se e desenvolveu-se como contra-revolução”, sendo a expressão mais visível “da ditadura burguesa, fascista, que se realiza na prática das atividades militares, policiais, econômicas, políticas, culturais e outras do aparelho estatal” (IANNI, 1981, p. 193-196).

Sob a influência dos interesses da burguesia imperialista, o capital estrangeiro e nacional, em geral articulados, desenvolveram acentuada convergência de interesses e, de posse do aparelho estatal, promoveram as condições para a acumulação do capital, benéficas

ao imperialismo, exercendo forte controle sobre a força de trabalho, controlando e oprimindo movimentos sociais e facilitando a entrada de capitais estrangeiros para garantir a continuidade da exploração dos trabalhadores:

É desse modo que “segurança e desenvolvimento” aparece como a última metamorfose de “ordem e progresso”, como a última configuração da contrarrevolução burguesa. Os dois lemas, cada um no seu tempo, mais ou menos armados, expressam a essência da contrarrevolução burguesa, que se realiza no Brasil ao longo de muitas décadas, sempre contra o povo, os trabalhadores, os humilhados e ofendidos da cidade e do campo (IANNI, 1981, p. 201).

O processo de industrialização/urbanização pelo qual o país passava promoveu transformações nas atividades econômicas e na divisão social do trabalho o que, por sua vez, criou uma necessidade de expansão da escolarização e da incorporação de trabalhadores qualificados, sobretudo na relação da indústria com outros setores.

A correlação de forças pendeu a favor dos interesses do imperialismo e das classes dominantes no Brasil quando a decisão dos governos militares para o problema da educação superior foi a contrarreforma desse nível de ensino, ao “entregar” o controle da reforma universitária às agências internacionais e aos intelectuais orgânicos das classes dominantes do país, assim,

[...] destacam-se alguns importantes sujeitos e fatores constitutivos dessas reformas: os acordos MEC-USAID; os empréstimos e cooperação técnica (“ajuda”) do Banco Mundial; a comissão especial, criada por decreto em fins de 1967 e chefiada pelo general Carlos de Meira Mattos, que produziu o “Relatório Meira Mattos” (1968); o documento *Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira* (“Relatório Atcon”), publicado pelo MEC em 1965; a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), criada no âmbito dos acordos MEC-USAID em 1965; e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), vinculado ao empresariado brasileiro e importante produtor e difusor de ideologias de seu interesse. Além, é claro, do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), criado por decreto em julho de 1968, que condensou, agilizou e foi o responsável por colocar em prática o “consenso privatizante” da contrarreforma da educação superior (MINTO, 2011, p. 172, grifos do autor).

As reformas produziram uma real expansão e diversificação da educação superior, abrangendo suas várias funções, da formação profissional ao desenvolvimento científico e tecnológico, com o desenvolvimento da pós-graduação. Mas há que situar que essa diversificação atendia às necessidades científico-tecnológicas dos capitais nacionais (setor frágil da economia), dos capitais estrangeiros (setor mais rentável da economia) e de empresas estatais (em geral de base, menos rentáveis, porém imprescindíveis). As pesquisas eram

realizadas obedecendo à lógica do padrão de desenvolvimento capitalista particular brasileiro, subordinado e dependente (MINTO, 2011).

1.1 - A reforma sob influência estadunidense

Embora os indícios da privatização do ensino superior já se fizessem presentes antes do período 1964/1984, a política educacional que tem sido adotada desde os governos militares diante das pressões sociais pela expansão e reforma da universidade, de um lado, e pela necessidade de expansão criada pelo novo padrão de acumulação capitalista, por outro lado, foi a expansão privatizada do ensino superior como forma de adequá-lo aos interesses da burguesia brasileira e burguesia imperialista, materializados nos acordos MEC-USAID, entre outros, na década de 1970, ajuda financeira de organismos internacionais e Grupos Especiais criados para esse fim e que seguem prestando esse serviço até os dias atuais, sempre na lógica privatista:

Chama-se “privatismo” ao processo pelo qual a *lógica do capital* se hegemoniza crescentemente no campo educacional, do qual a ampliação do setor privado de ensino é uma das formas. Muitas das tendências privatizantes constituintes do processo de expansão do ensino superior no Brasil pós-1964, já estavam em curso antes do período da Ditadura. A predominância dos interesses do setor de ensino privado na educação superior brasileira, por exemplo, já se concretizara no texto final da LDB/1961 e noutros dispositivos legais em disputa desde os anos 1930. A tendência de substituir o regime jurídico das novas universidades criadas a partir de 1961 (antes e depois da LDB, seguindo uma velha tradição no país), por meio da criação de fundações ao invés de autarquias, também é exemplar (MINTO, 2011, p. 189, grifos do autor).

As propostas da reforma universitária extraídas dos acordos entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development), da Comissão Especial que produziu o Relatório Meira Matos, do Relatório Atcon, do GTRU, entre outros, inserem-se no contexto histórico marcado pela teoria do capital humano, concepção da educação como fator de desenvolvimento econômico, de caráter utilitarista, que vai pautar o projeto de reforma universitária, aprovado pela lei n. 5.540/1968, configurando assim, a contrarreforma que colaborava para a reprodução de uma sociedade marcada pela exploração, desigualdade e miséria.

O regime militar no Brasil se deu durante o período da Guerra Fria e, naquele momento a resistência ao imperialismo norte-americano, sufocada pelo regime até então vigente, se fazia presente nas universidades, o que justifica a ênfase do relatório da equipe de peritos estadunidenses em educação, que visitaram o Brasil por meio do Programa Agency for International Development (AID), de que o ensino superior é o nível de ensino estratégico

para contribuir no desenvolvimento nacional e que a USAID deveria dar prioridade para um programa de ensino superior. Os objetivos da política estadunidense educacional no Brasil referem-se “à realização de tarefas de espoliação econômica e de deformação ideológica da consciência nacional, através de esforço continuado na formação das novas gerações” (TAVARES, 1980, p. 15).

Para garantir que os objetivos de sua política educacional para o Brasil fossem efetivados, a AID estabeleceu planos gerais para o ensino superior e, através do acordo MEC-CONTAP-USAID, de 1966, de Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio, apoiou as universidades brasileiras na reforma de seus programas de preparação de professores do ensino secundário (ALVES, 1968).

Além desse acordo, outros foram assinados, como o MEC-USAID que visavam modernizar a administração universitária para maior produtividade e eficiência do sistema escolar, adequando-o às exigências de um desenvolvimento que atendiam aos interesses da elite, sendo necessário racionalizar as estruturas acadêmicas e otimizar recursos humanos e materiais, evidenciando a tendência tecnicista que as reformas educacionais incorporaram (MURANAKA, 1985).

Os acordos MEC-USAID exerceram influência no que ficou conhecido como Relatório Meira Mattos, resultado da comissão criada pelo General de Brigada Carlos Meira Mattos, cujas propostas se assemelham às recomendações estadunidenses, quando apontam a necessidade de reduzir currículos e de diminuir a duração da formação profissional. As concepções implícitas no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma universitária, instituído pelo Decreto n. 62.937/68 para estudar a reforma da universidade visando torná-la eficiente, moderna, flexível administrativamente e formadora de recursos humanos para o desenvolvimento do país, também evidenciam a influência estadunidense, assim como a Lei n. 5.540/68, impregnada dos mesmos princípios que nortearam os dois decretos que a antecederam (MURANAKA, 1985).

O Relatório Meira Mattos, “engrossando a corrente privatista”, traz em sua análise do sistema de ensino, a necessidade de expandir a educação superior, mas de conter despesas ao mesmo tempo. Assim, faz-se com que os jovens de baixa renda que não estão preparados para concorrer às disputadas vagas das universidades públicas assumam a responsabilidade de arcar com os custos para a obtenção de um diploma “e sustentar os grupos empresariais no campo educacional” (GERMANO, 1994, p. 128), para então serem classificados como mão de obra qualificada, explorados e contribuir com os lucros dos empresários dos setores produtivos.

Rudolph Atcon, responsável pelo Relatório Atcon, foi contratado pela direção de ensino superior do MEC, em 1965, com o objetivo de formular diretrizes para o ensino superior no âmbito da reforma universitária, sendo um dos pontos centrais de suas propostas a racionalização da gestão universitária, nos moldes empresariais, o que “incluía a redução da presença dos estudantes nas instâncias decisórias e, por consequência, o enfraquecimento do movimento estudantil” (MINTO, 2006, p. 119).

Com a crise econômica que sobreveio na década de 1970, a estratégia político-econômica neoliberal começou a ganhar destaque, especialmente as teorias do economista Friedrich Hayek. Ele defendia a tese de que o movimento operário, ao lutar por melhores salários e reivindicar que o Estado aumentasse os gastos sociais, somada à intervenção do Estado na economia, motivavam a crise.

1.1.2 - A receita neoliberal: expansão, diferenciação e financiamento

O entendimento, por parte de Hayek, Friedman e outros pensadores da escola de Chicago era que as sociedades, como por exemplo, a do tipo socialista, consistiam numa forma mais primitiva de sociabilidade, a ser superada pela sociedade competitiva, mais eficiente do ponto de vista da sua evolução. Nesse sentido, criticavam, ainda, o Estado de bem estar, por ser demasiado intervencionista na economia, obstruindo as livres relações e livres negociações no âmbito da sociedade civil. Assim, preocupados com a expansão das ideias socialistas pelo mundo e com as consequências de um Estado de Bem-Estar Social, sobretudo nos países da Europa ocidental, posicionaram-se radicalmente contra a intervenção do Estado na economia, fazendo duras críticas ao Estado “protecionista” (Cf. HAYEK, 1944; FRIEDMAN, 1977).

Embora o neoliberalismo já tenha sido reconhecido como uma solução para a crise do capital na década de 1970, rendendo a Hayek um prêmio Nobel da economia, foi difundido pelo mundo com muito mais força após a Perestroika e a queda do muro de Berlim.

No neoliberalismo, edifica-se uma lógica de Estado eficaz e eficiente, o qual deve racionalizar os gastos de verbas públicas, o que significa dispêndio mínimo do dinheiro público com políticas de concretização de direitos sociais, devidamente justificado pelo argumento da responsabilidade fiscal. Essa justificativa foi amplamente difundida na sociedade como uma questão de moralização da política, mas, na verdade significou retração de direitos sociais previdenciários e trabalhistas que beneficiavam a classe trabalhadora, que mais necessita dos mesmos, bem como o corte de gastos com políticas de concretização de direitos sociais, como a saúde e a educação.

Assim, propõe-se diversificar o atendimento dos direitos para a classe trabalhadora incentivando o setor privado a oferecer serviços de educação e saúde, por exemplo. Contudo, esse Estado atua fortemente para conter sindicatos e movimentos sociais reivindicatórios dos mesmos direitos sociais. A proposta de diversificação no atendimento dos direitos sociais tem como pano de fundo o barateamento do custo da força de trabalho, princípio fundamental do neoliberalismo que se tenta ocultar no discurso e no receituário do Estado enxuto, “mínimo”, porque eficiente e racional. No Ensino Superior brasileiro, a proposta se faz presente na questão da expansão desse nível de ensino a custos baixos, tais como o incentivo ao setor privado, estratificação e diversificação das IES, promoção do ensino a distância para a formação inicial. O FIES (Fundo de financiamento estudantil, Lei 10.260/2001), com ressarcimento do financiamento pelo aluno após a sua formatura, e o Prouni (Lei 11.096/2005) – sem ressarcimento - são dois exemplos de políticas de repasse de verbas públicas ao setor privado.

O modelo neoliberal foi assumido como política de Estado no Brasil, a partir de 1990, durante o governo do presidente Collor, aprofundando-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que, ao nomear em 1994, Luiz Carlos Bresser Pereira como titular do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), deu início à reforma do aparelho do Estado.

O modo como o neoliberalismo se implantou nos países periféricos e nos países centrais foi diferente, visto o desenvolvimento desigual da economia mundial. Não sendo suficiente afirmar que o capitalismo se desenvolve de modo *desigual e combinado*, de acordo com a formulação de Trotsky e sistematização de Novack (1968), há que considerar as condições particulares desse desenvolvimento no caso brasileiro.

Mattoso, em sua obra “A desordem do trabalho” (1995), analisou como a ruptura do modelo de desenvolvimento dos Estados Unidos da América que vigorava nos países capitalistas avançados desde o pós-guerra, e a retomada do crescimento desses países a partir dos anos 1980 implicou a introdução de novas tecnologias e a reestruturação econômica, em resposta à crise dos anos 1970.

A rápida difusão de inovações tecnológicas favoreceu a desestruturação da ordem econômica mundial, ampliou as inseguranças no mundo do trabalho e tornou o desemprego estrutural. Segundo o autor, mesmo o Brasil não tendo incorporado plenamente o padrão de desenvolvimento norte-americano, a emergência da chamada Terceira Revolução Industrial, colocaria o país em profunda crise estrutural. No entanto, as resistências de trabalhadores organizados impediram uma plena subordinação às recomendações do Consenso de

Washington, que desembocasse em um maior processo de desestruturação das bases materiais da industrialização e dos trabalhadores organizados naquele determinado momento (MATTOSO, 1995).

Foi nesse contexto que os movimentos sociais alcançaram elevado grau de participação institucional com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi sinônimo de conquistas efetivas aos trabalhadores, resultado da resistência de alguns setores sociais:

Contudo, se essa participação fora decisiva na Constituinte de 1987-1988, fora menos efetiva na sua capacidade de interferir na política econômica do país. [...] a subordinação do conjunto da economia brasileira aos ditames das finanças internacionais se tornaria mais tarde inevitável e, de muitas maneiras, irreversível. Na virada dos anos 1990 materializou-se a tendência de completo esgotamento do padrão de acumulação da economia brasileira, que levou as frações dominantes locais a cederem às pressões pela liberalização da economia, nos termos do “Consenso de Washington” (MINTO, 2011, p. 209).

Quando o governo cedeu às pressões do consenso de Washington, estava também instituindo o neoliberalismo como modelo oficial do Estado, sob o discurso da imersão do Brasil no processo da globalização:

Depois da vitória de Collor e durante os primeiros anos da década de 90, apenas a estratégia neoliberal parecia estar presente como alternativa ao esgotamento do padrão de desenvolvimento brasileiro. O que se nos oferecia parecia bastante claro, embora muito pouco original: se quiséssemos alcançar o Primeiro Mundo (ou a terceira Revolução Industrial), que nos ajustássemos de forma subordinada aos novos ventos da economia mundial (MATTOSO, 1995, p. 142).

Em decorrência da crise, países como o Brasil tiveram suas dívidas aumentadas com a alta dos juros e queda dos preços das principais *commodities* (LEHER, 1999). Devido à liberalização da economia e à necessidade de modernizar, fruto das inovações tecnológicas, muitos setores da economia brasileira sofreram transformações, resultando em desemprego estrutural, fatores que contribuem para compreender a postura consentida que as diretrizes dos organismos internacionais encontraram nas classes dominantes, que viam tais diretrizes como positivas para o desenvolvimento do país, o que favorecia um discurso em defesa da reforma do Estado que deveria apoiar o “novo padrão de acumulação em processo de construção” (MINTO, 2011, p. 211).

A reforma do Estado brasileiro se deu com a finalidade de reorganizar as estruturas administrativas para criar as condições para o novo padrão de acumulação, viabilizar a

reforma educacional e pouco a pouco ajustar política e socioeconomicamente o país à nova forma histórica que o capitalismo se apresentava:

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornaram-se suas forças produtivas centrais, desenvolvidas sob seu monopólio, o dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução ampliada do capital concretizado pelo sistema financeiro pela mundialização do mercado. As corporações transnacionais assumiram o centro de poder em nível planetário em detrimento dos anseios da sociedade civil – que supostamente se expressariam no Estado nacional –, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial, etc (SILVA JR, 2005, p. 12).

Saliente-se que, especialmente nessa conjuntura, a ciência, a tecnologia e a informação ganham estatuto de elementos decisivos no processo de produção e reprodução do capitalismo. Essa nova conjuntura deu origem, também, a um ensino superior ainda mais desigual (e combinado) para o fim de produzir força de trabalho “familiarizada” com as tecnologias operacionais, mas não menos alienada em relação ao processo produtivo. Essa nova conjuntura também tem hiperespecializado a universidade dita de “excelência”, ao menos parte dela, que se transformou num nicho de produzir conhecimento e tecnologia para o fim de incrementar o processo produtivo e extrair valor dessa força de trabalho. Nesse momento, surgem os cursos tecnólogos e as políticas de massificação, intensificando o aligeiramento do ensino superior, conforme orientações de organismos internacionais.

Em novembro de 1995, seis meses depois da publicação do “Planejamento Político Estratégico 1995/1998”, o recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) divulga o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado”. Neste documento, o atendimento às demandas de políticas de universalização de direitos sociais passa a ser entendido como sobrecarga ao Estado:

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social (MARE, 1995, p. 10).

O texto justifica a reforma ou a reconstrução do Estado como uma resposta consistente para o desafio de superar a crise fiscal do Estado caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; o esgotamento da

estratégia estatizante de intervenção do Estado; e pela superação da administração pública burocrática (MARE, 1995). Assim, defende-se uma administração pública gerencial, baseada em conceitos de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados.

Dessa forma, proclama-se que o MARE tem a atribuição de orientar e instrumentalizar a reforma do aparelho do Estado por meio do Plano Diretor, entendendo esta reforma no contexto da redefinição do papel do Estado, o qual “assumira erroneamente” a responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, e, por ora, deve fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, não mais de executor. Segundo o documento, devido a essas distorções e ineficiências deve-se reformar o Estado, entendendo que, “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”, desonerando-o de responsabilidades. No que se refere aos serviços que devem ser subsidiados pelo Estado “[...] como é o caso dos serviços da educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, a execução será descentralizada para o setor público não-estatal. Esse processo foi denominado de “publicização” (MARE, 1995, p. 12 e 13).

Essas diretrizes políticas revelam que tem prevalecido em nossa sociedade, “a herança privatista e autoritária, remanescente dos períodos colonial e imperial” que se manifesta no conflito público-privado (MURANAKA, 1998, p. 4). A partir dos anos 1990, esse conflito reaparece de forma contundente, no Brasil, nos argumentos dos defensores da Reforma do Estado que se utilizam da lógica neoliberal para justificar a apropriação privada das verbas públicas. A (contra) reforma é um ajuste do Estado à lógica da acumulação capitalista contemporânea no contexto de transformações do modo de produção capitalista. É nesse bojo que as diretrizes educacionais são tomadas privativamente.

Estrategicamente, o setor privatista passou a questionar o conceito de público, utilizado para referir-se apenas às instituições criadas e mantidas pelo poder público, numa tentativa de enquadrar as escolas privadas sem fins lucrativos na categoria de público. Fazendo referência à Constituição de 1988, Muranaka (1998) afirmou que:

Os privatistas se valem do conceito de “público não-estatal” como forma de obscurecerem os conceitos de público e privado, ao separarem as instituições privadas em duas categorias: **com** e **sem** fins lucrativos. [...] Esse conceito de “público não-estatal”, opondo-se às teses “exclusivistas”, acabou prevalecendo na Constituição ao permitir a destinação de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais, sem fins lucrativos (MURANAKA, 1998, p. 1 e 4, grifos da autora).

O *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995)³ e *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BANCO MUNDIAL, 2000) são diretrizes neoliberais para expansão do ensino superior, nos países em desenvolvimento. As condicionalidades impostas por aqueles organismos aos países em desenvolvimento são “‘traduzidas e adaptadas’ no enredo das formulações locais”, levando em conta a “correlação de forças entre as classes e do lugar do Estado na garantia dos imperativos capitalistas” (LEHER e BARRETO, 2008, p. 423).

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995) trata dos desafios e limitações do ensino superior contemporâneo situando sua crise como resultante da crise fiscal, num primeiro momento e, ao longo do documento, orienta como reformá-lo, explicitando os propósitos políticos que acabam se sobrepondo, portanto, à crise fiscal (LEHER, 1999).

Sendo assim, o documento trata da necessidade de diferenciar as instituições de ensino superior, o que inclui diferenciar os objetivos institucionais e estabelecer as instituições privadas; orienta os países em desenvolvimento a proporcionarem incentivos à diversificação de fontes de financiamento das instituições públicas, como a participação dos estudantes em seus gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e o desempenho; dá diretrizes de como redefinir a função do governo no ensino superior; trata da qualidade, da adaptabilidade das instituições diante da alteração das exigências econômicas e da equidade; e, finalmente, examina as lições que o BM extraiu de suas experiências como financiador do ensino superior, o que servirá de orientação aos futuros financiamentos em apoio à reforma do ensino superior nos países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1995).

O *La enseñanza superior* consiste num rol de prescrições referentes à gestão e ao financiamento de países em desenvolvimento a reformarem o seu ensino superior com quatro diretrizes:

- Incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- Incentivar as instituições públicas a diversificarem suas fontes de financiamento, como obter a participação dos estudantes nos custos e a estreitar a ligação entre o financiamento do governo e os resultados das instituições;
- Redefinir o papel do governo no ensino superior;
- Adotar políticas que visam dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

³ Utilizamos para este trabalho a edição em espanhol de junho de 1995, mas a primeira, em inglês, é de maio de 1994 “Higher Education: The Lessons of Experience”.

O BM propõe que a reforma se efetive dentro dos limites permitidos pela conjuntura de crise fiscal, de modo que os países em desenvolvimento consigam expandir o acesso ao ensino superior, mantendo o controle do ônus. Ao argumentar sobre os motivos para o Estado diminuir ao máximo possível o dispêndio com as universidades públicas, propõe uma série de estratégias de aumento no número de matrículas a custos baixos, tais como o incentivo do ensino superior privado, a estratificação do ensino superior, o ensino a distância (EaD). E repetidamente cita o Chile como exemplo de país em desenvolvimento que tem logrado êxito no sistema de educação superior: funciona bem, é diversificado e está em expansão, sempre diminuindo os gastos públicos por aluno (BANCO MUNDIAL, 1995).

O Chile foi o primeiro país a experienciar as teorias neoliberais nos anos 1970, sob a ditadura de Pinochet, fato acompanhado com atenção pelos ingleses que, posteriormente implantaram na Inglaterra com a ex-ministra Margaret Thatcher, nos EUA com Ronald Reagan, difundidas pelo mundo de forma mais intensa após a queda do muro de Berlim (CARMO, 1998).

O Banco Mundial propõe a diversificação das IES, públicas e privadas, para atender a públicos variados, incluindo a modalidade de ensino à distância que, segundo o documento, pode ser eficaz para aumentar a um custo moderado o acesso dos trabalhadores com baixa renda, que, em geral, não estão entre os universitários. A diversificação das IES pode ser confundida com democratização, mas segue a lógica da oferta de serviços para diferentes nichos do mercado e também serve para internalizar custos no sistema, podendo-se oferecer serviços educacionais para diferentes clientelas com níveis de qualidade e investimento também diferentes.

O *La enseñanza superior* traz análises sobre as lições extraídas da experiência do BM no que se refere ao apoio financeiro prestado ao ensino superior e indica diretrizes para financiamento no futuro, acenando que os empréstimos do BM para este nível de ensino apoiam a reforma de políticas setoriais que compreendem medidas destinadas a criar um ambiente propício para as instituições privadas, financiamento de programas de ciclo curto e de educação continuada, universidades abertas e instituições que outorgam diplomas e certificados (BANCO MUNDIAL, 1995).

O Banco Mundial orienta que os governos devem introduzir planos de empréstimos aos estudantes que não podem cobrir suas despesas com o ensino superior, a fim de assegurar que os estudantes pobres, mas “capazes”, possam seguir estudos posteriores, preferencialmente com subsídios do governo. O estabelecimento de modalidades de assistência flexíveis (estudos de tempo parcial, cursos breves e sistemas de créditos) foi

apontado pelo BM como uma das estratégias para aumentar o número de matrículas de estudantes pobres no ensino superior. Não deixa de citar a preocupação com a segurança, ao fazer referências a governos fracos que encontram obstáculos, como movimentos estudantis fortes, para implantar a reforma.

No Brasil, o Fies, criado pela Lei 10.260/2001, e o Prouni, criado pela Lei 11.096/2005 são exemplos de políticas pautadas pelas orientações do BM para aumentar o número de matrículas de estudantes pobres no ensino superior com subsídios do governo. O Fies funciona como um sistema de crédito em que o aluno, após a sua formatura, se compromete a ressarcir o financiamento de seus estudos, em instituição privada, pelo governo. Já o Prouni oferta bolsas integrais e parciais a estudantes pobres que não precisam ressarcir o governo pelo financiamento de seus estudos em instituição privada, havendo contrapartida de isenção de tributos federais.

Leher (1999) evidencia a participação dos organismos internacionais criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington e a consequente devastação da economia dos países periféricos. Nesse sentido, o autor defende “a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança” (p. 19). A preocupação com a segurança é constante nos documentos e acordos educacionais entre Brasil e Estados Unidos:

Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da Aliança para o Progresso de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento (LEHER, 1999, p. 19).

Além de persuadirem os países em desenvolvimento a reformarem o seu ensino superior e prescreverem como fazê-lo, o BM anuncia a (contra) reforma como condição de sobrevivência, pois caso não implantem aquelas reformas, muitos países estão destinados a entrar no século XXI sem as condições necessárias para competir na economia global, na medida em que entendem que o crescimento econômico depende cada vez mais do conhecimento técnico e científico (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

De acordo com Leher; Barreto (2008), três pressupostos desse texto merecem destaque: a) seguindo as recomendações à reforma pretendida, a educação superior para trabalhadores com baixa renda deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países em desenvolvimento, desde que subordinados às orientações, estarão aptos a competir

no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa deles próprios.

Ao indagar se o Banco Mundial seria “Um Novo Senhor da Educação” por conta de sua política educacional para a periferia do capitalismo, Leher conclui que,

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 1999, p. 29, grifos do autor).

A ênfase é sempre na inovação tecnológica, na mão de obra qualificada e no discurso da empregabilidade. A concepção de qualificação é de trabalhadores polivalentes e flexíveis, porém, não se trata de qualificar para um mercado de trabalho que disponibiliza empregos estáveis, com possibilidades de desenvolvimento de um plano de carreira, como forma predominante de trabalho assalariado na conjuntura neoliberal. Portanto, empregabilidade não significa dotar os sujeitos dos atributos para conseguirem o emprego com contrato por tempo determinado, estabilidade e plano de carreira. A concepção de qualificação na conjuntura neoliberal é diferente daquela que previa um corpo de conhecimentos técnicos e teóricos no âmbito de uma área de conhecimento ou setor de produção específico, pois não prepara mais para a inserção no mercado, mas para a competição por uma vaga, a chamada empregabilidade (GENTILI, 2007).

O conceito de qualidade em educação é ressignificado e passa a ser associado às noções de eficiência, produtividade e fluxo pela escola, que se tornam mediações para justificar a transmutação do direito à educação em serviço educacional, mercantilizado como qualquer outro serviço de telefonia ou comunicação, por exemplo, sob controle da iniciativa privada, em nome de uma concepção liberal de qualidade.

Nessa conjuntura, vêm ganhando destaque a participação da sociedade civil no cumprimento das responsabilidades do Estado no que se refere principalmente aos direitos sociais. A sociedade civil é chamada a preencher as lacunas deixadas pelo Estado mínimo para as questões sociais e, pouco a pouco, as funções do Estado vão sendo tomadas pelas organizações da sociedade civil que passam a participar da gestão e do financiamento. Assim, os chamados projetos de inclusão social geridos por organizações não governamentais

(ONGs), por exemplo, funcionam como alternativas no atendimento a direitos garantidos na legislação, e, por vezes, acabam por desmobilizar movimentos sociais em defesa dos direitos (MONTAÑO, 2002).

As organizações internacionais de países centrais do capitalismo, criadas há décadas com objetivo proclamado de reduzir a pobreza no mundo, utilizam de seu poder político-econômico para manter os países periféricos, subordinados à lógica do “imperialismo-periferia”.

[...] os dilemas apresentados pelo desenvolvimento econômico dependem da maneira pela qual se integram e desintegram as relações de apropriação e as relações de dominação. Como o desenvolvimento econômico diz respeito às formas de repartição, acumulação e reprodução do capital, é óbvio que ele envolve direta e profundamente as relações políticas entre as pessoas, os grupos e as classes sociais. A posse (ou o uso) dos bens materiais é sempre função da forma pela qual se organizam as relações de dominação. Por isso, o problema básico na interpretação do desenvolvimento diz respeito à forma pela qual se relacionam a estrutura econômica e a estrutura de poder (IANNI, 1971, p. 103).

Outro documento que igualmente influencia a expansão do ensino superior brasileiro, de acordo com a lógica do capital, é o *La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000). Para a elaboração deste documento, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) convocaram um Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade composto por representantes de treze países, entre eles, o brasileiro José Goldemberg⁴ com o propósito de explorar o futuro da educação superior nos países em desenvolvimento. O Grupo Especial contou com a colaboração da Universidade de São Paulo e com o financiamento de algumas fundações, grupos e agências.

O Grupo Especial afirma que, à medida que o conhecimento substitui o capital físico como fonte de riqueza atual e futura, torna-se cada vez mais importante possuir um diploma universitário, pois se constitui em um requisito básico para muitos trabalhos especializados. No entanto, a má qualidade da formação da força de trabalho nessas instituições pode

⁴ José Goldemberg, ex-reitor da USP e ministro da educação no governo Collor, de agosto de 1991 a agosto de 1993, foi um dos intelectuais que coordenou grupos como o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior) e o Nupes (Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior), fundado em 1989 ao lado de Eunice Durham, presidente da Capes e secretária de Educação Superior do MEC no governo Collor, Cláudio de Moura Castro, ex-funcionário do BID/BM e hoje ligado ao Grupo Pitágoras, Simon Schwartzman, presidente do IBGE no governo FHC e proprietário de uma empresa de consultoria, entre outros. Segundo Minto (2011), foram peças-chave na irradiação do discurso que fortalecia a expansão do setor privado de ensino superior (p. 224 e 225).

comprometer a competitividade desses países que, do ponto de vista do Grupo, fizeram uma análise econômica equivocada ao entenderem que o investimento público em instituições de ensino superior teria baixa taxa de retorno em relação ao investimento na educação básica. Como consequência disso, os sistemas de ensino superior nesses países estão sob grande tensão, geralmente subfinanciados, mas, ao mesmo tempo, enfrentando a crescente demanda. Enfim, muitos países em desenvolvimento terão que fazer um grande esforço para manter sua posição ou para acompanhar os outros, o que é quase impensável (BANCO MUNDIAL, 2000).

O documento *Prioridades y Estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996), orienta os países a universalizar as matrículas no ensino básico como primeira prioridade para os gastos públicos, utilizando da justificativa que o ensino superior tem sido fortemente subsidiado, em detrimento da educação básica.

Contudo, o documento *La educacion superior en los países en desarrollo* apresenta-se como um alerta aos países em desenvolvimento que ainda não conseguiram aumentar significativamente seus índices de formação mais qualitativa da força de trabalho, o que torna cada vez mais difícil tornarem-se mais competitivos no mercado. Até então, o esforço maior era o de universalizar o acesso ao ensino fundamental, compromisso assumido por muitos países em desenvolvimento na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, Jontiem, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e organizações não governamentais.

As agências internacionais defendem a formação de força de trabalho com mais qualidade, no entanto, essa exigência é interpretada automaticamente como mais diplomas e mais anos de estudo. Assim, para responder a esse padrão de qualidade aumenta-se o acesso ao nível superior a custo baixo. As estratégias para cumprir com as orientações daquelas agências se traduzem em incentivo das IES privadas, afrouxamento dos critérios para abrir cursos. O Estado define políticas tendo resultados pré-estabelecidos como ponto de partida. Ao empreenderem estratégias para atingir os resultados, pensados abstratamente a qualquer custo, geralmente sacrificam a qualidade em nome de outra concepção de qualidade. Ou seja, chegar ao resultado pré-estabelecido é o mito de sísifo.

Como consequências das medidas políticas para a universalização do acesso ao ensino fundamental, tem-se que, na década de 2000, cresce a demanda pelo ensino médio o que também levou ao crescimento da demanda por vagas no ensino superior, numa conjuntura em que as agências internacionais condicionam a capacidade de competir no mercado mundial à expansão do ensino superior com “qualidade”, nos países em desenvolvimento. É nesse

contexto que este último documento alerta sobre os “perigos” que correm os países que ainda não conseguiram se inserir na chamada “economia do conhecimento”. E recomenda que os países em desenvolvimento tornem a expansão do ensino superior como prioridade de seus governos, pois só assim serão capazes de “desenvolver as habilidades necessárias para o século XXI” para competir no mercado internacional com produtos e serviços de qualidade (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 17).

É preciso desmistificar o discurso do Banco Mundial de que há uma inversão de prioridades do ensino básico, proclamada no documento *Prioridades y Estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996) para o ensino superior, proclamada no documento *La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BANCO MUNDIAL, 2000). Em ambos os textos, a tal prioridade é utilizada para evocar a teoria do capital humano, que ressurge em momentos históricos diferentes com uma nova “roupagem”. Na teoria do capital humano, a educação é vista como um investimento estratégico para o crescimento da economia que se daria com investimento na educação cuja finalidade seria adequar a força de trabalho para as habilidades e competências exigidas por um mercado de trabalho flexível e instável.

No período atual, a “prioridade” de investimento recomendada pelo Banco Mundial é a expansão do acesso ao ensino superior. Tanto no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995), quanto no *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (BANCO MUNDIAL, 2000), a proposta para atingir tal objetivo converge em ambos os textos, pois, em linhas gerais, propõem a diversificação das IES para atender a públicos variados que ocuparão diferentes postos na divisão do trabalho, a criação de ambiente propício para as IES privadas, o financiamento de programas de ciclos curtos, educação continuada e universidades abertas. O receituário do BM promete o aumento do acesso ao ensino superior a custo baixo.

A diferença entre os dois documentos são as justificativas utilizadas, mas não são divergentes, pois no documento de 1995, a preocupação proclamada é com a taxa de matrícula nesse nível de ensino muito baixa, já no documento de 2000, é a necessidade de se investir com prioridade no aumento do acesso ao ensino superior, seguida de um tom de ameaça de que os países que não se adequarem às exigências de formação de força de trabalho qualificada não serão capazes de competir no mercado internacional com produtos e serviços de qualidade, pois:

O mundo em desenvolvimento está reagindo rapidamente a este fenômeno, em que a política de educação é uma grande preocupação. O capital humano de alta qualidade é desenvolvido em sistemas de educação altamente qualificados, portanto, o ensino superior proporciona as habilidades avançadas mais apreciadas atualmente no local de trabalho. Na maior parte dos países em desenvolvimento, aumentou substancialmente a proporção de jovens que ingressam no ensino superior, e também estão se adequando para a aprendizagem ao longo da vida, sobretudo os adultos trabalhadores que precisam adaptar-se a economia que está mudando rapidamente. Agora, a questão é o que acontece com os países em desenvolvimento? Serão capazes de competir na economia do conhecimento ou incapazes de desenvolver as competências necessárias para o futuro ou viverão na crescente exclusão? Este é um desafio que entende muito bem a maioria das pessoas no mundo em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 17).

Na luta pela perpetuação do modo de produção capitalista, a educação desempenha um importante papel na “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração” que passaram a exigir do trabalhador novas habilidades, que não significa nem mais cultura, erudição, nem menos alienação. No entanto, acirra-se uma contradição inerente à escola capitalista, em que a necessidade de escolarizar o trabalhador pode levá-lo a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração, o que leva as classes dominantes buscar constantemente impedir esse domínio (FREITAS, 1995, p. 126).

Existe a orientação de que para participar da economia do conhecimento é necessário um conjunto de habilidades humanas nos quais o indivíduo além de bem treinado, ser flexível e estar disposto a continuar seus estudos ao longo da vida, para estar sempre adequado às novas exigências do mercado de trabalho. Caso esses países não melhorarem significativamente seu capital humano, vão inevitavelmente sofrer uma marginalização e isolamento na vida econômica e intelectual (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 20).

Sob influência da teoria do capital humano, preconiza-se uma formação apta a atender aos interesses do capital monopolista e dos setores mais rentáveis da economia nacional, devendo oferecer um ensino de “caráter utilitarista, voltado mais para a certificação – que permita o ingresso no mercado de trabalho – do que, propriamente, a formação intelectual dos estudantes” (MINTO, 2011, p. 175).

Como já citado anteriormente, tem sido recorrente nos documentos oficiais, o apelo à educação como a chave para o desenvolvimento econômico da nação e consequente redução da pobreza, já que “[...] os seres vivem na pobreza porque não podem alcançar o interruptor para acender a luz, e esse interruptor é a educação”, tese defendida pelos organismos internacionais para justificar a importância da educação superior para o “futuro do mundo em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 22). Numa estratégia política-ideológica, difunde o discurso de que educação cria oportunidade de emprego, o que é uma ilusão, pois,

quem cria emprego é o mercado, logo, inverte-se a relação de causa e efeito que ocorre na realidade.

Nas propostas e diretrizes da reforma do ensino superior, nas últimas décadas, é constante a vinculação linear entre educação e desenvolvimento econômico, justificando a existência da pobreza como relação direta da falta de acesso à educação formal. Especificamente no documento *La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), realização do BM e da UNESCO, a pobreza é comparada à escuridão e a educação ao interruptor que acende a luz. Desse modo, para que os países em desenvolvimento participem da chamada economia do conhecimento e tenham condições de participar competitivamente, é preciso incutir na população a necessidade de se qualificar para atender às novas exigências do mercado de trabalho. Contudo, só aceitam como qualificação válida a aquisição de habilidades e competências de flexibilidade mediante novas exigências. Com esses artifícios ideológicos, mascara-se a lógica do modo de produção capitalista que atinge todas as esferas sociais.

Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose da educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando. [...] Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político (ARROYO, 1988, p. 36 e 37).

Em linhas gerais, o documento elaborado pelo *Grupo Especial* aprofunda as lições derivadas da experiência do Banco Mundial em financiar projetos de educação pelo mundo e apresenta soluções para velhos problemas e novas realidades, como a necessidade de expandir o ensino superior. Devido ao aumento permanente do número de estudantes, orienta que cada Estado deve fomentar a crescente diferenciação dos tipos de instituições como nova necessidade, nessa conjuntura de flexibilização do controle do Estado sobre o funcionamento das instituições privadas, de revolução do conhecimento causada pela rapidez com que as pessoas podem acessar o conhecimento de lugares cada vez mais distantes (BANCO MUNDIAL, 2000).

No entanto, o Grupo faz um alerta: mesmo que o esforço para se adequar às novas realidades seja significativo, os países mais pobres não conseguirão sair da marginalidade e do isolamento econômico e intelectual, pois ao tratar do investimento na produção do conhecimento, afirma que poucos países em desenvolvimento estão nesse nível, e que a lacuna de conhecimento representará para as nações com renda de média a baixa um

obstáculo quase intransponível que os impedirá de participar de atividades altamente rentáveis e gozar de seus benefícios. Desse modo, esses países “limitam-se a desenvolver capacidades para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 38). “Em outras palavras, estão em xeque os pressupostos da publicação anterior (1994), já que o foco determinado conecta o perigo maior à promessa vazia: a que não será cumprida” (LEHER & BARRETO, 2008, p. 426).

Por fim, o *Grupo Especial* prescreve como deve ser executada a reforma da educação superior dos países em desenvolvimento em três eixos: o financiamento, a concorrência e o hibridismo entre o público e o privado de modo que:

- 1) Para prosperar, as instituições de ensino superior devem ter um financiamento adequado, seguro e estável a longo prazo, o Estado tem papel crucial na garantia da estabilidade e, além de assegurar financiamento a longo prazo para as instituições públicas, os governos devem ajudar a criar um clima propício para o desenvolvimento das instituições privadas e ajudar o sistema de ensino superior como um todo;
- 2) Alerta que tem havido pouca concorrência no âmbito dos sistemas de ensino superior o que não é bom, pois acredita que a concorrência entre instituições similares pode atrair professores, alunos e recursos o que ajuda a aumentar os padrões de qualidade na medida em que tende a premiar com mérito e desempenho;
- 3) Já que o sistema puramente estatal não está em condições de satisfazer integralmente as demandas de excelência e acesso ao ensino superior e é sabido que um sistema puramente privado não protege adequadamente o interesse da cidadania, é necessário prestar atenção aos sistemas híbridos, por exemplo, quando o Estado introduz programas de bolsas e empréstimos a estudantes que estão livres para se inscrever nas diferentes instituições (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 51-63, passim).

No Brasil, o Prouni e o Fies são a materialização dos sistemas híbridos propostos pelo BM ao conceder bolsas de estudo e empréstimos a estudantes, respectivamente. No IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular (2011), o Fórum das IES privadas apresentou documento reivindicando, dentre outras coisas, a manutenção dos programas de financiamento a estudantes da rede privada (Fies e Prouni). A CM Consultoria, na mesma linha argumentativa, também apresentou um documento no Congresso:

A grande parceria público-privada atualmente celebrada entre o MEC e o Fórum das IES Privadas só terá sucesso se houver uma forte conscientização quanto:

1. A necessidade de financiamento em alta escala para que a grande parcela da população de menor poder aquisitivo passa finalmente ter acesso ao ensino superior.
2. A valorização da educação a distância é o grande caminho para o crescimento das matrículas.
3. O aproveitamento da capacidade instalada do setor privado é fator crítico do sucesso.
4. A valoração dos cursos de menor duração é essencial como estratégia para se evitar o “apagão” de mão de obra.
5. A expansão acelerada das matrículas deve ser acompanhada de intensa busca de qualidade.
6. Aprender a aprender, sempre. A educação continuada é uma condição para as pessoas e uma oportunidade para o setor privado do ensino superior (CM Consultoria, 2011, p. 196 *apud* MINTO, 2011, p. 255).

Os organismos internacionais têm orientado uma política de acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora, caracterizada pela fragmentação, apresentada como diferenciação, mas que, na verdade, busca distribuir os jovens advindos da classe trabalhadora, especialmente os dos setores mais pauperizados, nos diversos segmentos do ensino superior, tais como, universidades, centros universitários e faculdades que nem sempre oferecem oportunidades para que os alunos tenham uma formação que integre ensino, pesquisa e extensão existente apenas em instituições universitárias. Quanto à gestão e ao financiamento, as instituições superiores de ensino dedicadas a receber os alunos oriundos da classe trabalhadora devem ser mantidas a custa de parcerias com a sociedade civil organizada ou subsídios governamentais, favorecendo a privatização. A tendência é de ênfase na formação profissional para a empregabilidade numa perspectiva imediatamente útil aos interesses capitalistas de formação de um exército de mão de obra de reserva qualificado. A formação de intelectuais, formadores de opinião, massa crítica produtora de novos conhecimentos é uma perspectiva que não prevalece nos documentos em estudo.

1.2 – Os desdobramentos das diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior brasileiro

No “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998” do MEC (1995), este proclama se comprometer a fortalecer o ensino superior como estratégia para o desenvolvimento nacional. Como já discutido anteriormente, tal associação é comum em documentos oficiais, numa perspectiva de que a educação é compreendida como a propulsora do desenvolvimento econômico e *locus* privilegiado para a redução da pobreza.

O documento do MEC (1995) apresentou o seguinte diagnóstico do ensino superior brasileiro: existência de uma grande deficiência qualitativa devido à complexidade do sistema que engloba instituições públicas federais, estaduais, municipais, privadas, empresariais,

confessionais e leigas; deficiência quantitativa diante da baixa inserção de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, com vistas às exigências do mercado de trabalho que pressionará o aumento da demanda; e de equidade pelo baixo acesso de indivíduos de baixa renda e de diferentes regiões do país. Também foi apontada a inexistência de mecanismos institucionalizados que permitam aferir a qualidade do ensino e a eficiência da gestão.

Apesar de apontar os problemas no ensino superior, pressupondo um contexto de crise e, portanto, a necessidade de reformá-lo, o MEC não se preocupou em identificar as causas para o baixo acesso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior, os motivos para essas instituições oferecerem serviços, muitas vezes, de má qualidade e relacionar a desigualdade regional brasileira como consequência da concentração de instituições de ensino superior na região centro sul, dessa forma, naturalizando os problemas, buscando camuflar a constituição histórica deles.

Consequentemente, as diretrizes políticas apontadas também não enfrentam as causas de tal situação quando da apropriação, por exemplo, dos pressupostos do Relatório Delors, publicado em 1997, de uma educação ao longo de toda a vida, sobretudo à distância, de uma educação para a aquisição de competências necessárias ao mercado de trabalho, subvertendo a noção comum de qualificação profissional, de caráter mais técnico, passando a exigir aspectos “relacionados mais à competência pessoal do que à qualificação profissional, razão pela qual se defende uma educação adequada a tais necessidades”, que podem ser resumidas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (MINTO, 2006, p. 158).

O lema “aprender a aprender” tem íntima relação com o contexto do processo de mundialização do capital e de difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal, pois expressa o quanto a educação tem o papel de adaptar os indivíduos a uma sociedade totalmente modelada de acordo com as demandas da circulação das mercadorias, entre elas, a força de trabalho e submetida ao ritmo do capital. Num quadro em que o capitalismo luta por sua perpetuação, tal lema é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática, na medida em que cumpre sua função de preparar os indivíduos para a sujeição a essa dinâmica em que,

(...) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em

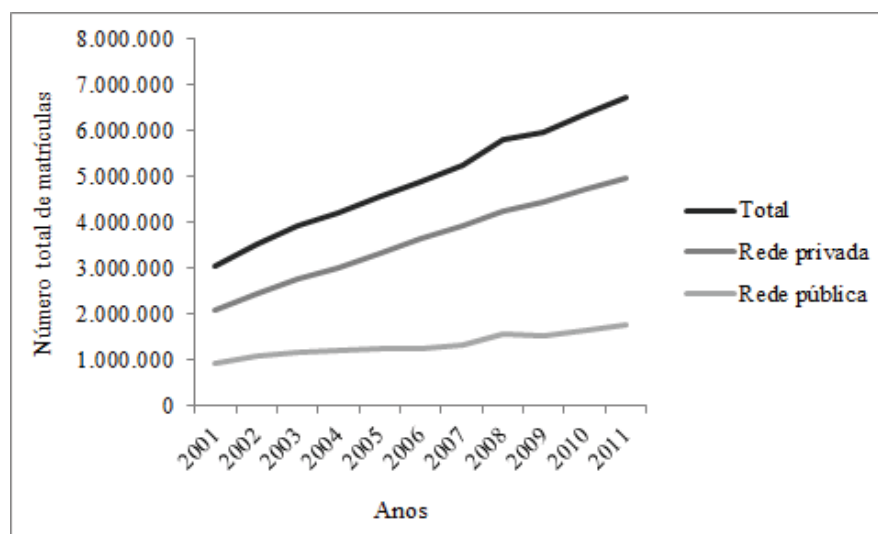
ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2001, p. 64).

Portanto, a concepção de qualidade tratada nessas diretrizes políticas é a da preparação para o mercado de trabalho que exige cada vez mais novos atributos aos trabalhadores, numa busca sem fim pela empregabilidade.

Com relação à baixa inserção de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, apresentou como uma de suas metas prover a oferta desse nível de ensino para, pelo menos, 30% daquela faixa etária (BRASIL, 2001). O PNE para o decênio 2011-2020, recentemente aprovado, apresentou como uma de suas metas, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2010).

Os dados da evolução do número de matrículas por grau acadêmico e categoria administrativa (público/privado), no período de 2001 a 2011, mostram que o número total de matrículas mais que dobrou, passando de 3.036.113, em 2001, para 6.739.689 em 2011. Desse total, a rede privada concentrou 4.966.374 das matrículas em 2011, contra 1.773.315 da rede pública, o que evidencia que as políticas para o ensino superior no Brasil acabam por impactar positivamente na expansão da taxa de matrícula no setor privado, conforme a figura 1.

Figura 1 - Evolução do número total de matrículas por categoria administrativa entre 2001 e 2011



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2011 (MEC/INEP).

Dentro do “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998”, o MEC elaborou um plano de ações para buscar solucionar o conjunto de problemas identificados no diagnóstico do ensino superior:

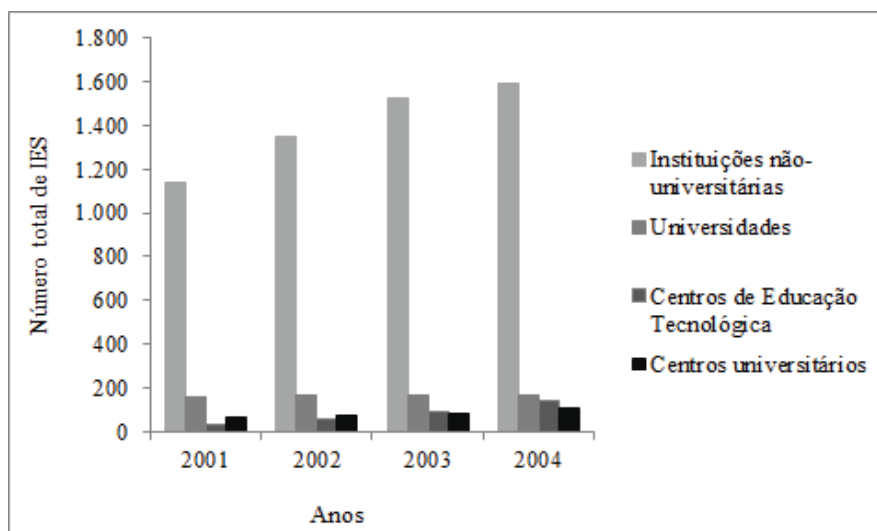
- a) No que se refere à reforma na gestão, as medidas proclamadas foram: associar recursos a indicadores de desempenho, criando um sistema de controle de custos e de qualidade do atendimento; estimular o ensino superior à distância e analisar a viabilidade e a oportunidade de se criar a universidade aberta; simplificar as exigências burocráticas para reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições privadas; estabelecer formas de colaboração financeira entre união, estados e municípios para estimular a criação de modelos institucionais alternativos visando à expansão do sistema de ensino;
- b) As novas formas de financiamento do ensino superior foram: modificar as relações do poder público com as IES – criando processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício; incentivar as relações com o setor produtivo; reorganizar e estabilizar o financiamento do Programa de Crédito Educativo, buscando novas fontes de financiamento; orientá-lo no sentido da assistência às regiões desprovidas de IES públicas e da valorização das que apresentarem melhor relação custo-benefício;
- c) Medidas pautadas na diretriz da diversificação: expandir o ensino superior público otimizando os recursos disponíveis, incentivando a abertura de cursos noturnos, diversificando o atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes; formular políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado, no sentido de reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema; valorizar os modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, especialmente a formação de professores para o ensino básico;
- d) Algumas medidas buscavam uma apropriação do ensino superior para qualificação da força de trabalho por meio da formação continuada e manutenção dos quadros mais qualificados no sistema, são elas: promover o apoio aos programas de formação de professores e de aperfeiçoamento em serviço; implantar incentivos para a retenção de docentes aposentados e prestes a se aposentar (MEC, 1995, p. 25-31).

A diferenciação das IES é sugerida pelo Banco Mundial como uma das estratégias de expansão do ensino superior e, alinhada a essa orientação, o artigo 44 da LDB traz em seu conteúdo os cursos sequenciais por campo do saber, com diversos níveis de abrangência e regulamentados pelas próprias instituições, mas sem defini-los. Para definir as diferentes formas de organização acadêmica, o decreto n. 2.306/1997, em seu artigo 8º, classifica as IES do sistema federal em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. O decreto n. 2.306/1997 concedeu aos centros universitários, instituições pluricurriculares, autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas, remanejar ou ampliar vagas, além de poderem usufruir de autonomia que serão definidas no ato de seu credenciamento (art. 12), promovendo a estratificação dos serviços de ensino superior para cada um dos estratos sociais, compreendidos como diferentes nichos de um mercado educacional:

[...] a privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinada por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos. As forças em conflito, que determinam a segmentação dos sistemas educacionais, são o Estado e o Mercado (CUNHA, 2007, p. 810).

A evolução da expansão do número total de IES, no período de 2001 a 2004, foi acompanhada do significativo aumento do número de Faculdades, Escolas e Institutos (instituições não-universitárias), modelos alternativos para atender públicos variados, como pode ser observado na figura 2:

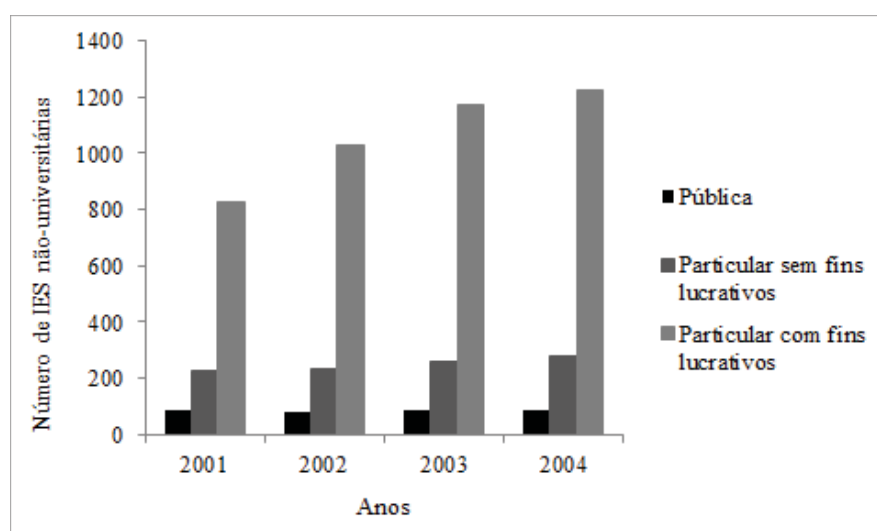
Figura 2 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2001 e 2004



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEED).

Devido ao grande número de informações para gerar em gráfico, optou-se por elaborar apenas o número total de Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos (IES não-universitárias) por categoria administrativa no período de 2001 a 2004, já que esse tipo de IES se destaca no número total da evolução de IES. Conforme a figura 3, observa-se que esse tipo de instituição é predominantemente do setor privado com fins lucrativos.

Figura 3 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2001 e 2004

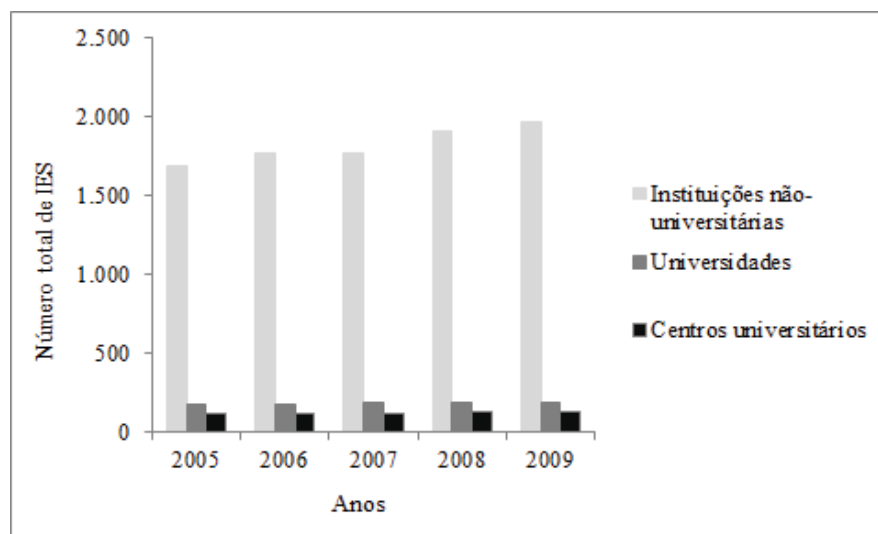


Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEED).

O decreto nº 2.306/1997, citado anteriormente, foi revogado pelo decreto nº 3.860/2001 e, posteriormente, pelo nº 5.773/2006, no momento em que as IES foram

reorganizadas em Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Este último decreto nº 5.773/2006 regulamenta o Sistema Federal de Ensino e trata dos procedimentos e das condições de autorização, credenciamento e credenciamento, mas não define a forma do processo. Com a reorganização das IES após o decreto nº 5.773/2006, a Sinopse do Ensino Superior, a partir de 2008, passou a utilizar apenas Faculdades, no lugar de Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos.

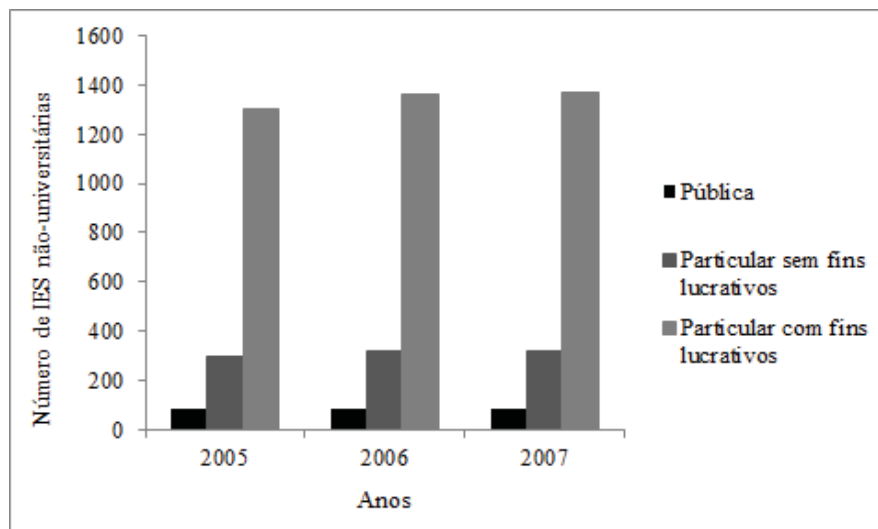
Figura 4 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2005 e 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

A figura 5 traz informações das Faculdades, Escolas e Institutos por categoria administrativa, no período de 2005 a 2007, pois a partir de 2008, suprimiu-se esse tipo de organização acadêmica por Faculdades, após o Decreto nº 5.773/2006. Observa-se que o setor privado com fins lucrativos continua predominando na expansão desse tipo de IES.

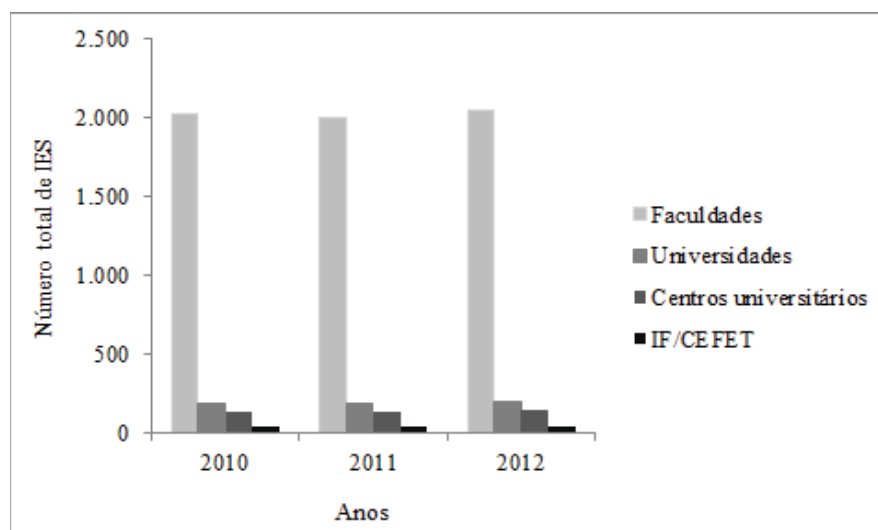
Figura 5 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2005 e 2007



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2007 (MEC/INEP/DEED).

A partir de 2008, a Sinopse do Ensino Superior passou a utilizar Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no lugar de Centro de Estudos Tecnológicos (CET) e Faculdades Tecnológicas. No período de 2010 a 2012, nota-se que a expansão das Faculdades (instituições não-universitárias) continua dominante dentre as IES, conforme a figura 6:

Figura 6 - Número total de IES, por organização acadêmica, entre 2010 e 2012

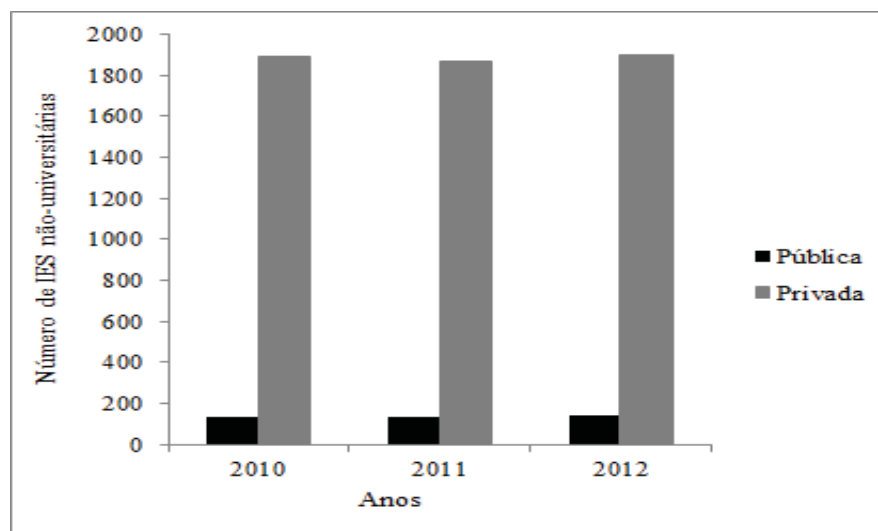


Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2010 a 2012 (MEC/INEP/DEED).

A partir de 2009, o censo do ensino superior passou a não disponibilizar informações diferenciando a categoria administrativa do setor privado - se com fins lucrativos ou sem fins

lucrativos, mas apresentando dados por categoria administrativa – se público ou privado. Na figura 7, elaboramos o número total de instituições não-universitárias, por categoria administrativa, evidenciando o favorecimento do setor privado na expansão desse segmento de IES:

Figura 7 - Instituições não-universitárias, por categoria administrativa, entre 2010 e 2012



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2010 a 2012 (MEC/INEP/DEED).

Embora o ensino superior precise de transformações para atender a expansão deste nível de ensino e demandas das classes trabalhadoras, a (contra) reforma da educação superior no país vem correspondendo às necessidades da hegemonia burguesa, sendo uma das peças de sustentação do *status quo* e um obstáculo ao projeto de sociedade transformador dessa realidade. Os princípios gerais da política educacional do MEC, a reforma do aparelho do Estado pautada no binômio gestão/financiamento e a reforma do ensino superior estão impregnados dos ideais neoliberais e fazem parte de um processo mais amplo de adequação das políticas públicas aos interesses privatistas, por um lado, e da manifestação da dialética “imperialismo-dependência”, por outro. Esse processo tem se materializado nas constituições e legislações.

[...] no contexto da paradoxal “revolução silenciosa” do ensino superior – na versão mais recente, a “revolução gerenciada” – suposto feito atribuído pelos reformadores a si próprios, temas como a avaliação, a autonomia, a diversificação/diferenciação, a qualidade, a equidade, a eficiência/eficácia, a responsabilidade social, a empregabilidade e as competências/habilidades, entre muitos outros, ocupam um lugar privilegiado dentro do arcabouço teórico-ideológico das reformas. Esta “nova” roupagem, que (re) funcionaliza conceitos, muitos deles indevidamente expropriados dos movimentos sociais em defesa da escola pública, esconde velhos paradigmas,

escamoteando, com isso, as reais relações sociais das quais se constitui não só o modo capitalista de produção, mas também a forma específica de educação a ele relacionada. Faz-se da propalada “revolução” uma expressão tacanha e falseadora das reais intenções contidas nas propostas que transformaram o ensino superior naquilo que é hoje (MINTO, 2006, p. 280 e 281).

Em conformidade com o princípio da avaliação institucional do MEC, a lei nº 9.131/1995 estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Federal de Educação e os Exames Nacionais de Cursos, sendo regulamentados pelo decreto nº 2.026/1996 que estabeleceu os procedimentos para avaliação dos cursos e IES. Esse decreto foi revogado pelo de nº 3.860/2001 e, posteriormente pelo decreto nº 5.773/2006 que reorganiza as instituições de ensino superior estabelecendo as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. No entanto, adotar a concepção de avaliação centrada no produto e não no processo, acreditando que a divulgação do *ranking* de desempenho dos alunos autorregulará a procura pelos cursos oferecidos com desempenho satisfatório, eliminando automaticamente aqueles com desempenho insatisfatório é o mesmo que crer que uma “mão invisível” teria poder para controlar o mercado educacional.

Um Projeto de LDB, de autoria do Deputado Octávio Elísio, PL nº 1.258/1988, começou a tramitar na Câmara Federal no mesmo ano da promulgação da Constituição Federal de 1988, e, ao longo dos anos recebeu muitos outros projetos que foram apensados àquele PL. Um desses foi apresentado pelo Deputado Agripino de Oliveira Lima, que tratou mais da educação superior do que dos outros níveis de ensino e, em consonância com os interesses privatistas, explicitou que as universidades terão, do ponto de vista legal, tratamento e direitos iguais, cabendo ao Estado assegurar o acesso de alunos pobres e capacitados, por meio de concessão de bolsas e programas de crédito educativo, a IES particulares. Em contrapartida, alguns deputados, como Florestan Fernandes, defendiam a exclusividade das verbas públicas para as escolas públicas, tese defendida pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública na LDB, o que evidencia que a Câmara Federal era composta de deputados com posições político-ideológicas distintas e antagônicas, pelo menos quanto à destinação dos recursos públicos para a educação:

Mesmo com o “lobby” dos defensores da iniciativa privada – confessional ou empresarial – e de deputados que se constituíram em seus porta-vozes, até essa etapa a correlação de forças ainda era favorável aos que lutavam pela educação pública, gratuita e de qualidade. O processo até aqui desenvolvido não teve precedentes na história da educação brasileira (MURANAKA, 1998, p. 133).

A tramitação da LDB no Congresso Nacional foi muito conturbada, devido às disputas políticas dos diferentes interesses dos setores ligados à educação que se opunham ao projeto aprovado na Comissão de Educação, utilizando de trâmites burocráticos para inviabilizar o prosseguimento daquele projeto. Segundo Muranaka (1998), o projeto da LDB encontrou entraves não só no legislativo, como também no executivo, sobretudo do Ministro da Educação no governo Collor, José Goldemberg, que caracterizava o projeto como detalhista, utópico e corporativo. No processo de elaboração das leis, as divergências de valores e concepções de educação “se agudizam, pois os grupos tentam a hegemonia na prática legislativo-institucional, objetivando consagrar suas concepções no instrumento jurídico” (MURANAKA, 1998, p. 117).

O Estado enquanto poder público carrega ambiguidade e contradição e, como mediador de interesses divergentes e conflitantes, por meio das políticas públicas, preserva os interesses particulares e acolhe as demandas das classes populares que não subvertem a ordem estabelecida (MURANAKA, 1998, p. 4).

Com a colaboração da equipe do Ministro da Educação, particularmente de Eunice Durham, o senador Darcy Ribeiro apresentou no Senado um novo projeto de LDB, a PL nº 67/1992, que confrontava com o projeto da Câmara de forma impositiva e atropelando o processo democrático que vinha sendo conduzida com amplo respaldo dos setores organizados da sociedade civil, permitindo-se que o projeto de LDB fosse adaptando-se às intenções do Poder Executivo que insistia em desqualificar o projeto original:

Às adjetivações feitas ao projeto de LDB da Câmara podemos responder: ele era detalhista sim, mas as modificações sugeridas, e muitas conseguidas, pelos conservadores não objetivavam suprimir-lhe os detalhes desnecessários ou conferir ao texto maior clareza, mas visavam sobretudo alterar seus pontos nevrálgicos, seus princípios; o projeto de LDB era utópico sim, sobretudo porque visava incorporar o direito daqueles que foram excluídos do sistema educacional, porque tinha como horizonte a mudança visando uma educação mais democrática, que possibilitasse ao educando ser realmente cidadão. Era corporativista? Talvez, mas as emendas apresentadas pelos conservadores não foram no sentido de corrigir esse possível veio corporativista; muito pelo contrário, foram para defender os interesses de uma outra corporação, a dos proprietários de escolas privadas (MURANAKA, 1998, p. 205).

Portanto, ao invés de uma lei que contivesse todas as diretrizes e todas as bases da educação nacional, a lei nº 9.394/1996 (LDB), é minimalista, gerada com lacunas intencionais, cujo objetivo era o de permitir que o Estado implementasse as reformas pautadas nas orientações dos organismos multilaterais. Assim, o objetivo era aprovar uma LDB

compatível com as intenções da Reforma do Estado, ajustando-se às diretrizes dos organismos internacionais compatíveis com os novos ditames da mundialização do capital:

Numa sociedade cujas regras estabelecidas nem sempre são respeitadas, inclusive no interior do próprio legislativo, onde a educação pública é ameaçada por interesses particulares de cunho capitalista e por interesses de fundamento religioso, que encontram eco no parlamento, em que pesem os discursos contrários, o sistema jurídico não está fundado apenas e tão somente na formalidade lógico formativa, encarnando as aspirações de todo um povo. As leis não nascem das mãos “assépticas” de um Estado neutro, nem dum berço metafísico mas trazem a marca indelével de um contexto assinalado pelas contradições sociais, pelos paradoxos econômicos e pela natureza dos conflitos entre diferentes atores sociais (MURANAKA, 1998, p. 141).

A criação dos Institutos Superiores de Educação, meta do MEC e pautada na orientação do BM, contribuiu para a diversificação dos modelos de organização acadêmica, especialmente a formação de professores para o ensino básico. No plano político-ideológico, o conjunto das reformas nos anos de 1990 está permeado por concepções liberais que contestam o modelo de ensino superior pautado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa forma de organização é considerada ineficiente, muito custosa e inadequada, tanto pelo perfil de demanda por ensino no Brasil, como para a adequação das finanças à economia globalizada (MINTO, 2006). A existência de diferentes tipos de IES justifica-se para atender um público heterogêneo que é aparentemente compelido a fazer cursos rápidos, à distância para se alocar no mercado de trabalho, tratando-se de um nicho do mercado com necessidades peculiares.

O Plano de Ações proclamado pelo MEC (1995) indica que o fortalecimento e expansão do ensino superior deve se dar otimizando os recursos já disponíveis no ensino público, valorizando alternativas institucionais como uma saída para escapar do modelo de universidade baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, incentivar a diversificação das fontes de financiamento que impõe o estreitamento das relações com o setor produtivo.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) também é um caso de expansão do ensino superior por meio da diversificação de IES, instituída pelo decreto nº 5.800/2006, sob a forma de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior na modalidade à distância e dá preferência de vagas aos candidatos que já atuam como professores e demais trabalhadores da educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um Programa de oferta emergencial de cursos de licenciaturas presenciais e de cursos ou programas

especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do decreto nº 6.755/2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as IES (CAPES, S/D).

A expansão de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior também se deu orientada pelo princípio da flexibilização e da diversificação das modalidades de ensino quando da implementação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto nº 6.096/2007, que possibilitou as condições necessárias para uma adequação da reforma do ensino superior estatal aos “novos tempos”, já que proporcionou a oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais resumidos, podendo as IES federais abdicarem de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa (MINTO, 2011, p. 259). Segundo Leher (2010), o Reuni é uma adaptação local do Processo de Bolonha para um país capitalista dependente que tem executado uma reforma na educação superior muito próxima dos chamados *Community Colleges*, adotando recomendação da assessoria da USAID, quando dos acordos MEC-USAID há quarenta anos (LEHER, 2010, p. 67).

O Acordo de Bolonha (1999) constitui-se num projeto de reorganização do ensino superior, de caráter global, atendendo as recomendações dos organismos internacionais, que, em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem uma universidade financeiramente sustentável, cuja materialidade é de uma política de formação profissional aligeirada, com conteúdos condensados e baixo custo por aluno, com vistas a se estabelecer como nível de ensino massificado. O nível da pós-graduação, sob a forma de especializações, aperfeiçoamentos, mestrados e doutorados são propostos como autofinanciados pelo próprio estudante, designando-se como mercantilmente adaptada (BIANCHETTI, 2010). As pesquisas recentes constataam que a duração das licenciaturas após a Declaração de Bolonha é, em regra, menor do que antes da proposição do documento e os mestrados têm se desenvolvido sob um regime de duração mais flexível e não têm, a princípio, o mesmo nível de exigência relativamente à estrutura anterior àquela declaração (UNIVERSIDADE DO PORTO, S/D).

A modalidade do ensino à distância, a UAB, o Prouni, o Fies, o Parfor, o Reuni entre outros, podem ser citados como exemplos da valorização de modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, especialmente para a formação de

professores para o ensino básico⁵. A proposta de simplificar as exigências burocráticas para reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições privadas enquanto política de expansão do ensino superior favorece a privatização e parcerias público-privadas e mercantiliza o ensino superior brasileiro a patamares mais elevados. Tal proposta é condizente com a “nova ordem mundial”:

Há uma nova divisão do trabalho entre as IES brasileiras, de modo a reduzir o escopo de atuação estratégica das IES capazes de produzir novos conhecimentos científicos e tecnológicos, antes indispensáveis a uma vasta gama de setores da economia e que, agora, se estabelecem como centros nervosos de uma gama menor de setores, aqueles ligados ao capital monopolista. A lógica dessa relação é a de ampliar a “produtividade” e a “competitividade” da FT empregada nesses setores. Donde a difusão das ideologias correlatas: formação com base em *competências*; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento dos conteúdos e de ênfase na aprendizagem; enfim, de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a “flexibilidade” do mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização (MINTO, 2011, p. 214, grifos do autor).

Não é exagero afirmar que dos documentos da década de 1960 - dos acordos MEC-USAID - aos recentes documentos do Banco Mundial direcionados à reforma do ensino superior dos chamados países em desenvolvimento houve continuidade do receituário, sob “novas” roupagens, quanto à destinação de cursos e instituições para os pobres, buscando a flexibilização da formação de nível superior com ênfase na formação/treinamento de baixo custo e com propostas de cursos aligeirados.

⁵ Todas essas políticas priorizam, cada qual do seu modo particular, a formação de professores. Como foge do escopo desse trabalho abordar cada uma delas, apenas nos dedicaremos ao Prouni que será tratado no capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - A PROLETARIZAÇÃO COMO PROCESSO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR E DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO

2.1 – O esvaziamento do conteúdo como um condicionante da alienação e da precarização do trabalho docente

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem-se tornado objeto de preocupação, sobretudo na última década. A falta de docentes com boa formação inicial e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio é discutida tanto em artigos acadêmicos como na mídia. Ao mesmo tempo, divulga-se não só a tendência de queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência.

Nesse sentido, questionamos se realmente faltam professores – licenciados - para a educação básica ou as condições do trabalho docente não são suficientes para fomentar expectativas fazer carreira no magistério? De um lado, estão aqueles que obtiveram o diploma para lecionar e optaram por não fazê-lo, do outro lado, aqueles que estão em fase de escolher qual curso de nível superior prestar, mas preferem não concorrer à vaga de um curso de licenciatura. Esse é um fenômeno da última década? A problemática colocada perpassa diretamente o processo de formação do professor, por isso, nos propomos a situar como tem sido produzida a formação acadêmica dos professores do ensino básico brasileiro.

A alienação do trabalho na categoria docente assume aspectos específicos, mas que guardam similitudes com aquela que acontece na atividade de qualquer trabalhador, caracterizando-se pelo estranhamento entre o produtor e o produto do seu trabalho, pela perda do controle do trabalho e dos seus conteúdos durante o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo e, enfim a desumanização, que se materializa pelo estranhamento entre os próprios trabalhadores. A categoria docente não está imune a essa violência no trabalho (COSTA, 2009).

Apresentamos então uma breve discussão sobre um aspecto muito importante da alienação que é a perda do controle e dos conteúdos do trabalho pela categoria docente do ensino básico no decurso da história da educação brasileira, ainda durante a formação inicial deles, o que tem como consequência a inserção de profissionais no mercado com qualificação aquém daquela necessária para o trabalho em redes públicas de educação em cada conjuntura,

tendo que enfrentar as consequências da massificação do ensino, das mudanças no perfil do alunado, tendo que interpretar, analisar e planejar intervenções na escola com recursos teóricos insuficientes.

Antes da criação das primeiras Escolas Normais durante o império, com a finalidade de formar quadros para o ensino primário, as raras iniciativas oficiais no sentido de oferecer educação às meninas pobres e órfãs tendiam a levá-las a profissionalizar-se como professoras primárias. Em 1825, foi criado, em São Paulo, o Seminário de Nossa Senhora da Glória, educandário feminino subsidiado pelo Imperador, destinado a ministrar instrução primária às meninas órfãs. Apesar da precariedade das condições materiais e “intelectuais” do Seminário das Educandas, o governo provincial conferiu-lhes, em 1846, a preferência no magistério para o sexo feminino. Apenas em 1875, quando foi criada uma seção feminina na Escola Normal da província de São Paulo, as educandas do Seminário de Nossa Senhora da Glória tiveram a oportunidade de qualificar “devidamente” sua força de trabalho. Na visão de Saffioti (1976, p. 201) “os educandários para as meninas não constituíam solução total para o problema do ensino da mulher; representavam apenas uma tímida tentativa de transformar em pessoas úteis à sociedade, as meninas sem recursos”.

As primeiras Escolas Normais, criadas ainda na primeira metade do século XIX, foram destinadas exclusivamente aos homens. Nos anos finais do Império, as Escolas Normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. O magistério era visto como a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, como também buscava solucionar o problema de mão-de-obra para a escola primária, desde o início pouco procurado pelo homem, diante da baixa remuneração. “Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional” (TANURI, 2000, p. 66).

No começo do século XIX, deu-se início a instrução primária nas escolas para as meninas, porém, com restrições:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, Lei 15/10/1827).

A legislação de 1827 excluiu as noções de geometria e restringiu o ensino da aritmética no currículo das escolas para meninas, diferenciando assim o currículo das escolas para meninos. Assim, ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade para a educação feminina, restringia o aprendizado aos conteúdos de trabalhos manuais, leitura, escrita e aritmética.

O ingresso das meninas não era admitido nos liceus, ginásios e academias, o que demonstra que as expectativas sociais em relação aos papéis exercidos pela mulher, naquela sociedade, excluía a necessidade de instrução além do primário (NOVAES, 1991).

Aspectos morais como honestidade, dignidade, boa conduta e conhecimento das “prendas domésticas” eram requisitos que as professoras deveriam ter, prevalecendo sobre quaisquer outros, evidenciando o tipo de instrução que as meninas estavam limitadas a receber:

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (BRASIL, 1827, Lei 15/10/1827).

Ora, se a legislação regulamentava antes aspectos concernentes à moral e as “prendas domésticas”, do que aqueles relacionados ao conhecimento teórico e pedagógico para a seleção das professoras, bem como limitava o currículo das escolas para meninas para que aprendessem apenas o necessário para cuidar bem da casa, do marido, a formação do professor estava condenada a ser deficitária, impactando na qualidade do exercício do magistério, pois:

A maior dificuldade de aplicação da lei de 1827 residiu no provimento das cadeiras das escolas femininas. Não obstante sobressaíssem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. [...] lastimável era o nível de ensino das escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber (SAFFIOTI, 1976, p. 193, grifos nossos).

Outro elemento que contribuiu para a “reduzida capacidade de absorção das primeiras Escolas Normais foi devido não apenas as suas deficiências didáticas, mas, sobretudo, à falta

de interesse da população pela profissão docente”, que desde aquela época sofria com a baixa remuneração e com a desvalorização social (TANURI, 2000, p. 65).

A diferenciação do currículo nas escolas para meninas e para meninos era justificativa para oferecer às professoras salários mais baixos, já que o ensino da geometria constituía o critério para se estabelecerem salários diferenciados, apesar da lei ter decretado que as professoras teriam o mesmo ordenado e gratificações concedidos aos professores (NOVAES, 1991).

Pelo exposto, podemos perceber que a preocupação com a formação do magistério para o ensino primário esteve presente desde o Império, embora pouco tenha sido feito em termos de iniciativas concretas que de fato atacassem a questão da qualificação do professor primário. O Ato Adicional de 1834, que transferiu para as Províncias a competência de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, representou também tratamento diferenciado entre professores e professoras das escolas elementares, pois permitia que as províncias admitissem professoras para as escolas de meninas, sem a exigência de concurso, porém diferenciando o salário daqueles que eram concursados dos que não eram concursados (SAFFIOTI, 1976).

Para Saffioti (1976), a Ato Adicional de 1834 institucionalizava a incompetência das professoras e sancionava a persistência da inferioridade cultural da mulher e da remuneração diferenciada entre professores e professoras. No caso de São Paulo, a lei fixou em dois terços do ordenado regulamentar o salário das professoras não concursadas e as mantinham no cargo apenas enquanto não as pudesse substituir por outras mais credenciadas. As Escolas Normais eram organizadas de acordo com diretrizes estabelecidas pelos estados provinciais, e não pelo governo federal, ficando restritas as reformas, até então efetuadas, aos limites geográficos das províncias que as promovessem (ROMANELLI, 1978).

Nesse sentido, o presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, propôs uma reforma no ensino primário e secundário em 1854, conhecida por “Reforma Couto Ferraz”. Alguns anos antes, ele anexou ao Regulamento da Instrução Primária e Secundária, expedido em 1849, críticas à Escola Normal e às suas despesas em troca de pouco e, buscando justificar a adoção do sistema “austriaco-holandês” para formar os professores, afirmou:

(...) entendi que o sistema austriaco era o mais adequado em nosso país. Consiste em deixar os professores formarem-se pela prática, passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então recebem para se aperfeiçoarem em algumas lições de pedagogia. Adotei modificando-o pelo sistema holandês. Em quase todas as escolas da Holanda aproveitam-se os meninos pobres que mostram mais inteligência e são conservados nelas e se preparam para o magistério por lições

especiais à tarde e, sobretudo empregam-se sucessivamente nas diferentes classes, com pequenas retribuições até que pela idade possam ser colocados em uma escola sua. Deste modo, podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais, homens que desde a puerícia se acostumam àquela vida, que lhe tomam os hábitos e que sem grande esforço se dedicam ao ensino (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (1849) apud (VILLELA, 2003, p. 123, grifos nossos).

O Regulamento de 1849 rebaixava, ao mesmo tempo, o nível da instrução primária e o nível da formação intelectual do professor negando-lhe o conhecimento teórico, em virtude da mera reprodução da prática do outro. E, diante da pouca atratividade que a magistério já enfrentava, a saída encontrada por Couto Ferraz foi aproveitar a mão-de-obra barata, ou sem custo algum, das crianças pobres e órfãs e “prepará-las” para o magistério. Assim, ao expandir a rede das escolas primárias, o fazia em detrimento da qualidade do ensino que nelas haveria de ser ministrado, mediado por professores preparados de forma pragmática e aligeirada, os quais viriam a reproduzir a má formação que receberam. Aquele regulamento estabeleceu, ainda, uma divisão entre escolas de primeira e segunda classe (VILLELA, 2003).

A partir de então, a maioria das escolas da província seria de primeira classe, com um currículo bem reduzido, atendia boa parte das crianças, oferecendo apenas a formação elementar, das primeiras letras, e as escolas de segunda classe, em número reduzido, localizadas apenas em alguns distritos, chamados de “freguesias ou curatos” atendiam os poucos que tinham condições mais favoráveis para continuar os estudos. Quanto à remuneração, antes do Regulamento, todos os professores primários da província recebiam 600\$000 anuais, mas a partir de então, esse salário ficou restrito aos professores de segunda classe, que lecionavam para os mais abastados, enquanto os de primeira classe, que lecionavam para os pobres, passaram a receber apenas 350\$000 anuais (VILLELA, 2003).

Dos apontamentos de Villela (2003) podemos depreender que havia uma captação de jovens para o magistério tanto nas elites quanto na população pobre, conforme indica o sistema adotado para formação de professores no século XIX, no Brasil. Então, indagamo-nos se essa realidade é específica desse momento ou se podemos verificar essa tendência em outras conjunturas.

Uma vez que as ações concretas não se orientavam no sentido de garantir uma formação qualitativa para os professores do ensino primário e secundário, a opção adotada pelos estados foi a de criar mecanismos de controle e de vigilância dos professores.

Assim, a organização escolar foi se adequando ao longo do século XX e, na primeira década, no caso do estado de Minas Gerais, surgiram os primeiros grupos escolares e com eles a função de diretor de escola primária. As classes foram reunidas, cada professora assumia

uma das quatro séries iniciais e uma delas respondia também pela coordenação do trabalho na escola, correspondendo à função de diretora. Mais tarde, no final da década de 1920, a professora para ocupar o cargo de diretora deveria possuir um diploma da Escola de Aperfeiçoamento, que se propunha a formar a diretora e a orientadora técnica. À diretora, além das funções administrativas e de controle exercidas até então, foram atribuídas funções no sentido de que ela orientasse e dirigisse o trabalho das demais professoras, em termos pedagógicos. Se uma escola contasse também com a orientadora técnica, o trabalho era dividido, sendo que “a diretora dirigia a escola, a orientadora orientava o processo de ensino definindo o que e como ensinar, e a professora obedecia, ensinando o que lhe era ordenado ensinar” (NOVAES, 1991, p. 112).

Da Escola de Aperfeiçoamento as diretoras e orientadoras passaram a se formar no Curso de Administração Escolar (CAE); posteriormente, essa titulação passou a ser obtida nos cursos de Pedagogia. Enquanto isso, as professoras continuaram a obter sua formação nos cursos do magistério. Novaes (1991) concluiu que a possibilidade da continuidade de estudos, teve como efeito negativo o enxugamento do curso da Escola Normal, o que teve, como consequência,

[...] o distanciamento entre o saber produzido nesse curso e nos cursos de Pedagogia: enquanto a diretora e a orientadora tiveram o seu saber aumentado, o inverso ocorreu com a professora. E, interessante, o que é ensinado a mais à diretora e à supervisora é feito em nome de uma melhor orientação e condução do trabalho da professora e diz respeito ao seu trabalho cotidiano. Ora, por que então, não se modificou o currículo dos cursos de formação de professora, ensinando diretamente à professora aquilo que lhe faltava na formação? Por que foi criado o intermediário, repassador (apropriador) do saber à (da) professora? De certa forma, o que é ensinado à diretora e à supervisora é o que deixou de ser ensinado à professora (NOVAES, 1991, p. 113, grifos nossos).

A supervisão era muito diretiva, sendo comum a preparação de súmulas para as professoras, discriminando o conteúdo a ser ensinado e a metodologia a se utilizar. Cabia à supervisora a preparação de provas e avaliações, cuja finalidade era, antes, avaliar se a professora seguia a súmula preparada pela supervisora, do que avaliar o processo de aprendizagem (NOVAES, 1991).

Ao invés de criar condições para promover uma formação integral dos professores, e, por conseguinte, dos alunos, a preocupação passou a ser a formação do diretor da escola. A partir de então, o diploma da Escola de Aperfeiçoamento passou a ser utilizado como justificativa em si e para encobrir o controle que exercia (NOVAES, 1991).

As professoras recebiam uma formação de baixo nível, sendo negado o acesso às formas mais desenvolvidas do saber objetivo e da compreensão do significado de sua atividade, depois, essa deficiência era identificada quando do exercício da atividade profissional e servia para justificar a destituição da autonomia do professor para participar do planejamento escolar, preparar aulas com liberdade, decidir sobre a seleção e o encadeamento dos diferentes conteúdos a ser ensinado, escolher a metodologia a ser utilizada e para avaliar. Essa forma de desvalorização também concorria mediatamente para justificar os baixos salários.

A União passou a determinar as diretrizes gerais para todo o país, no que se refere à formação do magistério primário, somente em 1946 com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, bem como da Lei Orgânica do Ensino Primário. O curso normal foi organizado de forma a atender os objetivos do ensino primário sendo subdividido em cursos de dois ciclos, o curso de regentes do ensino primário e o curso de formação de professores primários (LELIS, 1989).

A reorganização dos sistemas estaduais, no sentido de adequá-los à Lei Orgânica, deu-se paralelamente ao considerável crescimento das Escolas Normais, sobretudo, na iniciativa privada. Segundo dados oficiais do INEP, das 546 Escolas Normais (de 1º e 2º ciclos) em 1951, apenas 168 eram públicas estaduais, 378 eram particulares ou municipais. Ademais, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais. As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais. Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970 (TANURI, 2000).

O predomínio de escolas particulares também foi ressaltado no trabalho de Gouveia (1965): em 1960, existiam no país 887 cursos normais de segundo ciclo; deste total, 583 eram mantidos por entidades particulares.

Apesar das matrículas terem aumentado, o número de professores leigos no país ainda era significativo. O Censo Escolar de 1964 revelou que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56% tinha realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinha apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7% ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto). E cada estado apresentava uma realidade diferente quanto à questão (TANURI, 2000). Por exemplo, no estado de São Paulo, em 1956, 96,3% dos professores

primários haviam feito o curso normal, restando 3,7% de professores leigos (PEREIRA, 1963, p. 108).

Analizando as possibilidades de continuidade de estudos dos jovens na década de 1960, verificou-se que a Escola Normal constituía uma das alternativas que, teoricamente, se oferecia aos estudantes que alcançavam esse estágio. As outras alternativas seriam os cursos comercial, industrial e agrícola ou um dos cursos acadêmicos, que conduziam mais diretamente à universidade – o científico e o clássico. Embora os dois cursos acadêmicos – científico e clássico – constituíssem o caminho para a escola superior, após a promulgação da Lei nº 4.024/1961 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, qualquer outro curso de nível médio de segundo ciclo, o Normal inclusive, dava ao estudante o direito de candidatar-se a um exame vestibular. E qualquer desses cursos implicava em uma sequência de três anos de estudos. Nas capitais e nas cidades maiores, as possibilidades eram mais variadas e, frequentemente, em um mesmo estabelecimento se encontrava mais de um tipo de curso. Nas cidades menos populosas, o curso ginásial, no nível básico e a Escola Normal, no nível de segundo ciclo, constituíam, frequentemente, a única solução para os jovens que desejavam continuar os estudos regulares além do primário (GOUVEIA, 1965).

Apesar de as escolas primárias se destinarem a preparar professores para o magistério primário, cerca da metade dos estudantes que completavam o Curso Normal não começava a lecionar em escola primária pública ou particular, no ano seguinte ao da formatura. Então, o preenchimento das cadeiras do magistério com professores leigos, cresceu de 38%, em 1940, para 47%, em 1958 (GOUVEIA, 1965).

Na década de 1960 já se verifica a precarização do trabalho docente tanto na formação, quanto nas suas condições de trabalho, pois os professores leigos e habilitados não concursados recebiam salários inferiores, não tinham estabilidade no emprego, nem férias remuneradas. Isso repercutia sobre a formação dos alunos das escolas, formando um ciclo vicioso de professores mal formados e precarizados formando alunos de forma precária.

O desinteresse das normalistas em exercer o magistério àquela época pode ser explicado pelo fato de que a Escola Normal, apesar de criada como instituição para formar professores, constituía-se, por outro lado, numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos pela mulher o que acabava por receber moças que apenas buscavam elevar o grau de sua instrução, conforme discutimos no capítulo anterior. A inexistência de uma rede oficial de ensino secundário para a mulher dificultava seu acesso nas escolas superiores, pois a educação secundária feminina se fazia, até então, “quase exclusivamente em colégios confessionais, alguns dos quais protestantes e a maioria católica” (SAFFIOTI, 1976, p. 203).

Na década de 1950, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingiram também o ensino primário e a formação dos professores, quando da atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAEE), de 1957 a 1965, após o acordo MEC-USAID. Segundo Tanuri (2000), o principal objetivo do PABAAEE era instruir os professores das Escolas Normais a adotarem metodologias de ensino com base na psicologia, posteriormente essa abordagem se estendeu também à supervisão e ao currículo, garantindo maior abrangência do Programa dentro das escolas:

O PABAAEE constitui-se em programa ambicioso e foi uma experiência pioneira de infiltração imperialista na América Latina, através da formação de professoras primárias. Gerou, no entanto, uma grande resistência, acrescida com a má qualidade dos professores americanos enviados (TAVARES, 1980, p. 47).

O PABAAEE ofereceu cursos intensivos de uma a três semanas às professoras primárias de todos os estados brasileiros, cursos semestrais para bolsistas previamente selecionados, bem como cursos para professores de psicologia educacional, em Belo Horizonte. Entre 1959 e 1964 passaram pelos cursos semestrais 832 professoras brasileiras, 24 paraguaias e 8 venezuelanas. Além disso, o PABAAEE participou de vários encontros sobre currículos e realizou cursos especiais em todos os estados do país, atingindo cerca de 300 professoras primárias (TAVARES, 1980).

Desde 1939, quando da estruturação do curso de Pedagogia, até 1962, algumas modificações são introduzidas na organização do curso, sem que isso tenha representado alterações significativas. O mesmo caráter elitista, generalista e enciclopédico é mantido. A orientação educacional é mais incrementada, mas ainda com contornos não nítidos, e sem ser considerada como campo exclusivo do pedagogo. É um período (1930-1964) marcado por debates em torno da educação, mas que não ganharam um maior aprofundamento das questões relativas à formação do educador. A pressão de maior demanda efetiva de escolarização traz como consequência a expansão quantitativa da rede escolar e também dos cursos de Pedagogia. Os educadores continuam, porém, a ser preparados, praticamente, como se fazia há duas décadas (MURANAKA, 1985, p. 174).

2.2 – Os acordos MEC-USAID e as políticas para a formação de professores

Na medida em que a resistência ao imperialismo, enfraquecida pelo regime militar, desloca-se para as universidades, a ação dos norte-americanos, materializada na ajuda técnica-financeira ao Brasil, desloca-se para lá com apoio do governo. O relatório da equipe de peritos norte-americanos em educação, que visitaram o Brasil por meio do Programa Agency for International Development (AID), deixou claro que o ensino superior é o nível estratégico

para ajudar no desenvolvimento nacional e que a USAID deveria dar prioridade para um programa de ensino superior (TAVARES, 1980):

O Brasil precisa urgentemente formar gente em tecnologia, educação, medicina, agricultura. Necessita de professores de ensino médio que tenham sido treinados nas Faculdades de Filosofia. [...] Além do mais, a guerra fria é uma batalha para o intelecto do homem... Se nós pudermos ajudar essas universidades a exaltar a verdade, a encontra-la, e a ensiná-la, então nós teríamos a maior segurança de que o Brasil seria uma sociedade livre e um amigo leal dos Estados Unidos (RELATÓRIO DA EQUIPE DA AID apud TAVARES, 1980, p. 24).

Dentre as sugestões da equipe para eleição dos objetivos a ser alcançados pelo Programa de ensino superior, está a realização de reformas na estrutura básica, a “criação de um sistema viável e autossustentado de programas de formação de professores qualificados e administradores para as escolas elementares e secundárias” e a criação de pós-graduação de ensino e pesquisa em instituições “capazes de incrementar o número e a qualidade dos professores, pesquisadores e profissionais, em áreas básicas” (TAVARES, 1980, p. 26).

Os objetivos da política norte-americana educacional no Brasil referem-se “à realização de tarefas de espoliação econômica e de deformação ideológica da consciência nacional, através de esforço continuado na formação das novas gerações” (TAVARES, 1980, p. 15).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia teve suas funções redefinidas e o conteúdo mínimo fixado através do Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, amparado pela legislação que o antecedeu, além dos relatórios dos “peritos educacionais” que, sob influência dos Estados Unidos através da AID, tiveram parte de suas orientações gerais atendidas na nova estrutura do ensino superior brasileiro e na política de formação dos profissionais da educação (MURANAKA, 1985).

Através do acordo MEC-CONTAP-USAID, de 1966, de Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio, a AID apoiou as Universidades brasileiras na reforma de seus programas de preparação de professores do ensino secundário, visando à melhoria da qualidade do treinamento deles e aumentar, pelo menos em 20%, até 1968, o número de professores formados anualmente, diante de uma defasagem de 3.100 entre o contingente demandado e o formado efetivamente (ALVES, 1968).

Além desse acordo, outros foram assinados, como o MEC-USAID, com o objetivo proclamado de modernizar a administração universitária para maior produtividade e eficiência do sistema escolar, adequando-o às exigências do desenvolvimento, impondo a racionalização das estruturas acadêmicas e a otimização dos recursos humanos e materiais, evidenciando a

tendência tecnicista que as reformas educacionais incorporaram. Portanto, à Faculdade de Educação caberia a tarefa de formar educadores de acordo com os princípios tecnicistas (MURANAKA, 1985).

Esses, por sua vez, pela prática pedagógica e através de mecanismos de controle cada vez mais aperfeiçoados, utilizando-se dos padrões de organização, planejamento e orientação, revestidos de uma pseudo-neutralidade política, reproduziriam o tipo de educação exigida pela estrutura global: a educação alienante, tornando-se os mediadores dos interesses dominantes (MURANAKA, 1985, p. 100 e 101).

Para Chauí (1978, p. 150), a transformação da estrutura da escola, baseada no modelo organizacional das empresas tem o objetivo de facilitar o controle institucional do ensino e, ao implantar essa transformação de “modo gradual e paulatino”, ao final de certo período, ela estará completa sem grandes alardes.

O Relatório Meira Mattos, cujas propostas se assemelham às recomendações norte-americanas nos acordos MEC-USAID, aponta a necessidade de reduzir currículos e de diminuir a duração da formação profissional. Com a reestruturação das Universidades Federais, determinadas pelos decretos-leis nº 53/1966 e nº 252/1967, a Faculdade de Filosofia desdobrou-se num conjunto de unidades que deveriam compor o sistema comum e pesquisa básicos, enquanto que a seção de Pedagogia transformou-se em Faculdade de Educação, que se constituiu numa unidade profissional. Esses Decretos-Leis, embora estabelecessem que os especialistas em educação deveriam ser formados em escolas superiores, não chegaram a especificar quais seriam as categorias profissionais no campo da educação, sendo estas fixadas pela Lei nº 5.540/1968 (MURANAKA, 1985).

Logo após serem promulgados os dois decretos-leis (nº 53/1966 e nº 252/1967), que transformaram o Departamento de Educação em Faculdade Profissional, o Brasil recebeu uma “Missão encarregada de orientar as Faculdades de Educação”. Essa “Missão”, que teve o apoio da Unesco, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil e do INEP, afirmou que o professor deveria ter noções elementares das disciplinas teóricas, pois a preocupação deveria se dar no “como ensinar”, priorizando-se o domínio de métodos e técnicas.

Portanto, a formação do professor deve enfatizar o plano prático e não o teórico, devendo centralizar-se no “como fazer”, pois a tarefa pedagógica resume-se numa função técnica, que tomando a ordem social vigente como dada, natural, inquestionável, procurará formar indivíduos ajustados às normas e valores sociais necessários à reprodução das relações sociais de produção. As disciplinas que poderiam contribuir para que o futuro professor, a partir da compreensão dos fatores

de ordem econômica, política e social do país, assumisse posição reflexiva com a problemática educacional, são consideradas secundárias (MURANAKA, 1985, p. 106 e 107).

Assim, na medida em que o professor, mais uma vez é destituído dos conhecimentos teóricos durante a sua formação, recebendo uma formação tecnicista e pragmática, ratifica-se a hipótese de que ocorre, no decorrer da história do Brasil um esvaziamento dos conteúdos do trabalho nesta categoria, desde a sua formação inicial.

Quanto à formação de professores para o ensino de matérias pedagógicas no curso normal, a “Missão” sugeriu que fossem oferecidas em instituto ou escola de Pedagogia, que ficariam anexos à Faculdade de Educação, onde o aluno poderia receber o título de bacharel ou licenciado em Ciências Pedagógicas. O curso de bacharel seria estruturado em três anos. O diploma de bacharel daria condições para a matrícula na Faculdade de Educação para obtenção do grau de licenciado, onde a formação seria centrada nas metodologias especiais (MURANAKA, 1985).

A “Missão” propôs a formação de técnicos de educação com perfil para exercer eficientemente a administração, o planejamento e a organização do trabalho escolar, bem como a direção, a inspeção das escolas e a orientação escolar e profissional. Essa política foi ratificada e complementada pelo Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma universitária, instituído pelo Decreto nº 62.937/1968 para estudar a reforma da Universidade visando torná-la eficiente, moderna, flexível administrativamente e formadora de recursos humanos para o desenvolvimento do país, sempre sob orientação das recomendações norte-americanas (MURANAKA, 1985).

A Lei nº 5.540/1968, impregnada dos mesmos princípios que nortearam os dois decretos que a antecederam, ratificou as determinações neles contidas quanto à formação de professores para o ensino de segundo grau e o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares que passaram a ser feitas em nível superior. A Lei criou também a possibilidade de se organizar cursos de curta duração com a justificativa de atender às exigências imediatas do mercado de trabalho (MURANAKA, 1985).

O que é um professor curto? Qual o interesse em produzi-lo? Um professor encurtado é curto sob todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola, (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. [...] Esse professor [...] é um professor que interessa muito, pois é dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada; dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem chegar a uma atitude reflexiva face à sociedade e ao conhecimento. A

reforma traz, assim a desqualificação integral do professor, seja em termos sociais, seja em termos intelectuais. Com essa desqualificação, que é uma degradação, rebaixa-se ainda mais o nível dos cursos secundários e superiores, e prepara-se a morte da pesquisa (CHAUÍ, 1978, p. 152).

O Parecer nº 252/1969 justificou a necessidade de revisão dos currículos mínimos e a duração dos cursos superiores como se fossem necessidades da própria educação, desvinculando dos interesses produtivos. No entanto, a reformulação do curso de Pedagogia ocorreu devido às próprias alterações sofridas pelo Estado que o tornou inadequado à ordem vigente (MURANAKA, 1985):

A tendência tecnicista da educação, que passa a ser dominante nas reformas educacionais empreendidas pós 64, não está isolada do quadro geral do desenvolvimento do capitalismo monopolista. [...] No capitalismo monopolista, o Estado, apresentando-se mais burocrático e centralizador e, por isso mais controlador para coordenar os monopólios e a segurança do capital, estende sua ação e todas as instituições a ele subordinadas (MURANAKA, 1985, p. 112 e 116).

Essa tendência tecnicista está longe da formação de que o Brasil precisa,

Para nos tornarmos independentes, temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, geração de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar – e o essencial é transformação – se forem também capazes de pensar e de aplicar esse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes [...] são meros executores de tarefas (ALVES, 1968, p. 106 e 107).

Antes do Parecer nº 252/1969, o curso de Pedagogia estava voltado unicamente para a formação docente, de modo que se atribuía às Escolas Normais e os cursos especiais o objetivo de formar orientadores, supervisores e administradores para o ensino primário. A partir de então, o curso passa a ter várias habilitações, passando a ser o responsável em formar o pessoal não docente para atuar na escola de primeiro e segundo graus. Apenas o planejamento não se constitui em habilitação do curso de Pedagogia, sendo desenvolvido em curso de pós-graduação (MURANAKA, 1985).

Por sua vez, a Lei 5.692/1971, quando promulgada, manteve as determinações da Lei nº 5.540/1968 e do Parecer nº 252/1969. O capítulo que trata “Dos Professores e Especialistas” definiu como deveria se dar a habilitação da categoria:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Art. 32 O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, art. 30, 32, 33).

Para Novaes (1991), o que ocorreu com a categoria docente foi uma desvalorização da função por ela exercida, tendência que se acentuou a partir da Lei nº 5.692/1971, quando o antigo curso normal foi esvaziado em nome da expansão do curso de Pedagogia. A autora identificou que esse esvaziamento era percebido pelas próprias professoras e supervisoras que consideravam as recém-formadas despreparadas para exercer efetivamente sua função. Contudo essa “queda da qualidade” foi associada por elas, antes, ao nível socioeconômico dos alunos do curso normal do que à inadequação do curso.

Ao atribuir o “fracasso” escolar ao professor, exclusivamente, também se evidencia a má formação que professoras e supervisoras receberam, pois estas não foram levadas a refletir como que aquela realidade foi produzida e se apresenta na aparência. Como nos diz Kosik, a realidade é a unidade entre o fenômeno, que se manifesta imediatamente, e aquilo que está oculto e que ele chama de “essência” ou “coisa em si” (1976).

A lei nº 5.692/1971 enfatiza a formação do professor na dimensão da competência técnica, partindo do pressuposto de que, dominados os métodos e as técnicas, estes são aplicáveis a qualquer realidade, de forma mecânica. O eixo do processo é o método, que decide o que, como e quando o professor deve transmitir. Essa abordagem é incorporada plenamente nos cursos normais e Faculdades de Educação, não gerando a eficiência e a produtividade pretendidas, mas uma prática fragmentada, separando, “de um lado, os que têm o ‘saber’ da educação e, portanto, planejam e decidem; e, de outro lado, os que fazem e executam, perdendo-se a unidade do ato pedagógico e sua multidimensionalidade”. E ainda não exige para quem vai ensinar uma fundamentação teórica consistente, mas o domínio de métodos e técnicas e a determinação dos objetivos a serem atingidos, independentemente do tipo de aluno, do conteúdo com o qual o professor vai trabalhar (LELIS, 1989, p. 45).

Ao optar por uma política de formação precarizada do professor, não significa que o Estado esteja subestimando a importância estratégica deste profissional para a reprodução de ideologias necessárias à sua perpetuação como instituição burguesa. Na verdade, há um redirecionamento de prioridades que irá variar de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. Numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor pode

até ser mal formado, mas, certamente, será bem vigiado. Nesse Estado que se organiza em função do capital, o professor deve funcionar, antes, como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante, do que como um difusor de conhecimentos.

No entanto, a realidade é dialética e os professores assim constituídos nesse processo, podem desenvolver a compreensão de que as causas de sua situação estão no modo de produção capitalista, onde a educação tem sido incumbida de contribuir para o “desenvolvimento”. Um dos mecanismos utilizados para se garantir a acumulação do capital é legitimar a exploração do trabalho por meio de um *corpus* jurídico que regulamenta o trabalho de forma a hierarquizar os trabalhadores segundo critérios racionais, como a distinção entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado e, também, pela divisão técnica do trabalho difundida nas teorias de administração (NOVAES, 1991).

Com o objetivo de tornar a escola “eficiente e produtiva”, o referencial teórico que passou a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 1970 foi a Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia a partir da implementação do Parecer nº 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 2000).

Quando, no sistema escolar, a categoria mais alta era a normalista, ela servia para depreciar o trabalho docente dos não-normalistas e rebaixar seus salários. Quando a porcentagem de normalistas aumentou na composição do corpo docente brasileiro, foi necessário criar novas categorias de trabalho especializado para depreciar o nível, as funções e os salários dos normalistas, reduzindo-os a categoria de não especializados. Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas – tidos como não especializados – foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passou a fazer parte do quadro do magistério com salários baixos, mas relativamente compensadores em relação aos normalistas (ARROYO, 1980, p. 21).

2.3 – As políticas para a formação de professores a partir dos anos 1990

Diante da diversidade de instituições formadoras de professores para os anos iniciais da escolaridade, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.934/1996 - estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica deverá ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação (TANURI, 2000).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permitiu que o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pudesse ser ministrado por professores com formação mínima de nível médio, na modalidade Normal. Para Minto e Muranaka (2001), o problema dessa determinação é que não parece ter o caráter de transitoriedade, já que não consta no Título IX – Das Disposições Transitórias. “No Brasil tem sido recorrente a prática de transformar o provisório e emergencial em definitivo”, visto que na década de 1960, já previa-se que o professor primário deveria ser formado em nível superior, antes de 1970, ao menos nas regiões mais desenvolvidas do país (p. 135).

Minto e Muranaka (2001) afirmaram que a LDB foi coerente com as orientações do Banco Mundial ao introduzir os Institutos Superiores de Educação, fomentando a diferenciação das instituições para a formação educacional, quando o problema é garantir a boa qualidade dessa formação.

A proposta do Plano Nacional de Educação (1998) também manteve coerência com essas metas ao estabelecer como um dos objetivos, a diversificação do sistema de ensino superior, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que atendam clientelas específicas de formação, entre elas, para o exercício do magistério (MINTO e MURANAKA, 2001, p. 136).

A Resolução CNE/CP nº 1/1999, ao possibilitar que o ISE inclua o curso normal Superior, visando à licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, criou um precedente para que a formação desses docentes fosse deslocada dos cursos de Pedagogia para essa “nova” instituição. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 970/1999 considerou que o curso normal superior era o único que poderia oferecer as habilitações para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, antes feito pelo curso de Pedagogia desde a década de 1980, o que significa retroceder ao modelo anterior. Ao curso de Pedagogia caberia a formação dos profissionais encarregados do suporte pedagógico, configurando-se como um bacharelado (MINTO e MURANAKA, 2001).

A exclusividade atribuída aos cursos normais superiores para a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental gerou polêmica. Mesmo assim, o Decreto presidencial nº 3.276/1999 trouxe as mesmas orientações do Parecer CNE/CS nº 970/1999 ignorando as manifestações contrárias ao conteúdo e a forma do Decreto. Apesar de não ter sido revogado, o Decreto sofreu alteração em seu § 2º, artigo 3º,

por meio de outro Decreto nº 3.554/2000, que substituiu a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente” (MINTO e MURANAKA, 2001, p. 140).

A legislação não deixou claro como ficariam as atuais licenciaturas (nas universidades) que garantiam uma formação básica, que se refere aos conteúdos específicos de cada área e aos conteúdos pedagógicos, realizada em conjunto por institutos, faculdades ou departamentos. Outra crítica que os autores fizeram à LDB é que ela sequer mencionou o tempo de duração do curso normal superior e o caráter dos cursos de licenciatura, abrindo a “possibilidade de reforçar a licenciatura curta, amplamente rejeitada desde o início de sua instituição e implantação” (MINTO e MURANAKA, 2001, p. 141).

Portanto, a política do MEC reforça o aligeiramento da formação de professores quando:

[...] valoriza modelos institucionais alternativos de formação de professores; possibilita a criação dos ISE; regulamenta a formação de docentes para a educação básica num corpo de complementação; estabelece consórcios com instituições de ensino para certificar docentes por meio da universidade virtual (MINTO e MURANAKA, 2001, p. 142).

Em se tratando da universidade virtual, o MEC divulgou em 2000 que o projeto de universidade virtual – UniRede – contava com quarenta e cinco instituições que se propunham a oferecer em 2001 cerca de cem mil vagas para professores da educação básica, mas que o grande desafio era formar, em sete anos, cerca de seiscentos mil docentes – uma política de certificação em massa (MINTO e MURANAKA, 2001).

Sendo assim, os autores concluíram que:

O Decreto 3.276/99 faz parte de uma sequência de documentos legais que normatizam a LDB e, com eles, ajuda a compor um todo coerente e harmonioso em relação à política pública para o setor educacional. Assim, aprovações pontuais de legislações complementares conformam um modelo de educação e de formação docente que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, fazendo parte de um articulado plano governo (MINTO e MURANAKA, 2001, p. 142 e 143).

Os mecanismos de racionalização e privatização do ensino têm sido produzidos sob o discurso da desqualificação dos saberes e práticas do magistério. O professor, ao ser “visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares tem servido à definição de políticas de controle pelo Estado” sobre o seu trabalho (LELIS, 2001, p. 40).

A desarticulação entre os diferentes tipos de conhecimentos que compõem o currículo, a redução e o esvaziamento das disciplinas de caráter instrumental e a ausência de projetos

pedagógicos organicamente construídos pelos docentes são problemas que se arrastam há décadas (LELIS, 2001).

Nesse sentido,

[...] para o capital o central é que a escola garanta o essencial: o controle dos meios de produção e a acumulação via reprodução da organização capitalista do trabalho, da expropriação do saber e poder operário e de seu possível controle sobre a ciência, a tecnologia e o processo produtivo. [...] se fez tudo para que o trabalhador não tivesse escola para legitimar sua posição na organização do trabalho, na estrutura do poder, de exploração salarial e de descontrole dos meios de produção, a começar pela terra. É a manutenção dessas relações de produção que interessam ao capital e que explicam a seletividade do ensino e todos os mecanismos de repetência, de educação apenas para o trabalho (ARROYO, 1980, p. 23).

Por formação docente de qualidade, entendemos a necessidade de levar ao aluno o conhecimento elaborado e a compreensão crítica da realidade em que ele vai atuar. Tal conhecimento deve permear todo o processo de formação em grau crescente de complexidade e não se limitar a determinadas disciplinas e práticas. A compreensão crítica da realidade se dá tanto de forma direta - observável empiricamente - como de forma indireta - através da fundamentação teórica -, pois a realidade tal como se manifesta imediatamente não revela sua concreticidade sem as categorias como mediadoras da sua análise. A essência do real não se expressa diretamente, no dado observável e, por isso necessita ser captada (LELIS, 1989; KOSIK, 1976).

Desta forma, introduzir o aluno da licenciatura, futuro professor, na realidade escolar supervalorizando a observação direta da escola como método de aprendizagem prática da profissão não é suficiente para capacitá-lo a desvendar a complexidade desta realidade, tendo em vista a sua transformação. Por isso, é fundamental que o aluno seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada. Para tanto, é imprescindível que os conhecimentos veiculados no processo de formação não percam a conexão com o contexto social, pois a teoria fornece elementos para a transformação da prática (LELIS, 1989).

A década de 1990 inaugurou um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se orquestrou o que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assistiu-se à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcaram uma nova realidade: a transnacionalização do capital. Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o imperativo da financeirização e da mundialização da economia, a educação sofreu transformações

profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas.

Ao mesmo tempo, em que se constatou que a educação escolar não conseguia responder plenamente às exigências de qualificação requeridas pelo mercado de trabalho, funcionando assim como instrumento social, o discurso da empregabilidade e da educação para promover o desenvolvimento socioeconômico, parecem reaquecer a crença na educação escolar como fator decisivo para a ascensão social, agora se colocando como exigência mínima o diploma de ensino superior (OLIVEIRA, 2004).

Saviani (2010) constatou que, levando em conta a educação brasileira tal como ela tem se desenvolvido nas escolas, as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática pedagógica dos professores. Na virada dos anos 1970 para os de 1980, devido à predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, os professores foram submetidos às imposições relacionadas ao ideário da Escola Nova, seja durante sua formação, seja pela sujeição às políticas pensadas sob a orientação das correntes pedagógicas inscritas no lema do “aprender a aprender”, no qual se impõe uma representação de aluno como centro do processo educativo.

No entanto, no exercício da profissão, os professores na atual conjuntura se deparam com condições tão precárias nas escolas, em que só conseguem atuar como um professor tradicional ao restringir suas práticas docentes à aula expositiva, a cópia da lousa, à exigência de um aprendizado mnemônico, ao aferimento de conhecimentos por meio das provas tradicionais.

Na década de 1990, as exigências da pedagogia oficiais foram de um modelo de professor eficiente e produtivo capaz de atingir o máximo de resultados, sob a forma de aprovações e conseqüente fluxo pela escola, com o mínimo de dispêndio. Saviani (2010) complementa que, como se não bastassem as situações difíceis que o professor enfrenta no trabalho, os professores são motivados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de “aprender a aprender”, com cursos de atualização ou reciclagem dos mais variados tipos. “O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente” (SAVIANI, 2010, p. 449).

Mediante a meta de universalização do acesso ao ensino fundamental, assumida pelo governo federal desde a Conferência de Jomtien, em 1990, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) propôs programas de capacitação para professores e leigos em exercício na educação básica (COSTA, 2013).

Dentre as políticas de formação continuada em diferentes órgãos governamentais, destacamos o Proformação, financiado com recursos advindos, em sua maioria, de empréstimos do Banco Mundial; a sistematização dos parâmetros curriculares nacionais para a educação básica; a implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior.

Diante da anunciada *falta de professores* para atuar na educação básica, “mais de 230 mil no ensino médio e cerca de 500 mil no ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2008, p. 172), o secretário da educação básica do MEC anunciou na abertura do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica, em 2006, que até 2010, 250 mil professores seriam formados na modalidade de educação à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2007, no bojo de projetos destinados à educação, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC divulgou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou algumas ações já em andamento, atualizando a de formação de professores à distância por meio da UAB, criada pelo Decreto nº 5.800/2006.

Os cursos na modalidade do ensino a distância (EaD) começaram a ser regulamentados pelo MEC, de forma mais consolidada, a partir de 1998, definindo-se as condições de credenciamento de IES, bem como as autorizações dos cursos EaD. O PNE/2001, lei nº 10.172, reiterou o EaD nas políticas de educação e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação. Diante da anunciada falta de professores para o ensino básico, o PNE deu ênfase à política de EaD para a formação desses profissionais, propondo, entre seus objetivos, o aumento da oferta de cursos de formação docente em nível superior a distância (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Com o Decreto nº 5.622/2005, institui-se nova regulação para o EaD no país, definindo-o, em seu artigo 1º, como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino 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 (BRASIL, 2005).

Ficou determinado que os cursos e os programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração dos presenciais, bem como a equivalência de certificados e diplomas será estabelecida.

A UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior a distância do MEC. De acordo com a meta de formação inicial

de cerca de 330.000 professores da educação básica em exercício, estabelecida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre os anos de 2009 e 2010, a previsão era a de que a atuação da UAB responderia por 46% dessa formação. Em abril de 2011, 92 IES integravam a UAB: 30 no Nordeste; 26 no Sudeste; 12 no Norte, 12 no Sul e nove no Centro-Oeste. Essas IES ofereciam em maio de 2011, 930 cursos, sendo 697 de formação de professores, o que correspondia a 74,9% do total e os demais, destinados à formação de gestores e pessoal administrativo (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Tabela 1 - Distribuição dos cursos de licenciatura oferecidos pela UAB, por regiões, em 2011

Modalidade do curso	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Total de cursos
Licenciatura	140	60	37	34	30	301
Participação por região	46,5	19,9%	12,3%	11,3%	10%	100%

Fonte: MEC/CAPES/UAB. Dados obtidos por meio do sistema SisUAB, 2011.

Considerando a distribuição dos cursos de licenciatura pelas regiões do país, representada na Tabela, verifica-se que a região Nordeste responde pela maior parte da oferta, representando 46,5%, seguida pela região Sudeste, 19,9%, pela região Sul, 12,3%, pelo Centro-Oeste, 11,3% e, pela região Norte que apresenta o menor percentual dentre as regiões, com apenas 10% da oferta total.

É por demais sabido que ações pontuais de formação de professores pouco resolverão a falta de docentes qualificados na educação básica. Estou convicta de que não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro [...] eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho (BRZEZINSKI, 2008, p. 172).

Apesar de o discurso oficial reafirmar que a educação é campo estratégico para o desenvolvimento do país, contraditoriamente, as ações do Estado mínimo no setor social continuam produzindo estudantes sujeitos à “inclusão excludente”, professor certificado em cursos de curta duração em modalidades alternativas de formação, porém não qualificado. Assim, “‘turbina’ as estatísticas para dar resposta às expectativas das agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica” (BRZEZINSKI, 2008, p. 174).

Ainda que a LDBEN tenha sido alvo de críticas de estudiosos da educação, perplexos com a positivação de uma lei que abriga em seu conteúdo verdadeiros ataques à educação, ela “foi muito aplaudida, especialmente, pelos conservadores e privatistas que anteviam uma expansão ainda maior de instituições formadoras de professores, tendo em conta que outros lugares onde se formariam professores foram instituídos” (BRZEZINSKI, 2008, p. 177). A autora refere-se ao Instituto Superior de Educação, também muito criticado por Minto e Muranaka (2001). Além dos IES, os Centros Universitários também foram agraciados pela lei, podendo formar professores descompromissados com a pesquisa. “Sendo assim, mais uma vez fica comprovado que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores” (BRZEZINSKI, 2008, p. 178).

As políticas educacionais, no Brasil, pouco se detiveram na qualidade da formação de professores da educação básica brasileira, sempre objetivando a formação de um professor “formado em tempo curto, a curto preço para a escola, (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto” (CHAUÍ, 1978, p. 152), como já mencionado anteriormente.

É comum escutarmos falas saudosas do tempo em que a educação pública era de qualidade, tempo em que os professores eram mais prestigiados e valorizados pela sociedade e o salário conferia aos professores um maior poder aquisitivo do que nos dias de hoje. E que não faltavam tantos professores para atuar na escola básica, ainda que houvesse um grande contingente de professores leigos. No entanto, a literatura da área mostra um cenário diferente. Guardadas as diferenças entre os períodos aqui abordados, onde a reestruturação produtiva e a mundialização do capital, mecanismos de sobrevivência e de desenvolvimento do modo de produção capitalista têm intensificado a exploração e a precarização do trabalho, o professor sempre foi alvo de uma formação técnica, sem omnilateralidade, sem preocupações profundas com a sua cultura geral e desenvolvimento da capacidade do que Freire (1988) designa como leitura de mundo.

A massificação do ensino, somado à veiculação instantânea de informações pelos meios de comunicação em massa e redes sociais têm contribuído para propagandar a lastimável situação em que se encontram as escolas públicas, bem como as precárias condições de trabalho do professor e a pouca qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação básica.

Dentre os dispositivos legais que formam um conjunto normativo que provocaram alterações na LDB/1996, Brzezinski (2008) ressalta cinco deles: a) Resolução CNE/CP nº 1/1999; b) a Resolução CNE/CP nº 1/2002; c) a Resolução do CNE/CEB nº 01/2003; d) o Decreto nº 5.622/2005; e) a Lei nº 11.502/2007.

A Resolução CNE/CP nº 1/1999 que dispõe sobre as IES traz em seu conteúdo um modelo de formação que segue o princípio norteador das políticas neoliberais de formação de professores – a pedagogia das competências -, e impõe à capacitação dos profissionais o domínio de competências traduzidas no saber fazer para equacionar problemas imediatos do cotidiano escolar; a Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais nas licenciaturas, também com base na pedagogia das competências; a Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 reafirma e complementa o prescrito no art. 62 da LDB que admite “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”, significando um retrocesso (BRZEZINSKI, 2008, p. 182 - 189).

O Decreto nº 5.622/2005 regulamenta o art. 80 da LDB/96 que estabelece que “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” e, no art. 2 do decreto de 2005, há destaque para a abrangência do ensino à distância a ser ofertado na educação básica, na educação de jovens e adultos (EJA), na educação especial, na educação profissional, na educação superior em cursos sequenciais e em de graduação plena, de especialização, de mestrado e de doutorado. E, finalmente, a lei nº 11.502/2007 que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de assumir o sistema de formação de professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 182 - 189).

A lei nº 11.274/2006 que instituiu o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade e a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, onde foram definidas normas para a educação infantil destinada a crianças de até cinco anos, enquanto o EF passou a atender crianças e jovens de seis a quatorze anos em dois ciclos sucessivos, também vêm interferindo no campo de formação de professores, pois, implicam em redimensionamento nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação básica, para atender exigências dessa reestruturação do EF para nove anos e as mudanças na educação infantil. Porém, a maioria dos cursos continua centrada na organização curricular voltada para as séries anuais de escolarização – de 1ª à 4ª e da 5ª à 8ª -, e não para dois ciclos sucessivos (BRZEZINSKI, 2008).

Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o

ensino médio na modalidade Normal, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (GATTI, 2011).

Portanto, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os profissionais da educação, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Os processos de flexibilização e precarização das relações do trabalho chegaram também ao espaço escolar.

As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Nos anos de 1960, propuseram-se políticas para ampliar o acesso à escolaridade, que compreendiam, ao menos no discurso, a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Nos anos de 1990 as políticas educacionais tiveram como principal eixo a educação para a equidade social, o que implicou transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. A partir de então, passou a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem indivíduos para terem condições, se não de obter um emprego, pelo menos de poder concorrer por uma vaga no mercado - a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado (OLIVEIRA, 2004).

Essas reformas resultaram numa nova regulação das políticas educacionais, destacando-se: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do FUNDEF e, posteriormente do FUNDEB; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que requer a participação da comunidade. Essa nova regulação “têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

2.4 - A composição social da categoria docente

Em diferentes momentos da história, a tarefa de ensinar foi delegada a diferentes atores sociais, com variadas denominações, estatutos e condições de trabalho. Assim, podemos dizer que o exercício do magistério já se deu por meio de preceptores, mestres, mestres escola, pedagogos, tutores e outros (COSTA; MARAFON, 2009).

No modo de produção capitalista, notadamente no contexto do estabelecimento da escola como a instituição social privilegiada para a transmissão do conhecimento sistematizado, tem-se o professor como o mediador, o qual, nesse contexto, encontra-se pertencendo a uma categoria com estatuto, entidade de classe, carreira, formação própria, código de ética e todos os direitos daí decorrentes.

As indagações sobre no que consiste a classe social e a qual classe pertence a categoria do professorado do ensino básico tem sido objeto de polêmica de diversos autores, dos quais destacamos os que escrevem sobre o tema, sob influência marxista ou weberiana. Eles têm em comum o fato de partir do consenso de que a realidade do professor brasileiro é de intensificação do trabalho e dupla precarização - das condições laborais e das relações trabalhistas, cujo fenômeno se observa, também nos outros setores do mercado de trabalho e tem se manifestado mais intensamente a partir de 1990 (MATTOSO, 1999).

As determinações de classe, assim como as próprias classes sociais, são produtos históricos, decorrentes de lutas que se dão, tanto na estrutura econômica quanto na superestrutura num modo de produção – notadamente, o capitalista. Cada modo de produção, ao se reproduzir cria grupos sociais com interesses que, para além de serem diversos, constituem-se em verdadeiros antagonismos, criando também, universos sociais e culturais diferentes, bem como valores éticos e estéticos que se negam entre si, embora, ao mesmo tempo, tais grupos mantenham uma relação de codependência essencial, de modo que classe social não pode ser uma categoria aplicada a indivíduos ou pequenos grupos, mas que explicita relações sociais que são próprias de cada modo de produção:

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe (MARX, 2000, cap. VII, p. 175).

Na sociedade capitalista, a estrutura de classes se complexificou, para além da divisão básica entre os detentores dos meios de produção e os detentores da força de trabalho, de

modo que se desenvolveu uma composição social vasta e heterogênea das classes médias que se situam entre o polo da burguesia e o do proletariado fabril.

No fragmento sobre “as três grandes classes da sociedade moderna”, que Engels publicou como capítulo final do terceiro volume de *O Capital*, Marx observou que, mesmo na Inglaterra, onde a estrutura econômica “está mais desenvolvida, e de maneira mais clássica, [...] camadas intermediárias e transitórias obscurecem os limites das classes”. No texto *Teorias da Mais-Valia*, Marx fez referência ao crescimento numérico da classe média, situadas a meio caminho entre os trabalhadores, de um lado, e os capitalistas e proprietários de terras, do outro, como um fenômeno do desenvolvimento do capitalismo (BOTTOMORE, 2001, p. 62).

No *Manifesto Comunista* (2010), Marx e Engels utilizaram a expressão classes ou camadas médias, no sentido de pequena burguesia (os pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses), para designar aqueles que estavam entre a burguesia e o proletariado. Isso se explica pelo fato de que, para Marx e Engels, só se pode falar em classes determinadas, concretas historicamente. Na medida em que o estudo desses autores voltava-se para o objeto mais concreto, o tratamento dado às camadas/classes intermediárias se aproximava mais do que se pode chamar de “definição” de classe média.

Segundo Braverman (1987) a complexidade da estrutura de classes do moderno capitalismo monopolista surge da consideração de que quase toda a população transformou-se em empregada do capital, ainda que a forma de emprego assalariado exprima duas realidades diferentes: de um lado, os capitalistas contratam “força de trabalho” cuja função é aumentar o capital; de outro, o capitalista escolhe um pessoal administrativo que é contratado para representá-lo no local, supervisionando e organizando os trabalhos da população trabalhadora. Entre esses dois extremos, o autor identificou categorias intermediárias, partilhando das características do trabalhador e, ao mesmo tempo da administração em graus variáveis. Na perspectiva marxista, não se coloca em questão se o professor seria um profissional liberal, um funcionário ou um trabalhador análogo aos proletários, pois que a origem de classe dessa categoria profissional não pode ser apreendida de forma dicotômica e reducionista, sem a análise de outras determinações concretas.

Teremos que fazer certas reservas, porém, se tivermos que chamar a isto de “nova classe média”, como muitos o fizeram. A velha classe média ocupava aquela posição em virtude de sua posição fora da estrutura polar: capital ou trabalho; ela possuía atributos de ser nem capitalista nem trabalhadora; ela não desempenhava papel direto no processo de acumulação de capital, seja de um lado ou de outro. Esta “nova classe média”, em contraste, ocupa sua posição intermediária não porque

esteja *fora* do processo de aumento do capital, mas porque, como parte desse processo, ela assume características de *ambos os lados*. Não apenas ela recebe suas parcelas de prerrogativas e recompensas do capital como também carrega as marcas da condição proletária. Para esses empregados, a forma social assumida por seu trabalho, seu verdadeiro lugar nas relações de produção, sua condição fundamental de subordinação como tantos outros empregos assalariados, se fazem cada vez mais sentir, sobretudo, nas ocupações que são parte desse estrato. Podemos citar aqui, sobretudo, os empregos de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores e os múltiplos graus de supervisores, chefes e pequenos gerentes (BRAVERMAN, 1987, p. 344, grifos do autor em itálico e aspas; grifo nosso sublinhado).

Poulantzas (1978, p. 229) utilizou como critério para definir a classe média e determinar as fronteiras entre ela e a classe operária: a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo. Para o autor, o caráter produtivo ou não do trabalho não depende de características intrínsecas de um trabalho “em si” e da sua utilidade. No modo de produção capitalista, é trabalho produtivo aquele que produz a “mais-valia” ao intervir “diretamente na produção material produzindo valores de uso que aumentem as riquezas materiais”. Desse modo, não é trabalhador produtivo aquele que depende da esfera de circulação do capital ou que contribui para a realização da “mais-valia”, tais como os assalariados do comércio, da publicidade, do banco que não produzem a “mais-valia” e não fazem parte da classe operária.

Do ponto de vista do capitalista individual, esses trabalhadores assalariados aparecem, *para ele*, como fonte de lucro. Mas do ponto de vista do *capital social* e de sua reprodução, o lucro do capital comercial e bancário não resulta de um processo de criação do valor, mas de uma *transferência da mais-valia* criada pelo capital produtivo: esses trabalhadores assalariados contribuem simplesmente para a repartição da massa da mais-valia entre as frações do capital, segundo a taxa média de lucro. Certamente, esses trabalhadores assalariados são também *explorados* [...] contribuem para diminuir os custos de realização da mais-valia, realizando em parte trabalho não-pago [...] mas não são explorados diretamente segundo a relação de exploração capitalista dominante, a criação da mais-valia (POULANTZAS, 1978, p. 230, grifos do autor).

O trabalho improdutivo é aquele que toma a forma de serviço, cujo produto ou atividade é consumido diretamente como valor de uso e que não se troca pelo capital, mas pela renda. Nesse sentido, o serviço do professor, por exemplo, continua a ser trabalho improdutivo, mesmo que contribua para a reprodução da força de trabalho, pois não modifica em nada a relação econômica. “O conjunto dos agentes prestadores de serviços, inclusive os assalariados desse setor, não pertencem assim à classe operária” (POULANTZAS, 1978, p. 232).

A análise de trabalho produtivo e improdutivo empreendida por Marx não implicava julgamento quanto à natureza dos processos de trabalho ou quanto à sua utilidade para os

homens em particular ou à sociedade em geral, mas, interessava-se pelo papel do trabalho no modo de produção capitalista de produção (BRAVERMAN, 1987).

A distinção de trabalho produtivo e improdutivo foi importante no processo evolutivo da sociedade capitalista, pois implicou em como as formas sociais dominariam e transformariam o significado das coisas em processos materiais. Por exemplo, um alfaiate que, ao fazer um terno sob medida para certo cliente, cria um objeto útil sob a forma de mercadoria e o troca por dinheiro, tirando da importância recebida suas próprias despesas e seu sustento. O cliente que encomendou o terno, nada espera do alfaiate senão o terno. Mas o capitalista que assalaria um salão de alfaiates para fazer ternos cria uma relação social e, nessa relação, os alfaiates além de fazer ternos, tornam-se trabalhadores produtivos do ponto de vista capitalista. Desse modo, tem-se a mudança da forma social de trabalho, em que o trabalho improdutivo passa a ser produtivo, o emprego por conta própria torna-se emprego capitalista, a simples produção de mercadoria transforma-se em produção capitalista de mercadoria, a relação entre pessoas modifica-se para relação entre coisas (BRAVERMAN, 1987).

O capital é assim não o dinheiro trocado por trabalho; é dinheiro trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor *excedente*. Em cada caso em que o dinheiro é trocado por trabalho com esse fim ele cria uma relação social, e à medida que essa relação se difunde por todo o processo produtivo, cria as classes sociais. Portanto, a transformação do trabalho improdutivo em trabalho produtivo que é, para fins do capitalista de extrair valor excedente, o próprio processo da criação da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 349).

O autor assinala que devido à transformação histórica da questão do trabalho produtivo e improdutivo, em que o modo de produção capitalista subordinou a si mesmo todas as formas⁶ de trabalho e, todos os processos de trabalho agora passam pelo crivo do capital, a referida questão não apresenta o mesmo interesse para os economistas atuais que apresentava aos economistas burgueses clássicos, até porque, a distância entre as formas e condições de trabalho que aparecia tão grande no escritório e na fábrica modernos, agora está cada vez menor (BRAVERMAN, 1987).

Embora fossem outrora um meio de escapar à “desventura” de ser um trabalhador produtivo, as ocupações improdutivas, nos exércitos de trabalho empregados em suas bases, perderam a maior parte de seu atrativo, e tornaram-se meramente outra

⁶ Entretanto, fazer tal afirmação não significa dizer que todo trabalho que entra no processo de acumulação do capital e é necessário para ele se torna produtivo, pois trabalho produtivo é aquele que produz valor de mercadoria, do ponto de vista do capitalismo (BRAVERMAN, 1987).

forma de exploração. (...) Na empresa moderna, e para a massa de trabalho que ela emprega, essa distinção perdeu sua força social como linha divisória entre os proletários e a classe média: essa linha já não mais pode ser traçada tão rudemente correspondendo à divisão entre trabalhadores produtivos e improdutivos, mas deve ser traçada noutra parte da estrutura social (BRAVERMAN, 1987, p. 354).

Em sendo o professor do sistema público de ensino um trabalhador improdutivo, na medida em que não produz “mais valia” diretamente, estaria interdita a possibilidade de apreendê-lo como trabalhador em processo de proletarização? Se o professor trabalha para instituições privadas onde o ensino é convertido em serviço que a mantenedora vende para obter lucro, ele é um proletário. No entanto, se o professor é funcionário público o problema se complexifica, pois o Estado, a princípio, não é uma instituição privada gerida com vistas à obtenção de lucro como as empresas, portanto esse professor não é um proletário (TUMOLO; FONTANA, 2008).

Sob essa perspectiva, os funcionários públicos não podem ser considerados proletários, mas não deixam de ser submetidos, cada vez mais, à exploração, à corrosão dos salários, à gestão da coisa pública em moldes empresariais com metas, avaliação e outros instrumentos de controle e prescrição do trabalho violenta. De qualquer modo, não deixam de pertencer à classe trabalhadora, assim como outros produtores de serviços (COSTA, 2009).

Segundo Tumolo e Fontana (2008) é equivocada a apreensão de que a proletarização do professor seria um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho. Apesar de todo professor executar o mesmo processo de trabalho – o trabalho de ensinar - e produzirem o mesmo produto ou o mesmo valor de uso – o ensino -, as relações sociais de produção estabelecidas podem ser completamente distintas, a depender do processo de produção que realiza. No entendimento dos autores, como apenas o processo de produção especificamente capitalista, aquele em que o professor “extenua a si mesmo” para enriquecer o proprietário da escola no processo de trabalho, tendo como produto do seu trabalho – o ensino -, produz mais-valia, somente o professor que atua na rede privada de ensino gerando lucros pode ser definido como trabalhador produtivo que cumpriu a exploração “especificamente” capitalista, portanto, proletário. Pois, a proletarização,

[...] não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de classe proletária supera, pois, todos esses aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista (TUMOLO ; FONTANA, 2008, p. 171).

Sendo assim, o professor que vende sua força de trabalho para a empresa capitalista de ensino, independente do nível de ensino, esse extrato da categoria dos professores pertenceria à classe proletária e os professores das instituições públicas de ensino, bem como os professores que dão aulas particulares, pertenceriam à classe trabalhadora na condição de funcionários públicos e profissionais liberais, respectivamente. Como classe proletária, o professor não se distingue dos outros trabalhadores proletários que estabelecem a relação capitalista de produção e produz capital. Contudo, o professor que trabalha numa empresa capitalista de ensino tem uma identidade com os professores que trabalham para o Estado – mas não são considerados proletários pelos autores, executando o mesmo trabalho concreto e, neste plano, pertencem à mesma categoria profissional. Portanto, a discussão sobre profissionalização e condições de trabalho do professor refere-se ao processo de trabalho, mas o conceito de proletário diz respeito à relação social de produção na qual o professor esteja inserido (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 171 - 173).

Lessa (2007, p. 166 e 167), não está de acordo com a tese da proletarização do professor, seja ele funcionário da escola pública estatal ou da escola privada, pois entende que proletário é aquele que, na relação de exploração, exerce a função social de converter a natureza em meios de produção e de subsistência, produzindo e valorizando o capital. O professor da rede privada permite ao proprietário da escola se enriquecer ao acumular capital, pois produz mais-valia, sem, contudo, produzir um novo meio de produção ou subsistência.

Diferente do trabalho proletário que, ao produzir mais-valia, produz também um novo *quantum* do “conteúdo material da riqueza social”, o trabalho do professor apenas possibilita que a riqueza *já existente* seja concentrada nas mãos dos capitalistas pela conversão do dinheiro em capital. [...] Apenas o proletário “produz e valoriza capital”. O professor apenas “valoriza” o capital (LESSA, 2007, p. 168, grifos do autor).

Ao situar a diferença entre a função social do proletariado – aquele que produz mais-valia ao converter a natureza no “conteúdo material da riqueza social” – e a do trabalhador produtivo – aquele que produz mais-valia sem necessariamente produzir o “conteúdo material da riqueza social”, Lessa (2007, p. 173) faz referência ao professor da escola pública como trabalhador improdutivo – aquele que não produz mais-valia.

Diante do exposto, verifica-se divergência no conceito de proletário entre Tumolo e Fontana (2008) e Lessa (2007), pois os primeiros compreendem proletário como aquele que estabelece relação capitalista de produção, portanto, produz mais-valia, situando o professor da escola privada como pertencente à classe proletária e o segundo define proletário como

aquele que, no intercâmbio com a natureza, converte esta no “conteúdo material da riqueza social”. Sendo que, há consenso entre os autores no que se refere ao professor da escola pública estatal – trabalhador improdutivo e não proletário.

Baseando-se na materialidade do processo de alienação do trabalho docente, na conjuntura da reestruturação produtiva do final do século XX, é que Costa (2009) discute a proletarização do professor como fenômeno cuja materialidade se manifesta na pauperização do professor, mas que não se confunde com isto, posto que se identifica, concomitantemente à pauperização, um processo de alienação e de precarização dos contratos e condições de trabalho que interfere, por um lado, na própria natureza do trabalho docente – o ensino – e, por outro, na constituição da identidade do professor, como sujeito que deverá participar do processo de qualificação da força de trabalho, entendida como mercadoria, no âmbito do capitalismo, impactando no processo de produção e reprodução do capital, ainda de forma mediata:

De fato, é no processo de trabalho que se identifica a violência decorrente da alienação do professor; por isso mesmo, é onde localizamos a materialidade do processo de proletarização [...] a característica distintiva do proletário é o estado de destituição dos meios de produção, o que o força a vender sua força de trabalho para prover a sobrevivência. Entendemos que a destituição é a essência do processo de proletarização do professor, o qual, antes mesmo de ser despossuído de qualquer outra propriedade, que não sua força de trabalho, ainda durante sua formação é destituído dos conhecimentos sobre o seu trabalho (COSTA, 2009, p.94 e 96).

De acordo com Costa (2009, p. 95), a proletarização é um conceito que, “embora forjado no contexto do Império romano para se referir aos que nada tinham, a não ser sua prole, foi apropriado por Karl Marx” para evidenciar a característica despossuída dos trabalhadores no século XIX.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx trouxe uma definição de proletário:

Torna-se evidente que a economia política considera o proletário, ou seja, aquele que vive sem capital ou renda, apenas do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador. Por consequência, pode sugerir a tese de que ele, assim como um cavalo, deve receber somente o que precisa para ser capaz de trabalhar. A economia política não se ocupa dele ou seu tempo livre como homem, mas deixa este aspecto para o direito penal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o funcionário de manicômio (MARX, 2001, p.72, grifos nossos).

No *Manifesto Comunista*, define-se o proletariado como “a classe dos assalariados modernos, que, não tendo meios próprios de produção são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (MARX e ENGELS, 2010, p. 40).

Tumolo e Fontana (2008) problematizam que o professor da escola pública, por produzir somente valores de uso não pode ser considerado um trabalhador produtivo, portanto, sujeito à proletarização, e apontam que a maioria das análises referentes à proletarização do professor tem como eixo o processo de trabalho, não a localização do professor no processo de produção e reprodução do capital. Assim, os autores apresentam as seguintes constatações: que os estudiosos da proletarização do professor identificam-na como processo antagônico à profissionalização do magistério; que ocorre uma relação entre a feminilização e a proletarização do professor; que a proletarização resulta de mudanças na organização do trabalho escolar e na atividade docente na atualidade; que, na maioria dos trabalhos analisados, a proletarização se confundiria com popularização da profissão, perda de prestígio, corrosão dos salários; que há uma confusão entre proletarização e pauperização do professor; que a discussão sobre se o professor é produtivo é rara nos trabalhos analisados; que a proletarização é uma discussão circunscrita ao plano do processo de trabalho.

Porém, alguns aspectos fogem ao escopo do artigo em análise, mas não podem deixar de ser levadas em consideração, tais como, na conjuntura atual, muitos dos professores são de origem familiar proletária e, muitos deles, filhos de pais trabalhadores produtivos, elegem o magistério como profissão; que a precarização dos contratos e das condições de trabalho, bem como a pauperização seriam suficientes para a caracterização de um setor de trabalhadores como pertencentes à classe proletária, pois, as suas condições reais de vida se equiparam às das dos proletários (FERREIRA Jr; BITTAR, 2006; LELIS, 2007; NOVAES, 1991) e, finalmente, o Estado mínimo neoliberal tem, cada vez mais se apropriado do modelo de gestão empresarial para estabelecer relações com os funcionários públicos cada vez mais violentas e de intensificação da exploração no oferecimento de serviços precarizados (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com a discussão clássica sobre as classes sociais no capitalismo, Tumolo e Fontana (2008) argumentam que não se pode atribuir aos professores o pertencimento à classe proletária a partir da análise do processo de trabalho, pois a caracterização das classes se dá a partir de sua localização no processo de produção capitalista. Se nos voltamos às análises dos trabalhadores da classe proletária, constatamos que a cada reestruturação produtiva a alienação, a intensificação do trabalho com vistas à produtividade torna o processo de trabalho ainda mais violento, sempre com vistas à reprodução das relações de produção capitalistas.

Ocorre que a morbidez das relações de produção capitalistas se dá tanto no trabalho produtivo quanto no não produtivo, bem como a dependência do salário para o provimento da

subsistência nas sociedades cada vez mais urbanizadas, a introdução dos métodos de racionalização no processo de trabalho, a alienação, a destituição dos meios de produção e reprodução do conhecimento para os alunos, na medida em que o professor tem se convertido num mero executor de tarefas e lições prescritas nos livros didáticos, apostilas, quando não em tutores e monitores de ensino a distância (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA 2009).

Cada vez mais, a atividade de ensino tem dado lugar a outras atividades como gerenciamento da sala de aula, inclusão de minorias étnico-raciais, diversidade de gêneros, portadores de limitações físicas, mentais e emocionais, articulação entre escola e comunidade, coadjuvante em políticas de controle da violência (COSTA, 2013). Diante disso, indagamo-nos se a categoria docente do ensino básico do sistema público de ensino estaria em processo de proletarianização nessa conjuntura do capital, exatamente a partir das drásticas mudanças que ocorreram no processo de trabalho, ou se continua pertencente à classe média?

A definição e a conceituação de classe média, nos diferentes contextos históricos, não são consensuais, pois não se revelam por inteiro em nenhuma delas, sempre em função da conjuntura. Apesar dos inúmeros esforços para classificá-la em “média”, “alta” ou “baixa”, através de múltiplos indicadores, só é possível captá-la em movimento, isto é, nos momentos em que, por se sentir desestabilizada, age, deixando entrever seu projeto político (PESSANHA, 2001).

Assim, conceituar classes sociais é uma tarefa fundamental do ponto de vista teórico e prático, pois tem consequências sobre elaboração de políticas para a organização dos movimentos reivindicatórios dos professores e suas pautas, bem como a aproximação com as lutas de outras categorias. No século XX, esse debate tem se desenvolvido em várias direções, pois além da tradição marxista que se baseia na existência do antagonismo entre as duas classes sociais clássicas - burguesia e proletariado - formou-se uma tradição vinculada a Weber, para quem a posse de bens econômicos, ligada à existência do mercado, determinaria a situação de classe (WEBER, 1982).

Os autores que se posicionaram sob a influência das reflexões de Weber caracterizam a categoria docente segundo os critérios do formalismo jurídico, na medida em que reivindicam o reconhecimento da profissão sob a mediação das normas que conferem a uma categoria estatuto profissional. Porém é preciso compreender que o ordenamento jurídico concretiza direitos, mas circunscrito ao âmbito do modo de produção capitalista, em que as hierarquias são produzidas segundo os interesses das classes hegemônicas, de modo que

[...] a burocracia do Estado funciona de forma hierarquizada, através da delegação de poderes, advinda de escalões superiores, que se afunilam até o topo. Essa organização burocrática já foi bem estudada por filósofos e pensadores clássicos, como Weber (GONZALEZ, 2013, p.38).

Assim, tomando-se abstratamente, o que conferiria ao professor um lugar privilegiado na divisão social do trabalho e na estrutura de classes seria o fato de pertencer a uma categoria submetida a um processo formativo próprio, com um código de ética, um estatuto, piso salarial, plano de carreira, enfim, um *corpus jurídico* que o definiria como categoria específica. Esses profissionais são, de fato, beneficiados por uma reserva de mercado, pois a princípio, só podem lecionar aqueles que passam por um processo de obtenção da licença para ensinar e sucesso na submissão a uma série de exames, durante sua trajetória que comprovem sua competência profissional, de acordo com o perfil requerido (COSTA; MARAFON, 2009).

No sistema público de ensino, o professor é considerado como funcionário, antes de tudo, com competência jurisdicional, carreira e salário e qualificação que os autores de tradição weberiana colocam como condição para o reconhecimento social da profissão, tendo em vista que,

A posição social real do funcionário é, normalmente, mais elevada quando, como ocorre nos velhos países civilizados, predominam as condições seguintes: uma forte procura de administração por especialistas; uma diferenciação social forte e estável, vindo o funcionário, predominantemente, das camadas social e economicamente privilegiadas devido à distribuição social do poder; ou quando o custo do treinamento necessário e das convenções estamentais lhe impõe obrigações. A posse dos diplomas educacionais [...] esta ligada à qualificação para o cargo (WEBER, 1982, p. 233).

Wright Mills (1979) faz análises na perspectiva weberiana, com ênfase nos conceitos ocupação, *status*, poder, profissão liberal e nova classe média. Em estudo realizado em meados do século XX, nos Estados Unidos da América, definiu “a nova classe média”, como sendo aquela composta por empregados assalariados, tais como, gerentes, profissionais liberais assalariados, vendedores, empregados de escritório. Já a “antiga classe média” era basicamente composta pelos pequenos empresários, agricultores, homens de negócios, profissionais liberais independentes. A principal característica desses pequenos empresários seria, na acepção do autor, a composição heterogênea, o que torna complexa a sua delimitação:

Os empregados que compõem a nova classe média não formam uma só camada social compacta. Não emergiram num único nível horizontal, mas dividiram-se simultaneamente entre os diversos níveis da sociedade. Formam hoje uma espécie de

nova pirâmide dentro da antiga pirâmide social, e não uma camada horizontal. A parte mais numerosa da nova classe média é constituída das categorias inferiores de renda, mas quaisquer que sejam os critérios usados para medir o *status* social, encontramos *colarinhos-brancos*⁷ em todos os níveis da sociedade moderna, com exceção do mais alto e do mais baixo (MILLS, 1979, p. 84, grifos do autor).

Assim, a primeira caracterização da chamada nova classe média é o trabalho no setor de serviços, exercendo, predominantemente, tarefas intelectuais no cotidiano de trabalho, dentre os quais Mills (1979) destaca os três maiores grupos ocupacionais na camada dos “colarinhos-brancos”: os professores, os vendedores e os vários tipos de empregados de escritório.

Para o autor, a nova classe média é caracterizada pela fonte de renda advinda da venda de seus serviços no mercado de trabalho - o que garante o seu poder de compra - e não mais pela compra e venda de uma propriedade e suas produções. Segundo esse critério, classifica os indivíduos em uma classe, abstraindo-se que a categoria classe social explicita relações sociais, conforme discutimos anteriormente, não se aplicando à classificação de indivíduos, mas a grupos de seres humanos em relações sociais de trabalho e de vida antagônicas, a partir da condição de possuidor ou não dos meios de produção. Coerente com a concepção de classe individualista, o autor considera o pertencimento a uma classe ou fração de classe como uma situação, não como condição:

A “situação de classe”, em seu sentido mais simples e objetivo, depende do montante e da fonte de renda. Atualmente, o emprego e não a propriedade constitui a fonte de renda para a maior parte dos indivíduos que recebem uma renda direta. As possibilidades de vender seus serviços no mercado de trabalho, e não a compra e venda lucrativa de uma propriedade e suas produções, é que determinam a vida da maioria dos indivíduos de classe média. Tudo o que eles podem comprar e os sonhos que podem realizar dependem da renda proveniente de um emprego. Na nova classe média, os homens trabalham para outros na propriedade de outros. Isso explica muitas diferenças entre a antiga e a nova classe média, assim como o contraste entre o antigo mundo dos pequenos proprietários e a estrutura ocupacional da nova sociedade. Se a antiga classe média lutou contra as grandes propriedades em nome dos pequenos proprietários independentes, a nova classe média, como os operários no capitalismo contemporâneo, desde o início esteve dependente da grande propriedade para a segurança de seu emprego (MILLS, 1979, p. 91 e 92).

Destacamos, ainda, do excerto três aspectos a pontuar.

O primeiro refere-se à discussão sobre a dependência do consumo de produtos industrializados para a reprodução da classe trabalhadora neste momento do capitalismo, de

⁷ A expressão “colarinhos-brancos” refere-se aos trabalhadores não empenhados diretamente na produção de bens, e que se caracterizam por receber salário mensal e usar roupas de passeio no desempenho de suas atividades profissionais. Nas notas do tradutor, Vera Borda esclarece que preferiu adotar a tradução da expressão

alto grau de urbanização, pois, mediante a crescente e inevitável dependência do salário para a sobrevivência, a classe trabalhadora se submete aos contratos e às condições de trabalho que se precarizam cada vez mais, suportando um processo histórico de alienação que interfere na própria natureza do trabalho nas categorias profissionais a cada geração de trabalhadores, manifestando-se como perda dos conteúdos e do controle sobre o trabalho, o estranhamento entre produtor e produto e entre os irmãos de classe – embora isso não se dê sem resistências.

O segundo aspecto é a ênfase dada na destituição da propriedade como característica da chamada nova classe média, fazendo a ressalva de que, na discussão sobre relações de trabalho entre as classes sociais, o que as diferencia e as coloca em relações antagônicas é a posse, pela classe burguesa, dos meios de produção, a partir dos quais se produz riqueza, contando-se com a expropriação da mais-valia da classe proletária, não a propriedade tomada como mercadoria com valor de uso.

O terceiro aspecto é a naturalização da estratificação social no pensamento do autor, abstraindo-se que a mesma decorre de relações de produção antagônicas que em cada modo de produção manifesta-se de forma específica, sendo histórica, não natural. A partir de tal naturalização o autor desenvolve o pensamento de que, como fonte de renda, as ocupações em seus diferentes tipos e níveis de especialização acarretam certo prestígio relevante para o *status* do indivíduo, o que implica também determinados graus de poder sobre os outros, diretamente num emprego ou indiretamente, em outras áreas da vida social. Portanto, as ocupações estariam naturalmente vinculadas à classe, ao *status* e poder, assim como à especialização e função (MILLS, 1979).

A partir de tais considerações, o autor pontua que a carreira de professor tem perdido prestígio, sobretudo os da escola pública dos níveis primário e secundário, como consequência do ensino em massa e dos baixos salários, sendo classificados por Mills (1979, p. 148) como os proletários das profissões liberais, do ponto de vista econômico – que se trata de um *contradictio in terminis*, pois um proletário não poderia jamais ser confundido com um profissional liberal. Em razão disso, “essa carreira, em geral, não atrai os filhos de famílias cultas da classe superior”. Essa profissão atrai pessoas da “classe média inferior” que almejam subir na posição de classe e adquirir *status*.

Entendemos que discutir o problema do *status* social e do prestígio consiste numa análise superficial, de aparência da composição demográfica da população, que nada diz sobre os determinantes da localização de diferentes grupos humanos na divisão social do trabalho e

que dá o título original: “white collars”, de “colarinhos brancos”, por não existir em português qualquer palavra ou expressão comparável que respeite e, ao mesmo tempo explicita de maneira precisa os três fatores distintivos.

as relações que estabelecem a partir da posse ou não dos meios de produção. Como se pertencer a um *status* ou percorrer entre um *status* e outro fosse um processo natural, em que algumas classes são superiores e outras inferiores, e o *status* dos indivíduos e o prestígio das categorias não dependessem de relações entre o capital e o trabalho em cada contexto histórico, produzindo no interior do gênero humano hierarquias, como inferiores e superiores, camadas altas, médias e baixas da sociedade.

No nosso entendimento, o cerne da questão não é a perda de *status*, mas as lutas envolvidas na afirmação e ampliação de direitos para a categoria docente que são efeitos de um processo de alienação da categoria docente com consequências sobre a própria natureza de seu trabalho e no desempenho de sua função social de preparação das gerações futuras para a vida civilizada (GRAMSCI, 1980).

Haguette (1991, p. 109), em seu ensaio sobre a profissão docente, aponta uma crise no estatuto profissional dos professores do ensino básico na década de 1980, na medida em que alguns desses elementos jurídicos lhes são destituídos, em virtude da luta de classes que não deixa de interferir no universo dos trabalhadores da educação: “Hoje, o trabalho na educação fundamental e de 2º grau é, de fato, um bico; no discurso, uma vocação; e, como veleidade, uma profissão” (grifos do autor). Ele elege como sujeitos da reflexão aqueles que exercem atividade educacional sem ter, necessariamente, a licença para ensinar, na medida em que o magistério é exercido por quadros não habilitados para o magistério, ao lado dos professores licenciados.

O autor se insere no debate sobre precarização do trabalho docente ao discutir o exercício do magistério como bico enquanto condição laboral cuja atividade de ensino é exercida como atividade temporária, que não demandaria dedicação em tempo integral de uma jornada, com contrato por tempo determinado, não ofereceria satisfação pessoal, tampouco os mesmos direitos a que fazem jus os educadores que trabalham em tempo integral, com contratos por tempo indeterminado, sendo realizado com o intuito de obtenção da remuneração que venha a compor a renda, junto às outras atividades, ou como estratégia de ingresso no sistema público de ensino, pelos jovens recém-formados (HAGUETTE, 1991).

Tratar-se-ia de emprego cujo recrutamento de candidatos se daria pelas exigências mínimas, por vezes, sob a forma de concessão, não por seleção e conclui que se trata do efeito do atraso e do arcaísmo nas relações de trabalho no Brasil, identificadas no trabalho docente. Enfim, ele reivindica que o Estado, por meio do ordenamento jurídico ofereça aos educadores as condições necessárias para que constituam o profissionalismo, por meio dos planos de carreira, código de ética, estatutos e reconhecimento da organização em entidades de classe,

bem como uma participação mais ativa tanto no processo de nomeação de dirigentes do sistema escolar, quanto na sua administração e condições de trabalho (HAGUETTE, 1991).

Entendemos que é inegável que tais reivindicações são o conjunto de regulações que têm relevância no reconhecimento social da categoria docente, sendo fruto de lutas históricas pela ampliação de direitos desses trabalhadores, porém, a realidade tem mostrado que um conjunto de normas não é suficiente para que os professores tenham garantidas plenas condições de exercício de sua profissão na escola, bem como o suprimento de suas necessidades materiais e não materiais, por meio do trabalho. E não poderia ser diferente, uma vez que, do ponto de vista prático e imediato, a conquista de direitos pode ser uma expressão do reconhecimento social da categoria, mas jamais responde de forma completa, satisfatória e definitiva às necessidades concretas da classe trabalhadora, pois,

[...] É a própria existência, a vida do ser humano no seu dia a dia, que se encarrega de demonstrar quão insuficiente e irreal é essa definição de Direito. A cada por do sol, esse Direito concebido como “um conjunto de regras de conduta” revela-se defasado, irreal e impotente para abranger as inúmeras regras de conduta, por vezes, de natureza moral, relações que se desenvolvem no convívio social (GONZALEZ, 2013, 18).

Enguita (1991) também reivindica que, para além da qualificação, a profissionalização é uma categoria que compreende a autorregulação, a competência, a vocação, a licença para ensinar e a independência, referente à sua autonomia. Entretanto, defende que no processo de trabalho, o professor vive uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização, pois, se por um lado é submetido a um processo de qualificação do trabalho que lhe confere o domínio dos conteúdos do mesmo, por outro, as políticas educacionais o destituem da autonomia, concluindo que o magistério é uma semiprofissão.

O autor caracteriza a proletarização na categoria docente pela identificação de problemas sempre relacionados ao processo de trabalho, como a expansão numérica da categoria, a concentração de contingentes de professores em escolas privadas, sujeitas à exploração, o impacto dos cortes de gastos nos salários e atribui como fator limitante ao processo de proletarização docente o fato de considerar que seu trabalho tem uma especificidade que não se submete à padronização, à fragmentação. As caracterizações de Enguita (1991) têm, antes, uma relação mais próxima com a precarização do trabalho, do que com a proletarização, de modo que se poderia dizer que ele evoca a proletarização como recurso para fazer uma analogia aos processos que acometem o trabalhador fabril, conforme apontaram Tumolo e Fontana (2008).

Enguita (1991) aponta que os próprios professores têm contribuído para a funcionalização docente, em cujo processo a categoria, mediante a falta de estímulos para o trabalho, planos de carreira e salários estaria adotando a tática da resistência passiva, incorrendo na sua culpabilização pela crise na educação.

A crise na educação decorre da própria contradição da escola no capitalismo: tendo como função social precípua o ensino, a transmissão do conhecimento, o rompimento com as visões folclóricas de mundo, a introdução das novas gerações na sociedade racional, acaba por ser confrangida no modo de produção capitalista a ensinar o mínimo necessário à classe trabalhadora para que seja produtiva, a irradiar ideologias da classe hegemônica, difundindo mistificações ao mesmo tempo em que transmite o conhecimento científico sistematizado (Cf. GRAMSCI, 1980).

Enguita (1991) busca compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários. Os primeiros, que se caracterizam por um conjunto de aspectos, afirmam sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho - apesar das imposições postas nas relações capitalistas -, e os proletários são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital, os quais, dessa forma, perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho. A condição ambígua entre profissionais e proletários, levou o autor a identificar os professores como semiprofissionais, uma categoria de trabalhadores que permanece numa posição intermediária, por apresentar aspectos de ambas as “classes”:

[...] constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

A expansão do ensino público e privado, e a consequente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram na parcelização do trabalho docente e na redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar. Este processo, na análise de Enguita (1991), resulta numa aproximação dos docentes aos proletários, embora a qualificação requerida para o desenvolvimento de sua atividade e a

conservação, em grande parte, do controle sobre o seu processo de trabalho os coloquem próximos dos profissionais. Assim, os docentes encontram-se neste lugar intermediário, nesta ambivalência entre a profissionalização e a proletarização, chamado das semiprofissões.

Entendemos que assim como é necessário compreender as relações entre capital e trabalho para uma boa discussão sobre classes sociais, também é preciso considerar nas relações entre o Estado-empregador e os professores, as políticas de controle externo ao trabalho docente pelo Estado – que é um Estado da classe burguesa -, bem como o projeto burguês de educação da classe trabalhadora nas escolas públicas estatais, que se constitui numa improdutividade produtiva ao sistema (FRIGOTTO, 1999). A ação do Estado, legitimada por um *corpus* jurídico, ao mesmo tempo em que é um *locus* de disputa entre as classes sociais por direitos, também serve à reprodução de determinadas relações de produção, com consequências tanto para os trabalhadores do mundo da produção quanto para os chamados trabalhadores intelectuais, pois,

[...] o direito é a ideologia que contribui para a edificação do ordenamento jurídico, elemento essencial da superestrutura que deve assegurar e garantir a reprodução das relações de produção. Sem essa superestrutura jurídica, reforçada pelos aparelhos repressivos do Estado o modo de produção capitalista não se reproduziria no tempo e no espaço e certamente teria desaparecido (GONZALEZ, 2013, p. 32).

2.5 – A origem de classe da categoria docente do ensino básico no Brasil: uma revisão da literatura

A origem da classe média no Brasil está ligada aos processos de industrialização, urbanização, ampliação da área de serviços e do setor público, especialmente no século XX, que foi o século do estabelecimento das políticas de expansão do ensino público, criando um mercado de trabalho específico para a categoria em estudo.

No início do século XX, frequentar as Escolas Normais era uma das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, o que atraía muitas jovens de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o grau de sua instrução e a única profissão - professora primária - plenamente aceita pela sociedade (NOVAES, 1991).

Até a década de 1930, o magistério primário era praticamente a única forma institucionalizada de emprego para a mulher da classe média, situação que, pouco a pouco, foi se modificando quando o trabalho de escritório passou a ser uma alternativa de trabalho para a mulher. Para mulheres dos extratos mais pauperizados da classe trabalhadora havia a possibilidade de empregar-se em funções como doméstica ou nos ramos da indústria têxtil e de consumo (GOUVEIA, 1965). Essas mulheres, num país de alto índice de analfabetismo,

não aspiravam à instrução como veículo de ascensão social, só vindo a fazê-lo quando os efeitos da industrialização e da urbanização intensa se tornam presentes (SAFFIOTI, 1976).

Embora no início do século XX, no Brasil, o magistério primário tenha sido caracterizado uma ocupação ideal para as mulheres dos estratos com maior poder aquisitivo das camadas médias, nas últimas décadas do mesmo século esses estratos pareciam ter outras aspirações e são estratos mais pauperizados que passaram a compor essa categoria. Pessanha (2001) destaca que os professores encontravam-se desprestigiados com a situação salarial na conjuntura da primeira República.

A partir de 1940, as classes médias passaram a lutar pela expansão do ensino secundário que se deu, sobretudo, no centro e nos “bairros das classes médias”. Analisando esse contexto, Pessanha (2001) chama o período da década de 1930 a 1960 de ascensão e queda do poder político das classes médias no Brasil, que participaram efetivamente da mobilização que precedeu a chamada Revolução de 1930, conquistando seu espaço político nas décadas subsequentes através da luta pela expansão da rede de ensino primário, secundário e do ensino superior ao lado da União Nacional dos Estudantes (UNE); foram às ruas na Campanha do Petróleo (1947-1953); na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em 1964, por temer a “ameaça comunista”.

Gouveia (1965) realizou uma pesquisa utilizando-se do procedimento da entrevista tendo como sujeitos professoras primárias da década de 1960 que fizeram o curso normal e constatou que elas advinham, tendencialmente, de famílias pertencentes aos estratos mais pauperizados das classes médias e, “à medida que se desce na escala social, aumenta consideravelmente a proporção de moças que pretendem seguir carreira no magistério” (GOUVEIA, 1965, p. 41- 43).

Até a metade dos anos 1960, a formação de professores se dava nas escolas normais, chamadas por Nagle (1974) de “ginásios para moças” devido à tendência de o magistério ser profissão feminina desde o início do século XX, atraindo jovens das classes médias.

Na década de 1970, no Brasil, houve crescimento econômico, mas não foi acompanhado por uma distribuição de renda, o que veio a piorar os indicadores sociais. A crise do petróleo desencadeou uma onda de estagnação que afetou toda a classe trabalhadora brasileira, de modo que a crise e carestia impactaram negativamente nos salários dos professores. Nesse mesmo momento, deram-se as reformas educacionais: o Estado deu um passo na consecução da oportunidade de acesso de significativa parcela dos filhos dos trabalhadores, historicamente afastados do ensino formal, com a expansão do ensino obrigatório gratuito de quatro para oito anos, por meio da lei nº 5.692/1971. Essa política foi

precedida por outra, de aligeiramento da formação de professores, por meio da lei nº 5.540/1968, que promovia o barateamento dos cursos para as mantenedoras nas instituições privadas de ensino superior, tornando-os acessíveis, como, por exemplo, a criação de licenciaturas curtas, de três anos.

Esses fatos influenciaram nas mudanças da composição social desta categoria que, diante do processo de precarização das condições de vida e de trabalho, organizou-se vindo a colaborar na construção de um movimento sindical, pois assim como a classe operária se mobilizou para reivindicar e defender seus direitos, no final da década de 1970, os professores também elevaram o nível de sua organização tendo como efeito que as greves de professores deixaram de ser eventos raros (PESSANHA, 2001).

Segundo Ferreira Jr e Bittar (2006), a modernização das relações de produção da vida material, durante a fase do chamado “milagre econômico” brasileiro (1968-1974) implicou na transformação do país numa sociedade urbano-industrial, elevou significativamente o componente administrativo e técnico-científico na estrutura ocupacional, ampliando e gerando uma segmentação muito mais complexa das classes médias na estrutura social da época e impulsionou o crescimento do mercado de trabalho para categorias profissionais dos setores mais afastados do processo produtivo, como educação, administração, defesa, saúde e cultura.

Essa nova realidade, exigia uma massa de trabalhadores escolarizada e, nesse contexto, somado ao movimento dos estudantes que reivindicavam uma reforma universitária⁸, o governo militar reorganizou o ensino superior e sua articulação com a escola média, ao definir que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968, art. 30).

Ferreira Jr e Bittar (2006) aprofundaram o debate sobre a proletarianização da categoria docente do ensino básico argumentando que houve uma mudança significativa na composição da base social da categoria. O aumento no número de professores, o aligeiramento dos cursos, enfim, uma política de recrutamento de jovens para cursos de formação de professores constituiu-se na resposta à demanda de professores criada pela lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e reestruturou os antigos primário e ginásio ao juntar os quatro anos do primário com os quatro do ginásio, criando o ensino de

primeiro grau, um ciclo de oito séries anuais, que passou a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade. O antigo colegial foi denominado segundo grau de três ou quatro séries anuais, iniciando um processo de expansão quantitativa das matrículas do ensino de primeiro e do segundo grau, que não foi acompanhado pelo repasse de verbas:

A manifestação desse fenômeno significou a entrada definitiva da escola pública brasileira na época da educação de massas, suplantando um passado de boas escolas para poucos e inaugurando um presente no qual um dos elementos da qualidade de ensino é a própria quantidade de crianças e jovens nela incluídos (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 86).

A expansão do acesso ao ensino de primeiro, segundo e terceiro graus era tarefa inadiável, na medida em que a fase de industrialização pela qual o Brasil passava exigia mão de obra com um nível de qualificação superior aos quatro anos de escolarização. Tendo em vista a massificação do ensino e o rebaixamento dos salários e condições de trabalho à época, a escolha do magistério tornou-se uma opção menosprezada pelos filhos das classes médias, abrindo a oportunidade de vagas para jovens advindos de famílias das classes trabalhadoras. (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 61).

O financiamento da educação nesse período ficou muito prejudicado pela revogação da legislação federal que estabelecia a obrigatoriedade de a União vincular uma porcentagem dos impostos para a educação, pois havia uma política de destinação dos fundos públicos com prioridade para setores mais “produtivos” da economia, em detrimento do setor de serviços, como a educação pública estatal, que necessariamente depende dos fundos públicos:

O “modelo econômico” adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias altas e que precisava, portanto, centralizar mais os investimentos em setores que nem sempre eram básicos para o conjunto da população (ROMANELLI, 1983, p. 196).

Ainda que a educação seja necessária para a reprodução da força de trabalho que vai garantir a acumulação de capital e a realização de mais-valia em outras esferas, a burguesia tratou de colocar limites às possibilidades de apropriação do saber por parte da classe trabalhadora, pois, à medida que a escolarização foi se tornando uma dimensão essencial da produção/reprodução da força de trabalho, as reformas educacionais, com certa

⁸ Ressalta-se que a Reforma Universitária não correspondeu aos anseios do movimento estudantil, menos ainda daqueles que estavam excluídos do acesso às universidades àquela época.

“naturalidade”, produziram a escola para as massas, que se concretizou nesse período de maneira bastante planejada e controlada:

Destacamos, na primeira fase, a expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, a expansão do ensino, que se seguiu à ela, e a criação de mecanismos para levantar recursos para essa expansão, como, por exemplo, a instituição do salário-educação. Como o Governo assumiu o papel de acumulador de capital para promover a expansão econômica, essa fase vai caracterizar-se por uma expansão do ensino que, embora grande, teve de ser contida dentro de certos limites, a fim de não comprometer a política econômica adotada. Daí porque a oferta, apesar de ter crescido, ficou aquém da demanda (ROMANELLI, 1983, p. 196).

O Estado procura baratear o custo de seus serviços, seguindo a lógica da acumulação. Isso explica a aparente contradição de uma expansão do ensino obrigatório concomitante ao investimento mínimo na formação dos professores para as massas, o fomento à formação massiva de professores com vista a aumentar o exército de reserva nessa categoria⁹ e a imposição de um arrocho salarial que concorre para a corrosão dos salários.

A política educacional de expansão do sistema sem expansão das fontes de seu financiamento dos governos militares redundou em perda do poder aquisitivo para os “antigos” professores gerando um processo descendente. Paradoxalmente, para aqueles que já eram submetidos às condições precárias de vida e de trabalho, fazer o ensino superior e tornar-se professor da escola pública significava ascender socialmente. “Parece razoável supor que ser professora primária é uma ‘tarefa subalterna’ para as famílias que já alcançaram uma posição social melhor do que a da geração anterior. Por isso, ela é deixada para as ‘camadas mais baixas’” (PESSANHA, 2001, p. 103).

Lelis (1989) constatou que a maioria absoluta do alunado que frequentou o curso normal, na década de 1980, era constituída de mulheres e dos extratos mais pauperizados da classe média, classificados pela autora como extratos baixos e médios da sociedade. Ela aponta que este aspecto vem reafirmar a composição social, constituída por determinados segmentos sociais que só há pouco tempo puderam aspirar a uma permanência na escola até o 2º grau e para os quais este curso representa uma ascensão social. Enfim, parece haver um consenso entre diversos autores estudados até o momento de que enquanto a categoria como um todo sofreu uma queda de prestígio ocupacional, as atuais professoras, mesmo assim, sofreram, em relação ao grupo familiar de origem, um processo de ascensão social (NOVAES, 1991, p. 137).

⁹ Esse tema será explorado no capítulo 3 desta dissertação.

Quanto à demanda ao ensino superior, a maioria das alunas do curso normal afirmou que pretendia ingressar em um curso superior, embora os cursos de Licenciatura e de Pedagogia não fossem os mais procurados, sendo opção de 22,7% e 10,2%, respectivamente, “o que pode indicar uma desvalorização implícita da área de educação, decorrente da própria proletarização do magistério” (LELIS, 1989, p. 70).

A autora entrevistou os professores das normalistas, buscando compreender como esses professores veem suas alunas, futuras professoras, e concluiu que, para a maioria dos professores, as normalistas apresentam uma série de dificuldades relativas à aprendizagem, que tem origem na qualidade da escola frequentada no 1º grau e nas próprias condições de vida, pois uma parcela considerável das alunas tem origem na classe trabalhadora Lelis (1989).

Os formadores de professores nos cursos técnicos do magistério atribuíam o rebaixamento na qualidade do curso ao fato de as normalistas não possuírem pré-requisitos, além do “problema da falta de vocação para o magistério, agravada pelo critério de carência adotado pelo Estado para o ingresso no curso”. Uma das professoras entrevistadas por Lelis (1989, p. 79) afirmou que muitas das normalistas vêm para a escola porque foi o que sobrou.

Ao investigar a escolha da ocupação profissional de moças de cursavam o curso normal em 1960, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, Gouveia (1965, p. 37) obteve resultados que indicam os motivos que levaram cerca da metade dos estudantes que completaram o curso normal a não começarem a lecionar no ano seguinte. Sobre os “fins desejados na ocasião do ingresso no curso normal”, nem todas as estudantes almejavam ao preparo para o exercício do magistério, sendo que 35% aspirava, principalmente, boa cultura geral; 27% buscava preparação para o lar e a vida da família; apenas 24% das normalistas aspirava preparar-se para o magistério primário, e, 10% pretendia adquirir um diploma que permitisse o encaminhamento para outras profissões.

Em caso de “inteira liberdade de escolha” na ocupação ou profissão a seguir, entre as normalistas, 30% escolheriam o magistério primário; 30% outras ocupações; 24% se dedicariam exclusivamente ao lar; 12% optariam pelo magistério secundário e, 4% não sabiam. Diante dos dados, Gouveia (1965, p. 38 e 39) indagou se a preferência das moças pelo magistério representaria “um simples reflexo das condições do mercado de trabalho”. Para ela, há que se considerar o contexto no qual as alunas estavam inseridas, somado a fatores como: acessibilidade dos cursos normais, devido a sua expansão, e o tempo de preparação relativamente curto que o magistério requer; vantagens como a curta duração da

jornada de trabalho e longo período de férias; o fato do magistério oficial constituir processo institucionalizado.

Considerados esses fatores, Gouveia (1965, p. 41) concluiu que o magistério é “particularmente atraente para moças de origem modesta que não teriam facilidade de acesso a empregos concedidos a base de critérios mais “particularistas”, tais como relação de família no mundo dos negócios”. A autora observa que estudos que investigam a “associação entre origem social e aspiração ocupacional relatam, em especial, a inclinação pelo magistério na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias”.

Relacionando origem social e aspirações ocupacionais, Gouveia (1965) chegou à seguinte conclusão: a inclinação para o magistério primário é duas vezes mais frequente entre as normalistas de famílias de trabalhadores manuais do que entre as normalistas da “classe média alta”. Outrossim, a inclinação para dedicar-se exclusivamente à vida do lar é duas vezes mais frequente entre as normalistas da “classe média alta”, revelando que a propensão para a escolha do magistério como profissão, da qual dependerá o provimento das necessidades aumenta no conjunto de jovens de famílias mais pauperizadas, enquanto que a preferência pela assunção do trabalho no lar aumenta nas jovens normalistas advindas de famílias de maior poder aquisitivo.

Ao relacionar o nível de instrução dos pais com a origem social e aspiração ocupacional das jovens normalistas, Gouveia (1965, p. 59-79) concluiu que normalistas com pais e mães que, no máximo, concluíram a escola primária são mais frequentes nos grupos sociais da classe média com poder aquisitivo baixo e médio, bem como na classe operária, do que na chamada classe média alta. Quanto ao projeto de vida profissional, as filhas de mães menos instruídas, tendem a buscar exercer o magistério, o que se dá com menos frequência entre as filhas de mulheres com instrução de grau médio (secundário) ou superior (além do secundário). Ao relacionar aproveitamento escolar - média das notas obtidas no último ano do curso normal - e inclinação para o magistério entre as normalistas, a autora verificou que “a inclinação pelo magistério tendeu a aumentar à medida que se desce na escala de notas”.

Gouveia (1965) verificou, ainda, que cerca de metade das normalistas de vinte e três cursos do estado de São Paulo e Minas Gerais, em 1960, não pretendiam exercer o magistério no ano seguinte e, a maioria das que demonstraram interesse em exercer o magistério são oriundas de famílias da chamada classe média baixa e da classe operária; seus pais têm menos anos de instrução e possuem média das notas abaixo do esperado, quando comparadas às outras normalistas que não aspiravam ao magistério naquele ano em questão.

Para além da origem de classe, o debate sobre a proletarização do professor também assume outra vertente, a da associação entre o reconhecimento social como um profissional proletarizado, associada à corrosão dos salários e decrepitude das condições de trabalho, cuja discussão, indubitavelmente, se insere no âmbito do processo de trabalho, mas que não deixa de ter articulações com o processo de produção e reprodução dessa categoria da classe trabalhadora no capitalismo. Saliente-se que, na medida mesma em que a queda no poder aquisitivo, associada às políticas de incentivo à formação de professores, passa a repelir um setor da classe média e atrair outros setores, incluindo os da classe operária, os debates sobre origem de classe dos professores e reconhecimento social se imbricam.

Pereira (1963) realizou um estudo em que constatou que 53,4% das normalistas do município de São Paulo, em 1960, não pretendiam lecionar em escola primária. Dessas, 22,3% não tinham pretensões de ingressar no magistério primário e nem de frequentar outro curso, o que sugere que se dedicariam ao trabalho no lar. O autor identificou a maioria dos professores primários paulistanos como pertencendo às classes médias, cuja formação e ampliação são característicos do desenvolvimento das sociedades urbano-industriais capitalistas.

Ainda que secundárias na composição da renda familiar, as funções econômicas do magistério primário sustentavam as valorizações instrumentais dessa ocupação encarada como fonte de renda, estando na base das reivindicações das professoras primárias. O baixo salário era diretamente associado ao desprestígio que a categoria sofria, e o reconhecimento social expresso pelo prestígio se colocava dentre as reivindicações mais importantes, além das condições de trabalho. Para 89% dos professores primários a sua ocupação não estava “recebendo o prestígio que merece”, o que afetava a sua identificação com o magistério primário. “Muitos professores, pensando no prestígio de sua atividade, se dizem ‘proletários de gravata’” (PEREIRA, 1963, p. 205 – 207).

Entretanto, a discussão sobre o reconhecimento social da profissão não foi, em nenhum momento, dissociada daquela referente aos salários e condições de trabalho, de modo que não se trata de um debate meramente de *status* social, desconectado da discussão de natureza econômica. A insatisfação dos professores com a diminuição das diferenças que vinham conservando em relação aos assalariados “manuais” é identificado por Pereira (1963). A proletarização é entendida como processo de pauperização dos professores, análogo aos que ocorre no proletariado ocorrendo com o magistério primário público estadual de São Paulo. Segundo o autor, o professorado resiste a essa nova condição por meio da exigência de maior prestígio para essa ocupação enquanto defesa ideológica da situação de classe média

assalariada, de um esforço para manter distância socioeconômica do operariado, através do apego ao prestígio tradicional:

Constata-se, no magistério primário estudado, a coexistência de componentes dos dois tipos de configuração societária e isso em vários planos. De um lado a tendência à proletarização – em seus aspectos econômicos e sociais –, colocando a ocupação, segundo tudo leva a crer, nos estratos mais baixos da classe média assalariada, que se amplia com o contingente formado pelo professorado primário; e essa degradação ocupacional estimula, por sua vez, as tendências de profissionalização do magistério primário, solapadoras dos moldes artesanais e paternalistas associados a essa atividade, conservados de fase social anterior. Por outro lado, porém, os professores primários, em luta contra essa degradação, apegam-se ao passado [...] defendendo, em estilo tradicionalista, maior nível de renda e de prestígio, como tipicamente o fazem os membros da classe média assalariada (PEREIRA, 1963, p. 212 e 213).

Por mais penosa e degradante que possa parecer para o professorado ser associado ao proletariado no que tange aos salários, condições de trabalho e reconhecimento social, o aprofundamento da luta de classes inclui a degradação da ocupação dos professores, tanto no plano econômico quanto no social, conforme Pereira (1963) já constataria no grupo dos professores primários na década de 1960.

O magistério público estadual paulistano chegou a constituir-se como uma ocupação típica de classe média assalariada, entretanto, o autor apreendeu uma tendência de proletarização do magistério primário, constatada pelo nível de remuneração salarial dos seus membros e pelos movimentos reivindicatórios de salário e prestígio por estes desencadeados. Consequentemente, o aparecimento de outras modalidades de profissionalização da mulher resultou que as Escolas Normais passaram a ser mais procuradas pelas jovens oriundas de famílias pobres (PEREIRA, 1963).

Novaes (1991), referindo-se à década de 1980 afirmou que as condições de trabalho, a hierarquização, a segmentação do trabalho docente, a burocratização da organização escolar e as incertezas têm resultado na proletarização do professor. Apesar disso, a profissão continuou atraindo jovens oriundas de famílias da chamada classe média, bem como das proletárias, pois o salário mesmo sendo baixo, ainda era maior que os de muitas profissões até então exercidas pelos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, sendo o magistério sinônimo de ascensão social para esse grupo. Ademais, a profissão tem um reconhecimento social mínimo por se tratar de um trabalho intelectual, com reserva de mercado e benefícios como férias e recessos e aposentadoria especial.

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor

como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associaram o seu destino político à luta sindical (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p. 71).

Diversamente dos autores, entendemos que o magistério continua sendo uma ocupação especializada, com uma formação própria, especialmente na conjuntura após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que assume como princípio que o magistério deva ser exercido por profissional habilitado. A parte disso, a decrepitude das condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras, bem como a corrosão dos salários e outros fatores já desenvolvidos anteriormente nos levam a concordar com os autores de que hoje, os professores do ensino básico estão mais próximos da consciência de que não são nem vocacionados, nem missionários com uma função social especial na sociedade, mas estão sujeitos à mesma prescrição do trabalho, alienação e exploração que os demais trabalhadores, tanto os intelectuais quanto os braçais, o que torna urgente o estabelecimento de pautas unificadas de luta (COSTA; MARAFON, 2009).

A categoria dos professores foi submetida ao achatamento salarial, rápida queda no padrão de vida e de trabalho, segmentação do trabalho pedagógico, hierarquização em função das especificidades de cada nível de ensino e de administração, tratamento diferenciado dependendo do empregador (federal, estadual, municipal, mantenedoras) e da região do país, além de sofrer o esvaziamento dos conhecimentos sobre o seu trabalho desde a formação escolar.

Para enfrentar o processo de proletarização a que estavam submetidos no âmbito das relações capitalistas de produção, sobretudo no final da década de 1970, os professores impulsionaram a organização sindical da categoria que, convencida da necessidade de lutar pela melhoria da qualidade da escola pública, das suas condições de trabalho e pela conquista da liberdade política, participou de massivas greves gerando uma conscientização de que formava uma categoria social de trabalhadores, tal como as outras. A propósito, a entidade docente da época, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), “tinha caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical e, inicialmente, apoiou o regime militar”. E, já transformada em Confederação dos Professores do Brasil, após a extinção do antigo primário, passou a denominar-se Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), substituindo o termo “professores” por “trabalhadores”, no final da década de 1970 (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 70 - 78).

2.6 – O ingresso na carreira e a precarização dos contratos de trabalho na contemporaneidade no Brasil

Um aspecto interessante desse complexo problema da proletarianização do professor é o da precarização dos contratos de trabalho e das condições de trabalho, que são fortemente relacionados. Não pretendemos esgotar o tema no presente subitem, pois foge aos objetivos de apreender a conjuntura em que elaboramos a hipótese desta dissertação de que, na conjuntura de deficiência de quadros para o magistério público na atualidade, o Prouni pode estar sendo um mecanismo de recrutamento de jovens para as licenciaturas e, mediatamente, estimulando a formação de quadros para atender à demanda de professores.

Um aspecto da precarização da categoria docente, especificamente em Minas Gerais na década de 1970, refere-se ao ingresso na carreira na condição de “convocadas”, pois essas convocações não são regidas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), não acarretam em despesas com encargos sociais e não oferecem garantias da duração do contrato. Essas convocações acontecem de acordo com a necessidade de novos professores em cada escola, em função do número de matrícula e dos professores já disponíveis nas escolas, portanto, a convocação é entendida como temporária, já que existindo vagas, deve ser realizado concurso para nomeação dos cargos (NOVAES, 1991).

Esse fato tem duas consequências imediatas. A primeira é a criação, dentro do quadro do Magistério, de uma classe marginal, ou seja, os convocados. Além da instabilidade do contrato de trabalho, a remuneração anual do contrato é inferior à do professor nomeado, pois a contratada não tem férias remuneradas e também não usufrui dos adicionais por tempo de serviço e outras vantagens; a segunda consequência liga-se à percepção que se tem de Quadro do Magistério como um estoque de profissionais que poderão ocupar as funções mais distintas dentro da burocracia estatal. A própria burocracia do Setor Educação se mantém à custa do deslocamento da professora primária e dos especialistas para o setor administrativo. Para muitas professoras, decepcionadas e descrentes das condições de trabalho nas escolas, o simples fato de “não ter que lidar com alunos” já é suficiente para deixá-las gratificadas com o seu afastamento da função (NOVAES, 1991, p. 56).

Novaes (1991, p. 64) destaca que o professor convocado foi chamado por algumas vezes de “boia-fria da educação” diante da sua colocação no sopé da escala ocupacional e a total incerteza quanto às suas condições de trabalho, caracterizando esse processo como a proletarianização desse grupo.

No estado de São Paulo, ocorre processo semelhante com a situação dos “convocados” de Minas Gerais, na década de 1970. No ano de 2009, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo criou um processo seletivo simplificado, por meio da Resolução SE - 68, de 2009, com a finalidade de “melhorar” a escolha de docentes temporários para a rede. Os temporários

substituem os professores concursados afastados – em licença -, ou assumem aulas que estão vagas ao longo do ano, em virtude de aposentadorias, exonerações ou falecimento de quadros efetivos. Inicialmente, o exame era eliminatório, sendo aprovado aquele que obtivesse nota igual ou superior a 40 pontos, metade das 80 questões objetivas para docentes de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além dos professores de Educação Especial ou nota igual ou superior a 30 pontos, metade de 60 questões objetivas no caso de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2009).

Porém, a realidade mostrou que tal medida não serviu para solucionar o problema do *déficit* de docentes, o que fez com que o governo estadual autorizasse a contratação do temporário reprovado e até mesmo dos que não prestaram o exame de seleção, em caráter de emergência, medida que se fez necessária durante quatro anos consecutivos (SÃO PAULO, 2012).

Em 2013, o teste, aplicado ao fim de cada ano, passou a ser apenas classificatório (SÃO PAULO, 2013a). Após a realização do processo seletivo, o candidato deve comparecer à atribuição de aulas, que funciona do seguinte modo: a atribuição é feita no recinto das escolas, inicialmente para os professores efetivos e, na sequência, os docentes da categoria F, que são os temporários que ganharam “estabilidade”, mas não são concursados.

As aulas não atribuídas são remetidas para a Diretoria Regional de Ensino (DRE) que convoca os candidatos à contratação temporária: primeiro os habilitados para o magistério, depois os bacharéis e tecnólogos, da categoria O. Essas aulas podem ser turmas fixas de um professor efetivo que está de licença, neste caso a atribuição tem um prazo mais curto ou mais longo determinado, ou podem ser turmas que o cargo na unidade escolar está vago. O professor pode conseguir completar sua carga horária (mínimo de 9 hora/aula) em uma única escola ou deverá atribuir aulas em outra escola. Quem não consegue turmas fixas tem que fazer substituições – as chamadas aulas eventuais que aparecem quando o professor efetivo, estável ou categoria O, com aulas atribuídas, faltam.

O professor é um dos únicos profissionais que pode acumular cargos públicos, perante a legislação. Desse modo, muitos deles acumulam cargo para aumentar a renda que é de R\$ 2.088,27 para a jornada de 40 horas semanais, no estado de São Paulo, sendo o Piso Nacional Salarial do professor do ensino fundamental e médio de R\$ 1.697,00, com o reajuste de 2014, divulgado pelo MEC (BRASIL, 2014).

O processo seletivo para o ano de 2014 destinado aos candidatos à contratação temporária, também foi oferecido, pela primeira vez, para educadores efetivos e estáveis (categoria F) interessados em acumular carga horária, como professores temporários. Cerca de

trinta e seis mil docentes efetivos e estáveis participaram do processo seletivo. Desse modo, podem acumular a carga horária, totalizando, no máximo, 65 horas semanais. Por exemplo, um professor com jornada de 40 horas semanais, pode aumentar 25 horas na sua jornada semanal, o que representa ganho financeiro de cerca de R\$ 1.400 ao mês, além do salário-base. A medida permite que o professor efetivo com carga horária atribuída como professor temporário substitua outro professor, afastado por licença médica em horário distinto de sua jornada e na mesma escola em que atua (SÃO PAULO, 2013b).

Cabe salientar, que o fato de o professor ser efetivo não significa que ele terá os mesmos benefícios ao lecionar aulas na condição de temporário: o valor da hora/aula não é o de um efetivo, mas de temporário, que é mais baixa e o número de abonos, faltas justificadas, não justificadas e médicas também são diferentes. Essa subdivisão da categoria docente – efetivos, estáveis (F) e temporários em diferentes categorias, como “O” (aqueles que conseguem atribuir classes) e “V” (eventuais que são chamados para lecionar aulas avulsas) – produz hierarquias entre os próprios professores, pois para cada subdivisão da categoria os direitos e certos benefícios da profissão se diferenciam.

A partir das leituras, concluímos que classe social não é um conceito estático, sendo de fundamental importância tratá-lo no movimento contraditório do capital. Portanto, o problema da origem de classe do professor ganha maior complexidade em cada contexto em que se analisa a categoria. Identificamos que, no caso brasileiro, em cada momento da história da educação e da sociedade, a composição da base social da categoria docente sofreu mudanças, de modo que esse elemento – a composição da base social –, tomado isoladamente, não é suficiente para uma compreensão abrangente da categoria, tampouco a análise do processo de trabalho por si, ou, ainda, a regulação jurídica ou os elementos de precarização das condições e das relações de trabalho. Uma resposta só pode ser ensaiada considerando-se conjuntamente todos esses elementos, tendo em vista uma determinada concepção de classe social, qual seja, aquela que consegue capturar a problemática da situação de cada grupo social nas relações de produção e de reprodução social.

Assim, nossa contribuição pretendeu, antes, sistematizar alguns elementos do debate, do que oferecer respostas definitivas. Contudo, os elementos até então estudados nos aproximam da ideia de que se trata de uma categoria com características de uma classe média pauperizada que, do ponto de vista do processo de trabalho, tem sofrido um agravamento da alienação e, conseqüentemente, sido arrastada para junto dos setores mais proletarizados da sociedade capitalista; destacando-se que tem sofrido o esvaziamento dos conteúdos de seu trabalho e a sujeição aos métodos de organização do trabalho aplicados no chão da fábrica.

Sobre o processo de proletarização do professor, podemos inferir que não se produz uma simples transformação da condição socioeconômica de certa categoria profissional. Ocorre, sim, uma recomposição das formas de relação entre as classes sociais, num processo que envolve não apenas o caráter produtivo e improdutivo, manual e intelectual, mas, sobretudo as formas de composição e recomposição entre ambos, pois, embora o papel do professor na reprodução social seja fundamental - a força de trabalho é a mercadoria mais importante do modo de produção capitalista-, ele vem se tornando também supérfluo, substituível, independente da “destreza” do trabalhador que o realiza.

CAPÍTULO 3 - EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO LUCRATIVO NO ENSINO SUPERIOR E O PROUNI

Anteriormente ao processo que regulamentou o Prouni, uma série de outros dispositivos legais, de caráter privatista, preparou o cenário que viabilizaria a expansão do ensino superior privado, com repasse de verbas públicas, e o transformaria em um grande negócio.

Devido às disputas políticas dos diferentes interesses dos setores ligados à educação, do Projeto de LDB, PL nº 1.258/1988, que começou a tramitar na Câmara Federal até a sua aprovação com a lei nº 9.394/1996, debates conturbados confrontavam outros projetos de lei apensados àquele. O resultado da longa tramitação da LDB/1996 foi uma lei minimalista, flexibilizante e privatista gerada com lacunas intencionais cujo objetivo era o de permitir que o Estado implantasse as reformas pautadas nas orientações dos organismos multilaterais, significando uma derrota dos defensores da escola pública que defendiam o destino do dinheiro público exclusivamente para a escola pública.

No período de 1995 a 2006, alguns dispositivos legais consolidaram a concepção de avaliação centrada no produto e não no processo por reorganizar as IES promovendo a diversificação e a diferenciação institucional e ampliar progressivamente a autonomia das IES privadas, como a lei nº 9.131/1995 que dispunha sobre os Exames Nacionais de Cursos. Esta foi regulamentada pelo decreto nº 2.026/1996 que estabeleceu os procedimentos para avaliação dos cursos e IES e foi revogada, sendo substituída pelos decretos nº 3.860/2001 e nº 5.773/2006 que reorganizam as IES, estabelecendo as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Apontamos, ainda, como exemplos de medidas legais adotadas pelo governo federal que contribuem para transformar o ensino superior em um grande negócio no mercado educacional o PNE/2001 - que instituiu metas para aumentar as matrículas do nível superior sem garantir prioridade para o setor público, reiterou o EaD estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para a sua implementação; a prioridade conferida ao EaD como *locus* para a formação de professores.

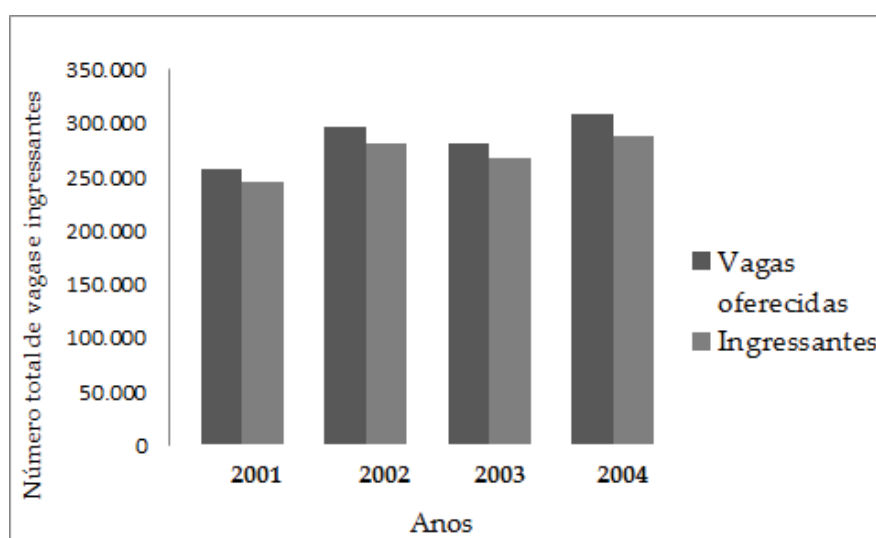
3.1 - A expansão de vagas do ensino superior

Utilizamos dados oficiais das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior entre 2001 e 2012, para analisar a expansão do número de vagas oferecidas e ingressantes nos cursos de graduação presenciais; do Sistema do Prouni (SisProuni) para evidenciar a distribuição dos

bolsistas por categoria administrativa das IES privadas e, a distribuição dos bolsistas em cursos presenciais, por região e turno. A pesquisa resultou na elaboração de 11 figuras que ilustram a análise. Dados do SisProuni também foram utilizados para verificar o total de bolsas ofertadas e efetivamente ocupadas, resultando em duas tabelas. Também utilizamos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2005, e do Censo Demográfico de 2010 para analisar a distribuição da população brasileira, por faixa de rendimento e região, bem como o total de pessoas que frequentavam o ensino médio público regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2010; que haviam concluído esse nível de ensino, até 2010, o que resultou em mais quatro tabelas.

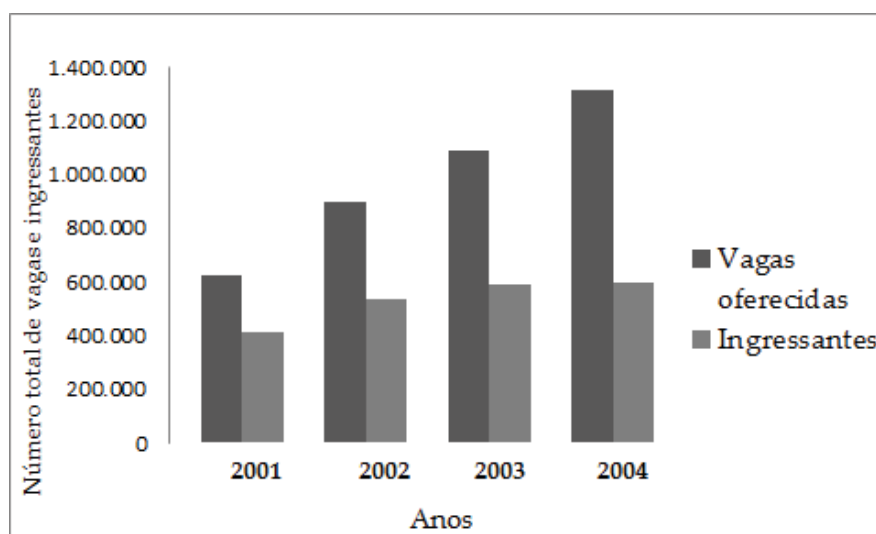
Nas figuras 8, 9 e 10 tratamos dos dados de 2001 a 2004, na rede pública, na rede particular com fins lucrativos e na rede particular sem fins lucrativos, respectivamente.

Figura 8- Vagas oferecidas e ingressantes nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2001 e 2004



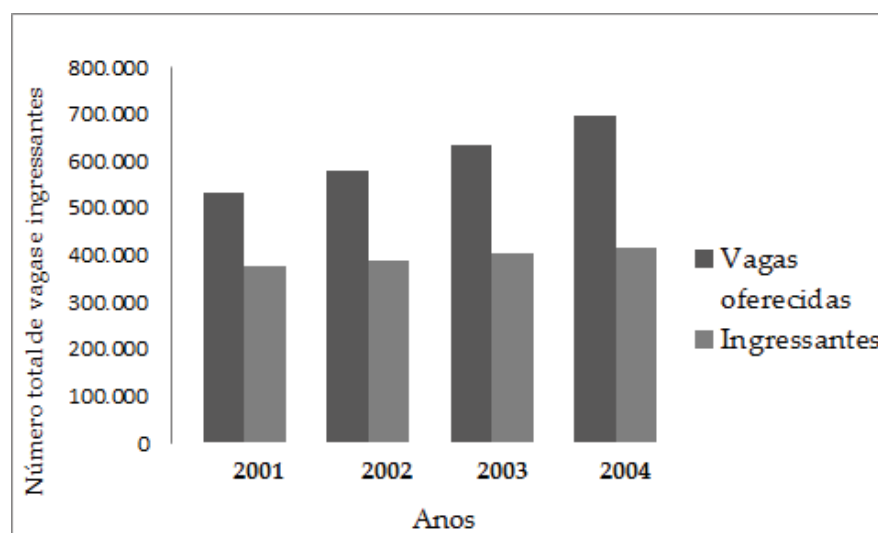
Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEAES).

Figura 9 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular com fins lucrativos entre 2001 e 2004



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEAES).

Figura 10 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular sem fins lucrativos entre 2001 e 2004



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEAES).

No período de 2001 a 2004 pode-se observar que a evolução do número de vagas oferecidas pela rede pública (figura 8) foi pequena (256.498 em 2001 e 308.492 em 2004) comparada à da rede privada – com ou sem fins lucrativos (figuras 9 e 10), representando um crescimento de 16,86%, em 2004, em relação ao número de vagas oferecidas em 2001.

Entretanto, o número de ingressantes, nos cursos presenciais, evidencia que a rede pública preencheu boa parte das vagas oferecidas, em 2001 (95%) e, em 2004 (93%), situação muito diferente da apresentada na rede particular, sobretudo com fins lucrativos. Esse setor ofereceu 620.976 vagas, em 2001, e conseguiu ocupar 67% delas. E, mesmo havendo um montante considerável de *vagas ociosas* ou não preenchidas, aquele setor continuou sua expansão oferecendo 1.316.788 de vagas, em 2004, um crescimento de 112% em relação a 2001, mas, apenas 46% das vagas foram ocupadas, em 2004.

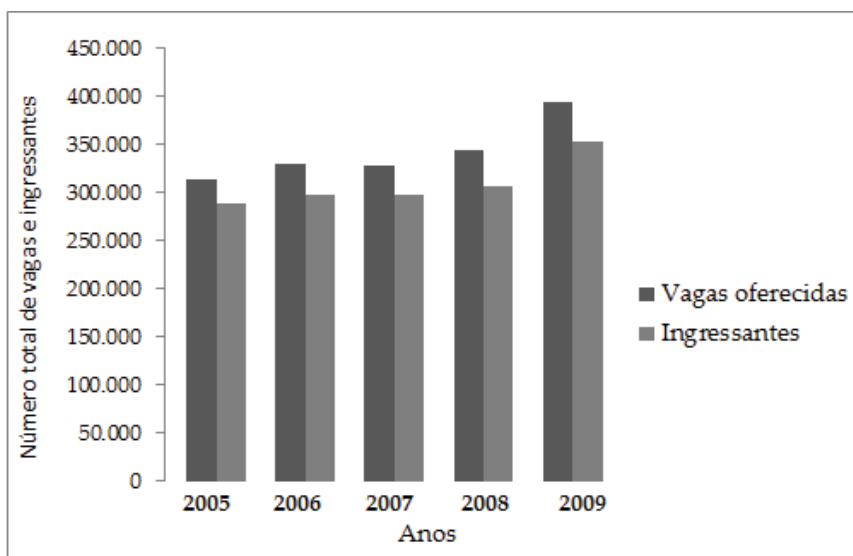
Se compararmos a coluna das vagas oferecidas nas figuras 8 e 10, verificaremos que a rede particular sem fins lucrativos ofereceu o dobro de vagas em relação à rede pública, no mesmo período, sendo que o acréscimo do número de vagas oferecidas em 2004 foi de 30% em relação a 2001. Observando o número de vagas oferecidas e o de ingressantes na rede particular sem fins lucrativos, constata-se que, em 2001, essa rede ofereceu 531.018 vagas e 71% delas foram ocupadas; em 2004, das 695.141 vagas oferecidas, 60% foram ocupadas. De qualquer modo, a expansão de vagas nas IES privadas, com ou sem lucrativos foi muito maior do que nas públicas, apesar de o número de ingressantes não ter sido suficiente para preencher as vagas oferecidas em nenhum dos anos analisados.

Em 2004, ano da criação do Prouni, a expansão da rede pública e privada de ensino superior tinha ritmo diferente. O setor privado lucrativo ofereceu cerca de um milhão de vagas a mais do que a rede pública em 2004. Daí se conclui que não se trata de ociosidade causada por regressão na demanda, mas de um projeto de expansão que se adianta à própria existência da efetiva demanda, com vistas a intensificar a concorrência com as instituições públicas pela captação dos vestibulandos.

Nas figuras 11, 12 e 13 ilustramos a evolução do número de vagas oferecidas e de ingressantes na rede pública, na rede particular com fins lucrativos e na rede particular sem fins lucrativos, respectivamente, no período de 2005 a 2009.

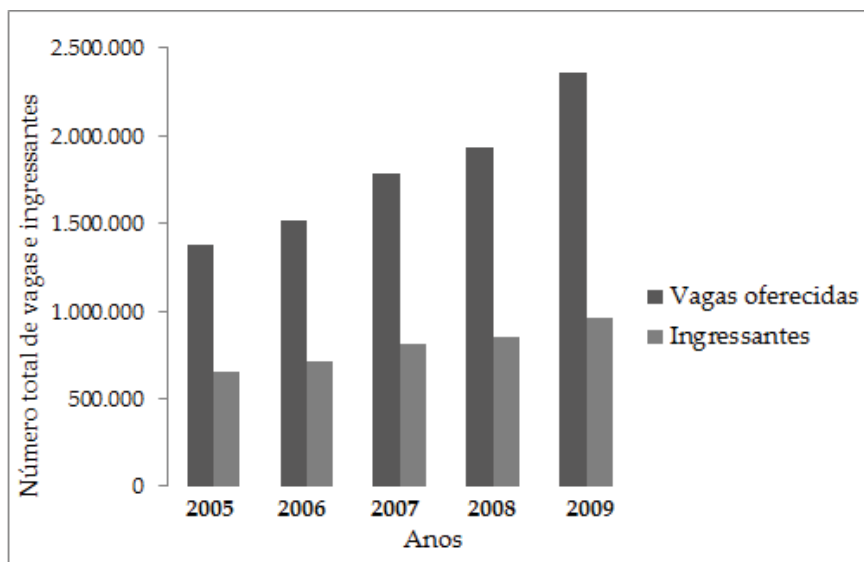
Figura 11

Figura 11- Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2005 e 2009



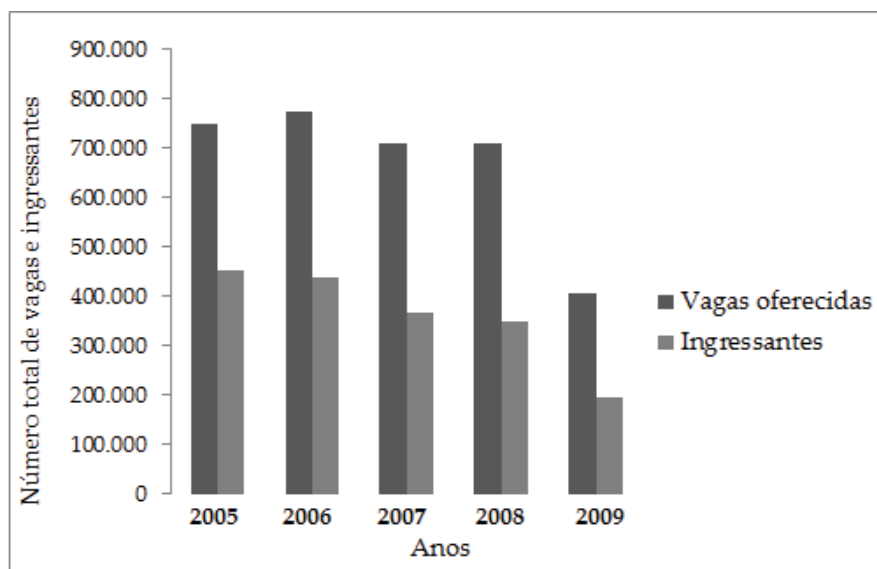
Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

Figura 12 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular com fins lucrativos entre 2005 e 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

Figura 13- Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular sem fins lucrativos entre 2005 e 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2005 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

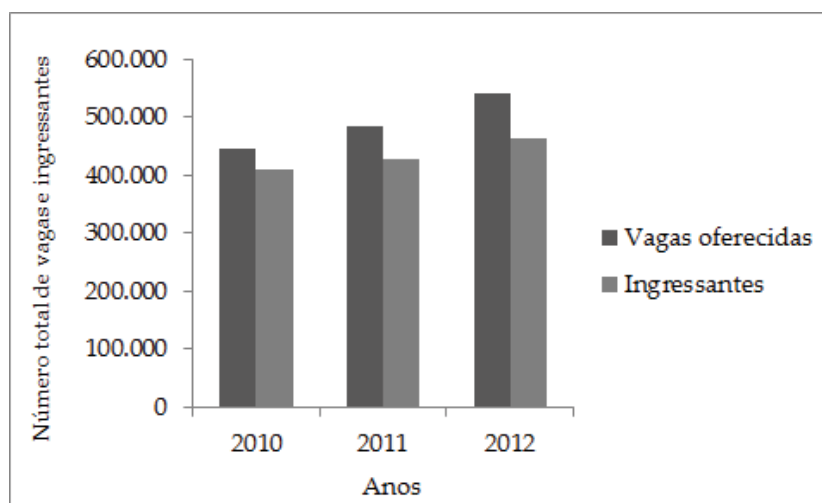
O ritmo de expansão de vagas oferecidas nas IES públicas se manteve no período seguinte, de 2005 a 2009 (figura 11), registrando um acréscimo, em 2009, de 26% em relação a 2005. O número de ingressantes acompanhou esse crescimento, já que 92% das vagas, em 2005, e 90%, em 2009, foram ocupadas, apresentando uma ligeira queda na percentagem de ingressantes entre 2001 (95%) e 2009 (90%). Na rede privada com fins lucrativos (figura 12), apesar de o número de vagas oferecidas continuar se expandindo ano após ano, passando a marca dos dois milhões (2.362.330), em 2009, em números percentuais, o acréscimo foi de 72% em relação a 2005, menor do que no período anterior que foi de 112%. Ainda assim, nem mesmo metade do número de vagas oferecidas pelo setor lucrativo foi preenchida, tanto em 2005 (48%), quanto em 2009 (41%), evidenciando uma queda significativa no número de ingressantes, comparado a 2001 quando 67% das vagas oferecidas foram ocupadas, como mostra a figura 9.

Na rede privada sem fins lucrativos, os dados registraram queda de 45% no número de vagas oferecidas em 2009 comparada ao ano de 2005, assim como o número de ingressantes que apresentou um decréscimo de 57%, em 2009, comparado a 2005, como mostra a figura 13. Apesar da queda, as IES particulares sem fins lucrativos continuaram oferecendo mais vagas quando comparadas às IES públicas. Embora essa análise seja muito específica e fuja ao escopo do presente trabalho, podemos aventar a hipótese para estudos posteriores de que, o

fato de as IES privadas com fins lucrativos serem anistiadas do pagamento de impostos, em virtude do convênio Prouni, as colocou em melhores condições de competitividade com as sem fins lucrativos, pois estas já gozavam do benefício da isenção de impostos (SILVA, 2011), não usufruindo dessa vantagem econômica em virtude do convênio. Assim, as IES com fins lucrativos passaram a lucrar duplamente: com a garantia de ocupação de parte das vagas, pelo Prouni e a isenção de impostos, enquanto que as sem fins lucrativos tinham apenas a vantagem da garantia de ocupação de parte das vagas, podendo ter sido prejudicadas na concorrência.

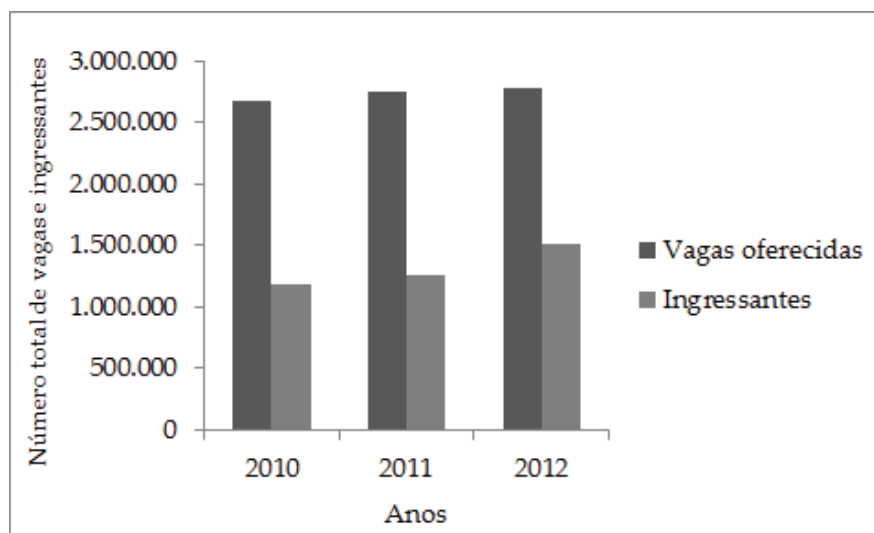
As figuras 14 e 15 ilustram a evolução do número de vagas oferecidas e de ingressantes na rede pública e particular, entre 2010 e 2012, respectivamente. Salientamos que, partir de 2009, o MEC deixou de diferenciar as instituições particulares em com ou sem fins lucrativos quando da divulgação dos dados, sendo possível distinguir as IES apenas por suas categorias administrativas: se pública ou privada. Coincidentemente, a expansão do ensino superior brasileiro mostrava-se cada vez mais lucrativo, pois, o número de vagas oferecidas nas IES particulares sem fins lucrativos sofreram significativa queda de 2001 (531.018) para 2009 (408.467), tendo seu ápice em 2006 quando ofereceram 776.297 vagas. Diferentemente das IES particulares com fins lucrativos que ofereceram 620.976 vagas, em 2001, e contabilizaram 2.362.330 de vagas, em 2009. Isto é, enquanto as IES particulares sem fins lucrativos apresentaram uma queda de 33% no número de vagas oferecidas em 2009, em relação a 2001, as IES particulares com fins lucrativos apresentaram um acréscimo de 280%.

Figura 14 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede pública entre 2010 e 2012



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2010 a 2012 (MEC/INEP/DEED).

Figura 15 - Vagas oferecidas e ingressantes, por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais, na rede particular entre 2010 e 2012



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2010 a 2012 (MEC/INEP/DEED).

O ritmo de expansão do número de vagas oferecidas na rede pública, entre 2010 e 2012, manteve-se comparado aos períodos anteriores, pois, o acréscimo de vagas oferecidas foi de 21%, em 2012, em relação a 2010. Ao comparar o número de ingressantes com o número de vagas oferecidas, tem-se que das 445.337 vagas em 2010, 92% delas foram ocupadas e, das 539.648 vagas em 2012, 86% delas foram ocupadas, apresentando pequeno recuo no número de ingressantes. Se analisarmos a expansão do número de vagas oferecidas na rede pública, entre 2001 (256.498) e 2012 (539.648), tem-se que o acréscimo foi de 110% em relação a 2001. Das vagas oferecidas em 2001, 95% delas foram ocupadas e, em 2012, 86%, uma diferença de 9% em relação a 2001. Ainda, assim, a rede pública apresenta maior percentagem de vagas ocupadas, quando comparada à rede particular.

De modo geral, o crescimento do número de vagas oferecidas no setor privado do ensino superior sofreu uma desaceleração no triênio posterior, pois, em 2009, somando-se as vagas oferecidas pelas instituições privadas com e sem fins lucrativos, contabiliza-se de 2.770.797, sendo que apenas 41% daquelas vagas foram ocupadas. Em 2010, o número de vagas oferecidas caiu para 2.674.855 elevando-se para 2.784.759, em 2012, representando um acréscimo de apenas 0,5% em relação a 2009. Das vagas oferecidas em 2012, 54% delas foram ocupadas.

3.2 - O Prouni e a expansão de vagas do ensino superior

O Prouni é um programa inovador no sentido de aumentar em muito as chances de ingresso, sobretudo da juventude trabalhadora, num curso superior cuja relação candidato/vaga é quase sempre menor que nas IES públicas, há mais oportunidades de processos seletivos durante o ano, além de haver mais opções de IES próximas de onde o candidato mora e trabalha sem precisar dispendir uma percentagem significativa dos proventos da família no investimento da formação superior dele. Isso nem sempre é possível se o candidato procura uma universidade pública, pois, por vezes, requer o deslocamento ou migração para outra cidade, o que incorre em despesas mensais com sua sobrevivência¹⁰.

Em tese, o Prouni contribuiu com a ocupação de quase dois milhões (1.920.322) das vagas oferecidas pelas IES particulares, considerando o total de bolsas ofertadas entre 2005 e 2013 (tabela 2).

Tabela 2 - Total de bolsas Prouni ofertadas entre 2005 e 2013

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total geral
Total de bolsas	112.285	138.668	163.854	225.005	247.643	241.273	254.598	284.622	252.374	1.920.322

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no SisProuni (BRASIL/MEC 2013).

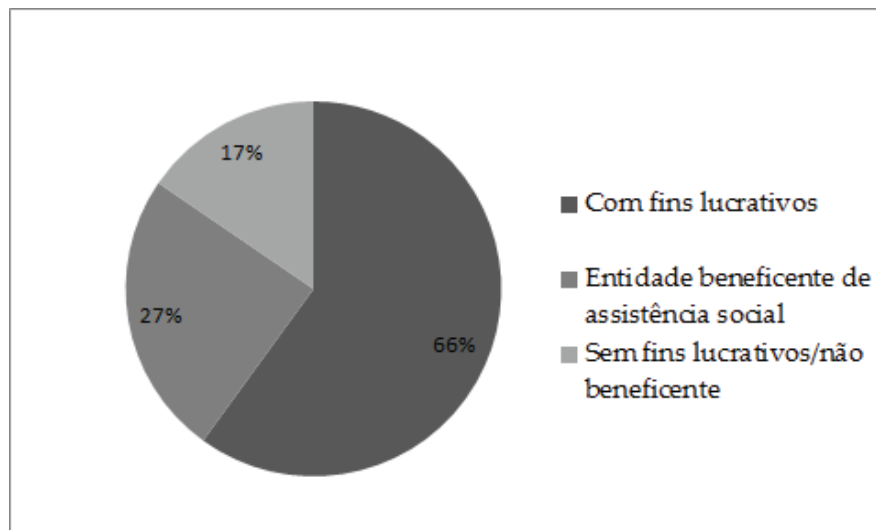
O número de bolsas Prouni ofertadas cresceu, ano após ano, estabelecendo-se cada vez mais como um instrumento para o crescimento, sobretudo do ensino superior privado com fins lucrativos, garantindo lucratividade às mantenedoras parceiras, pela renúncia fiscal, pela indução dos candidatos nas instituições privadas, em especial, os advindos das famílias pauperizadas. No período de 2005 a 2013, o Prouni ofertou o total 1.920.322 de bolsas, o que é significativo já que a média do número de ingressantes no setor privado com e sem fins lucrativos entre os anos de 2005 e 2012 foi de 1.218.616 a cada ano.

Apesar de o Prouni conceder bolsas de estudo em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, que tenham aderido ao convênio Prouni, entre 2005 e 2013, os bolsistas Prouni estiveram, em sua maioria (66%), concentrados nas IES privadas com fins lucrativos, contra

¹⁰ Não deixamos de considerar que o REUNI, em 2007, como reação às críticas ao Prouni, por exemplo, foi uma forma de expansão das IES públicas, assim como as FATEC's, ou até mesmo as unidades diferenciadas na UNESP, entretanto, essa forma de expansão se dá de forma fragmentada, diferenciada, muito restrita, precarizada e dependente de fontes alternativas de financiamento do ensino superior público.

27% em instituições beneficentes de assistência social e 17% em instituições não beneficentes sem fins lucrativos, conforme a figura 16.

Figura 16 - Bolsistas Prouni, entre 2005 e 2013, por categoria administrativa das IES



Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis no SisProuni (BRASIL/MEC, 2013).

Nessa conjuntura, o Prouni, não só contribuiu com a ocupação de parte das chamadas *vagas ociosas*, cujo fato fora criado pelo próprio setor privado de ensino superior, como auxiliou as IES lucrativas captar vestibulandos, na medida em que foram criadas condições de facilitação, como as mensalidades subsidiadas total ou parcialmente, o que facilitou que os empresários desse nível de ensino ocupassem essa fatia do mercado. Em contrapartida, aqueles empresários ofereceram cursos mais baratos no âmbito do convênio Prouni e possibilitaram a expansão do ensino superior no Brasil sem que o Estado tivesse que criar sua própria estrutura para isso, o que se pode caracterizar como externalização de custos (FREITAS, 2002) com o ensino superior. Ocorreu algo análogo à terceirização, mas do ensino superior público.

No esforço de buscar compreender o que seria uma *vaga ociosa* no ensino superior, chegamos à conclusão de que não se trata, necessariamente, de vagas que deixaram de ser ocupadas, por falta de demanda ou por desistência, mas, sobretudo, de vagas potenciais, que podem ser criadas a qualquer momento a partir da infraestrutura das IES. Um aspecto a considerar nesse raciocínio é que os recursos humanos, especialmente, os docentes contratados são em sua grande maioria horistas, de modo que cada IES tem certa flexibilidade para abrir e fechar cursos a cada ano, conforme as inscrições e a previsão de formar turma ou não já no momento do processo seletivo. Trata-se de uma espécie de ensino superior privado

just in time, cuja *flexibilidade* é sustentada pelo Prouni e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Diante da análise da evolução do número de vagas oferecidas e de ingressantes, no período de 2001 a 2012, das hipóteses elencadas para buscar compreender o que seria uma vaga ociosa em se tratando do ensino superior privado, concluímos que, as *vagas ociosas* nas IES privadas, naquele período, mais parecem vagas anunciadas como forma de obter incentivos e justificar o papel *inevitável* do setor privado na democratização do acesso ao ensino superior.

Com relação ao número total de bolsas Prouni ofertadas no período de 2005 a 2013 (1.920.322) e de bolsistas por tipo de bolsa – integral ou parcial –, a tabela 32 mostra que a bolsa integral foi mais ofertada do que a parcial.

Tabela 3 - Total de bolsas Prouni ofertadas e de bolsistas, por tipo de bolsa, entre 2005 e 2013

Total de bolsas ofertadas	Total de bolsistas	Total de bolsas integrais ofertadas	Total de bolsistas integrais	Total de bolsas parciais ofertadas	Total de bolsistas parciais
1.920.322	1.273.665	1.091.698	873.648	828.614	400.017

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no SisProuni (BRASIL/MEC 2013).

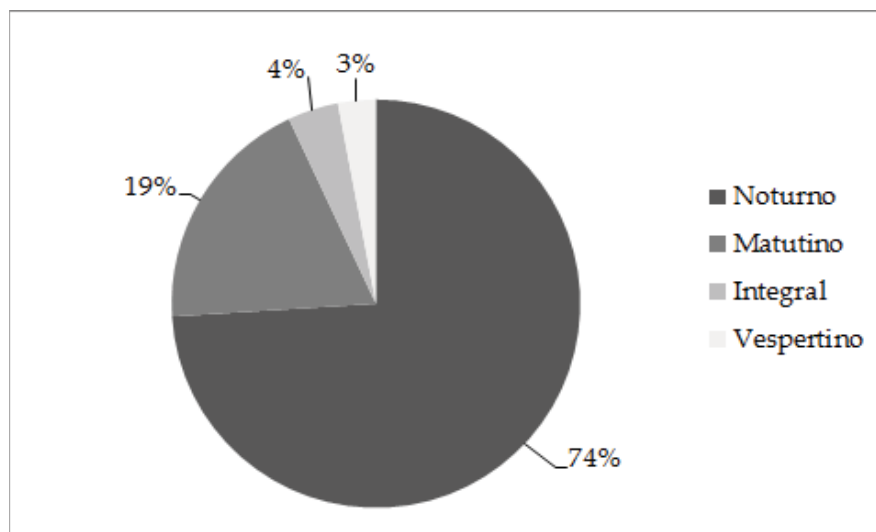
O sítio do MEC disponibiliza dados sobre o total de bolsistas Prouni ao longo do período de 2005 a 2013 (1.273.665), sendo 873.648 com bolsa integral e 400.017 com parcial, entretanto, não fornece dados sobre as bolsas não ocupadas. Desde que o Programa foi instituído, em 2005, até 2013, houveram 10.673.985 de inscritos para 1.920.322 de bolsas ofertadas (BRASIL/MEC, 2013). Isso demonstra que, o Prouni, focalizado para famílias cuja renda *per capita* é, no máximo, de até três salários mínimos não contemplou mais do que 18% dos inscritos. Apesar disso, nem todas as bolsas ofertadas foram aproveitadas, pois o número de bolsistas foi de 1.273.665 havendo 646.657 bolsas, isto é, 34% delas não foram utilizadas¹¹. Considerando-se o total de inscritos, a percentagem de bolsistas contemplados no período é de 12%, o que nos leva a indagar qual é a efetividade deste programa, para além de justificar a opção política do governo federal pela expansão privatizada do ensino superior?

¹¹ Indagamo-nos sobre se esses 33,67% de bolsas Prouni não utilizadas se deve ao fato desse contingente de alunos ter sido contemplado, mas ter evadido do curso, abandonando as bolsas, ou se ocorreu algum outro fato de modo a gerar essa situação de bolsas Prouni ociosas? A resposta a essa questão demanda uma investigação própria, que envolva aspectos jurídicos e contábeis, referentes à celebração dos contratos, bem como o processo de implantação e controle das bolsas, desde a sua designação no âmbito do MEC, cujo tema foge ao escopo desta dissertação de mestrado.

No debate acadêmico, alguns autores analisam o Prouni como perspectiva de ampliação do acesso ao ensino superior destacando os aspectos privatizantes presentes no Programa (MANCEBO, 2004; ALMEIDA, 2012); outros como política de ação afirmativa, focalizada, compensatória e de prática privatista (APRILE; BARONE, 2008). Alguns autores questionam se o Prouni é um instrumento de democratização desse nível de ensino ou um simples Programa de estímulo à expansão das IES privadas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006); outros questionam a eficiência do Prouni diante da ausência de uma política mais consistente voltada à permanência do estudante o que os levam a concluir que o Programa contribui para a redução da *ociosidade* nas instituições privadas, representando um incremento no número de estudantes, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso ao ensino, cujas conclusões foram confirmadas pelos dados apresentados (CARVALHO, 2005; CATANI; GILIOLI, 2005; CARVALHO, 2006; MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006; MORAIS, 2011). Para alguns autores, o Prouni é uma alternativa de que o governo se valeu para preencher vagas ociosas nas IES privadas (CARVALHO, 2005; FACEIRA, 2008); para outro, uma estratégia de ensino a distância promovida pelo governo federal na expansão e democratização do ensino superior (SEGENREICH, 2009); e, para outros, é a compra de vagas na iniciativa privada (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006). Um ou outro investiga o impacto da conclusão do curso superior no bem estar dos bolsistas (AMARAL, 2011).

Para que os bolsistas Prouni sejam contemplados com uma bolsa permanência, devem cumprir quatro critérios: ter bolsa integral, estar em curso presencial, estar em curso de seis meses de duração, pelo menos, e ter carga superior a 6h/dia (BRASIL/MEC, S/D).

Figura 17 - Total de bolsistas Prouni em cursos presenciais, por turno, entre 2005 e 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no SisProuni (BRASIL/MEC 2013).

No período de 2005 a 2013, 873.648 mil bolsistas tiveram bolsa integral; 1.095.480 estiveram em cursos presenciais, contra 178.185 matriculados no EaD, e acreditamos que não haja cursos com duração menor que seis meses. Assim, o critério mais difícil de ser cumprido é o da carga horária maior de 6 h/dia, pois, a maioria dos estudantes concilia trabalho com um curso noturno de 4h. Assim, dos 1.095.480 de bolsistas matriculados em cursos presenciais, 74% frequentam curso noturno, 19% curso matutino, 4% curso integral e 3% curso vespertino, entre 2005 e 2013.

O critério carga horária maior de 6h/dia dificulta o acesso à bolsa permanência estudantil àqueles que mais precisam, na medida em que necessitam conciliar a jornada de 8h de trabalho diário com a jornada de estudos, de 4h nos cursos noturnos, constituindo jornadas semanais de 44h de trabalho, conforme a Consolidação das Leis do Trabalho com a jornada escolar de 20h ou 24h, para os que têm aulas aos sábados, totalizando até 68h semanais dedicados ao trabalho e à formação profissional.

Carvalho (2006) concluiu que cabe questionar a efetividade desse programa, uma vez que os setores da classe trabalhadora, afastados historicamente desse nível de ensino, não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial das mensalidades para desenvolver estudos de nível superior, no nível da graduação, mas de condições que apenas as instituições públicas ainda podem oferecer como a garantia de espaços para a pesquisa e a extensão, para além do aprendizado e os Programas de Permanência Estudantil. O Prouni pode trazer o:

[...] benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, uma chance real de ascensão social para poucos que estudarem no seleto grupo de instituições privadas de qualidade. Mas, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional, o programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida (CARVALHO, 2006 p. 995 e 996).

Catani e Gilioli (2005) consideram que, em essência, o Prouni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do ensino superior, oferecendo concessões, mediante condicionantes, não se constituindo em garantia do direito à educação superior aos alunos advindos da classe trabalhadora. Porém, se considerarmos que a percentagem de contemplados com a bolsa desde sua implantação até 2013 não chegou nem a 12%, geram-se dúvidas até mesmo sobre a efetividade desse Programa que se diz *Para Todos*.

Conforme já explicitado, as bolsas Prouni são concedidas de acordo com os critérios de renda familiar bruta mensal: para as integrais, o candidato deve ser proveniente de família com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, para as bolsas parciais (50% e 25%), a renda familiar *per capita* deve ser de até três salários mínimos (BRASIL, 2005). Em não havendo uma política eficiente e abrangente de permanência estudantil, por vezes, a evasão provisória ou definitiva é a solução possível para alunos que não conseguem conciliar os estudos com o trabalho, ou precisam duplicar/triplicar sua jornada de trabalho, visto que a renda familiar mensal dos bolsistas integrais é mínima para prover a sobrevivência.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2005, ano da implantação do Prouni, mostra a distribuição da população por faixa de rendimento e região do Brasil (tabela 4):

Tabela 4 - Distribuição percentual dos ocupados, por faixa de rendimento e região, em 2005

Faixas de rendimento (salário mínimo - R\$ 300,00)	Grandes Regiões					
	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Até 1	34,9	40,6	61,0	29,7	25,0	23,1
Entre 1 e 2	32,7	33,9	23,5	35,2	35,6	37,1
Acima de 2	32,4	25,5	15,6	35,1	39,4	39,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE/PNAD (2005). Elaboração: DIEESE (2007).

Obs: A fonte exclui os sem rendimento e sem declaração.

Em 2005, o número de pessoas ocupadas com rendimento mensal de até um salário mínimo (R\$300,00), no Brasil, era de 34,9%, havendo significativa diferença de rendimento entre as grandes regiões brasileiras, sendo o Nordeste a região que abrigava naquele ano a parcela da população ocupada com menor rendimento mensal (61,0%) do país, seguida da região Norte (40,6%). Em âmbito nacional, a porcentagem da população que conseguiu algum tipo de trabalho e recebia de um até dois salários mínimos era de 67,7%.

A tabela 5 traz dados do rendimento mensal nacional do ano de 2010:

Tabela 5 - Distribuição percentual dos ocupados de 10 anos ou mais de idade, na semana de referência, por faixa de rendimento e região, em 2010

Faixas de rendimento (salário mínimo - R\$ 510,00)	Grandes Regiões					
	Brasil	Norte	Nordeste	Centro- Oeste	Sudeste	Sul
Até 1	32,7	41,6	51,2	28,9	25,2	23,4
Entre 1 e 2	32,7	25,7	20,3	34,6	38	38,7
Entre 2 e 3	10,6	7,8	5,4	11,5	12,8	13,3
Entre 3 e 5	8,3	6,4	4,4	8,9	10,0	9,9
Entre 5 e 10	6,1	4,6	3,4	7,6	7,4	6,6
Entre 10 e 20	2,2	1,4	1,2	3,0	2,7	2,0
Mais de 20	0,9	0,6	0,5	1,4	1,1	0,7
Sem rendimento	6,6	11,9	13,6	4,1	2,9	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010). Elaboração: IBGE (2012).

Obs.: Inclusive as pessoas que recebiam somente em benefícios.

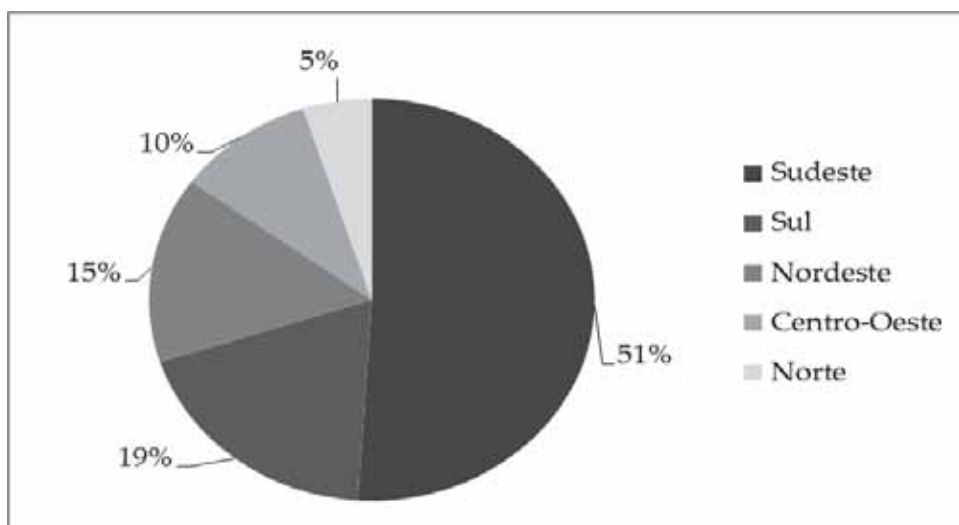
De acordo com os dados, no que se refere ao rendimento mensal nacional das pessoas com 10 anos ou mais¹² ocupadas na semana de referência, 32,7% recebia até um salário mínimo, 32,7% entre um e dois salários mínimos e 10,6% recebia entre dois e três salários mínimos.

A tabela 4 ilustra que a concentração populacional mais pauperizada encontra-se na região nordeste e norte por apresentaram faixas de rendimento de até dois salários mínimos para pouco mais de 80% e 70% da população, respectivamente. A tabela 5 mostra o mesmo

¹² Consideramos esse dado uma contradição, pois, o trabalho infantil é proibido no Brasil, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990: “Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010).

quadro de concentração de pobreza, mas com aparente melhora no nível de rendimento, pois quase 70% da população da região norte e pouco mais que 70% da nordestina receberam até dois¹³ salários mínimos naquele ano. Apesar disso, a distribuição dos bolsistas Prouni, no período de 2005 a 2013, apresentou-se bastante desigual entre as regiões brasileiras, concentrando-se nas regiões sudeste (51%) e sul (19%), as mais desenvolvidas do país e com menor concentração de pauperizados comparada às outras, como mostra a figura 18.

Figura 18- Distribuição percentual dos bolsistas Prouni, por região, entre 2005 e 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis no SisProuni (BRASIL/MEC 2013).

A renda familiar *per capita* é uma média aproximada, calculada com base na soma das rendas individuais de cada membro da família, dividida pelo número de membros, independentemente se cada membro da família trabalha ou não. Por exemplo: se houver apenas um ocupado que recebe até um salário mínimo (R\$ 300,00, referente a 2005) numa família com quatro membros, a renda familiar média será de setenta e cinco reais. Neste caso, a renda familiar será maior se houver mais membros da família trabalhando.

Observa-se, na tabela 5, que 76% das pessoas ocupadas na semana de referência no ano de 2010 receberam até três salários mínimos. Os aptos para concorrerem ao Prouni, devem, além de provarem ser oriundos de famílias pobres, ter cursado o ensino médio na rede pública ou particular, na condição de bolsista integral.

¹³ A análise da concentração populacional mais pauperizada foi feita com base na faixa de rendimento de até dois salários mínimos porque o PNAD não apresentou faixas de rendimento de até três salários mínimos em 2004 e 2005.

Tabela 6 - Total de pessoas que frequentavam o ensino médio (EM) público regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EM público, por faixa de rendimento mensal *per capita*, em 2010

	Total de pessoas	Faixa de rendimento <i>per capita</i> (salário mínimo – R\$ 510,00)					Pessoas com rendimento de até 3 S.M.
		Até $\frac{1}{4}$	Entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$	Entre $\frac{1}{2}$ e 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	
EM	7.592.658	1.027.843	1.683.406	2.438.128	1.573.024	346.713	7.069.114
EJA	1.493.558	157.834	306.778	482.104	353.227	75.253	1.375.196
Total geral	9.086.216	1.185.677	1.990.184	2.920.232	1.926.251	421.966	8.444.310

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, Educação e deslocamento: resultados da amostra (2012).

Em 2010, frequentavam o ensino médio público regular mais de sete milhões e meio de alunos (7.592.658). E, na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino médio público, cerca de um milhão e meio de alunos (1.493.558), totalizando mais de nove milhões o contingente de alunos que frequentavam o ensino médio público (9.086.216) (IBGE, 2012). Para ter o dado real sobre os aptos a concorrer à bolsa Prouni selecionamos dados de pessoas que frequentavam o ensino médio público regular e a EJA, em 2010 (tabela 6), e dos que já haviam concluído o ensino médio público, naquele ano (tabela 7), cujas famílias tinham um ganho *per capita* de até três salários mínimos.

Tabela 7 - Total de pessoas com 15 anos ou mais de idade que concluíram o ensino médio, por faixa de rendimento mensal, em 2010

Total de pessoas	Faixa de rendimento <i>per capita</i> (salário mínimo – R\$ 510,00)					Pessoas com rendimento de até 3 S.M.
	Até ¼	Entre ¼ e ½	Entre ½ e 1	Entre 1 e 2	Entre 2 e 3	
37.795.869	1.318.167	3.909.526	9.727.168	11.924.830	4.512.284	31.391.975

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, Educação e deslocamento: resultados da amostra (2012).

Considerando os dados das duas tabelas e os critérios de renda e escolaridade, 8.444.310 de alunos que frequentavam o ensino médio público e 31.391.975 que já haviam concluído o ensino médio¹⁴, totalizam 39.836.285 pessoas que, em tese, estavam aptas a concorrer a uma bolsa de estudos do Prouni, em 2010, exceto em um critério, a saber, prestar o ENEM e obter a média mínima exigida, de 450 pontos, correspondente à média aritmética de todas as provas do exame e nota superior a zero na redação.

E, finalmente, uma vez cumpridos os pré-requisitos de inscrição, na ocasião do processo seletivo, são avaliados: o perfil socioeconômico e eventual participação em processo seletivo próprio da instituição, quando for o caso. As IES que aderiram ao Prouni obrigam-se a se submeter aos critérios estabelecidos de acordo com o artigo 5º, devendo oferecer uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes pagantes e matriculados ao final do ano letivo anterior, ou uma bolsa integral para cada 22, desde que ofereçam quantidades de bolsas parciais (50% e 25%) na proporção necessária, de forma que a soma dos benefícios concedidos atinja o equivalente a 8,5% da receita bruta anual IES privada conveniada (BRASIL, 2005).

Então, não são todos os egressos do ensino médio público, pobres, com ENEM, os contemplados com bolsas. Ao chegarem às IES, os candidatos à bolsa de estudo do Prouni deparam-se com mais um critério de seleção: o número de bolsas disponível em cada IES. Considerando o número de pessoas que já haviam concluído o ensino médio ou estavam frequentando esse nível de ensino (39.836.285), em 2010, o total de bolsas ofertadas pelo Prouni no período de 2005 a 2013 (1.920.322), e o total de inscritos nos processos seletivos Prouni, no mesmo período (10.673.985), apesar de significativo, o número de bolsas oferecidas está aquém de atender a demanda por ensino superior e, a quase inexistência de política de permanência desses bolsistas nas instituições privadas impede a continuidade dos estudos dos mais pauperizados que almejam o ensino superior. Além disso, os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, muitas vezes, de qualidade questionável e são voltados apenas às demandas imediatas do mercado (CATANI e GILIOLI, 2005).

Trata-se de uma forma de garantia de expansão das matrículas do ensino superior privado com fins lucrativos, resultante das orientações internacionais e das demandas concretas da burguesia local, em especial as relacionadas direta e indiretamente ao setor de

¹⁴ Esse número inclui os que concluíram o ensino médio público e privado.

prestação de serviços educacionais. Caracterizamos o Prouni como uma política neoliberal que materializa as recomendações do Banco Mundial, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de ensino superior, que tem esta como única oportunidade de alcançar os estudos em nível superior, ainda que fundamentada em uma concepção liberal de educação.

Conforme discutimos anteriormente, as agências internacionais definem um conceito de qualidade peculiar ao proporem orientações para as políticas de ensino superior que se referem especificamente à aquisição de habilidades e competências para formar mão de obra, a custo baixo, empregável em diferentes níveis para competir por vagas no mercado de trabalho. Quando se estabelece uma situação em que o custo da força de trabalho tende a ser cada vez mais comprimido – com repercussões diretas no padrão de formação/qualificação dos trabalhadores – e, ao mesmo tempo, o ensino superior se torna, ele próprio, demandador de mercados em expansão. Nesse sentido, a “venda da mera certificação” também pode ser um grande negócio.

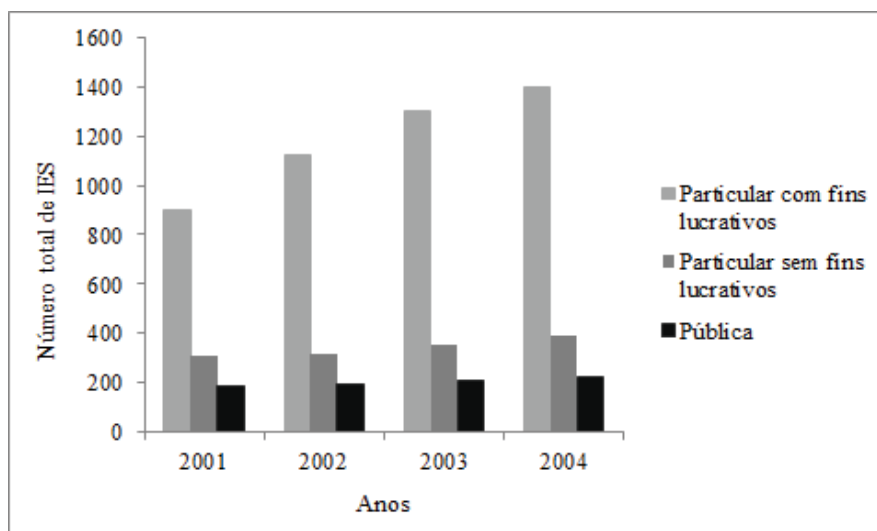
A ação do Estado nas políticas de formação vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Esses mecanismos também atingem a formação de professores que tem se dado, predominantemente, no setor privado lucrativo, configurando um problema cujos efeitos colaterais têm dimensões imensuráveis, pois, ao focar apenas o ensino, essas instituições trazem riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação de professores para a educação básica.

3.3 – A expansão e os cursos de licenciatura

Para retomar a discussão de como tem se dado a expansão do ensino superior brasileiro pelas vias da privatização por meio da evolução do número de IES por categoria administrativa, analisamos o crescimento do setor privado com fins lucrativos no período de 2001 a 2009 (figuras 19 e 20) e do setor privado de modo geral de 2010 a 2012 (figura 21). Enfim, apresentamos a evolução do número total de matrículas por categoria administrativa e grau acadêmico, no período de 2001 a 2011 (figura 22).

No período anterior ao Prouni, as IES com fins lucrativos foram as instituições que mais se multiplicaram, pois passaram de 903 instituições, em 2001 para a 1.401 em 2004, enquanto que as sem fins lucrativos passaram de 305 para 388 e as públicas, de 183 para 224. É por isso que na figura 19 fica claro o protagonismo das lucrativas na expansão do ensino superior no Brasil.

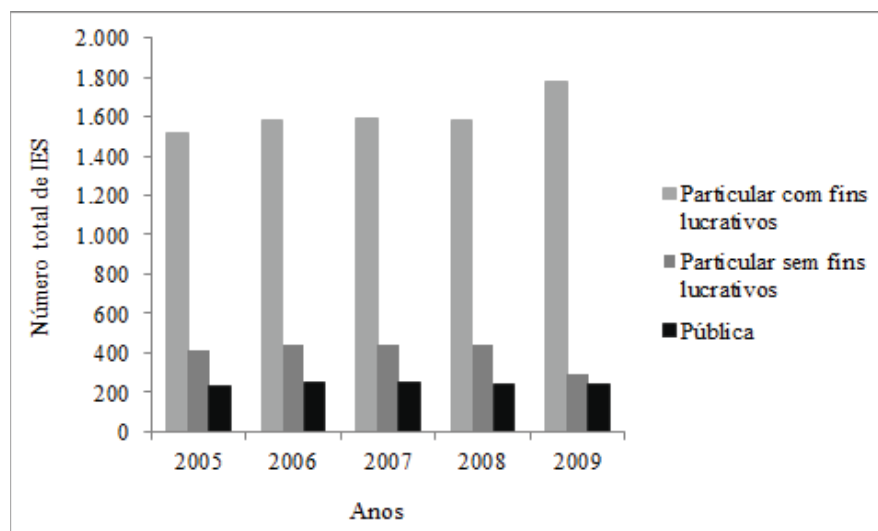
Figura 19 - Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2001 e 2004



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEED).

No período de 2005 a 2009, o ritmo de expansão das instituições manteve a mesma tendência do anterior, sendo que o número de IES com fins lucrativos passou de 1.520 instituições em 2005, para 1.779, em 2009; as sem fins lucrativos, de 414 para 290; as públicas, de 231 para 245. A novidade aqui é a queda no número de IES privadas sem fins lucrativos, o que pode ter relação com a concorrência imposta pelas IES lucrativas, conforme discutimos anteriormente. De qualquer modo, salientamos que as IES com fins lucrativos impõem uma concorrência que inibe tanto a expansão das públicas, quanto as privadas sem fins lucrativos, pois a renúncia fiscal legalizada no Prouni se converte em capital para a sua expansão no que tange aos campi e cursos cada vez mais diversificados, criando verdadeiros impérios no ramo de negócios da educação de nível superior (figura 20).

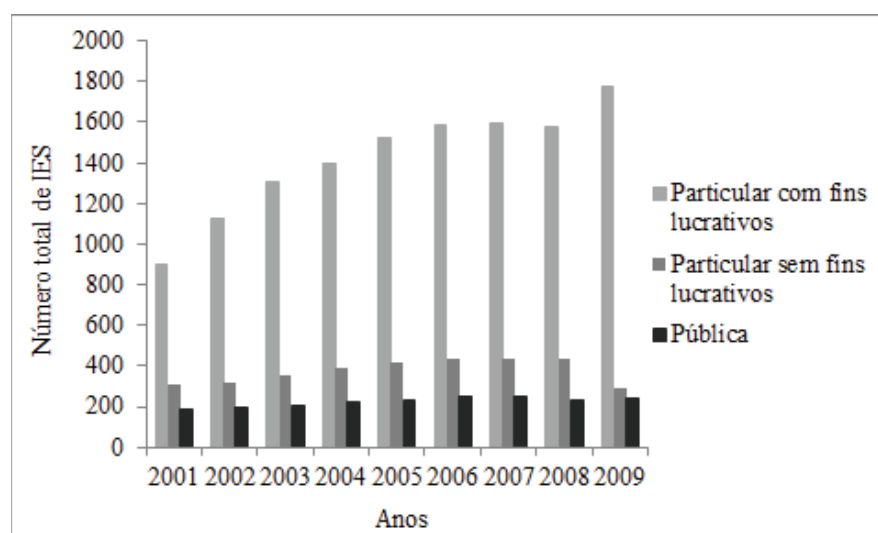
Figura 20 Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2005 e 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2004 (MEC/INEP/DEED).

A aplicação da política do Prouni teve um impacto muito positivo nessa expansão, pois, comparando o crescimento das IES lucrativas nos dois períodos, antes e depois do Prouni (até 2009), constatamos que este acelerou a expansão dessas instituições, como mostra a figura 21.

Figura 21 Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2001 e 2009

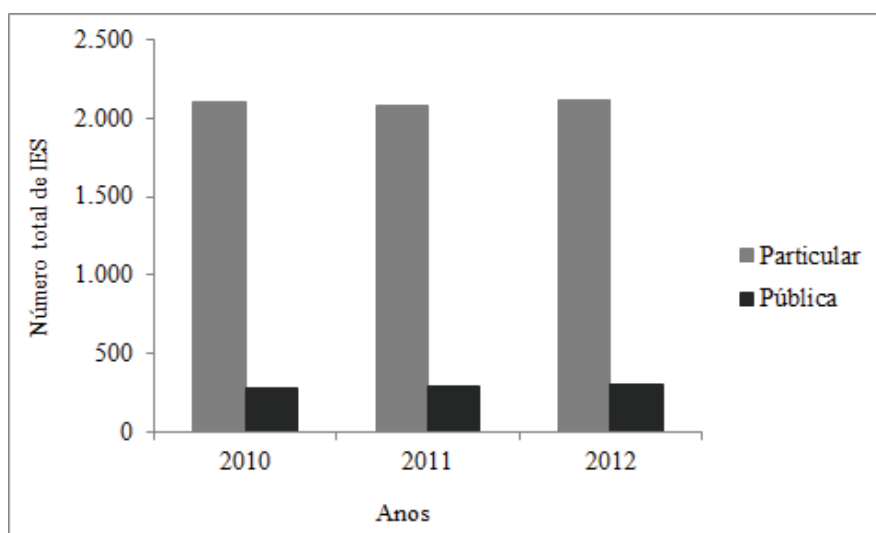


Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

Apesar do crescimento do setor privado ter sido menor, de 2010 a 2012, comparado ao período anterior, de 2001 a 2009, ele predomina nesse nível de ensino apresentando 2.100

instituições em 2010 e 2.112 em 2012, apresentando um pequeno recuo em 2011 com 2.081 IES. É preciso lembrar que desde a década de 1990, a preocupação com a expansão do ensino universitário no Brasil tem se tornado objeto de reiteradas políticas públicas, o que estimulou o crescimento do número de IES desde 2001, as quais, desde então, vem cumprindo um papel de elevar o nível da escolarização da população, ainda que pela via da privatização, que logrou êxito em atender a uma demanda que estava represada pelo insuficiente número de IES no Brasil para atender a demanda de um país de composição demográfica jovem à época. Na medida em que essa demanda vai sendo atendida, é natural que duas décadas depois, o crescimento do número de IES sofra uma desaceleração (figura 22).

Figura 22 - Evolução do número total de IES, por categoria administrativa, entre 2010 e 2012



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

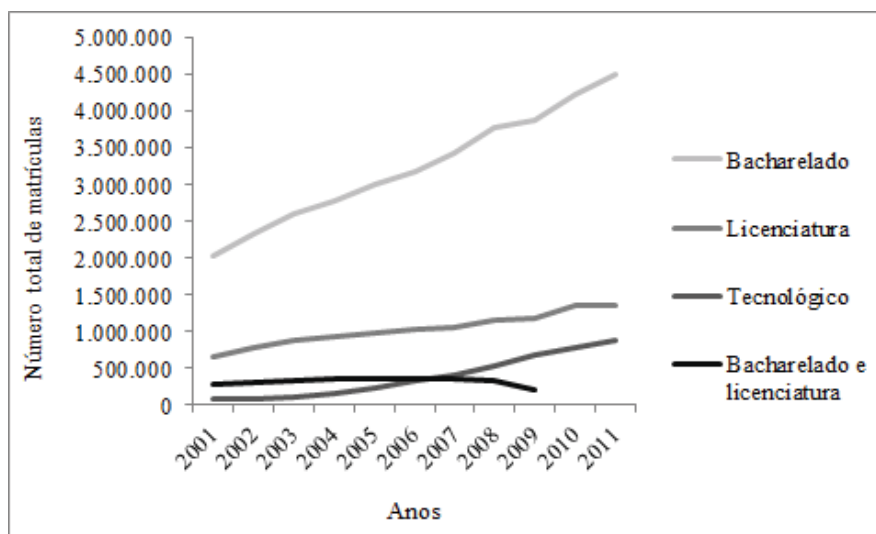
Entretanto, isso não significa, necessariamente, que a juventude brasileira, em sua maioria, tenha o nível superior, mas o contingente de jovens e adultos que teriam as condições econômicas para cursar esse nível de ensino já o fizeram nos últimos vinte anos. Porém, esse nível de ensino ainda não chegou para os setores mais pauperizados da classe trabalhadora, pois o Prouni tem demonstrado ser, antes, um objeto de *merchandizing* político que uma estratégia efetiva de democratização do ensino superior para os pobres, mesmo que pela via da privatização.

Com relação à evolução do número de matriculados, no período de 2001 a 2011, constatamos que o número total de matrículas passou de 3.036.113, em 2001, para 6.739.689 em 2011. Nos cursos de bacharelado, o número de matriculados passou de 2.036.724, em 2001, para 4.495.831, em 2011; e na licenciatura, de 648.666 para 1.356.329,

respectivamente. Nos cursos que ofereciam bacharelado e licenciatura juntos, as matrículas aumentaram de 279.356, em 2001, para 361.093, em 2006, vindo a diminuir a partir de 2007.

A grande explosão do número de matrículas, nesse mesmo período, foi dos cursos tecnológicos que de 69.797, em 2001, chegou a 870.534, em 2011; um crescimento doze vezes maior, desde 2001. Contudo, são os cursos de bacharelado os responsáveis pelo maior volume de matrículas no período (figura 23).

Figura 23 - Evolução do número total de matrículas, por grau acadêmico, entre 2001 e 2011

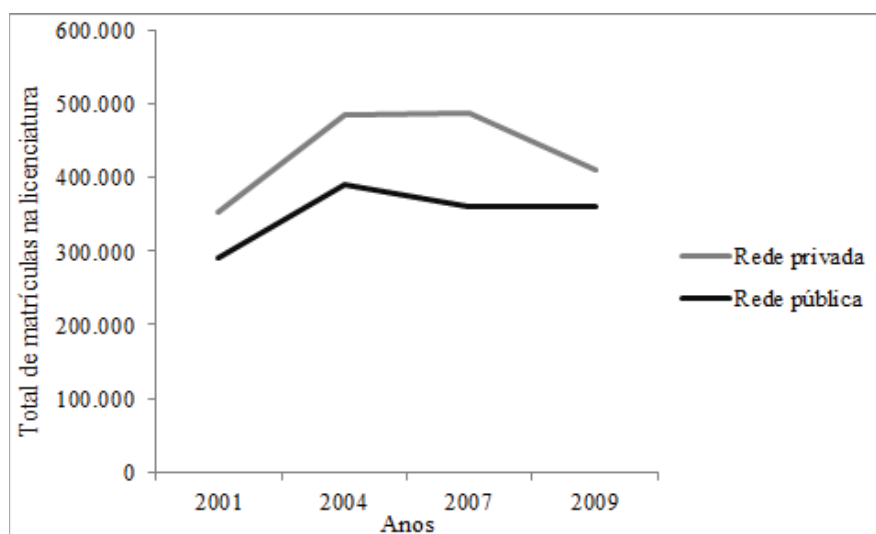


Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2009 (MEC/INEP/DEED).

Em 2010, os cursos presenciais atingiram o total de 3.958.544 (73%) de matrículas no bacharelado, 928.748 (17%) na licenciatura e 545.844 (10%) matrículas nos cursos tecnológicos.

Com relação às matrículas nos cursos de licenciatura, na modalidade presencial, a rede privada mostrou-se preponderante, embora não tenha tido uma constância quanto ao número de matriculados tanto na pública quanto na privada, pois, a rede privada contabilizou 352.727 matrículas, em 2001, 486.450, em 2007, mas apresentou um declínio em 2009, com 410.424 matrículas. Essa tendência também foi verificada na rede pública, pois, apresentou 290.580 matrículas, em 2001, 391.276, em 2004, caiu para 359.895, em 2007, e apresentou um tímido crescimento, em 2009, com 361.245 matrículas (figura 24).

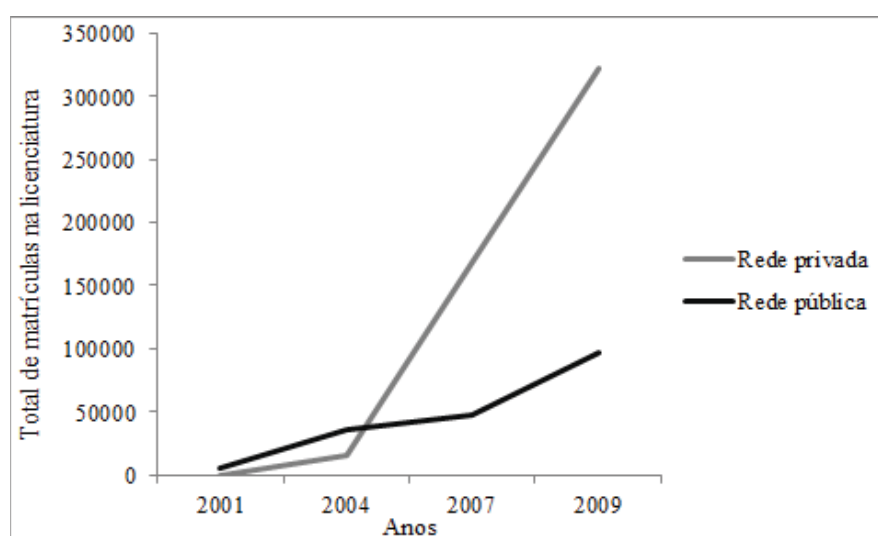
Figura 24 - Evolução do número total de matrículas de graduação presencial na licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2009 (MEC/INEP).

No que se refere ao ensino à distância, a rede privada, em 2001, não possuía nenhuma matrícula de licenciatura no EaD, mas chegou, em 2009, com 322.571 matrículas. A rede pública contabilizava 5.359 matrículas no EaD, em 2001, e 97.523 em 2009, apresentando uma expansão não tão expressiva quanto a que se deu na rede privada.

Figura 25 - Evolução do número total de matrículas de graduação à distância na licenciatura por categoria administrativa - Brasil – 2001 – 2009



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2009 (MEC/INEP).

Além do sistema UAB, o governo federal também implantou, a partir de 2005, o Programa Pró-Licenciatura, voltado exclusivamente para a formação inicial a distância de professores em serviço. Em 2006, o Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura em IES públicas, comunitárias e confessionais, em 22 Unidades da Federação. Das instituições que tiveram seus projetos aprovados, 78% eram universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores, em 2006, e 90 mil, em 2007, assegurando a operacionalização e a manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Prouni também contribuiu com 178.185 bolsas na modalidade do ensino a distância, representando 14% do total das bolsas no período de 2005 a 2013, o que se constitui um *contridictio in terminis*, pois professores que deverão ter contato presencial com seus futuros alunos são formados a distancia, com contato não presencial com os orientadores, tutores e monitores e por meio de uma proposta pedagógica limitada, na medida em que,

(...) a relação pedagógica nos primeiros anos escolares é presencial, envolvendo aspectos didático-relacionais complexos, com envolvimento de fatores cognitivos, afetivos e comunicacionais que não são triviais, como podem parecer. A formação a distância não favorece o desenvolvimento de aspectos da relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, face a face. Aos estudantes a distância também não está favorecido o convívio com a cultura acadêmica, o diálogo direto com colegas de sua área e de outras com professores no dia a dia, a participação em movimentos estudantis, debates – vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso –, ou seja, uma socialização cultural não desprezível para futuros professores. Por essas razões, a formação inicial a distância de professores para a educação básica deve ser ponderada, à luz de fatores humanitários, relacionais e culturais e de desenvolvimento humano, que não se restringem a informações e técnicas de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 106).

O grande número de matrículas dos cursos de licenciatura a distancia resultou das orientações internacionais e das demandas concretas da burguesia local, em especial as relacionadas direta e indiretamente ao setor de prestação de serviços educacionais. Os empresários do ramo de negócios relacionado ao ensino, por sua forte influência política, obtiveram concessões vantajosas (LEHER; BARRETO, 2008).

De modo geral, a rede privada de ensino superior concentra 1.735.465 de matriculados, na licenciatura, no ensino presencial e 505.880 no EaD; na rede pública, são 1.402.996 em cursos presenciais de licenciatura e 186.669 à distância. Assim, pode-se concluir que a formação de professores do ensino básico, concentrada na rede privada, está sendo regida sob a lógica do capital em que predomina a concepção de formação/qualificação

a baixo custo, com ênfase na aquisição de habilidades e competências que promovem o esvaziamento do conteúdo do trabalho docente, sua alienação, portanto, uma formação que não promove a compreensão crítica da realidade em que vai atuar¹⁵, de viés pragmático, como se observa na Resolução nº 1, de 2002, a qual prevê 1.000 horas de práticas, 40% da carga mínima dos cursos de licenciatura, e prevendo apenas 180 horas no mínimo de formação pedagógica teórica, sob forma das disciplinas Didática, Psicologia e Política Educacional Brasileira.

Consequentemente, esse professor reproduzirá na sala de aula a mesma lógica de aquisição de conhecimento que recebeu - um conhecimento fragmentado, padronizado, depositário - e que serve para atender um mercado de trabalho flexível e instável que se utilizará da justificativa da baixa qualificação do trabalhador para comprimir o custo da sua força de trabalho. A formação de professores tratada como tal, traz riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação das próximas gerações.

¹⁵ Não queremos dizer com isso que, toda IES privada seja descompromissada com a formação de professores, e nem que toda IES pública promova uma formação crítica da realidade.

CAPÍTULO 4 - PROFISSÃO PROFESSOR

4.1 - Quem quer ser professor hoje?

A pauperização e a precarização das condições de trabalho são fatores que contribuem à diminuição da procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor, questão que tem sido discutida tanto em artigos acadêmicos, em órgãos governamentais, como também na mídia.

Em 2007, a Comissão Especial de Conselheiros da Câmara de Educação Básica, contando com a participação da Câmara de Educação Superior para estudar medidas para superar o *déficit* docente no ensino médio publicou um relatório intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. O relatório resultou de estudos, pesquisas e consultas a documentos oficiais, entre eles, o *Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional*, de abril de 2005.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2006) apontaram um *déficit* de cerca de duzentos e trinta e cinco mil professores para o ensino médio no país e, considerando os elevados índices de exoneração dos professores, “o resultado poderá vir a ser chamado de *Apagão do Ensino Médio*, e será inevitável, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados”. Essa preocupação também foi compartilhada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ao alertarem que o “Brasil corre sério risco de ficar sem professores de Ensino Médio na rede pública, na próxima década” (BRASIL, 2007, p. 12). Além dos mais 230 mil no ensino médio, faltam cerca de 500 mil professores no 2º ciclo do ensino fundamental (BRZEZINSKI, 2008).

Os números obtidos pelo INEP referem-se a postos de trabalho docentes, o que os levam a chamar a falta de professores de demanda hipotética levando-se em conta que um professor pode exercer suas funções em mais de um turno e em mais de uma escola. Existem 246.085 postos de trabalho vagos no ensino médio e 479.906 vagos no 2º ciclo do ensino fundamental, totalizando 725.991. O número de concluintes nos cursos de licenciatura no período entre 1990 e 2005 foi de 931.705 (BRASIL, 2007, p. 14-16).

O relatório da Comissão Especial afirma que a expansão das matrículas no ensino médio de 1995 a 2005 não foi acompanhada de financiamento adequado, o que resultou na baixa remuneração dos professores e impactou negativamente na qualidade do ensino, fator que colabora para que um número cada vez menor de jovens opte por ingressar nos cursos de licenciatura provocando escassez de professores no ensino médio, especialmente nas

disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática. Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Unesco revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. Dentre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão os baixos salários, as condições inadequadas de ensino, a violência nas escolas, a superlotação das salas de aula e a ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente (BRASIL, 2007).

Essa problemática não é exclusividade do Brasil. O relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), e que reúne dados de 25 países preocupados com a desistência de professores pela carreira do magistério, mostra que alguns países têm sido levados à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão (GATTI, 2009).

Muito parecido com as justificativas apresentadas pela Comissão Especial, o relatório da OCDE especifica que, muitas vezes, os motivos da exoneração do magistério estão relacionados à precariedade das condições de trabalho, tais como sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. Sendo assim, a Comissão Especial apresentou algumas propostas, dentre elas, de que o MEC deve assumir a responsabilidade em buscar soluções estruturais e emergenciais para resolver o problema da falta de professores, como “instituir programas de incentivo às licenciaturas” e promover no âmbito do ensino superior, “uma política mais direcionada para a ampliação das vagas e melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura, com foco no turno da noite, para atender os alunos que necessitam trabalhar durante o dia” (Cf. GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 20-22).

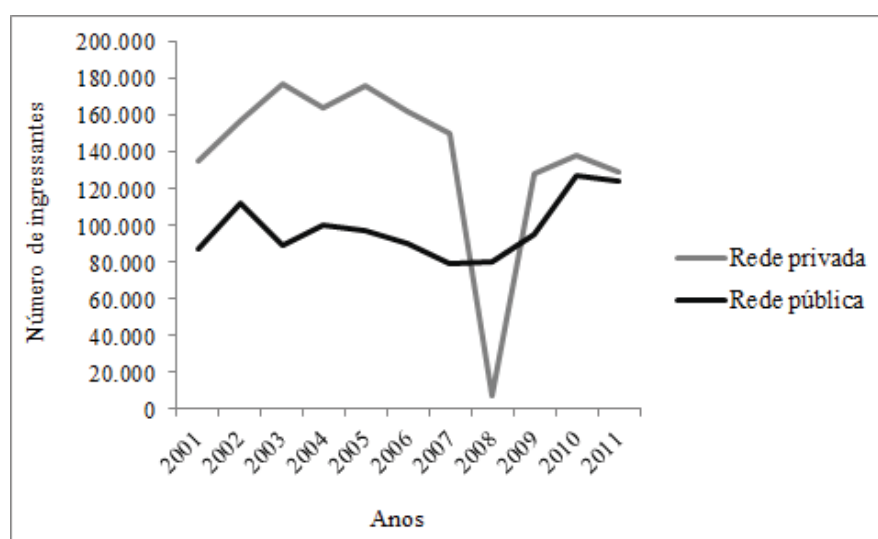
Dentre as medidas políticas efetivadas, destacamos o anúncio do secretário da educação básica, em 2006, de que 250 mil professores seriam formados na modalidade do ensino a distância pela UAB até 2010 (BRZEZINSKI, 2008).

Elaboramos uma sequência de figuras¹⁶ para demonstrar que existe uma diferença significativa entre o número de ingressantes nos cursos e o número de concluintes. Com relação à categoria administrativa, observa-se que o número de ingressantes nos cursos de

¹⁶ A elaboração dos gráficos se deu a partir de tabelas elaboradas por Gatti; Barreto e André (2011), diante da dificuldade encontrada pela pesquisadora em sistematizar dados - dos Censos do Ensino Superior e Sinopses

graduação presencial em licenciatura, na rede privada, aumentou de 2001 (135.460) a 2005 (176.290), mas diminuiu a partir de 2006 chegando a 7.050, em 2008. No entanto, volta a crescer e chega, em 2011, com 129.021 ingressantes. A rede pública apresentou a mesma tendência, pois, o número de ingressantes passou de 87.241, em 2001, para 112.089, em 2002, mas apresentou um declínio a partir de 2007, chegando a 79.685 ingressantes, e, voltou a crescer, contabilizando 124.153, em 2011 (figura 26).

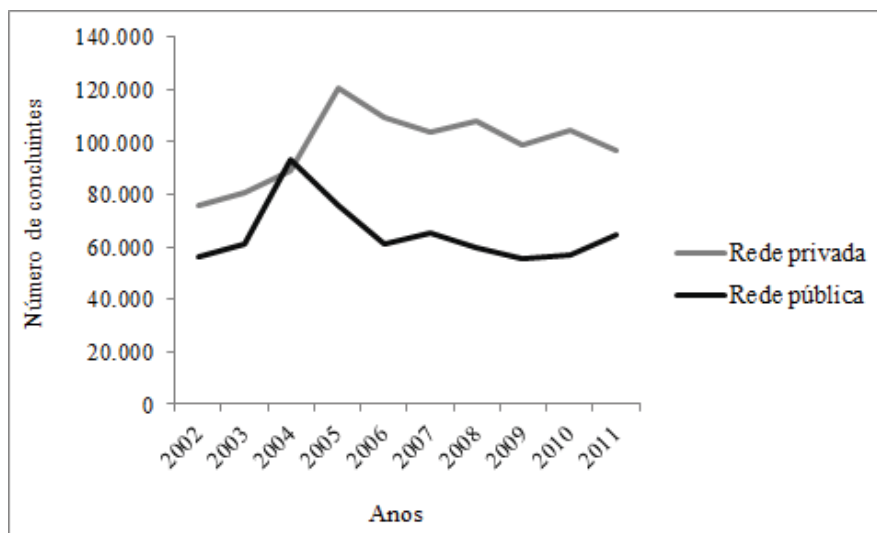
Figura 26 - Evolução do número de ingressantes nos cursos de graduação presencial em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2011



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2011 (MEC/INEP).

O número de concluintes nos cursos de graduação em licenciatura presencial foi muito baixo quando comparado ao de ingressantes, no mesmo período, já que de 157.690 ingressantes na rede privada, em 2002, apenas 75.538 concluíram e, dos 129.021 ingressantes, em 2011, 96.416 concluíram. Na rede pública não foi muito diferente, pois, dos 112.089 ingressantes, em 2002, apenas 56.009 conseguiram concluir e, dos 124.153, em 2011, 64.467 concluíram o curso, abaixo dos índices da rede privada (figura 27).

Figura 27 - Evolução do número de concluintes nos cursos de graduação presencial em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2002 e 2011



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2002 a 2011 (MEC/INEP).

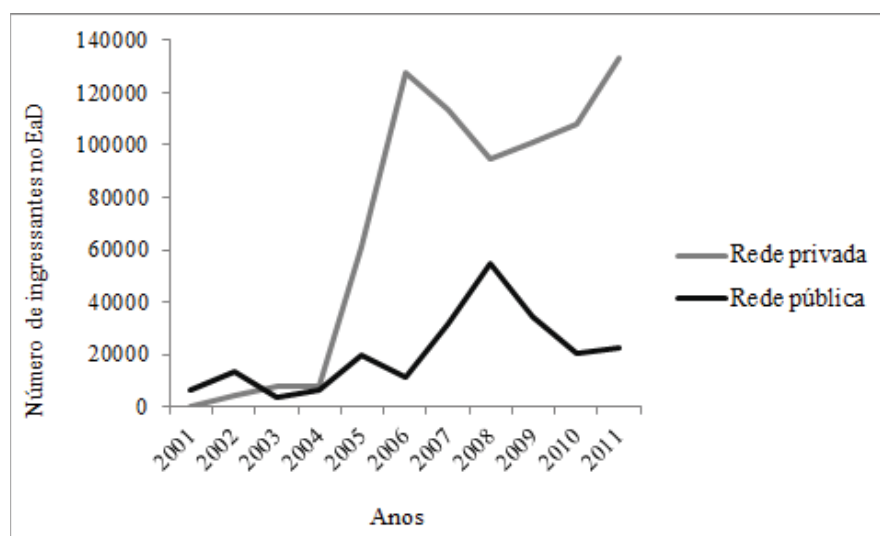
Observa-se na figura 27 que os concluintes de cursos de licenciatura são em maior número na rede privada de ensino superior, num período em que se deu a implantação das novas diretrizes dos currículos dos cursos de licenciatura, resoluções nº1 e nº2, ambas de 2002. A partir dessas diretrizes, aumentam-se as cargas dos estágios e as práticas como componentes curriculares para 400 horas e as atividades acadêmico-científico-culturais, para 200 horas. Embora essa figura não nos ofereça dados suficientes para considerações conclusivas é possível levantar como hipótese para futuros estudos que a nova estruturação dos currículos das licenciaturas tenha impactado nas condições para a conclusão sem evasão.

A resolução nº 2/2002 estabeleceu uma carga horária total básica para as licenciaturas de 2.800 horas. Esta seria um facilitador para que se estruturassem cursos de licenciaturas em três anos, especialmente nas IES privadas, com parte da carga horária sendo efetivada pelos alunos nas escolas, fora dos horários de aula, podendo ser mais flexibilizada e melhor administrada por cada aluno? Tais resoluções proporcionaram às IES privadas estruturar cursos mais rápidos, menos dispendiosos e mais lucrativos, com maior fluxo de alunos? As universidades públicas teriam maiores índices de evasão devido a fatores como falta de permanência estudantil, cursos diurnos, impeditivos da conciliação com o trabalho, tradição de cursos mais densos, com pelo menos quatro anos de duração e maior rigor no que se refere ao cumprimento dos horários de estágios? As respostas às indagações só poderão ser obtidas após uma investigação rigorosa, porém não poderíamos deixar de mencionar tal

reestruturação curricular como fato novo importante, e que pode ter algum tipo de correlação com os resultados apresentados.

Quanto às licenciaturas na modalidade ensino a distância, constatamos que o número total de ingressantes na rede privada apresentou crescimento, pois de 4.587, em 2002, saltou para 133.215 em 2011; e na rede pública o número de ingressantes passou de 13.716, em 2002, para 55.050, em 2008, mas, apresentou queda para 22.640, em 2011 (figura 28).

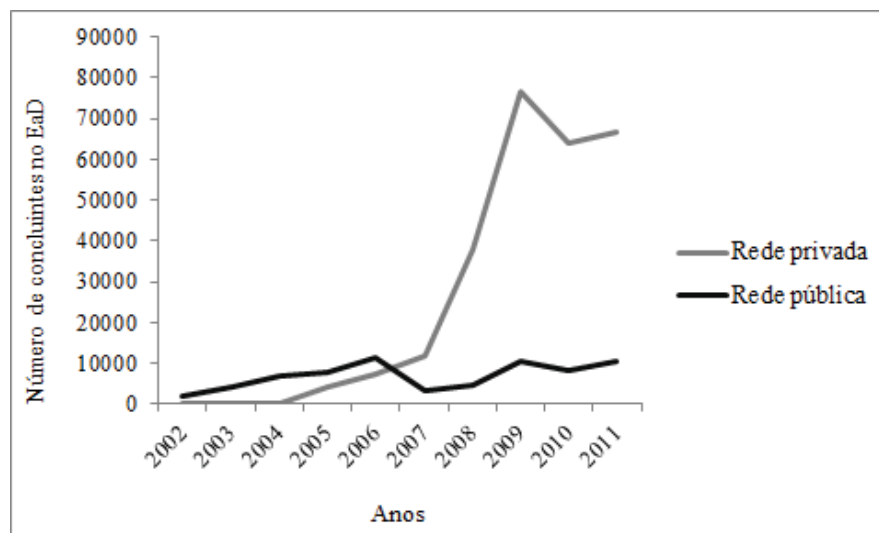
Figura 28 - Evolução do número de ingressantes nos cursos de graduação à distância em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2001 e 2011



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2001 a 2011 (MEC/INEP).

Quanto aos números de concluintes no ensino à distância, os números são alarmantes, tanto na pública quanto na privada. Na rede privada, não houve concluintes, em 2002, e, em 2011, 66.670 concluíram; na rede pública, foram 1.712, em 2002, e 10.554, em 2009 (figura 29).

Figura 29 - Evolução do número de concluintes nos cursos de graduação à distância em licenciatura, por categoria administrativa, entre 2002 e 2011



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2002 a 2011 (MEC/INEP).

Constata-se que, apesar de o número de ingressantes no ensino presencial ter se elevado ao longo de 2001 a 2011, o crescimento no EaD foi maior, indicando que houve uma concorrência entre a formação presencial e à distância, em que a segunda prevaleceu, em função das políticas estatais de fomento do EaD, como a UAB, o Programa Pró-licenciatura e as bolsas Prouni para cursos a distância, provocando um aumento vertiginoso no número de vagas conforme discutimos anteriormente. O impacto dessas políticas no aumento dos ingressantes nas licenciaturas foi grande, de modo que podemos dizer que foi uma política de sucesso, a partir dos objetivos estabelecidos pelo Estado de indução da juventude a cursar licenciaturas, especialmente as oriundas de famílias da classe trabalhadora (tabela 8):

Tabela 8 -

Tabela 8 - Evolução do número de ingressantes de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino e categoria administrativa, entre 2001 e 2011

Ano	Modalidade de ensino	Ingressantes - presencial				Ingressantes – a distância		
		Total geral	Total	Rede pública	Rede privada	Total	Rede pública	Rede privada
2001	Licenciatura	229.319	222.701	87.241	135.460	6.618	6.618	-
2002	Licenciatura	288.082	269.779	112.089	157.690	18.303	13.716	4.587
2003	Licenciatura	278.712	266.829	89.643	177.186	11.883	3.716	8.167
2004	Licenciatura	279.037	264.852	100.292	164.560	14.185	6.525	7.660
2005	Licenciatura	354.450	273.869	97.579	176.290	80.581	19.741	60.840
2006	Licenciatura	390.989	251.747	89.950	161.797	139.242	11.605	127.637
2007	Licenciatura	375.995	230.270	79.685	150.585	145.725	31.899	113.826
2008	Licenciatura	365.721	216.352	79.921	7.050	149.369	55.050	94.319
2009	Licenciatura	359.424	224.153	95.541	128.612	135.271	34.218	101.063
2010	Licenciatura	393.776	265.220	127.190	138.030	128.556	20.468	108.088
2011	Licenciatura	409.029	253.174	124.153	129.021	155.855	22.640	133.215

Fonte: BRASIL/MEC/INEP. 2012.

Se, por um lado, o número total de ingressantes em licenciaturas à distância não ultrapassa os 160.000, por outro lado, o de concluintes não ultrapassa a linha dos 90.000 (tabela 8 e 9).

Tabela 9 - Evolução do número de concluintes de graduação em licenciatura, por categoria administrativa e modalidade de ensino, entre 2002-2011

Ano	Modalidade de ensino	Concluintes – presencial			Concluintes – à distância		
		Total	Rede pública	Rede privada	Total	Rede pública	Rede privada
2002	Licenciatura	131.547	56.009	75.538	1.712	1.712	-
2003	Licenciatura	141.854	61.298	80.556	4.005	3.982	23
2004	Licenciatura	182.125	93.168	88.957	6.746	6.746	-
2005	Licenciatura	196.073	75.686	120.387	11.761	7.620	4.141
2006	Licenciatura	170.265	61.223	109.042	18.698	11.398	7.300
2007	Licenciatura	169.021	65.571	103.450	15.084	3.397	11.687
2008	Licenciatura	167.096	59.388	107.708	42.580	4.562	38.018
2009	Licenciatura	154.530	55.520	99.010	87.006	10.271	76.735
2010	Licenciatura	161.354	57.162	104.192	71.952	8.007	63.945
2011	Licenciatura	160.883	64.467	96.416	77.224	10.554	66.670

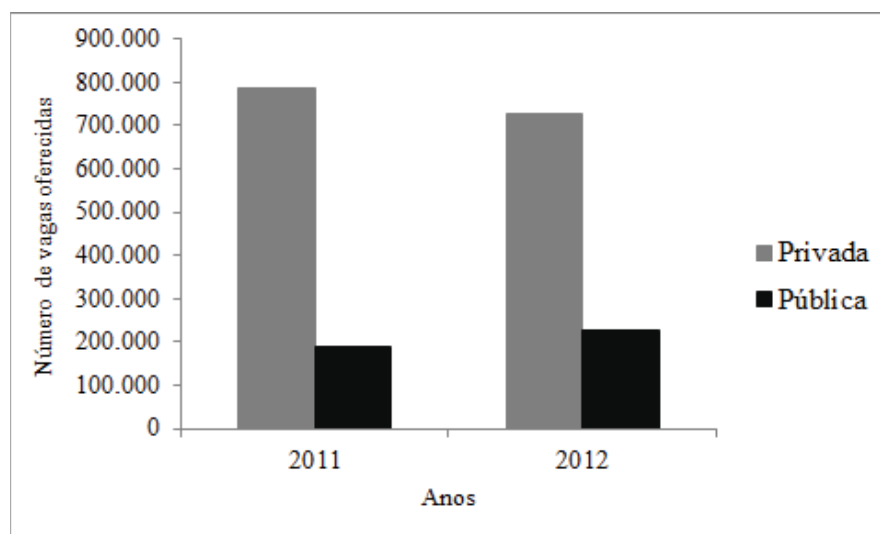
Fonte: BRASIL/MEC/INEP. 2012.

Isso significa que o índice de ingressantes foi crescente tanto quanto o de desistentes. Nesses cursos, assim como o processo seletivo e a matrícula são facilitadas, uma boa propaganda pode ser efetiva para entusiasmar os jovens a buscarem esses cursos, porém, quando os iniciam e se deparam com as dificuldades de realização dos trabalhos escolares sozinhos, com auxílio apenas à distância, isso pode ser um fator de desestímulo que, associado à facilidade de evadir apenas deixando de frequentar a plataforma e entregar trabalhos, podem explicar os dados apresentados e se constituir num tema de problematização sobre a efetividade dessa política, até mesmo como possibilidade de certificação de uma massa de jovens, sem nos introduzirmos na polêmica sobre sua efetividade pedagógica. Políticas como essa, sem efetividade, são úteis como “*merchandizing* político”, dando a impressão de que o Estado planeja e busca responder às necessidades da sociedade, porém não cumpre o objetivo proclamado. As políticas estatais mais aparentes do que efetivas e de pouca abrangência real são características do modelo de Estado mínimo, que age sob a justificativa da racionalização, da administração socialmente responsável, com economia das verbas públicas, cujas ações não passam de políticas de simulacro.

Com relação à categoria administrativa, mais uma vez verifica-se a concentração do número de ingressantes e de concluintes nos cursos de licenciatura na rede privada, o que não poderia ser diferente devido ao caráter privatista da expansão do acesso ao ensino superior

que se fez presente na década de 1970, mas que se aprofundou nos governos de Fernando Henrique Cardoso e ganhou um novo incentivo, após 2004, com a instituição do Prouni durante a primeira gestão do governo Lula, permanecendo até o momento. Tal concentração em instituições privadas se deve a maior oferta de vagas nas licenciaturas - como nos outros cursos – por essas instituições.

Figura 30 - Número total de vagas oferecidas nas licenciaturas, presencial e EaD, por categoria administrativa, entre 2011 e 2012



Fonte: elaboração própria a partir de dados de Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2011 a 2012 (MEC/INEP).

O número total de concluintes nas licenciaturas entre 2006 e 2011 foi de 983.149 no ensino presencial e de 312.544 no EaD (tabela 9), contabilizando quase um milhão e trezentos mil concluintes, superando e muito a demanda hipotética de professores (725.991) divulgada no relatório elaborado pela Comissão Especial, em 2007.

Assim, pode-se afirmar que existe um “exército de reserva” de pouco mais de 500 mil professores habilitados em licenciatura, o que aumenta em muito a concorrência e explica o enorme contingente de inscritos nas atribuições de aulas, durante o ano todo, bem como as dificuldades que os professores em início de carreira podem vir a ter, como lecionar poucas aulas em vários estabelecimentos públicos e privados de ensino, longínquos, pois a baixa pontuação dos mais novos não permite que optem pelas aulas nas escolas mais convenientes e concentrem suas aulas em poucas escolas, para sua melhor comodidade, o que se constitui num aspecto relevante da precarização das condições de trabalho.

Apesar disso, a mídia recentemente noticiou que:

Sem número suficiente de professores formados adequadamente, profissionais sem diploma de ensino superior estão dando aulas em escolas de ensino fundamental do país. Para especialistas, valorizar a profissão e melhorar a formação dos professores é o primeiro passo para alcançar resultados educacionais efetivos. Em 2013, 21,5% dos professores brasileiros que davam aulas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) não fizeram ensino superior. Dos profissionais em sala de aula nessa fase de ensino, 35,4% não são habilitados para dar aula - ou seja, não fizeram licenciatura. Os dados são do Censo Escolar (CAPUCHINHO, 2014, grifos do autor).

Existe, ainda, um contingente de professores não habilitados, concorrentes dos habilitados nas atribuições, ainda que em condições de vantagem, decorrentes da habilitação, cuja realidade varia de região para região:

Uma auditoria do Tribunal de Contas da União, feita em parceria com tribunais de Contas dos Estados, indica carência de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas obrigatórias do nível médio. A rede pública estadual de ensino médio do país, com a exceção de São Paulo e de Roraima, que não participaram da auditoria, conta com 396 mil professores. Quase 30% deles são temporários [...] No Espírito Santo, o índice sobe para 67% e, em Mato Grosso, para quase 65% (VALCARENGHI, 2014).

Nesse sentido, retomamos a pergunta feita no capítulo 2: realmente há falta de professores licenciados para atuar na educação básica ou as condições do trabalho docente não os atraem, abrindo espaço para a atuação de professores leigos? Trata-se de uma situação paradoxal em que, por um lado, a não atratividade da carreira docente, amplamente divulgada até em âmbito internacional, parece dificultar a formação de um quadro efetivo e estável de professores e, por outro lado, há um exército de reserva, resultando na aparente superfluidade dessa força de trabalho, indicada pelos dados do Ministério da Educação que contrasta com a expressiva percentagem do quadro de professores precarizados, com contratos temporários.

A anunciada escassez de professores tem sido utilizada como argumento para justificar parcerias público-privadas, favorecendo a conversão do direito à educação em nível superior em um serviço que tem sido prestado hegemonicamente pela rede privada de IES, quase sempre, com o auxílio de verbas públicas, como é o caso da parceria público-privada efetivada por meio do Programa Prouni, com vistas a oferecer vagas em instituições privadas para a classe trabalhadora, ao invés de proporcionar-lhe a chance de cursar a universidade pública, estatal e gratuita, ter contato com os docentes mais qualificados, pesquisadores e experimentarem a iniciação científica e a extensão universitária sob a mediação dos cursos presenciais.

Destacamos que, além da instituição dos programas de incentivo às licenciaturas, outra proposta apresentada pela Comissão Especial foi a instituição de parcerias público-privadas

similares ao Prouni que possibilitam aos governos estaduais custearem os estudos de nível médio dos estudantes pobres em escolas básicas privadas, ao invés de ampliar o quadro de professores e expandir os estabelecimentos de ensino médio. Dessa forma, os governos estaduais passariam a dividir essa responsabilidade com a iniciativa privada, dispensando a contratação de novos professores no sistema público de ensino para atender esses alunos (BRASIL, 2007).

Seguindo os parâmetros do bem sucedido programa PROUNI, que ampliou o acesso ao ensino superior privado para os alunos egressos da rede pública, as escolas particulares de Ensino Médio poderiam destinar vagas disponíveis para alunos da rede pública, nos casos em que não haja condições de cobertura efetiva de demanda de ensino público, por inexistência de escola ou falta crônica de professores para lecionarem integralmente as disciplinas desta etapa da educação básica. A adoção da proposta exige, naturalmente, estudos detalhados sobre mecanismos de contrapartida financeira do Estado e a viabilidade de outros mecanismos já utilizados no PROUNI (BRASIL, 2007, p. 24).

É emblemático o caso do estado de São Paulo, em cuja assembleia legislativa tramita desde 2003 o projeto de Lei nº 798/2003 disciplinando a gratuidade do ensino superior nas universidades estaduais paulistas. O projeto propõe que sejam cobradas mensalidades cujo valor deve ser a média dos valores cobrados pela rede privada em cada região; que seja cobrada a mensalidade de alunos cuja renda familiar *per capita* seja acima de cinco salários mínimos e que essa arrecadação se destine a constituir um fundo para manutenção de indivíduos com renda familiar *per capita* inferior a cinco salários mínimos nas instituições privadas conveniadas, à moda do Prouni. (SÃO PAULO, 2003).

O Estado está aplicando uma estratégia comum aos sistemas empresariais em que contrata serviços terceirizados para suprir determinadas necessidades sem precisar arcar com os custos da estrutura necessária para tal. No caso do Estado, para não arcar com os custos de novas salas de aula e outros elementos da infraestrutura física, bem como com contratação e manutenção de recursos humanos, decidem financiar os estudos de alunos do ensino médio em escolas privadas. É a externalização de custos (Cf. FREITAS, 1995).

4.2 – O perfil do bolsista Prouni das licenciaturas

Ao mesmo tempo em que se divulga a tendência de queda na procura pelas licenciaturas e a escassez de professores para atuar no ensino básico público estatal, também tem sido anunciada a mudança de perfil do público que busca a docência no ensino básico como profissão. As injunções aos trabalhadores para que elevem o seu nível de qualificação e a assim chamada empregabilidade, por meio dos cursos de nível superior, vem criando

condições favoráveis para que os trabalhadores busquem cursos de graduação rápidos, menos dispendiosos e de acesso mais fácil, como é o caso das licenciaturas. O Prouni promove a diminuição das tensões potenciais e das demandas por expansão do ensino superior público, justamente por oferecer aos jovens da classe trabalhadora a oportunidade de garantir a tal empregabilidade, por meio de cursos mais rápidos.

Nesse sentido, apreendemos que o Prouni, apesar de ter atendido não mais do que 12% dos jovens que requeriram a bolsa, no período de 2005 a 2013, foi um programa planejado para proporcionar a certificação de parte da juventude trabalhadora, colaborando para o recrutamento de jovens dessa classe, especialmente para as licenciaturas em IES privadas, pois são menos dispendiosos para as respectivas mantenedoras, não requerendo muito mais do que salas de aula, certo número de professores e alguns recursos didáticos, além de ter uma procura menor do que outras graduações.

Do ponto de vista mediato, o Prouni é uma política com potencial para a formação de quadros para atender à demanda de professores, diante da queda pela procura das licenciaturas e da dificuldade de atrair profissionais já habilitados, devido à precariedade das condições do trabalho docente.

A lei nº 11.096/2005 que regulamenta o Prouni, em seu artigo 2º, inciso III, concede bolsas aos professores da rede pública de ensino que ainda não possuem diploma de ensino superior, desde que optem por cursos de licenciatura, curso normal superior ou Pedagogia. Esse é o único caso em que o candidato não precisa comprovar renda, nem ter cursado o ensino médio em escola pública para fazer uso do benefício do Prouni. Tal incentivo à formação de professores está em consonância com a LDBEN/1996, Art. 62,

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como consequência dessa medida, o Prouni beneficiou 10.368 mil professores em efetivo exercício entre 2005 e 2013, conforme publicado no Sisprouni (2013). Além disso, o entendimento de que o Prouni tem sido importante como política na formação inicial de professores em cursos de licenciatura tem sido apontado por diferentes autores.

Craveiro (2008) destaca a positividade do Prouni, pois, “mesmo não sendo específico para os cursos de Licenciatura, tem se transformado em grande incentivo à formação e ao aperfeiçoamento de professores da educação básica” ao beneficiar com bolsas nos seus

primeiros quatro anos de existência, de 2005 a 2008, 310 mil estudantes, dos quais 67.729 realizaram cursos de licenciatura.

Gatti; Barreto; André (2011, p. 121) afirmam que a menor procura por cursos de licenciatura expressa o fato de o magistério ser cada vez menos atrativo, havendo, portanto, a necessidade de se instituir programas que incentivem os jovens a cursar a licenciatura, sendo o Prouni uma política que amplia as oportunidades dos jovens cursarem licenciaturas pois, “aproximadamente 37% do total das bolsas foram ofertadas para as licenciaturas”.

Ao buscar descobrir o perfil dos “trabalhadores-estudantes que agora frequentam o ensino superior”, Almeida (2012, p. 139) constatou que a maioria dos bolsistas na UNIESP, Faculdade Sumaré e UNIBAN, todas no estado de São Paulo, está representada nos licenciandos. A trajetória escolar desses jovens advindos do ensino público estatal e o rendimento insatisfatório no Enem acabam sendo fator limitante para a escolha por carreiras cujo curso superior é mais concorrido, dificultando o ingresso e forçando-os a buscar cursos menos concorridos e mais rápidos, como as licenciaturas, que podem ser concluídos em 3 ou 4 anos, o que adianta o ingresso do jovem no mercado de trabalho com um nível de qualificação melhor. Enfim, os cursos menos prestigiados socialmente, alocados nas instituições de ensino superior mais modestas, com currículos mais próximos do mínimo exigido por lei e de duração mais breve, cuja concorrência pelas vagas não é tão acirrada são os mais frequentados pelos bolsistas da licenciatura e também dos cursos tecnológicos (ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, mesmo considerando os aspectos gerais que dá forma à tonalidade dos bolsistas, é possível visualizar nuances e polarizações a partir do cruzamento da origem geográfica, da naturalidade, da idade e dos cursos/universidades. Em decorrência, temos um subconjunto constituído pelos licenciados e tecnólogos que poderíamos tipificar como sendo filhos de pais migrantes nordestinos – ou sendo alguns deles mesmos migrantes – com fortes traços familiares do ambiente rural, geralmente mais velhos, pois os tecnólogos (100%) e os licenciados (71,4%) têm entre 25 a 30 anos. Quanto à escolaridade paterna, predomina entre os licenciandos o *ensino primário incompleto*. Se somarmos os que terminaram o ensino primário, temos que 68% desses pais não estudaram mais que quatro anos. [...] A escolaridade materna dos licenciandos também apresenta como maior ocorrência o ensino primário incompleto (32%), seguido do ensino médio completo (25%) *que representa, por sua vez, uma taxa duas vezes maior que a paterna*. Além disso, ainda que em pequenina proporção, há mães com ensino superior (ALMEIDA, 2012, p. 120- 134).

Apesar de proibido por lei, Almeida (2012) descobriu a ocorrência, em algumas IES privadas, do oferecimento de bolsas Prouni para alguns cursos e não para outros:

[...] na Unip não estão abertos aos bolsistas do ProUni os cursos de Licenciatura Plena (4 anos) e Bacharelado (4 anos) – existem, mas são pagos, não estão disponíveis para os bolsistas. Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física que Valdo faz nessa instituição tem a duração de três anos. Raimundo, que faz História na UNIBAN – Universidade Bandeirante, também apontou o mesmo problema. Várias são as indagações: qual a razão para isso? Os cursos mais rápidos e baratos são disponíveis para bolsistas do ProUni e os mais longos são direcionados somente para os alunos pagantes? (ALMEIDA, 2012, p. 254).

A coordenadora geral de projetos especiais para a graduação da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação¹⁷ informou que o critério do MEC para selecionar as instituições e os cursos para os quais se disponibilizam bolsas Prouni é a demanda de cada instituição, bem como o cumprimento dos critérios do convênio. Assim, ela afirmou que todas as bolsas solicitadas pelas instituições são atendidas, e que, atualmente, existe uma estabilidade no número de IES que aderiram ao Programa, sendo apenas necessário compensar as bolsas de acordo com o número de alunos formandos e ingressantes. Quanto ao critério, as IES que aderem ao Programa têm que oferecer bolsas a todos os cursos existentes na instituição. Na legislação “O PROUNI estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção” (MOTA, 2008, p. 6, grifos nossos). No entanto, a realidade nos tem mostrado que algumas instituições privadas de ensino superior oferecem bolsas do Prouni para determinadas carreiras e não para outras, como verificado no depoimento de bolsistas entrevistados por Almeida (2012).

4.2.1 – Bolsistas do município de Rio Claro

Para nosso estudo de caso, selecionamos a princípio três Instituições de Ensino Superior privadas, localizadas no município de Rio Claro/SP, as quais oferecem, no total, seis cursos de licenciatura na modalidade presencial, um curso na modalidade semipresencial e 15 na modalidade do ensino a distância.

Os cursos presenciais de Biologia, Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês no Claretiano Faculdade, polo de Rio Claro/SP, estão sem turma há alguns anos devido a pouca procura; o curso de Educação Física tem poucos alunos que optam por complementar o bacharelado e apenas o curso de Pedagogia possui turma completa. Essa instituição oferece doze cursos de formação de professores na modalidade EaD: Artes, Computação, Química, Pedagogia, Biologia, Educação Física, Filosofia, Geografia, História,

Letras Português/Inglês, Matemática, Música, de acordo com as informações contidas no sítio do Claretiano Faculdade. A Faculdade Anhanguera, polo de Rio Claro/SP, não possui cursos presenciais, oferece um curso de Pedagogia semipresencial e três cursos na modalidade EaD: Geografia, História e Letras. A Faculdade Associação de Escolas Reunidas (doravante, Asser) oferece apenas dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Educação Física, ambos presenciais.

Para a constituição da amostra, entramos em contato com as três instituições por meio de um ofício solicitando o contato de bolsistas Prouni que cursavam licenciatura ou que já haviam se formado. O contato com bolsistas do Claretiano Faculdade foi possível por meio de indicações dos próprios estudantes da instituição, sendo três os entrevistados. A Faculdade Anhanguera não possui nenhum curso de licenciatura presencial e também nos informou que não tem autorização da matriz para passar contato dos alunos. Na Faculdade Asser a direção nos forneceu uma lista com os contatos dos bolsistas Prouni dos cursos de Pedagogia e Educação Física. Enviamos e-mail a todos os contatos, dessa última instituição, três vezes e aguardamos o retorno dos bolsistas que contabilizam sete. Foi possível realizar 10 entrevistas de cerca de 30 minutos com alunos bolsistas do Prouni. Os três sujeitos entrevistados do Claretiano Faculdade estudam no curso de pedagogia, da turma de 2011 a 2014. Essa turma iniciou com vinte e três alunos, mas neste ano de 2014 contabiliza treze, sendo quatro bolsistas Prouni. Na Asser, entrevistamos cinco alunos bolsistas Prouni do curso de pedagogia, sendo dois da turma de 2009 e um de cada turma diferente (alunos das turmas 2011; 2013; 2014). Do curso de Educação Física da Asser, entrevistamos um aluno da turma de 2013 e outro da turma de 2012.

Em 2014, o Claretiano Faculdade contabiliza dezenove bolsistas Prouni ativos no sistema, nos cursos de licenciatura, sendo quinze do curso de pedagogia, três do curso de educação física e um da biologia (apenas da turma de 2011, pois a partir desse ano não houve mais turmas abertas). Esses dezenove bolsistas ativos estão distribuídos entre os anos de 2011 a 2014. Nesse mesmo ano, a Asser contabiliza vinte e cinco bolsistas Prouni ativos no sistema, nos cursos de licenciatura, distribuídos entre os anos de 2012 a 2014, sendo quinze do curso de pedagogia e dez do curso de educação física. No ano de 2011, a Asser, além do curso de educação física e do curso de pedagogia, ambos no período noturno, contava com o curso de licenciatura em educação física diurno, contabilizando naquele ano trinta e oito

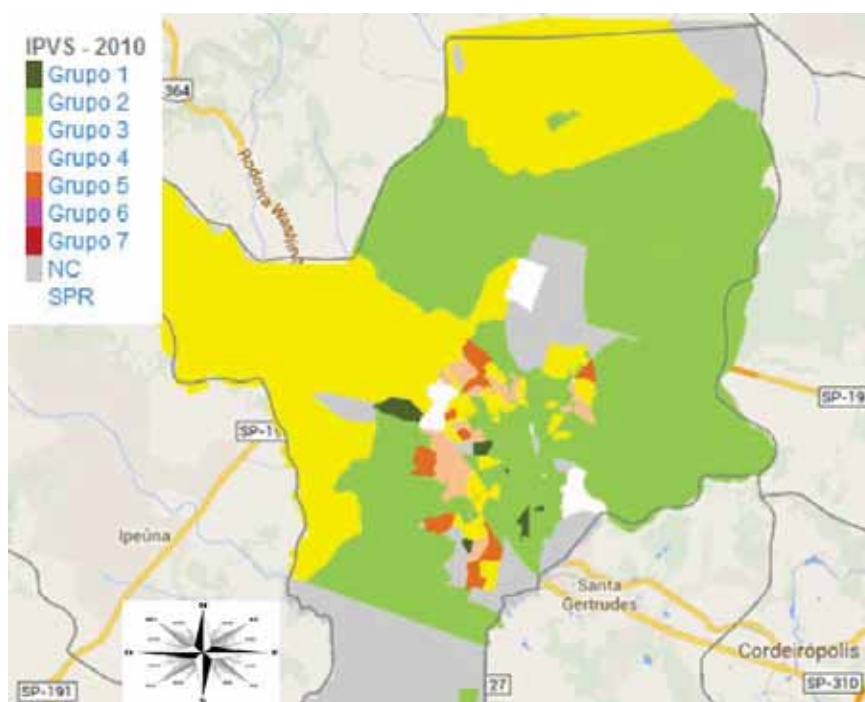
¹⁷ A pesquisadora visitou o prédio do MEC e conseguiu uma entrevista informal para solução de dúvidas sobre o Prouni. Posteriormente, os protocolos para solução de outras dúvidas foram cumpridos, mas não obtivemos resposta.

bolsistas ativos no sistema, distribuídos entre os anos de 2009 e 2011, sendo vinte e dois da pedagogia, doze da educação física, período noturno e quatro do diurno.¹⁸

De modo geral, o número de cursos de licenciatura presenciais nas IES privadas do município de Rio Claro/SP é escasso, havendo apenas quatro cursos com turmas abertas, num município de 186.253 habitantes e 7.491 jovens frequentando o ensino médio (IBGE, 2012).

O município de Rio Claro integra a Região Administrativa de Campinas, no interior do estado de São Paulo e possuía 184.114 mil habitantes em 2010. Dados do Seade (2010) mostram que a renda domiciliar média no município era de R\$2.619, sendo que em 9,9% dos domicílios não ultrapassava meio salário mínimo per capita; a idade média dos chefes de domicílios era de 48 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 13,5% do total; dentre as mulheres responsáveis pelo domicílio, 13,8% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 7,2% do total da população. Buscando caracterizar o bairro de residência dos entrevistados, trouxemos o último mapa do município com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). Observe a figura 31.

Figura 31 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social do município de Rio Claro/SP



Fonte: SEADE, 2010.

¹⁸ De acordo com informações que as duas instituições nos forneceram.

Essa figura mostra as regiões da cidade onde está a população em maior (quanto mais próximo do Grupo 7) e menor (quanto mais próximo do Grupo 1) vulnerabilidade social, medida pelas condições socioeconômicas e o perfil demográfico (no mapa, as cores que variam das cores salmão ao grená são os grupos com maior índice de vulnerabilidade social). A concentração populacional se dá nas manchas coloridas, sendo a área periférica da zona oeste onde estão concentrados os grupos com maior vulnerabilidade social.

Como a imagem disponibilizada pela Seade (2010) não traz informações do território do município com maiores detalhes, fizemos uma análise da imagem comparando-a com o mapa da cidade buscando localizar os bairros, tratando-se de uma análise por aproximação que é suficiente para o interesse do presente estudo, de melhor caracterização dos entrevistados. De modo geral, os dez entrevistados moram em diferentes bairros, os quais são caracterizados de forma muito diversa quanto à vulnerabilidade, o que demonstra que a amostra de alunos que fez uso do Prouni não se concentra em uma área única, de população mais ou menos vulnerável, mas estão em diferentes pontos da cidade.

Assim, seis deles residem em bairros situados na área verde claro (Grupo 2), com cerca de 98.400 residentes, 53,4% do total da população do município, cujo rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$3.077, porém num grupo de 5,7% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo *per capita*. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 52 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 8,6%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 7,9% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 5,6% do total da população desse grupo.

Temos, ainda, que dois sujeitos entrevistados residem na região de cor amarela no mapa (Grupo 3), com 43.571 residentes (23,7% do total), também considerados com vulnerabilidade baixa, rendimento nominal médio dos domicílios de R\$2.052 e em 12,1% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo *per capita*, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 42 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 21,0%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 23,0% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 8,6% do total da população desse grupo.

Encontramos um sujeito de pesquisa residente um na área salmão (Grupo 4) e um na área marrom claro (Grupo 5). O Grupo 4 caracteriza-se pela vulnerabilidade média nos setores urbanos, contabiliza 19.685 pessoas (10,7% do total), o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$1.668 e em 18,1% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo *per capita*. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos

responsáveis pelos domicílios era de 46 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 13,2%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 9,7% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 8,3% do total da população desse grupo. O Grupo 5 apresenta vulnerabilidade alta nos setores urbanos, 18.099 pessoas (9,8% do total), o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$1.410 e em 26,0% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Com relação aos indicadores demográficos, a idade média dos responsáveis pelos domicílios era de 41 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 23,0%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 23,0% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 11,3% do total da população desse grupo.

Em se tratando de um município em que a maioria absoluta da população não vive em vulnerabilidade, a amostra, escolhida aleatoriamente, acaba por refletir essa característica, de modo que dos dez, oito entrevistados habitam em bairros não vulneráveis, o que não significa, necessariamente, que se enquadrem nesse perfil. Isso demanda uma análise mais minuciosa do perfil dos entrevistados, para a compreensão do real significado do Prouni na trajetória desses trabalhadores.

Quanto às características gerais dos entrevistados, temos que a maioria é do gênero feminino (8), jovens entre 20 e 35 anos (7), cursam licenciatura em Pedagogia (8) e tem bolsa integral (7). Uma vez que obtiveram esse tipo de bolsa devem ter, no máximo, renda familiar *per capita* de no máximo 3 salários mínimos¹⁹, estando mais próximos dos grupos 4 e 5, do que dos grupos 2 e 3, embora residam majoritariamente nas regiões de menor vulnerabilidade na cidade. De fato, a avaliação da vulnerabilidade proposta pelo Seade (2010), deve ser relativizada para cidades do interior, onde os laços de sociabilidade primária e secundária atenuam a vulnerabilidade, bem como as facilidades de locomoção, entre outros.

Todos os entrevistados cursaram o ensino fundamental e o ensino médio integralmente na escola pública, realizando o ensino regular, com exceção de um entrevistado que concluiu o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre os entrevistados, seis residem com pais e irmãos, sendo que cinco possuem familiares com ensino fundamental completo ou não e um possui familiares com ensino médio. Dentre os irmãos e sobrinhos que coabitam com estes entrevistados, todos estão cursando ou concluíram o ensino médio, apontando que estes alunos pertencem a uma

¹⁹ O salário mínimo nacional em 2014 é de R\$ 724,00, de modo que 3 salários mínimos corresponde a R\$ 2172,00. Em 2010, o salário mínimo era R\$ 510,00, de modo que a renda familiar per capita desses alunos era R\$ 1.530,00.

geração que luta por ganhos culturais para a família e uma maior qualificação, em relação à geração parental.

Os outros entrevistados têm famílias compostas com casal e filhos, três são mulheres cujos maridos têm nível superior ou médio e são casais jovens, com filhos cursando o ensino fundamental, e uma está divorciada, sendo a família composta de filhos, neto e genro. Esse neto cursa o ensino infantil e os filhos e genro possuem o ensino superior e médio. Uma única entrevistada habita com a filha e o genro, ambos com ensino superior e com neto na educação infantil. Assim, parece haver uma situação familiar em que todos os adultos que circundam os entrevistados têm uma compreensão da importância de dar prosseguimento aos estudos no nível superior, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Grau de instrução dos familiares dos entrevistados

	Grau de instrução dos familiares
E 1	Pai e mãe até a 4ª série; 3 irmãos até 8ª série; 2 irmãos EM;
E 2	Mãe e irmão até o EM
E 3	Filha e genro ES; filho EM e cursos técnicos; neto EI
E 4	Marido cursando ES; 1 filho EM; 1 filho cursando EF
E 5	Pai e mãe até 5ª e 6ª série; 1 irmã ES; 1 irmão cursando ES; 2 irmãos EM
E 6	Pai e mãe EF incompleto; 2 irmãs EM e técnico
E 7	Padrasto e mãe EF; Irmã cursando ES; sobrinho EI
E 8	Marido EM; 3 filhos cursando EF
E 9	Mãe EF; Pai EM e cursos técnicos; irmã cursando EM
E 10	Marido ES; Filho cursando EF; sogro até 4ª série

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas realizadas pela autora, 2014.

Com relação à ocupação profissional dos familiares dos entrevistados a maioria trabalha no setor da indústria, um como carpinteiro, dois na construção civil, três como mecânico, três como faxineira, oito no comércio, dois fazem “bicos”, quatro sem ocupação, sendo três do lar e um desempregado, uma professora e uma enfermeira (Quadro 2).

Quadro 2 – Ocupação dos familiares

	Ocupação dos familiares
E 1	Pai metalúrgico aposentado e faz “bicos” de manutenção em geral; mãe do lar e faz salgados para vender; irmã desempregada; 1 irmão operador de produção; outros 2 mecânicos; outro pedreiro; outro trabalha em firma terceirizada.
E 2	Mãe do lar; irmão na indústria.
E 3	Filha líder de logística; filho mecânico; genro gerente de loja.
E 4	Marido é pastor; 1 filho auxiliar de produção.
E 5	Pai carpinteiro aposentado por idade; mãe faxineira autônoma; 2 irmãos operadores de produção; irmã professora.
E 6	Pai pedreiro, mas com AVC aguarda aposentadoria; mãe faxineira registrada; 2 irmãs operadores de produção.
E 7	Mãe auxiliar de serviços gerais na escola; padrasto frentista; irmã enfermeira.
E 8	Marido vendedor de carro.
E 9	Mãe é do lar; pai auxiliar de escritório; irmã jovem aprendiz pela guarda mirim.
E 10	Marido gerente de loja; sogro aposentado pela Fepasa.

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas realizadas pela autora, 2014.

Discutimos anteriormente que Tumolo e Fontana (2008), compreendem o proletário como aquele que estabelece relação capitalista de produção, portanto, produz mais-valia e, que Lessa (2007) define proletário como aquele que, no intercâmbio com a natureza, converte esta no “conteúdo material da riqueza social”. No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2010, p. 22) afirmaram que “(...) a época da burguesia caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais (...) em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”.

Vimos também que Ferreira Jr e Bittar (2006), Lelis (2007) e Novaes (1991) afirmaram que, na conjuntura atual, muitos dos professores são de origem familiar proletária, filhos de pais trabalhadores produtivos que elegem o magistério como profissão; que a precarização dos contratos e das condições de trabalho, bem como a pauperização, seriam suficientes para a caracterização de um setor de trabalhadores como pertencentes à classe proletária, pois, as suas condições reais de vida se equiparam às daquelas dos proletários.

Sendo assim, com exceção daqueles que estão sem ocupação (total de quatro) e fazem bicos (total de dois), todos os outros vendem sua força de trabalho para sobreviver, sendo parte da “classe dos assalariados modernos” (MARX; ENGELS, 2010); vinte (setor da indústria, construção civil, mecânico, comércio) deles estabelecem “relação capitalista de produção, portanto, produz mais-valia” (TUMOLO; FONTANA, 2008); e onze (do setor da

indústria, construção civil e carpinteiro) convertem a natureza no “conteúdo material da riqueza social” (LESSA, 2007). E, de acordo com o entendimento dos autores Ferreira Jr e Bittar (2006); Lelis (2007); Novaes (1991) de que todos aqueles submetidos à precarização dos contratos e das condições de trabalho são pertencentes à classe proletária, pois, as suas condições reais de vida se equiparam àquelas dos proletários, temos que trinta daqueles se enquadram nessas condições. Desse modo, embora a definição de proletário não seja consenso entre os autores citados, ainda assim é possível situar a origem familiar dos entrevistados na classe proletária. A trajetória ocupacional dos entrevistados evidencia que a necessidade de se inserir no mercado de trabalho e conciliar os estudos com o trabalho se deu desde o 2º ciclo do ensino fundamental e mantém-se ainda hoje durante o ensino superior. Observe o quadro 3:

Quadro 3 – Trajetória ocupacional dos entrevistados

Entrevistados	Ingresso no trabalho	Trajetória ocupacional	Ocupação atual
E 1	15	Oficina do tio – ajudante construção civil – setor de cesta básica – ajudante geral em restaurante.	Operador de empilhadeira; registrado há 4 anos.
E 2	17	Jovem aprendiz em empresa de instrumentais cirúrgicos.	Analista de licitação na mesma empresa; registrada há 1 ano.
E 3	14	Costureira – operadora de produção.	Professora temporária.
E 4	15	Auxiliar de produção – do lar – monitora em projeto de educação.	Professora temporária.
E 5	14	Atleta de atletismo.	Almoxarife na indústria e atleta.
E 6	15	Jovem aprendiz no posto de saúde – consultório de odontologia – vendedor no comércio.	Operadora de produção; registrada.
E 7	13	Garçoneiro – animadora de festa infantil – Jovem aprendiz.	Professora registrada na rede particular, temporária na pública e aulas particulares de clarinete.
E 8		Do lar.	Professora temporária.
E 9	16	Recreação infantil - monitora de educação.	Professora, mas registrada como monitora ainda.
E 10	12	Jovem aprendiz – operadora de produção – assistente administrativo – recepcionista.	Estudante.

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas realizadas pela autora, 2014.

Alguns deles saíram da condição de operário pra ser professor o que, embora reconheçam que a profissão seja desvalorizada e desprestigiada perante a sociedade, ainda

assim se sentem mais realizados e valorizados que nas ocupações anteriores. Quando questionados se consideram a profissão de professor prestigiada, nove deles disseram não e, um relativizou, ao dizer que:

Em partes, eu acho que é prestigiado porque todo mundo precisa de um professor, porém eu acho que não tem o valor que deveria ter, eu acho que muita gente pensa que profissão de professor é (pausa), eu já ouvi falar que escolher ser professor é passar fome, eu não vejo desse jeito, eu acho que ainda tem aqueles que valorizam (ENTREVISTADO 9, 2014, grifo nosso).

Dentre os que afirmaram que a profissão não é prestigiada, selecionamos uma das respostas que melhor expressa a opinião da maioria dos entrevistados:

A gente sabe que não, né? Se a gente for ver pelo salário, acho que ninguém é professor, porque o salário é baixo, se a gente for ver pela estrutura, também não, se a gente for ver pelas crianças, também não (ENTREVISTADO 3, 2014).

Questionado sobre o que nos faz ser professor, o entrevistado sintetiza que,

O que nos faz ser professor (pausa) é o que eu falo é o dom mesmo, é aquela vontade de ensinar, a gente não vê as outras partes, se entende? Você fala, eu quero ensinar, eu quero que a criança aprenda. Tem criança que não tem um pingão de educação, tem mãe que muito menos, porque as vezes o problema não é tanto os alunos não, é lá, atrás deles (ENTREVISTADO 3, 2014).

Os principais motivos do desprestígio da profissão professor, segundo os dez entrevistados são:

- a existência de professores que não gosta de dar aula, talvez desestimulados pelo salário ou por falta de formação;
- os alunos não veem o professor como uma figura importante;
- falta de incentivo e apoio do governo;
- o mundo está cada dia pior e as pessoas menos preocupadas umas com as outras;
- a sociedade em geral menospreza a profissão, pois quando se fala que vai fazer pedagogia ou qualquer outra licenciatura fazem gestos de desprezo e questionam se a pessoa tem certeza da escolha;
- baixa qualificação no professor o que refletirá na sala de aula;
- baixa remuneração;
- muita cobrança de relatórios, de números e não de qualidade, parecendo que o professor trabalha em prol das avaliações externas.

Quando questionados se consideram que a formação em nível superior e a profissão de professor os colocarão numa condição financeira e intelectual melhor, em relação aos membros da família e amigos, metade dos entrevistados disse que sim. Aqueles que responderam afirmativamente explicaram que,

Referente à minha família vai melhorar consideravelmente, aí meus amigos eu tenho muitos amigos que já lecionam aulas, então vai parear (ENTREVISTADO 1, 2014).

Com certeza, porque muitos empregos hoje, eles já solicitam e é necessário que se tenha nível superior (ENTREVISTADO 2, 2014).

Ah, me coloca! Apesar de um professor não ganhar tão bem, mas ele também não ganha tão mal, porque o que eu ganho em meio período, porque eu faço meio período, tem gente que tem trabalhar o dia todo e olha lá, ainda, que nem, minha filha que trabalha em horário comercial, e olha que ela tem faculdade, tudo bem que não exerce na área dela ainda, ela trabalha em horário comercial, das 8 às 5 e ganha pouco menos do que eu que trabalho das 1 às 5 e meia, você entende? Então, mesmo assim, é vantajoso ter o curso superior, pelo menos pra mim foi. Entende? Eu saí de uma costureira ou de uma operadora de produção pra professora, então pra mim foi uma ascensão (ENTREVISTADO 3, 2014).

Já os que acreditam que não, disseram que:

Não, pelo contrário (risos), é pior né, porque, que nem falam que quem é professor é sofredor né, eu pelo menos não vi mudança em salário, *status*, em nada, pra mim continua a mesma coisa MESMO (ENTREVISTADO 7, 2014).

Olha, em relação a familiares e amigos não, é vantajosa pra mim que vou ganhar meu próprio dinheirinho que eu gosto e, assim, você falar que tem UM CURSO SUPERIOR é um *status*, também, isso não em termos de valores, em termos de status, fala assim, nossa você tem curso superior, o duro é quando fala que tem pedagogia, daí eles falam, ah, coitados e não é MUITO animador, tá? (ENTREVISTADO 8, 2014).

Outros afirmaram que a profissão de professor não os coloca em posição financeira e intelectual vantajosa em relação aos familiares e amigos, mas que esses ficam felizes pelo retorno aos estudos por conta do significado da superação, pois são mulheres que deixaram os estudos após casar e ter filhos.

Questionamos se fazer um curso superior era parte do projeto de vida, dos dez entrevistados, oito afirmaram que sim e dois que não, os quais decidiram entrar no ensino superior, um porque a filha foi bolsista Prouni no curso de administração e incentivou a mãe a prestar o Enem e concorrer uma bolsa de estudos do Prouni; o outro viu no Enem a possibilidade de buscar o ensino superior já que os professores do EJA incentivaram. Indagados se recorreram a um curso pré-vestibular quando decidiram ingressar no ensino superior, dois iniciaram, mas tiveram que parar por conta do rodízio de turno no trabalho;

outros dois chegaram a fazer cursinho popular e os outros seis nunca iniciaram um curso pré-vestibular.

Sobre se prestaram uma universidade pública, quatro afirmaram que sim, sendo que um chegou a fazer dois anos do curso de física na Unesp, mas casou e parou o curso; outros três tentaram mas não conseguiram passar. Os outros seis não chegaram a prestar; um porque o curso de educação física é diurno e ele queria continuar trabalhando, outro porque disse ter familiaridade com a faculdade que faz, pois, suas amigas e primas já estudavam naquela instituição e, os outros quatro porque expressaram de alguma forma que a universidade pública e gratuita está distante da realidade deles, sendo o Enem e o Prouni encarados como um passaporte que facilitou a concretização de um sonho.

O candidato a uma bolsa de estudos do Prouni pode escolher até cinco opções de curso, turno e instituição de ensino superior. O período de inscrições é o momento no qual o candidato pode acessar a nota de corte das instituições desejadas e ir comparando-a com a nota que obteve.

Questionados sobre o motivo da escolha pela licenciatura, dos dez entrevistados, apenas um afirmou que não nunca teve a intenção de fazer licenciatura, prestou o bacharelado em Educação Física, mas como não abriu turma, a licenciatura ficou como segunda opção.

Os outros nove entrevistados afirmaram que gostam de ensinar, embora a licenciatura não tenha sido a primeira opção de curso de todos. Metade dos entrevistados cursa a primeira opção de curso escolhida (pedagogia), a outra não.

Um dos entrevistados prestou licenciatura em educação física, mas como sua nota no Enem foi insuficiente para conseguir bolsa Prouni nesse curso, ficou com a segunda opção - pedagogia – a única disponível, tornando-se pedagogo por acaso.

Dentre os que não tinham como projeto de vida tornar-se professor, temos um entrevistado que prestou Administração de Empresas para continuar na área em que trabalha, mas a concorrência era grande pra conseguir a bolsa, assim ficou com a segunda opção, que era licenciatura em Educação Física; outro colocou como primeira opção o bacharelado, mas teve que ficar com a licenciatura em EF por falta de turma.

Houve um outro grupo que descobriu o desejo de ser professor durante a graduação, como um que prestou logística e recursos humanos na tentativa de fugir da licenciatura, diante da desvalorização, mas não gostou e no ano seguinte prestou pedagogia pelo gosto de ensinar; e outro que prestou ciências contábeis, mas não gostou e, após pesquisar diferentes campos de trabalho, optou pela pedagogia.

Enfim, quase todos estão satisfeitos com o curso atual, com exceção de um, no caso o curso de pedagogia, pois, a estrutura do curso não favoreceu seu desenvolvimento:

Eu achei essa faculdade muito ruim, três anos é muito pouco, eu acho que tinha que ser de quatro pra mais, porque muita matéria eles cortam no meio, e assim, quando a gente começa a pegar o enredo da coisa, acaba o semestre e aí muda tudo, novas matérias, não sei o que. A gente nunca teve uma matéria repetida, assim, de dar continuidade, tipo pesquisa I, pesquisa II, por exemplo, alfabetização e letramento que a gente teve no quinto semestre, a gente tava aprendendo muito, só quando a gente começou a entender mesmo a matéria já era maio, aí acabou em junho e já era (ENTREVISTADO 7, 2014).

O depoimento contribui para confirmar o aligeiramento do curso, constituído de um currículo “enxuto”, com o mínimo de conteúdo exigido pela legislação, ou seja, uma formação feita com o mínimo de dispêndios, sendo o Estado permissivo com essa situação.

Quase todos pretendem atuar no ensino básico, após a conclusão do curso, sendo que apenas uma entrevistada ainda não tem certeza, pois pretende trabalhar em outros campos de atuação, como a pedagogia hospitalar, mas como considera insuficiente a preparação teórica no curso, pretende fazer uma especialização após a conclusão da graduação.

Com relação às perspectivas futuras, sete pretendem continuar os estudos e quatro buscarão continuar na área da educação, mas fora da sala de aula. Há um paradoxo aqui, no qual os entrevistados manifestam o gosto de ensinar entre os motivos da escolha pela licenciatura, mas quase metade pretende atuar fora da sala de aula. Esse paradoxo pode se explicar pelas limitações em termos de planos de carreira na docência do ensino básico. Desse modo, chamamos a atenção, novamente, para a necessidade de se instituir um plano de carreira atraente para o magistério, de valorização efetiva.

Com relação ao Prouni, de modo geral, os entrevistados tomaram conhecimento do Programa pela escola, propaganda, familiares e amigos do trabalho. Um dos depoimentos chamou nossa atenção pela existência do senso comum da inatingibilidade do ensino superior público:

Um amigo da Whirpool mesmo, porque eu nem conhecia quase né? Na época, no início do Prouni, porque assim, antigamente, uns aninhos atrás, faculdade bem dizer era uma coisa parece meio distante da minha realidade, aí uma vez meu amigo chegou e falou que tinha ganhado uma bolsa pra técnico de sistemas, parece, aí ele falou pra mim, me incentivou tudo, aí ele falou que tinha que fazer o Enem, né? Aí eu tinha feito fazia dois anos, mas tinha vencido já, aí eu prestei o Enem sem estudar mesmo e deu certo (ENTREVISTADO 1, 2014).

Os entrevistados avaliam o Prouni enquanto política de acesso ao ensino superior, entendendo que consiste numa boa oportunidade de: voltar a estudar, sobretudo para aqueles que concluíram o ensino médio e interromperam os estudos; de ingressar na faculdade para aqueles que acabaram de concluir o EM e, apenas três críticas foram feitas ao Programa:

Ah, assim, por ser um Programa novo né? Eu acho que tá bom, agora assim eu não sei se é, é uma crítica enquanto esse negócio de cotas raciais dentro da Prouni, porque assim, é pra ajudar, mas eu acho que acaba fazendo uma separação, eu acho que acaba fazendo uma discriminação, eu acho. Porque assim, não é porque eu sou negro, amarelo, assim, eu sou inferior, sei lá, eu acho que todo mundo tem condição de lutar igualmente (ENTREVISTADO 1, 2014).

Eu achei que eles dão oportunidade, sabe? A pessoa que quer consegue, porque tem vários Programas que eles oferecem pra você não deixar de fazer uma faculdade, que nem, tem o Prouni, o SisU. Então, não faz faculdade quem não quer também, oportunidade tem. Mas, também, tudo que é de graça tem um lado negativo porque tem muito documento pra entregar (ENTREVISTADO 5, 2014).

A terceira crítica foi feita por um dos entrevistados e refere-se a terceiros que perderam a bolsa por dois motivos diferentes: um porque não conseguiu atingir a média de duas disciplinas e, mediante reprovação em outra disciplina recebeu uma carta informando o cancelamento da bolsa Prouni, o que levou o aluno a desistir do curso; outro porque foi renovar a bolsa e informaram que a renda tinha aumentado muito devido a compra de automóvel e, um terceiro que, ao renovar a bolsa foi informado que perderia porque o pai tinha automóveis em seu nome.

Em suma, constatamos que para os sujeitos, o magistério representa uma ascensão social. Esta tendência foi constatada por autores já citados, como Gouveia (1965), Lelis (1989) e Novaes (1991). Gouveia (1965) concluiu que o magistério, na década de 1960, era “particularmente atraente para moças de origem modesta”, e quando observou que estudos que investigam a “associação entre origem social e aspiração ocupacional relatam, em especial, a inclinação pelo magistério na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias” (p. 41). Lelis (1989) concluiu que a maioria absoluta do alunado que frequentou o curso normal, na década de 1980, era constituída de mulheres e dos extratos mais pauperizados da classe média, para os quais este curso representa uma ascensão social. E Novaes (1991) quando afirma que a profissão continua atraindo jovens oriundas da chamada classe média, bem como da classe proletária, pois o salário mesmo sendo baixo, ainda é maior que os de muitas profissões até então exercidas pelos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, sendo o magistério sinônimo de ascensão social para esse grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organismos internacionais como o FMI, o BM, a UNESCO e outros vêm exercendo forte influência nas políticas educacionais de países de capitalismo periférico, como o Brasil, sobretudo a partir dos governos militares que tornaram possível a implantação do projeto estadunidense de reforma universitária viabilizando uma expansão do ensino superior privatizada como forma de adequá-lo aos interesses burgueses nacionais e imperialistas, materializados nos acordos MEC-USAID na década de 1970 e nas orientações do Banco Mundial, a partir de 1990, que demandam o modelo de um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

A divisão internacional do trabalho no contexto do desenvolvimento capitalista impõe aos trabalhadores para que elevem o seu nível de escolarização e a assim chamada empregabilidade, por meio dos cursos de nível superior. Para perpetuar a sociedade dividida em classes sociais antagônicas, o Estado atua de modo a possibilitar o atendimento de parte da demanda por ensino superior, mas como deve ser mínimo, promove a massificação e a privatização do ensino superior, transformando-o em um grande negócio. Como uma das manifestações da luta de classes, a burguesia busca legitimar sua posição na organização do trabalho e na estrutura do poder negando à classe trabalhadora o acesso às formas mais desenvolvidas do saber objetivo e, por conseguinte, controlando a ciência, a tecnologia e o processo produtivo. A pesquisa permitiu-nos concluir que, os mecanismos para tornar o trabalhador “peça” facilmente substituível, tornando-o um profissional supérfluo também atinge o professor desde a sua formação inicial.

Para que isso continue sendo possível, a burguesia nacional e imperialista interfere nas políticas de formação superior, direcionadas à classe trabalhadora (daqueles que conseguem chegar a esse nível de ensino), especialmente nas políticas voltadas para a formação inicial do professor que lecionará para as massas. Portanto, para que o projeto educacional da classe hegemônica prevaleça, a formação inicial do professor tem se dado de forma aligeirada, prevalecendo o esvaziamento do conteúdo e da compreensão do significado de sua atividade, aspectos condicionantes da alienação e da precarização do trabalho, uma vez que,

A eficácia total, entretanto, eficácia diante da qual devemos nos declinar – aquela que é realmente o grande feito que nós, brasileiros, podemos ostentar diante do mundo como único – é a façanha educacional da nossa classe dominante. Esta é realmente extraordinária! E por isto é que eu não concordo com aqueles que, olhando a educação desde outra perspectiva, falam de fracasso brasileiro no esforço por universalizar o ensino. Eu acho que não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe

dominante que temos era precisamente manter o povo churo. Um povo churo, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas. Tutela cada vez mais necessária porque, com o progresso das comunicações, aumentam dia-a-dia os riscos do nosso povo se ver atraído ao engodo comunista ou fascista, ou trabalhista, ou sindical, ou outro. Assim se vê o equívoco em que recai quem trata como fracasso do Brasil em educar seu povo o que de fato foi uma façanha (RIBEIRO, 1986, p. 7).

Como consequência da massificação do ensino, da pauperização e da precarização das condições e dos contratos de trabalho, tem-se uma mudança na composição social da categoria docente, no que tange à origem de classe, dando indícios de um processo de proletarianização do professor do ensino básico no Brasil, na contemporaneidade.

No bojo da expansão privatizada e mercantilizada do ensino superior, concluímos que o Prouni contribui para a perpetuação do projeto educacional da classe dominante para a classe trabalhadora, na particularidade do desenvolvimento capitalista no Brasil. Nesse sentido, o Prouni também contribui para a ocupação das chamadas *vagas ociosas*, que mais parecem *vagas anunciadas* pelas IES privadas como forma de obter incentivos e justificar o seu papel *inevitável* na *democratização* do acesso ao ensino superior.

Embora a educação superior não garanta que o aluno adquira leitura crítica da sociedade e suas relações, quanto mais pessoas formadas, talvez se amplie o potencial de isso ocorrer. Nesse sentido, o Prouni contribui para que elementos da classe trabalhadora, historicamente afastados do ensino superior, alcancem esse nível de ensino e a possibilidade de compreender criticamente a realidade em que estão inseridos. Entretanto, por promover a diminuição das tensões potenciais e das demandas por expansão do ensino superior público e gratuito, o Prouni também contribui para a consolidação do modelo de Estado “mínimo” neoliberal, na medida em que é uma política que celebra parceria público privada e possibilita que verbas públicas sejam investidas no crescimento do sistema privado de ensino superior.

Considerando o total de inscritos, de 10.673.985 nos processos seletivos Prouni, de 2005 a 2013, e o total de bolsistas, de 1.273.665, a percentagem de contemplados é de 12%, impactando pouco no atendimento da demanda, mas levando a esperança de acesso ao ensino superior a mais de metade das famílias brasileiras, que vivem com até três salários mínimos *per capita*. Contudo, logo a esperança se desfaz, na medida em que os alunos, ao pleitearem a bolsa já constatarem que, por vezes, suas condições materiais são impeditivas, na medida em que quase inexistem políticas de permanência, associadas a outras medidas de imputam ao próprio bolsista a culpabilização pelo insucesso na tentativa de se tornar bolsista, pois são os

indivíduos que não cumprem os pré-requisitos, pois as bolsas, teoricamente, até sobram: 34% do total de bolsas ofertadas foram disponibilizadas, mas não utilizadas.

O Prouni se apresenta como uma política *Para Todos*, com vistas à inclusão dos trabalhadores no acesso, na permanência e na conclusão do ensino superior, porém, na verdade, constitui-se em política efetiva para garantir 8,5% da receita bruta anual das IES conveniadas, assim como outros programas de bolsas, colaborando para que um contingente mínimo de vagas seja ocupado e, uma receita decorrente. Além de proporcionar isenção de impostos, colaborando para o aumento da lucratividade desse ramo de negócios. Enfim, essa política tem se constituído em objeto de *merchandizing* político favorável à coligação que tem eleito e reeleito o chefe do poder executivo há três pleitos. O que se pode afirmar é quanto sua efetividade para a expansão privatizada do ensino superior, mas como política de acesso, permanência e conclusão de um ensino superior, não se pode dizer o mesmo. Tal expansão do ensino superior privado é uma típica política neoliberal que materializa recomendações do Banco Mundial, constantes nos documentos de 1995 e 2000.

As agências internacionais, ao proporem as orientações para as políticas de ensino superior, definem qualidade como aquisição de habilidades e competências para formar mão de obra, a custo baixo, empregável em diferentes níveis para competir por vagas no mercado de trabalho. Quando se estabelece uma situação em que o custo da força de trabalho tende a ser cada vez mais comprimido – com repercussões diretas no padrão de formação/qualificação dos trabalhadores – e, ao mesmo tempo, o ensino superior se torna, ele próprio, demandador de mercados em expansão, a “venda da mera certificação” também pode ser um grande negócio.

Segundo os interesses do capital, o balanço do programa é positivo, pois contribui para o “aquecimento” do ramo de negócios educacional; da política partidária, teve a virtude de contribuir para a manutenção de um grupo no poder que reproduz o espírito do Estado mínimo neoliberal em cada política focalizada, de parcerias público privadas com retração da responsabilidade do Estado sobre políticas sociais. Quanto ao interesse da classe trabalhadora, o balanço é duplamente negativo, tanto pela sua baixíssima efetividade no cumprimento da promessa de democratização do acesso ao ensino superior, quanto pelo papel que cumpre em manter a população pobre de olhos vendados perante a possibilidade de uma real democratização da educação.

Ainda que seja uma política de abrangência restrita, o Prouni inaugura uma metodologia de privatização do ensino superior que oferece aos jovens da classe trabalhadora a oportunidade, quase sempre ilusória, de buscar a tal empregabilidade por meio de cursos de

graduação rápidos, menos dispendiosos e de acesso mais fácil, como é o caso das licenciaturas. Ainda não se constitui efetivamente em mecanismo que colabora para a formação de quadros de professores advindos da classe trabalhadora de forma massificada, mas cada vez mais se aperfeiçoa como política que pode ser transferida para o âmbito dos governos estaduais e ser aplicada, num contexto de queda da procura pelas licenciaturas e da dificuldade de atrair profissionais já habilitados, devido à precariedade das condições do trabalho docente.

Apesar da precarização do trabalho docente, bem como dos contratos nessa categoria profissional, constatamos nos estudos de Almeida (2012) que a concentração dos bolsistas Prouni se dá nas licenciaturas e que o perfil desse público que busca a docência é de um grupo em posição social mais desvantajosa que os bacharelados pesquisados pelo autor.

No nosso estudo, as análises empreendidas dos dez entrevistados permitiram concluir que, apesar da precariedade das condições de trabalho do professor, na contemporaneidade, os cursos de licenciatura são procurados, principalmente, por pessoas do sexo feminino advindas dos setores proletários da sociedade, pois, o baixo salário docente do ensino básico brasileiro, ainda é maior que os de algumas profissões até então exercidas por alguns dos entrevistados, sendo a profissão de professor mais vantajosa e, portanto, sinônimo de ascensão social para parte do grupo pesquisado.

Sem a pretensão de esgotar as mediações constitutivas das problemáticas discutidas nesse estudo, temos por certo que a nossa luta é contra o capital e, portanto, por uma educação que visa a uma ordem social qualitativamente diferente, isto é, uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson M. de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. 294 f. Tese (doutorado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- ALVES, Márcio M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa. 1968.
- AMARAL, Daniela P. do; OLIVEIRA, Fátima B. de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. vol. 19, n.70. Rio de Janeiro Jan./Mar. 2011.
- APRILE, Maria R.; BARONE, Rosa E. M. Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em Questão. **VI Congresso Português de Sociologia** - mundos sociais: saberes e práticas. Jun. 2008.
- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Revista Educação e Sociedade**. Editora Cortez, Autores Associados, Cedes. Ano II, n. 5, jan. 1980.
- _____. Educação e Exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez: Autores Associados. 2ª ed. 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 23).
- BANCO MUNDIAL. **El desarrollo en la practica**. Prioridades y estratégias para la educación: Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1996.
- _____. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1995. Disponível em: <[http://www.procadcapex.belemvirtual.com.br/arquivos/File/la_ense_c3_b1a\[1\].pdf](http://www.procadcapex.belemvirtual.com.br/arquivos/File/la_ense_c3_b1a[1].pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.
- _____. **La educacion superior en los países en desarrollo**: peligros y promesas. Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Traducción al español de María Angélica Monardes. Santiago (Chile), 2000. Disponível em <<http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 2004. 3ª ed. 223 p.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 28 mai. 2014.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998.** Brasília, DF, maio de 1995. (mimeo).

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995.

Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010:** resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010,** educação e deslocamento: resultados da amostra. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf> . Acesso em 31 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação,** 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação,** 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação,** 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.** Brasília, DF. 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação,** 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação,** 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior –Graduação**, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2009**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 85 p.; tab.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2011**. Brasília:

MEC/INEP/DEED, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em 19 jun. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio 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. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e emergenciais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso: 10/1/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Revista PROUNI.** 1.ed. Brasília, DF, 2008.

_____. **Projeto de Lei nº 8.530 de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Lei nº 12.431, de 24 de junho de 2011, art. 26.** Conversão da Medida Provisória nº 517, de 2010, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12431.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos (Prouni). **SISPROUNI.** Brasília: MEC/Prouni, 2013. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Bolsa permanência Prouni.** Brasília: MEC/Prouni, S/D. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?Itemid=141&id=125&option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério será reajustado em 8,32%, conforme a lei. Valor será de R\$ 1.697.** 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20191:piso-salarial-do-magisterio-sera-reajustado-em-832-conforme-a-lei-valor-sera-de-r-1697&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES). **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009.** Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes – a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil –UAB. Brasília: MEC/Capes, 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/Portaria318_2Abr09_UABparaCAPES.pdf>.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch, **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010, p. 271. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC. 1987. 379 p.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167 – 193.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: SESU/MEC/UNESCO. **A universidade na encruzilhada Seminário universidade:** por que e como reformar? Anais: Brasília 6 – 7/82003. Brasília, DF: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Má formação dos professores atrapalha educação brasileira.** 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/ma-formacao-dos-professores-atrapalha-educacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

CARMO, Paulo S. do. **O trabalho na economia global.** Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998.

CATANI, Afrânio M. & GILIOLI, Renato de S. P. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005, p.

56. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5375/4480>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____; HEY, Ana P.; GILIOLI, Renato de S. P. Prouni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR.

CARVALHO, Cristina H. A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao Prouni. 28ª Reunião Anual da Anped. GT 11: Política de Educação Superior / N.11. Caxambu/MG. 2005. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/28/programacao%20do%20gt%2011.htm>>. **Acesso em: 17 jun. 2014.**

_____. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006, p. 995 e 996. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CHAUÍ, Marilena de S. A reforma do ensino. In: **Discurso** n. 8. 1978. P. 148-159. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567>>. Acesso em 25 mai. 2014.

COSTA, Áurea de C. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, FERNANDES NETO e SOUZA (Orgs.). **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2009. 144p.

_____; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2009. 144p.

_____; MARAFON, Adriana M. M. A constituição do professor como trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3805/3221>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CRAVEIRO, Clélia B. A. O PROUNI e a formação profissional para o magistério. **Revista PROUNI**, Brasília, DF, 1. ed., p. 32-34. 2008.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane M. T. et. al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 151-204.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2014.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota técnica. **A campanha do salário mínimo: resultados da ação sindical**. 2006. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2006/notatec12SM.pdf>>. Acesso em 31 mar 2013.

_____. Nota técnica. **Campanha de valorização do salário mínimo**: resultados da negociação para 2007. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/estudotecnico/2006/campanhaSM07.pdf>>. Acesso em 31 mar 2013.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado** / - Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010. Disponível em: <http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/ECA_comentado.pdf>. Acesso em 6 jul. 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, 1991. P. 41-61.

FACEIRA, Lobelia da S. Programa Universidade para Todos: política de inclusão acadêmica e social? **Revista Novo Enfoque**. Set. 2008, vol. 7, n. 7. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/edicao/artigos/7>>. Acesso em 17 jun. 2014.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 2a ed. revista e ampliada. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA JR, Amarílio e BITTAR, Marisa. **Proletarianização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar: Pulsar, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

FREITAS, Luís C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus. 1995.

_____. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**. V. 23, nº 80. Campinas: set. 2002. 19p.

FREITAS, Helena C. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1206. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Editora Artenova, 1977. 172 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

_____; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. Multirio, 2007.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONZALEZ, Everaldo T. Q. **Estudos de Filosofia e Historia do Direito**. 2. ed. São Paulo: Obra Prima, 2013.

GOUNET, Thomaz. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOUVEIA, Joly A. **Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Série VI – Sociedade e Educação - Vol. 7. 1965.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

HAGUETTE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? **Revista Educação e Sociedade**, nº 38, abril, 1991. P. 109-121.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército. 1944.

IANNI, Otavio. **Sociologia da sociologia latino-americana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese das informações**: 2012. (Excel) Disponível em: <http://www.rioclaro.sp.gov.br/municipio/municipio_ibge.php>. Acesso em: 15 jul. de 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro: revista do instituto de estudos socialistas, nº 3, São Paulo, 1999. p. 19-30.

_____; BARRETO, Raquel. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 423-436.

_____. Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria In: **Por una reforma radical de las universidades latino-americanas** - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. P. 19-93.

LELIS, Isabel A. O. M. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. São Paulo. Cortez: autores associados. 1989. (coleção educação contemporânea). 134p.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez. 2007.

MANCEBO, Deise. "Universidade para Todos": a privatização em questão. **Pro-Posições**. v. 15, n. 3 (45) - set./dez. 2004.

_____; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera L. J. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MANZINI, Eduardo, J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MARTINS, Lígia M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte** (1851/1852). Edição: Ridendo Castigat Mores. Fonte digital: Nelson Jahr Garcia. 2000. Disponível em: <http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_brumario.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Obra-prima de cada autor).

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola; tradução do Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. rev. São Paulo: Boitempo. 2010. 271 p.

MATTOSO, J. L. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta. 1995.

_____, J. L. **O Brasil desempregado**: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 1990. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTO, Regina M.; COELHO, Rúbia H.; ZAINKO, Maria A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula.

Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2014.

MILLS, C. Wright. **A nova classe média** (White Collar). 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1979. Tradução de Vera Borda. 380p.

MINTO, César A.; MURANAKA, Maria A. S. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, N. 25. Dez. 2001.p. 134-143. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-index-id.andes?idRev=38>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

MINTO, Lalo, W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 308 p.

_____. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2011.

MIRANDA, Kenia. **As transformações contemporâneas no trabalho docente**: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: VI Seminário da Redestrado – UERJ. 2006.

MONTÃO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, Fernando A. de A. O Prouni e a promoção da inclusão social. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande/RS, XIV, n. 92, set. 2011. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10252&revista_caderno=27>. Acesso em 19 jun. 2014.

MOTA, Ronaldo. PROUNI: porta aberta para a inclusão social. **Revista PROUNI**, Brasília, DF, 1. ed., p. 6-7.

MURANAKA, Maria A. S. **Os especialistas em educação**: contribuição à história da formação do pedagogo no Brasil. Dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). São Paulo. 1985.

_____. **O Estado na definição de um projeto educacional**: o público e privado na trajetória da LDB. Tese de doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos. 1998. 2 v.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU. 1974. 400p.

NOVACK, George. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. 1968. Rabisco Criação e Propaganda Ltda. Tradução: Valdemir Lisboa dos Santos, 1988. Disponível em: < <http://marxists.anu.edu.au/portugues/novack/1968/lei/index.htm>>. Acesso em jan. 2014.

NOVAES, Maria E. **Professora primária**: mestra ou tia. 4 ed. São Paulo. Cortez: autores associados. 1991. (coleção educação contemporânea). 143p.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144., Set./Dez.. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário na sociedade de classe**: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo. Boletim n. 277, Sociologia I, n. 10, São Paulo: secção gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1963. 252p.

PESSANHA, Eurize, C. **Ascensão e queda do professor**. 3 ed. São Paulo, Cortez. 2001. 112p.

POMPEU, Carolina. **Câmara vota neste ano as metas da educação brasileira para a próxima década**. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/460813-camara-vota-neste-ano-as-metas-da-educacao-brasileira-para-a-proxima-decada.html>. Acesso em: 30 jan. 2014.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 368 p.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2014.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes. 1978. 267 p.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade; Petrópolis: Vozes, 1976. 2ª edição. 381p.

SÃO PAULO. **Projeto de Lei nº 798/2003**. Disciplina a gratuidade do ensino público superior nas instituições custeadas pelo Estado e cria o Fundo para a Democratização do Ensino Superior. 2003. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/alesp/projetos/?tipo=1>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). 2010. Disponível em: <<http://www.ipsipvs.seade.gov.br/view/index.php>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE - 68, de 1-10-2009**. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE -23, de 23-2-2012**. Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 75, de 28-11-2013.** Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. 2013a. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Candidatos à contratação temporária podem consultar resultado da prova de seleção.** 2013b. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/concursos/candidatos-a-contratacao-temporaria-podem-consultar-resultado-da-prova-de-selecao>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

SANFELICE, José, L. **Movimento estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 240 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 474 p.

SEGENREICH Stella C. D. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>>. Acesso em 17 jun. 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, fundação e autoritarismo:** o caso da UFScar. São Paulo: Estação Liberdade. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993. 262 p.

SILVA JR, João dos R. **Pragmatismo e populismo na educação superior** nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Daniel C. **O regime jurídico-fiscal das instituições de ensino superior no Brasil. O ProUni como novo marco teórico.** 2011. Disponível em: <
<http://jus.com.br/artigos/19310/o-regime-juridico-fiscal-das-instituicoes-de-ensino-superior-no-brasil#ixzz36hKGb9da>>. Acesso em 6 jul. 2014.

TANURI, Leonor, M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** N. 14. Mai./Jun./Jul./Ago. 2000.

TAVARES, José N. Educação e imperialismo no Brasil. **Revista Educação & Sociedade.** São Paulo: Cortez. N. 7. Set.1980.

THIOLLENT, Michel, J. M. Definição das técnicas de pesquisa In THIOLLENT, Michel, J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 6. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987. Cap. 1, p. 31-39. Coleção Teoria e História.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: v. 29, nº 102, p. 159-180, jan. jun. 2008.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Declaração da Bahia.** 1961. Disponível em: <<http://movimentosjuvenisbrasileirosparte7.blogspot.com.br/2009/10/declaracao-da-bahia-i-seminario.html>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Processo de Bolonha**: reorganização do sistema de ensino superior. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=122250>. Acesso em: 10 jan. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). **Informações sobre cursos**. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

VALCARENGHI, Aline. **Faltam 32 mil professores especializados no ensino médio, aponta TCU**. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/19/tcu-diz-que-faltam-32-mil-professores-especializados-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

VILLELA, Heloísa, de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606 p.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. GUERT, H. H. e MILL, W. (Orgs.) 5ª ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1982.

Sítios visitados

http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147

<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=147

ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Dados de identificação

- 1) Nome do entrevistado:
- 2) Idade:
- 3) Gênero (masculino/feminino):
- 4) Estado civil (solteiro, casado, desquitado, com ou sem filhos):
- 5) Cidade/bairro/local de moradia:
- 6) Casa própria (quitada/em financiamento)/alugada/cedida?
- 7) Está cursando a licenciatura ou já cursou? Ano de conclusão do curso?
- 8) Nome da Instituição de Ensino e a cidade da IES:
- 9) Nome do curso:
- 10) Período em que cursa (manhã/tarde/noite):
- 11) Presencial, semipresencial ou à distância?
- 12) Semestre/ano em que está:

Tema – Escolaridade do entrevistado

- 13) Fez a maior parte do ensino fundamental em escola privada ou pública? Supletivo ou convencional?
- 14) Fez a maior parte do ensino médio em escola privada ou pública? No período integral ou noturno? Supletivo, técnico, magistério ou comum/regular?
- 15) Cursou algum ensino técnico? Qual e quando?
- 16) Você faz ou já fez algum curso extracurricular (curso de línguas, música, arte etc.)?

Tema – Família:

- 17) Quantos e quais moradores habitam com você?
- 18) Todos exercem atividade remunerada? Qual o emprego, a função que cada um exerce?
- 19) Qual o grau de instrução de cada um?

Tema - Trajetória profissional

- 20) Você trabalha atualmente? Se sim, em que período?

- 21) Qual o emprego, a função que exerce?
- 22) É registrado? Se não, qual a situação?
- 23) Com que idade começou a trabalhar?
- 24) Quais as atividades remuneradas que já exerceu?

Tema – Para quem já atua como professor:

- 25) Se sente mais realizado que no trabalho anterior?
- 26) A relação na sociedade é diferente agora que você é professor? E a relação com os alunos, família e amigos?
- 27) Você incentiva alunos a serem professores?

Tema – PROUNI:

- 28) Sempre quis entrar na universidade? Alguém te incentivou?
- 29) Você tentou em algum momento entrar na universidade pública? Em qual curso?
Caso não, por quê? Fez cursinho preparatório?
- 30) Como ficou sabendo do PROUNI?
- 31) Tipo de bolsa PROUNI (integral ou parcial):
- 32) Está satisfeito com o PROUNI?
- 33) O que você acha do PROUNI enquanto política de acesso ao ensino superior?
Teria sugestões, críticas ou reclamações a fazer?
- 34) Por que escolheu cursar uma licenciatura?
- 35) Está satisfeito com o curso escolhido?
- 36) Pretende atuar (ou continuar) na escola de ensino básico como professor?
- 37) Quais são suas perspectivas para o mercado de trabalho?
- 38) Você considera que a formação em nível superior e a profissão de professor o colocará numa condição financeira e intelectual melhor, em relação aos demais membros da sua família? Por quê?
- 39) Você acha que a profissão de professor é prestigiada? Por quê?