

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CARLOS ALEXANDRE CUNHA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES:
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM UMA IES PRIVADA DE
PALMAS/TO**

PALMAS – TO

2020

CARLOS ALEXANDRE CUNHA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES:
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM UMA IES PRIVADA DE
PALMAS/TO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Fundação Universidade Federal do Tocantins, objetivando a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho.

PALMAS/TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C972p Cunha, Carlos Alexandre.
POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES: caracterização do trabalho docente em uma IES privada de Palmas/TO. / Carlos Alexandre Cunha. – Palmas, TO, 2020.
113 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2020.
Orientador: Roberto Francisco de Carvalho
1. Educação. 2. Políticas Pública. 3. Formação de Professores. 4. Ensino Superior. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLOS ALEXANDRE CUNHA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES:
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM UMA IES PRIVADA DE
PALMAS/TO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Fundação Universidade Federal do Tocantins, objetivando o título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho.

Data de defesa: 30/03/2020

Banca examinadora:

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho – Orientador – PPPGE/UFT.

Prof.^a Dr. José Wilson Rodrigues de Melo – Examinador PPPJDH/UFT.

Prof.^a Dr. José Carlos da Silveira Freire – Examinador PPPGE/UFT.

Dedico este trabalho à minha esposa Francislaine e aos filhos Thalles, João e Valentina, pela paciência e carinho durante todo o mestrado, e, principalmente, pelo amor despendido neste período de estudos, amo a todos.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho oportuniza a realização de um sonho de quem está há 20 anos trabalhando e que somente agora pôde se concretizar. Isto traz à lembrança pessoas que passaram por esta história e que contribuíram no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, aos quais registro meus agradecimentos.

À UFT/ITOP, seu corpo docente, direção e administração que permitiram que este sonho se realizasse com tanta qualidade e amor.

Ao meu orientador, Professor Dr. Roberto Francisco de Carvalho pela paciência e dedicação durante toda a realização da pesquisa, corrigindo e aprimorando os trabalhos realizados para a consecução desta dissertação.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, reconhecendo que Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele, eternamente!

Aos meus pais que sempre acreditaram e investiram na minha formação, reconhecendo que sem eles em minha vida nada do que fiz seria possível. Muito obrigado pelo amor e dedicação.

*Sem a educação das sensibilidades, todas as
habilidades são tolas e sem sentido...*

(Rubem Alves)

RESUMO

As políticas educacionais têm sido objeto de discussão no meio acadêmico, principalmente no que concernem às políticas de formação e profissionalização de professores. Esta pesquisa preconiza uma leitura específica sobre as implicações das políticas de formação e profissionalização de professores em nível federal, estadual e na política municipal tendo como foco uma Instituição de Educação Superior (IES) Privada. Nossa análise tem por objetivo desvelar, sem perder de vista o contexto nacional e estadual, as características/diretrizes educacionais que orientam a política de formação e profissionalização do docente das instituições de educação superior de Palmas/TO, com foco em uma IES privada. O percurso metodológico embasou-se na abordagem qualitativa, pautada no método crítico-dialético, utilizando-se a pesquisa de revisão bibliográfica e análise de documentos legais que tratam das políticas de formação e profissionalização de professores. O estudo explicitou que as transformações no papel do Estado, as orientações dos organismos internacionais – como Banco Mundial e UNESCO –, as decisões educacionais referentes à reestruturação das Universidades e às novas modalidades de formação do profissional docente para o ensino superior têm contribuído para a mercantilização da educação e a imposição de um modelo de formação profissional de tipo flexível, com foco na ideia do professor reflexivo. A partir da pesquisa realizada foi percebido o aumento da proletarização do trabalho e uma crescente desqualificação e precarização do trabalho docente, pautados no desenvolvimento das competências profissionais com impactos para as políticas educacionais, em geral, e para as instituições de educação superior (IES). Tais ações obscurecem uma política de melhorias nas condições do trabalho docente e significativas mudanças em torno das políticas públicas. A pesquisa evidenciou, ainda, que o processo de formação e profissionalização de professores no âmbito da educação superior precisa ser compreendido na tensão entre as esferas pública e privada. Nesse sentido, ao analisar uma IES privada pudemos evidenciar os traços constitutivos e constituintes da formação e profissionalização docente que têm como expressão a mercantilização da educação superior e a proletarização do trabalho docente culminado por intensa precarização profissional.

Palavras-chaves: Política Pública; Política de Educação Superior; Formação e Profissionalização de Professores; Trabalho Docente em uma IES Privada.

SUMMARY

Educational policies have been the subject of discussion in the academic environment, especially with regard to teacher training and professionalization policies. This research recommends a specific reading about the implications of teacher training and professionalization policies at the federal, state and municipal levels, focusing on a Private Higher Education Institution (HEI). Our analysis aims to unveil, without losing sight of the national and state context, the educational characteristics / guidelines that guide the policy of training and professionalization of teachers in higher education institutions, in Palmas / TO, focusing (HEI) on a private. The methodological path was based on the qualitative approach, based on the critical-dialectical method, using bibliographic review research and analysis of legal documents that address teacher training and professionalization policies. The study explained that the transformations in the role of the State, the guidelines of international organizations - such as the World Bank and UNESCO -, the educational decisions related to the restructuring of Universities and the new modalities of training the teaching professional for higher education have contributed to the commodification education and the imposition of a flexible training model with a focus on the idea of the reflective teacher. From the research carried out, it was noticed an increase in the proletarianization of work and an increasing disqualification and precariousness of the teaching work, based on the development of professional skills with impacts on educational policies in general, and for higher education institutions (HEI). Such actions obscure a policy of improving the conditions of teaching work and significant changes around public policies. The research also showed that the process of training and professionalizing teachers in the field of higher education needs to be understood in the tension between the public and private spheres. In this sense, when analyzing a private HEI, we were able to show the constitutive and constituent traits of teacher education and professionalization that expresses the commercialization of higher education and the proletarianization of teaching work struck by intense professional precariousness.

Keywords: Public Policy; Higher Education Policy; Teacher training and professionalization; Teaching work HEI in a private.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Serie Histórica de matrículas de 1960 a 2010	45
Quadro 2: Demonstrativo de número de matrículas na educação superior, por categoria administrativa – Brasil – 2018.....	53
Quadro 3: Instituições Superiores de Educação no Brasil por natureza jurídica.....	54
Quadro 4: Instituições de educação superior no Brasil por organização acadêmica e natureza jurídica.....	54
Quadro 5: Instituições de educação superior no Brasil por organização acadêmica – Matrículas em curso de graduação – Brasil – 2018.....	55
Quadro 6: Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – Brasil – 2018.....	55
Quadro 7: Número de docentes em exercício, por categoria administrativa de 2008 – 2018 - Brasil – 2018.....	59
Quadro 8: Instituições de educação superior no Tocantins por organização acadêmica e natureza jurídica.....	69
Quadro 9: Cursos superiores em atividade, no Tocantins, por rede de ensino e organização acadêmica.....	70
Quadro 10: Cursos em atividades no município de Palmas, por rede de ensino e organização acadêmica.....	75
Quadro 11: Número total de docentes (em exercício) por organização acadêmica, grau de formação, regime de trabalho segundo a Unidade da Federação/Tocantins e Categoria Administrativa das IES/2018.....	78
Quadro 12: Estrutura física, em 2019, da IES pesquisada.....	89
Quadro 13: Número de alunos matriculados na graduação – 2019.....	90
Quadro 14: Composição do Conselho Superior.....	92
Quadro 15: Distribuição dos professores da IES pesquisada por categoria profissional em 2019.....	93
Quadro 16: Composição dos incentivos da IES pesquisada aos professores no ano de 2019.....	96
Quadro 17: Benefícios complementares gastos com a capacitação de professores no ano de 2019.....	97
Quadro 18: Plano de cargos e salários do corpo docente.....	99

Quadro 19: Situação em que se encontram os professores da IES pesquisada no plano de cargos e carreiras em 2019.....	99
Quadro 20: Regime de trabalho da IES pesquisada no ano de 2019.....	100
Quadro 21: Expansão do número de docentes, entre os anos de 2019 e 2023, por titulação e regime de trabalho.....	102

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi
FAPTO	Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins
FEG	Fundação Educacional de Gurupi
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IFs	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INEPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
ISES	Institutos Superiores de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PICDT	Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RG	Regimento Geral
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria Estadual da Administração do Estado do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Criança
UNITINS	Universidade do Estado do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - REFORMA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL	28
1.1 Introdução	28
1.2 As reformas do Estado e da educação brasileira pós 1990	28
1.3 Os organismos multilaterais, as reformas do Estado e da educação e as repercussões para a educação superior	34
1.3.1 Caracterização da formação e profissionalização docente na LDB 9394/1996.	46
1.3.2 Caracterização da formação e profissionalização docente nos PNEs pós-1990.	49
1.4 Sumário sobre a mercantilização da educação superior no Brasil	51
CAPÍTULO II - TRABALHO DOCENTE E UNIVERSIDADE: ANOTAÇÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO TOCANTINS	61
2.1 Introdução	61
2.2 Trabalho docente universitário, profissionalização e proletarização docente ...	611
2.3 Educação superior no estado do Tocantins no contexto nacional.....	688
2.3.1 O docente da educação superior no Plano Estadual de Educação (PEE) do Tocantins.....	722
2.4 Educação superior no município de Palmas/Tocantins.....	744
2.4.1 O docente da educação superior do Município Palmas/TO	766
CAPÍTULO III - DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA IES PRIVADA DE PALMAS/TO: CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	82
3.1 Introdução	822
3.2 Histórico de implantação e desenvolvimento da Instituição pesquisada	833
3.3 Caracterização da formação e atuação profissional.....	911
3.4 Políticas de qualificação e plano de carreira do corpo docente.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação abordaremos a temática da política de formação e profissionalização docente na educação superior situada na tensão entre o público e o privado. A base empírica do estudo terá como foco o trabalho docente em uma Instituição de Educação Superior (IES) Privada de Palmas/Tocantins, sem perder de vista o contexto nacional.

Durante as diversas mudanças e revoluções que protagonizaram o século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, como se espera de um país predominantemente rural, para o fornecimento de serviços educacionais em escalas exponenciais, acompanhando a evolução social e a explosão demográfica que conduziram o país a uma urbanização e industrialização altamente acelerada.

De acordo com dados oficiais, a matrícula geral de alunos, na graduação, cresceu de 2.238.773, no ano de 1933, para 4.708.589, em 2003 (BRASIL, 2003). Esses números, de maneira inequívoca, demonstram que a quantidade de estudantes dobrou nos períodos de evolução industrial no Brasil, fator que não se deve, unicamente, ao crescimento demográfico, mas, também, a diversos outros fatores econômicos que são preponderantes para que uma mudança desse tipo possa ocorrer repentinamente. Vale salientar que o estudo realizado apenas contemplou alunos que possuíam matrículas, isto é, alunos formalizados.

Considerando o fato de que a população do país estava em torno de 40 milhões no ano de 1933, esta se ampliou cerca de quatro vezes até o ano de 1988, alcançando 167 milhões, o que permite concluir que, concomitante ao aumento exponencial da taxa demográfica, a matrícula geral de alunos aumentou cerca de vinte vezes (CARVALHO, 2013). A partir desses dados, pode-se dizer que o século XX foi um período importante para a instauração da educação pública como algo fundamental em solo brasileiro.

Abordar adequadamente tal tema requer referências à trama das relações sociais e aos embates que se travam na sociedade, principalmente quando se encontra semelhança no discurso que têm se dado nestes últimos anos entre as forças consideradas progressistas e conservadoras.

Todo esse avanço, por certo ponto de vista, representa a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, correspondente à escolaridade obrigatória a partir da idade dos oito anos, que fora elevada – por meio da Lei de nº 41.274, de 06/02/2006 – para os 9 anos, incorporando, também, as crianças que completaram 6 anos de idade. A partir disso, surgiram diversas dificuldades em relação ao atestado de ensino proveniente da avaliação dos professores, tanto em solo nacional quanto internacional. Esses problemas, de certo modo, reiteram e evidenciam a dificuldade de universalizar a educação em um país ao mesmo tempo em que se pretende garantir seu mais alto grau de qualidade possível, elementos que, por vezes, podem não andar juntos e se perderem em alguma parte do caminho. (CARVALHO, 2013)

De acordo com Saviani (2011), a Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2009, constatou um déficit de, pelo menos, 50% dos brasileiros que não concluíram o ensino fundamental.

As rápidas transformações tecnológicas da sociedade capitalista têm apresentado às instituições responsáveis pela educação uma demanda pela formação liberal de indivíduos capazes de responder às exigências dessa sociedade e de adaptarem-se às suas constantes transformações tecnológicas. Tomando o contexto brasileiro como foco, essas demandas provocaram uma discussão sobre a necessidade da adequação dos cursos os quais deveriam preparar os futuros professores aptos a desenvolverem suas práticas pedagógicas de modo rápido e eficaz sob as demandas complexas do seu dia a dia. (SAVIANI, 2011)

Em relação à formação de professores no contexto histórico, o Brasil, articulado às reformas educacionais, trilhou pelas abordagens humanista, tecnicista, crítica e reflexiva. Nesse sentido, segundo as reflexões de Mortatti (2008), a formação de professores esteve vinculada às concepções de educação em disputa que se efetivaram no contexto histórico brasileiro, a saber: educação humanista tradicional; educação nova; educação construtivista e o seu desdobramento na educação flexível ou do aprender a aprender. Em conformidade com Carvalho; Aguiar de Carvalho e Lagares (2020, p. 6), a perspectiva de formação em pauta revela a dualidade da educação brasileira (BOURDIEU, 1975) diferenciada conforme “[...] a classe social a que se destina, em geral, ligada à ilustração brasileira em um

primeiro momento e, posteriormente, vinculada ao mundo do trabalho, a partir do processo de industrialização e modernização do Estado brasileiro”.

Na década de 1990, a abordagem de formação de professores denominada professor reflexivo surgiu como uma das principais referências para formar tais profissionais desejados. Essa abordagem propunha a formação de um profissional autônomo capaz de responder às constantes necessidades que a prática pedagógica demanda. Assim, o eixo epistemológico dessa abordagem é a própria experiência do profissional. Isso significa que a experiência seria o ponto de partida e o ponto de chegada para a construção de conhecimento a fim de responder aos dilemas cotidianos do seu trabalho (DUARTE, 2001). Por meio de um processo de reflexão sobre a ação, segundo tal perspectiva, o docente poderia compreender os elementos presentes em sua prática e o modo como eles se configuram e deflagram determinado resultado. Com base nisso, o professor teria condições de refazer o percurso de sua prática e redirecionar suas ações. (SAVIANI, 2011)

O marco legal norteador das políticas de formação e profissionalização de professores em nível superior destaca a democratização da escola como processo de qualificação profissional. Os dispositivos legais aqui discutidos são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e suas alterações, a Constituição Federal (CF) de 1988, bem como as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativas à formulação de diretrizes curriculares nacionais de formação de professores e outros que buscaram romper com o pensamento tecnicista da educação e alcançar a concepção de formulação tendo como princípio a qualidade social, compreendida como direito social de emancipação e conquista da cidadania.

A formação adequada do professor repercute na valorização dos profissionais da educação básica e dos envolvidos no trabalho da escola: os funcionários. Os referidos funcionários foram incluídos como profissionais da educação básica pela Emenda Constitucional (EC) n. 53, de 19 de dezembro 2006 (BRASIL, 2006), que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; alterando a LDB n. 9394/1996, no art. 61, e a Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009.

As alterações na LDB/1996 foram regulamentadas e dispõem sobre as categorias de trabalhadores, trazendo uma nova concepção de profissionais da

educação. O art. 61 dessa Lei expõe sobre quem são esses profissionais, de acordo com a citada EC:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior [...]; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; IV – profissionais com notório saber [...]; V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica [...]. (BRASIL, 1996)

Os estudos sobre as políticas públicas educacionais são recentes no Brasil. A reflexão teórica mais atual e consistente sobre o papel do Estado e as políticas públicas tem sido desenvolvida, sistematicamente, nos países de capitalismo central, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando foram ampliadas e consolidadas as políticas do chamado Estado do bem-estar social. Esses estudos têm demonstrado que as políticas sociais começam a se configurar como políticas públicas nas sociedades capitalistas quando o Estado passa a ter papel crescente na regulamentação do trabalho assalariado, atuando mais diretamente na formulação e implementação dos padrões de proteção social do trabalhador.

Barreto (1994, p.6) adverte que:

[...] a política educacional tratada como política pública permite uma abordagem mais ampla do tema, à medida que o situa entre outras políticas voltadas para as áreas sociais, ao mesmo tempo a consideração da posição relativa que ela ocupa nas ações governamentais.

Desse modo, pode-se estabelecer a forma como o Estado gasta os recursos por ele arrecadados e movimentados, bem como identificar os segmentos que arcam com tais custos e os que dele se beneficiam. Nesta perspectiva, busca-se entender o papel do Estado nas políticas públicas e, de igual modo, a maneira como este interage com as demandas da sociedade e os interesses dos grupos aos quais está associado. Ou seja, busca-se compreender a formação de profissionais como um processo político.

Nesse sentido, Marinho (1986) argumenta que a interferência do Estado no mercado profissional é fundamental para o entendimento da dinâmica do mercado. É o Estado que garante às profissões o exclusivo direito de usar e avaliar certo

conhecimento e especialidade. Desse modo, o Estado regula a educação, onde sanciona e ordena o campo profissional, cria e autoriza a criação de cursos universitários, reconhece as diversas associações profissionais e regulamenta o exercício das profissões.

Freidson, citado por Marinho (1986, p.27),

[...] enfatiza que o estabelecimento de privilégios profissionais tem fundamentos políticos, uma vez que, com o uso exclusivo do conhecimento, a profissão ganha poder, e nesse sentido as profissões são intimamente conectadas com o processo político formal e ao modo de produção capitalista.

A reestruturação produtiva tem demonstrado a necessidade do fortalecimento da educação básica em todos os países onde estão sendo implementadas, sob a responsabilidade do Estado, as reformas educacionais que fortalecem esse nível de ensino em detrimento do nível superior, que vem sendo descentralizado para a esfera privada. Assim, desde o início dos anos 1990, assiste-se a uma crescente preocupação com a necessidade de reformas educacionais que estejam conectadas com o setor produtivo.

A direção desse movimento não está só nas mãos dos educadores, que, no momento, têm sido muito pouco influentes no debate educacional. No lugar dos educadores, na perspectiva neoliberal, estão os homens de negócio, as associações de industriais, os executivos internacionais de instituições financeiras, ministros de Estado, de indústria e comércio, entre outros. (SAVIANI, 2011)

Nas entrelinhas de seus discursos, é possível identificar os motivos das semelhanças entre as diversas ações propostas, que parecem seguir objetivos comuns e conexos com as linhas mestras da gestão financeira mundial.

Nesse sentido, entende-se que o modelo de economia capitalista bem como a situação de mercadoria que a força de trabalho assume, condiciona a maneira pela qual a educação será desenvolvida. As políticas públicas, atualmente de cunho neoliberal, ancoradas pelo projeto histórico capitalista, estão se materializando no mercado de trabalho e têm influenciado a formação do professor e o trabalho docente da educação superior.

Segundo Saviani (2011) a pedagogia divide a transmissão do conhecimento, entre o conteúdo e a forma, e são essas propriedades que determinam o problema

da formação dos professores e quais critérios devem ser estabelecidos para avaliar o desempenho educacional.

Por um lado, tem-se o modelo pedagógico onde a formação dos docentes centra-se e se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área do conhecimento que dizem respeito ao conteúdo que o professor escolheu lecionar para os alunos. A partir disso, se considera que a formação que o professor adquire tem como fator causal o domínio dos conteúdos de modo concatenado e logicamente organizado, sendo adquirido em espécies de treinamento ou até mesmo durante a prática como professor.

Saviani (2011, p. 9) afirma que dentro desse modelo, de modo particular, não cabe à universidade ou a outros tipos de órgãos reguladores tecer preocupações alarmantes acerca do corpo docente de um país. Esse primeiro modelo é denominado pelo autor como “modelo dos conteúdos culturais cognitivos de formação de professores.”

Por outro lado, de modo diametralmente contraposto, tem-se o modelo onde a formação dos professores e o exercício profissional só pode acontecer mediante o integral preparo pedagógico e didático do indivíduo. Como consequência, além da cultura geral acerca de temas importantes e da formação específica na área que o indivíduo deve dominar, a instituição formadora deve lastrear, de modo sistemático e deliberativo – através de uma grade curricular técnica – a preparação pedagógica dos indivíduos que participam do processo. Possíveis falhas em qualquer parte desse processo podem impactar a formação dos docentes da educação superior. Esse modelo de formação é chamado por Saviani (2011, p.9) de “modelo pedagógico didático de formação de professores”.

Dentro dos anais da história acerca da formação dos professores e dos docentes da educação superior, é possível verificar que o primeiro modelo, denominado modelo pedagógico didático de formação de professores é o que tem prevalecido dentro das universidades de todo o mundo e em outras instituições do Ensino Superior encarregadas de formar docentes na área de ensino secundário, enquanto o segundo modelo, como afirma Saviani (2011), predominou, principalmente, em indivíduos que se formavam para lecionar no ensino primário.

É nesse embate entre conteúdo e forma que a política de formação de professores em nível superior, no Brasil, vem sendo implementada. A tendência de

e elevar ao nível superior a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental tem o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais cognitivos.

Por outro lado, dentro de um campo histórico e fático, a promulgação da LDB 9394/1996 aprovou uma miríade de medidas normativas e diretrizes que controlaram o ensino a um nível federal, dando um novo norte à educação Brasileira. Essas medidas, em suma, estabelecem uma política educacional que possui interesses específicos e particulares, referenciando-se umas às outras ao mesmo tempo em que se propunham a resolver problemas urgentes e tópicos. (SAVIANI, 2011)

Essas diretrizes alteram a formação profissional de professores tanto no nível do ensino básico como no nível do ensino superior, sendo este nível o foco do presente trabalho.

A partir disto, a política de formação de pedagogos foi sendo indicada de modo constante como um dos principais problemas que deveriam ser resolvidos durante o período de promulgação da LDB 9394/1996, havendo a proposta de construir práticas cotidianas dentro dos cursos de capacitação de professores. Ao invés deste documento dialogar com a história, ele opta por afirmar que estes problemas podem ser solucionados através de ações centralizadoras, trabalhando em direção de uma política prescritiva e homogeneizadora. (CARVALHO, 2013)

A forma como o Ministério da Educação (MEC) participou do processo de elaboração da LDB 9394/1996 através da culpabilização das escolas e de seus membros pela má qualidade da educação, apelando para as prescrições nesse âmbito, acabou por contribuir para a criação da narrativa sobre a necessidade de uma reforma educacional.

Sendo assim, as diferenças entre as diversas propostas apresentadas durante o período de elaboração e promulgação da LDB 9394/1996 surgem em função da prerrogativa que fora afirmada pelo MEC, anteriormente mencionada. Especificamente, em relação às diretrizes de formação dos professores do ensino superior, a reformulação centrava-se na ideia de que havia um problema fundamentalmente pedagógico, que era expresso através da ambiguidade curricular, além do mais, o MEC, também, apelava para uma justificativa organizacional, afirmando que havia uma incapacidade das instituições formadoras de pedagogos

de atender à demanda de formação. Esses fatores foram fundamentais para a compreensão do trabalho e das relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade. (CARVALHO, 2013)

Partindo para o plano mais atual, conforme Carvalho (2013), a política educacional brasileira dos últimos anos assumiu a ideia de mobilidade social, de maneira semelhante ao observado nos países chamados de desenvolvidos, onde a educação tem sido defendida como necessária ao desenvolvimento econômico. Essa ideia põe a educação sob a ótica privada, devendo ser fomentada em função dos postos de trabalho disponíveis no mercado. A ênfase que se dá na liberdade de escolha e nas possibilidades do desenvolvimento pessoal acaba por criar um cenário que facilita a aceitação da ideia mercantilista da educação. A defesa da expansão universal da educação acaba por ser uma ação certa, realizada sob pretextos errados, procurando a legitimação do discurso base que veio sendo enunciado no decorrer da elaboração da LDB 9394/1996.

Contudo, é real a ideia de que a universalização da educação e a metáfora da mobilidade social não são totalmente indissociáveis da estratificação social que paira sobre o Brasil. A meritocracia proposta pelo sistema de ensino atual se baseia principalmente na ideia das habilidades individuais, o que dificulta a criação de alternativas de resistência ao sistema de estratificação social. Uma meritocracia baseada nas habilidades individuais, aparentemente, não vive em conflito com princípios de igualdade de acesso à educação. Contudo, esta situação vive à custa da mudança do conceito de cidadania para as práticas de consumo (SAVIANI, 2011).

De maneira igual, é necessário ressaltar que por conta da interação complexa que o Estado e as entidades privadas cultivam, essas mudanças ocorreram nas instituições de ensino públicas e privadas, ficando claro que tanto as primeiras quanto as segundas gozam de autonomia quase idêntica, já que ambas estão subordinadas às diretrizes curriculares que são ditadas pelo MEC, de forma centralizadora.

Nessa direção, a dificuldade de formação dos professores, a precarização do trabalho docente, a contratação emergencial, a desvalorização social e os baixos salários, são questões que permeiam o cotidiano da educação escolar formal e de seus professores. (CARVALHO, 2013)

Em geral, podemos dizer que as políticas educacionais para a formação dos docentes da educação superior diferem e tem especificidades próprias, a depender do tipo da organização e de sua natureza: pública ou privada, diferença essa abordada no decorrer deste texto dissertativo. Esse pano de fundo teórico-prático serviu de base e ponto de partida para analisarmos as políticas educacionais, a formação e profissionalização docente da educação superior em uma Instituição de Educação Superior (IES) de Palmas/Tocantins, base empírico-documental do presente estudo.

No desenvolvimento do estudo elaboramos como problema geral a seguinte questão: quais as características/diretrizes educacionais que orientam a política de formação e profissionalização docente das instituições de educação superior de Palmas/TO, com foco em uma IES Privada, sem perder de vista o contexto nacional e estadual?

Para sua melhor explicitação, a mencionada questão geral foi desdobrada nas seguintes questões específicas: quais as características/diretrizes nacionais que orientam a política de formação e profissionalização docente no âmbito da educação superior?; O que é reiterativo do contexto nacional, no âmbito do Estado do Tocantins e do Município de Palmas, em relação à política de formação, profissionalização e mercantilização do trabalho docente na educação superior?; Como, em geral, se caracteriza a política de formação e profissionalização docente no âmbito de uma IES privada de Palmas/Tocantins, situada no contexto nacional e estadual?

Buscando responder às mencionadas questões, como objetivo geral, o presente trabalho buscou desvelar, sem perder de vista o contexto nacional e estadual, as características/diretrizes educacionais que orientam a política de formação e profissionalização docente das instituições de educação superior de Palmas/TO, com foco em uma IES privada. Para que fosse possível realizar a pesquisa de modo que ela articulasse – no campo dos fenômenos estudados – os parâmetros para a análise, estes foram estabelecidos a partir das informações levantadas ao longo da elaboração da revisão bibliográfica deste trabalho, elemento necessário para que a pesquisa não se perdesse no seu próprio universo sem levar em consideração os fenômenos que a antecederam.

Como desdobramento do objetivo geral elaboramos três objetivos específicos. O primeiro procura explicitar, no âmbito da reforma da educação, as características/diretrizes nacionais orientadoras da política de formação e profissionalização docente da educação superior.

Para que esse primeiro objetivo fosse alcançado foi realizada uma revisão bibliográfica no primeiro capítulo do trabalho. A partir disto foi possível identificar quais são as características/diretrizes e parâmetros que norteiam a estrutura da formação e profissionalização docente na educação superior, com foco na ampliação da esfera privada em relação à pública.

O segundo objetivo procura identificar o que é reiterativo do contexto nacional, no âmbito do estado do Tocantins e do Município de Palmas, em relação à política de formação, profissionalização e mercantilização do trabalho docente na educação superior.

Este objetivo se concretizou na articulação da discussão realizada no segundo e no terceiro capítulo, a partir da comparação entre os documentos de cunho nacional, estadual e municipal, identificando os aspectos convergentes e divergentes que se destacam na contraposição dos materiais coletados pela pesquisa.

Caracterizar, situado no contexto nacional e estadual, a política de formação e profissionalização docente no âmbito de uma IES privada de Palmas/Tocantins, consiste no terceiro objetivo específico da pesquisa.

A partir da análise dos documentos institucionais, coletados na IES privada, o estudo diagnosticou, sem desconsiderar a ambivalência teórico-prática vivenciada pela instituição estudada, a política de formação, profissionalização e valorização do quadro atual de professores.

Sobre a tipificação do estudo, o presente trabalho se caracteriza, quanto às técnicas, como pesquisa de revisão bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, pautado no método crítico-dialético. O projeto de pesquisa foi realizado utilizando-se da pesquisa bibliográfica – abrangendo a produção da área afeta aos propósitos do estudo – e documental, principalmente relacionada ao marco legal, em geral, e aos documentos institucionais. A pesquisa documental, caracterizada pela fonte de coleta de dados relacionada aos “[...] documentos escritos ou não,

constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 1994, p. 57), adequa-se aos propósitos do estudo em epígrafe.

A pesquisa documental e bibliográfica propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, podendo chegar a conclusões inovadoras. Tal perspectiva de pesquisa abrange um conjunto de

[...] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (LAKATOS; MARCONI, 1994, p.66).

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, o levantamento que fizemos sobre o campo epistemológico dos estudos – que se encontra no capítulo 1 desta dissertação – sobre as políticas públicas, sobretudo as de educação, nos conduziu a algumas escolhas de análises e procedimentos no decorrer do texto.

Na elaboração do segundo e do terceiro capítulo, à luz da discussão realizada no primeiro capítulo, foi realizada uma coleta de dados documentais que se enquadram nos mais diversos tipos: leis, decretos, estatutos, promulgações, documentos oficiais, dentre outros. Alguns destes documentos podem ser encontrados e pesquisados nos bancos de dados oficiais como o MEC/INEP (a exemplo das leis e decretos), outros foram buscados na própria Instituição de Ensino pesquisada, que disponibilizou prontamente os materiais necessários à realização da presente pesquisa.

Nossa visão sobre o produto deste trabalho, de tipo exploratório – dado que seu objeto é um fenômeno novo no campo das políticas educacionais –, é descobrir e sistematizar novas informações sobre o seu desenvolvimento, tentando desenvolver algumas análises a partir dos dados coletados, sem ter, contudo, a expectativa de aprofundamentos explicativos de grande monta, mas com a intenção de abrir novos caminhos para outros estudos. De acordo com Gil (2007, 43),

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Em relação aos procedimentos metodológicos, para que a pesquisa ganhe qualidade e notoriedade científica, fez-se necessário percorrer os regramentos

técnicos e doutrinários consagrados no campo da literatura da metodologia científica e que fundamentam o percurso didático a ser desenvolvido pelo pesquisador.

Zanella (2009, p. 54), descreve método como

[...] procedimentos metodológicos que possibilitam investigar a realidade de forma organizada, ordenada, seguindo etapas, normas e técnicas, por meio de aplicação de métodos pré-estabelecidos, buscando responder como e por que ocorrem os fatos e fenômenos. Em outras palavras, o conhecimento científico resulta de pesquisa metódica e sistemática da realidade dos fatos.

Desse modo, a pesquisa científica contemplou contemplar a investigação embasada numa linha de autores, diretrizes, e teorias que se apoiarão durante todo o processo de aprofundamento dos estudos para a análise da temática objeto de nosso estudo: a caracterização da política de formação e profissionalização para o docente da educação superior na tensão entre o público e o privado.

Zanella (2009, p. 9), acrescenta afirmando que a pesquisa científica também pode ser definida como

[...] procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Pesquisar significa muito mais que apenas buscar a verdade, encontrar respostas para questões propostas, utilizando método científico.

Sendo assim, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa científica necessita apresentar, portanto, critérios de distinção do trabalho científico segundo seus objetivos gerais.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizamos o referencial bibliográfico já que este evolui buscando referências em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, documentos e Internet, facilitando o acesso do pesquisador aos dados ou informações essenciais ao estudo. (LAKATOS; MARCONI, 2010)

Para analisar os documentos supramencionados utilizamos, conforme Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo que consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A dissertação em pauta está estruturada – além da introdução, considerações finais e referências bibliográficas – em três capítulos. No primeiro capítulo, analisaremos, em geral, a relação entre a reforma do Estado, educação e formação de professores e o docente da educação superior referenciada na literatura da área e em documentos como a LDB 9394/1996 e os Planos Nacionais de Educação pós-1990. Dada à complexidade do fenômeno estudado, o capítulo foi dividido em subseções que tratam das reformas educacionais a partir da década de 1990 com foco na política de formação e profissionalização dos professores.

Também é importante frisar o caráter ideológico e político dessas reformas, elemento central, destacado neste trabalho por meio de uma subseção específica que menciona a cartilha neoliberal explicitada a partir do Consenso de Washington e a adequação da LDB aos princípios políticos elencados por esta orientação. Tais princípios constituem um dos fenômenos internacionais e externos que contribuíram para a mudança educacional que ocorreu no país.

Em relação à movimentação de fenômenos internacionais que coadunaram com a implantação da LDB, deve-se ressaltar, de modo específico, a atuação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a sua intervenção na educação dos países em desenvolvimento uma das peças chaves fundamentais para a compreensão da LDB, o que levou à criação de uma subseção exclusiva para a explicação da atuação dessa importante entidade.

Após o preâmbulo e da base conceitual fornecida pelo primeiro capítulo, o segundo capítulo trata de identificar o que é reiterativo do contexto nacional, no âmbito do estado do Tocantins e do Município de Palmas, em relação à política de formação, profissionalização e mercantilização do trabalho docente na educação superior, o que foi possibilitado a partir da análise de diversos documentos nacional, estadual e municipal. Esses documentos, dos mais diversos tipos, de alguma maneira, referem-se à política de formação de professores e do docente da

educação superior, oferecendo dados e bases para que se possa chegar a uma conclusão acerca da problemática do trabalho.

No terceiro capítulo foram analisados, de forma sistemática, a literatura e os principais documentos da instituição pesquisada visando alcançar os objetivos do trabalho, especificamente, caracterizar, situado no contexto nacional e estadual, a política de formação e profissionalização docente no âmbito de uma IES privada de Palmas/Tocantins.

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os principais resultados alcançados pela pesquisa e apontamos possíveis direções na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da temática abordada no presente texto. Cabe-se afirmar, de modo adiantado, que o universo conceitual do presente trabalho é bastante vasto e trouxe uma análise cautelosa sobre a caracterização da política de formação e profissionalização para o docente da educação superior na tensão entre o público e o privado, até que um completo esgotamento conceitual seja algo possível.

CAPÍTULO I

REFORMA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

1.1 – Introdução

A discussão acerca da política para a formação e profissionalização docente da educação superior no Brasil situa-se no contexto da reforma do Estado e da educação em desenvolvimento desde 1990 e articula-se às orientações dos organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e o BIRD.

Conforme já mencionado na introdução desse texto dissertativo, no presente capítulo buscaremos responder quais as características/diretrizes nacionais orientam a política de formação, em geral, e dos docentes da educação superior brasileira?

O objetivo do presente capítulo, partindo da questão formulada, consiste em explicitar, no âmbito da reforma da educação, as características/diretrizes nacionais orientadoras da política de formação e profissionalização docente da educação superior.

Buscando responder ao objetivo proposto a reflexão seguinte abrange a articulação entre a reforma do Estado e da educação brasileira a partir de 1990, as diretrizes norteadoras dos organismos multilaterais para as reformas do Estado e educação e sua repercussão para a formação de professores conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/1996 (BRASIL, 1996) e os Planos Nacionais de Educação pós 1990. (BRASIL, 2001; 2014)

1.2 As reformas do Estado e da educação brasileira pós 1990

Inicialmente, quando se fala em políticas educacionais deve-se compreender que este fato engloba a relação de poder que envolve Estado, sociedade e indivíduo. As reformas estão diretamente ligadas a uma concepção de educação e de Estado, diante de uma representatividade do homem e do mundo que o forma. Frente a tal afirmação, destaca-se o pensamento de Giron (2008, p. 2), para quem

“a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele (Estado) entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade”.

Partindo dessa perspectiva, evidencia-se o fato de que em 1990, no que tange à atuação do Estado em relação à política educacional brasileira, viu-se a defesa por parte deste quanto à instalação de uma política de financiamento privado para a educação na perspectiva do Estado neoliberal, em contraposição ao denominado Estado Keynesiano.

Os países da América latina, por volta de 1980, passaram por uma queda econômica, e, assim, o papel do Estado passou por uma fase de esgotamento. Estamos nos referindo à crise do Estado Keynesiano, ou ainda chamado de *Welfare State* ou Estado de Bem-estar social, que trazia uma visão de que diante dos gastos deveria ser aplicada uma demanda efetiva para que, assim, pudesse ser impulsionado o crescimento econômico, o que, conseqüentemente, evitaria as crises socioeconômicas. (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 2004)

Sendo assim, trata-se de um período de intervencionismo ativo na economia (Keynesianismo), através do estímulo ao investimento estatal direto, incentivo ao crescimento dos mercados de consumo, juntamente ao auxílio decisivo dado à reprodução da força de trabalho, com as políticas sociais de pretensão caráter distributivista. Entretanto, na nova conjuntura de crise, o Estado passa a atender às exigências do capital em crise por meio de um arsenal de medidas neoliberais marcado pela agressividade e o autoritarismo que tais exigências lhe impuseram. Vimos, assim, consumir-se a substituição da orientação keynesiana pela hegemonia neoliberal na direção dos negócios capitalistas e de seu Estado. (PANIAGO, 2009)

A perspectiva neoliberal, fundada na minimização do Estado e na ampliação do mercado, traz impactos para as políticas sociais públicas como aquelas relacionadas às áreas da saúde, moradia, meio ambiente e educação. No campo da educação, a lógica neoliberal trouxe impactos para o marco legal, em geral, e para as políticas diversas como aquelas ligadas ao financiamento, gestão, currículo, formação e valorização dos professores.

Conforme Corrêa (2000), as medidas adotadas na perspectiva neoliberal

[...] representam uma proposta articulada organicamente, um pacote de medidas a partir de uma ideologia neoconservadora e neoliberal, com um viés economicista no enfoque da educação, isto é, tratando a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. A reforma educativa passou a ser entendida como restrita a uma

reforma do sistema escolar, que precisa ser urgentemente mudado. (CORRÊA, 2000, p.47).

A reforma do Estado brasileiro, em uma perspectiva neoliberal, teve seu início com o governo de Collor de Mello (1990), foi potencializada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e mantida em processo de consolidação e intensificação nos governos que seguiram até os dias atuais.

A LDB 9394/1996 representou um marco legal relevante no contexto da reforma educacional de cunho liberal da educação brasileira. A mencionada LDB, após longa tramitação, foi aprovada no ano de 1996.

A reforma da educação brasileira relaciona-se com a lógica de Educação defendida na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Reunindo 155 governos, a Conferência teve o patrocínio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do BIRD, cujos objetivos foram, posteriormente, lançados para a América Latina na Conferência de Quito, no Equador, em 1998 (GADOTTI, 2003)¹.

Dentro da literatura acadêmica, existem diversos autores, trabalhos, teses, dissertações, artigos e outros tipos de materiais que comentam e tipificam as condutas realizadas pelos governos a partir de 1990. (GADOTTI, 2003; NEVES, 2004; CARVALHO, 2006)

A era pós 1990 deixou rastros abundantes tanto nas esferas políticas como nas esferas econômicas, sociais, culturais e educacionais. A maioria dos autores convergem em afirmar que o governo FHC atuava em funções supra democráticas, atendendo a interesses de organismos internacionais que participavam da manutenção do capitalismo mundial e de uma cartilha, dita neoliberal, favorável à ideia liberal de livre mercado defendida por diversos autores liberais como Milton Friedman (1985).

Neves (2004) afirma, de modo inicial, que as políticas fomentadas no âmbito do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) eram extremamente ideológicas,

¹ Entre outros fatores, a transição de governos no âmbito federal, em 1990, retardou os compromissos assumidos em Jomtien. Estes foram renovados em Nova Delhi, na Índia, em dezembro de 1993, o que levou o governo de Itamar Franco a promover, antes do evento, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) nos moldes das recomendações dos patrocinadores de Jomtien. (GADOTTI, 2003)

representando um retrocesso quando comparadas ao que já houvera sido conquistado antes com a derrocada da ditadura militar. Oliveira (2002), concordando com a autora supracitada, afirma que este período foi marcado pela mediocridade das políticas implementadas nessa época, e que o governo FHC fora pior que o governo do ex-presidente Prudente de Moraes.

No âmbito da tipificação ideológica, Neves (2004) afirma que o Governo FHC, por certo ângulo, simboliza o neoliberalismo “light” que tomou conta dos anos de 1990 a partir das ideias difundidas por Milton Friedman (1985). Ainda, de acordo com Neves (2004), o neoliberalismo tem como seus pilares fundamentais a privatização de serviços públicos e a desregulamentação de mercados estratégicos para o governo.

Nesse sentido, percebe-se que Neves (2004) elenca as características desse período de maneira precisa ao apontar a privatização dos serviços e os leilões de importantes setores estatais que ocorreram durante a Era FHC, além da abertura econômica que o país sofreu durante esta época.

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Peroni e Caetano (2015), em uma análise acerca da dialética pública e privada que se manteve durante a Era FHC, afirmam que a principal meta do governo era tornar o Brasil um país dócil às intervenções externas e seguro para investimentos estrangeiros.

As áreas da saúde e da educação, de acordo com o Governo FHC, eram de extrema prioridade, já que na época da eleição do presidente FHC estas áreas eram massivamente propagandeadas pela mídia e por outros órgãos. Contudo, alguns indicadores da época confirmam que não houve uma melhoria significativa da educação, havendo certos índices de evoluções, porém, desacelerados quando comparados com índices anteriores.

Utilizando-se uma abordagem dedutiva, partindo dos fenômenos globais até os casos mais particulares, a exemplo do caso brasileiro, percebe-se que as políticas educacionais promovidas durante o século XX (1990) fazem parte de diversos projetos ideológicos que foram desenvolvidos no Brasil após a derrubada da Ditadura Militar.

Peroni e Caetano (2015) afirmam que um desses projetos ideológicos tinha como sua principal base o liberalismo econômico que estava ganhando adeptos e força política na época em questão. Contudo, as primeiras formulações mais

precisas dessa ideologia se deram através das políticas monetaristas do padrão ouro, que foram defendidas por Prudente de Moraes.² Cabe, entretanto, salientar que concepções mais notórias acerca do liberalismo econômico foram defendidas por ministros como Eugênio Gudin, Otávio Bulhões e Roberto Campos, que atuaram durante a ditadura militar.

Mesmo que o título do presente capítulo explicita apenas as reformas dos anos de 1990, os fenômenos globais que ocorreram antes dessa década são extremamente importantes e determinantes para o que aconteceu no Brasil, sem eles, a história ficaria incompleta e ambígua. (CARVALHO, 2006)

Sob uma ótica de fenômenos globais, a Era FHC foi precedida por décadas e décadas de debates entre o trajeto da ditadura militar até a completa redemocratização do país. Os principais entraves durante esse processo foram de cunho constitucional, culminando na criação da nova Constituição de 1988.

Após o governo FHC o Brasil carregava em suas bases econômica e social, ideias criadas para resistir à ditadura militar, essas ideias reafirmavam os direitos individuais e subjetivos pertencentes ao ser humano. Neste contexto, os educadores presentes em instituições educacionais, culturais, políticas e sindicais, que formaram um dos principais polos de resistência à ditadura, protagonizaram diversas experiências, em bases de poder como prefeituras, até que se construísse o projeto da LDB 9394/1996 e do Plano Nacional da Educação 2001-2011.

Antes da denominada “era FHC” o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988).

Conforme Neves (2004), a linha que demarca o limite entre a ditadura que acabara e a democracia que começara, de certo modo, ficou ambígua e inconclusiva para a maioria do povo. Collor de Mello foi o primeiro presidente após o período

² As políticas monetaristas do padrão ouro dizem respeito a um sistema monetário estabelecido do século XIX até a Primeira Guerra Mundial, ou seja, num período anterior à globalização, também chamado de estalão-ouro. Tal sistema baseava-se na teoria quantitativa da moeda, elaborada pelo filósofo e historiador britânico David Hume, em 1752. A teoria fala sobre o fluxo de moedas metálicas e a relação entre a moeda e os níveis de preço (inflação e deflação). No padrão-ouro, o regime cambial é fixo. Assim, os países firmavam um compromisso de fixar o valor de sua moeda mediante uma determinada quantidade real (concreta) de ouro. O compromisso também incluía uma política monetária de compra e venda de ouro, que deveria preservar a paridade definida. Fonte: <<https://andrebona.com.br/padrao-ouro-entenda-o-que-era-este-sistema-monetario-internacional/>>. Acessado em 13/10/2019.

ditatorial a ser eleito por voto exclusivamente democrático. O referido presidente era oriundo das oligarquias nordestinas, e, de certa maneira, este mudou o panorama ideológico que o Brasil havia enfrentado durante o período da ditadura militar. Contudo, Collor de Melo implementou diversas políticas que restringiam a esfera pública, seguindo leis capitalistas da competitividade mundial, assim, para a maioria da população, o presidente havia se revelado um fracasso, sendo o primeiro presidente a sofrer um impeachment na história do país.

Em conformidade com Neves (2004), após a ditadura militar, o Brasil se encontrara em um quadro altamente imprevisível e inesperado, causado pela incapacidade das classes de conseguir encontrar e eleger um candidato que se enquadrasse dentro do panorama político-democrático.

Ainda de acordo com Neves (2004), o Impeachment de Collor, que ao final recebeu apoio até mesmo da Rede Globo, teve como principal causa a ineficácia política em conseguir estabelecer um projeto que reestruturasse a sociedade fragmentada após a época da ditadura, ao invés disso, focou em projetos neoliberais privilegiando a esfera privada.

Após o final do governo Collor – cuja conclusão oficial ocorreu por meio do seu vice, Itamar Franco, que assumiu após o impeachment – Fernando Henrique Cardoso foi eleito, uma figura que a burguesia e boa parte da população encontram para dar prosseguimento ao projeto social neoliberal. Contudo, Neves (2004) afirma que pela primeira vez na história, um presidente é eleito pensando em um projeto de reestruturação a longo prazo, já que a história brasileira até então era marcada por uma sucessão de falhas, golpes, ditaduras e insurreições.

O governo FHC, de início, se revelou ser um governo que, dentro de um espectro político, poderia ser encaixado na ala de centro-direita, seguindo ortodoxamente uma política monetária e focando em ajustes fiscais. Seu governo,, seguindo a doutrina de organismos internacionais, além da conhecida cartilha produzida pelo Consenso de Washington, efetivou reformas que alterariam a estrutura do mercado brasileiro para que ele se tornasse dócil à recepção do capital. Este projeto, como afirma boa parte dos autores citados até então, faz parte da chamada cartilha neoliberal, defendida pelos organismos multilaterais, que se tornou centro e alvo principal do governo.

Ressalta-se que as diretrizes de cunho neoliberal impactaram a reforma do Estado e da educação brasileira, com profundas modificações nas políticas de formação e profissionalização docente na educação superior que, em grande medida, tenderam à mercantilização.

1.3 Os organismos multilaterais, as reformas do Estado e da educação e as repercussões para a educação superior.

Como já mencionado, a intensificação da lógica neoliberal, , foi delineada pelo Consenso de Washington, por meio da Conferência do *International Institute for Economy*, no ano de 1989. Nesse evento, os funcionários do governo dos Estados Unidos e outros economistas internacionais e latino-americanos elaboraram uma reforma com o objetivo de superar a crise econômica vivida pelos países. (ANDERSON, 1998) Essa perspectiva de hegemonia do Estado foi pensada, em especial, para que os países periféricos pudessem, por meio de um relacionamento financeiro, regular a situação crítica vivida e criar uma base de critérios de negócios denominada Fundo Monetário Internacional (FMI).

A esse respeito, Anderson (1998, p.11) argumenta:

O remédio [para evitar e controlar uma crise generalizada das economias de mercado], então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas.

Nessa perspectiva, a doutrina defendida durante o governo FHC tem como bases diversas ideias e pressupostos que podem ser considerados até dogmáticos quando se analisa essas atitudes através de uma ótica ideológica. A maioria das teses neoliberais que foram implantadas durante esse governo, pautadas pela cartilha neoliberal produzida pelo Consenso de Washington, de certo modo, podem ser resumidas nos seguintes termos, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003):

De modo primário, não há mais espaço no governo o foco para criação de políticas públicas que mitiguem os danos causados pela luta de classes, as ideologias que enfatizam a diversidade, dentre outras ideias que derivam destas teses.

De modo secundário, há a propagação da ideia de que um novo tempo se inicia (o tempo da abertura do capital, da globalização, da competitividade mercadológica) e que o Brasil não pode deixar de acompanhar os outros países.

Logo, a abertura do mercado e a necessidade do Brasil se adaptar ao novo ritmo que se houvera iniciado com a globalização do capitalismo eram os motivos que justificavam a ausência de políticas estatais, intervencionistas ou protecionistas.

A cartilha de Washington, de modo resumido e generalizado, defende algumas estratégias que devem ser articuladas para que um país possa, corretamente, ser aberto ao capital estrangeiro. Nesse sentido, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a desregulamentação, a descentralização e a privatização são passos mais importantes para que um país consiga se abrir livremente aos investimentos estrangeiros.

A desregulamentação, a título de exemplo, seria a suspensão da maioria das leis que regem o capitalismo dentro de um país, isto é: regulamentos, decretos, normas e outros tipos de aparatos burocráticos devem ser enxutos e mitigados para que a lei natural do mercado não seja inibida. A descentralização estabelece uma estrutura que transfere aos agentes econômicos, sociais e educacionais o dever de competir no mercado a venda de seus serviços e produtos. Já a privatização, não diz respeito somente à venda de algumas empresas, mas ao processo que leva o Estado a desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte, etc.) e, sobretudo, diluir e esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser, assim, o órgão regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

No caso do Brasil, de acordo com Peroni e Caetano (2015), para que haja reformas em importantes polos estratégicos como a Constituição, a previdência, dentre outros, a prerrogativa inicial é que se suspenda o máximo possível do aparato burocrático, formando um Estado que seja mínimo e que seja funcional para o mercado.

Essas reformas foram consolidadas na década de 1990 quando o Estado passou a atuar nesses países como forma de desregulamentação da economia e implantação da privatização de empresas produtivas estatais, resultando, ainda, em uma reforma de políticas públicas voltadas para educação, saúde e previdência, trazendo uma descentralização dos serviços, o que proporciona uma otimização dos recursos. (SOUZA; FARIA, 2004) De modo generalizado e a título de exemplo, a descentralização e a autonomia do mercado seriam um mecanismo para transferir

aos agentes privados e econômicos a possibilidade de disputar a venda e o fornecimento de serviços, sagrados como direitos na constituição, como serviços educacionais e serviços de saúde, e é, exatamente, nesse âmbito que a reforma educacional defendida pelo governo FHC se encaixa.

Resumidamente, a Era FHC defendia o máximo de mercado e o mínimo de funcionamento estatal. Dessa maneira, a privatização não era a mera venda e leilão de um punhado de empresas pertencentes ao Estado; era o processo de completa anulação do patrimônio público, de privatização dos serviços que são direitos e que seria papel do Estado fornecer. O mercado, então, passa a ser o novo critério regulador da vida humana, inclusive dos direitos.

Peroni e Caetano (2015) explicitam uma realidade que surge como consequência de toda essa ampla gama de fenômenos que aconteciam simultaneamente no Brasil tencionando aqueles que detêm o poder econômico e o campo social por meio daqueles que defendem as políticas públicas que visam tirar da miséria a população.

Dentro desses parâmetros, é possível entender como alguns organismos internacionais como o BM e o BIRD conseguiram desempenhar papéis protagônicos dentro das reformas educacionais que aconteceram na Era FHC.

O projeto educacional defendido por FHC tem coerência e coesão com os projetos globalistas que pretendiam docilizar e adestrar a educação brasileira à abertura do grande capital estrangeiro. As carências sociais são enfrentadas por meio de medidas determinadas pelos tecnocratas do governo que atuam de forma verticalmente decrescente: de cima para baixo. (PERONI E CAETANO 2015)

O progressivo enxugamento do Estado junto da privatização de serviços essenciais da esfera pública, diferente do discurso neoliberal e publicitário que fora difundido na época, não trouxeram tantos benefícios à população do modo que se esperava.

De maneira inversa, elitizaram diversos serviços, os privatizaram, transferiram a ideologia clientelista e populista para as organizações da sociedade civil e introduziram a ideia de voluntariado como um problema de “cidadania”. (FRANCO, 1984, p. 13)

No Brasil, nessa primeira década do século XXI, ocorreram mudanças na atuação do governo, principalmente no que se refere à retomada do Estado no

desenvolvimento de algumas políticas públicas, ainda que estas tenham sido mantidas na perspectiva proposta pelo Consenso de Washington³. Ou seja, revela-se, implicitamente, a inclinação de subordinar, se necessário, o político ao econômico. (BATISTA, 1999, p.18) Nessa linha de raciocínio,

O pleno funcionamento das instituições democráticas parece até mesmo ser visto como um 'excesso de democracia', algo capaz de converter em empecilho as reformas liberalizantes da economia, na medida em que enseje a emergência, tanto no Executivo quanto no Legislativo, de lideranças não comprometidas com as propostas neoliberais. A modernização da América Latina deve se fazer assim, prioritariamente, por um processo de reformas econômicas. [...] A democracia não seria, pois, um meio para se chegar ao desenvolvimento econômico e social [mas] um subproduto do neoliberalismo econômico. Para o Consenso de Washington, a sequência preferível pareceria ser, em última análise, capitalismo liberal primeiro, democracia depois. (BATISTA, 1999, p. 19)

Desde a época do brevíssimo governo Collor o Brasil passou a adotar um número elevado de medidas condizentes com o modelo neoliberal. Tais medidas incluem o corte de gastos públicos, programas de estabilização, negociações da dívida externa, abertura comercial para o exterior, flexibilização de investimentos estrangeiros, privatizações, eliminação dos programas de controle de preço e leilões de estatais. (BATISTA, 1999)

Todas essas reformas trouxeram certo vínculo e aproximação entre o Banco Mundial e o então governo brasileiro, já que as ações condiziam com o leque imaginário ideológico de ambas as entidades. De modo específico, essa aproximação veio a se tornar ainda mais evidente e forte durante o período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). (BATISTA, 1999)

A partir dessa nova aliança, o BIRD passou a ampliar todas as suas funções financeiras e técnicas dentro do solo brasileiro, o que caracterizou a tomada de um papel cada vez mais político e ideológico, formulando políticas globais e setoriais que tendiam a mexer com a agenda dos países que participavam dos financiamentos do banco.

³ O Consenso de Washington diz respeito a um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras, em 1989, como o FMI e o Banco Mundial. Consiste em 10 regras que deveriam ser adotadas pelos países para promover o desenvolvimento econômico e social. São elas: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de Mercado, câmbio de Mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual. A concepção de Estado defendida no Consenso de Washington apresenta uma visão economicista do problema político. A democracia e a economia são reconhecidas como objetivos complementares no desenvolvimento social. (FEINBERG 1990, p. 8-17).

Essas mudanças ocorreram principalmente em função do foco de atuação que o BIRD começara a dar para os setores sociais dos países, dentre eles, a educação, que é o ponto central que une a relação entre o Governo FHC e os investimentos realizados pelo BIRD (BATISTA, 1999).

A partir do ano de 1990, a educação passa a ser considerada pelo BIRD como uma das principais ferramentas para estimular o crescimento econômico de uma população e para a redução da pobreza, evidentemente, com a ampliação da esfera privada e a diminuição da esfera pública.

Fica notório, dessa maneira, que o ponto central da política do BIRD na década de 1990 consistia em reduzir o papel protagonista do Estado de ser o financiador da educação, diminuindo, assim, os gastos com o ensino público. O relatório do desenvolvimento mundial de 1995 afirma que houve grandes investimentos em bibliotecas, livros e materiais didáticos, embora, de modo inverso, haja uma degradação da educação. (JUNIOR; MAUÉS, 2014)

O número de alunos que cada professor deve cuidar é um elemento ignorado para o correto desenvolvimento da educação, sendo encarado, nessa nova lógica governamental, como um papel necessário para reduzir os custos e obter o máximo de resultados, de modo inverso.

Júnior e Maués (2014), em uma análise realizada acerca do relatório sobre o Desenvolvimento Mundial referente ao ano de 1990, documento também disponibilizado pelo Banco Mundial, afirmam que as medidas mais importantes que foram tomadas nos setores sociais, com a intenção de mitigar a pobreza, também são as mais essenciais, ampliando e aperfeiçoando toda a educação primária e o sistema de saúde básico da população.

Este mesmo documento também reafirma que a educação é o principal caminho que deve ser trilhado pela população para que haja uma melhora na situação econômica geral. No próprio argumento do Banco Mundial (1990, p. 85) “[...] as crianças pobres, de maneira óbvia, têm muito mais chances de deixarem de ser pobres ao receberem educação básica e uma instrução correta”.

Dentre as afirmações do BIRD, no documento supracitado, há a manifestação de outras ideias como a de que a educação pode ser responsável por reduzir a taxa de mortalidade infantil – elemento que é verdade, em partes – e de que as crianças que têm mães instruídas tendem a ser mentalmente saudáveis.

As reformas que foram propostas pelo BIRD dentro da esfera educacional de países em desenvolvimento, de certo modo, reduzem a função do governo para, exclusivamente, seis medidas que são: educação, avaliação, investimentos públicos, equidade, instituições e família e reforma no sistema educacional. Todas as medidas, em maior ou menor grau, contribuem para o fortalecimento dos princípios neoliberais que eram os imperativos políticos do governo na época.

Dentre as medidas mencionadas, a primeira delas refere-se à prioridade que deve ser dada à educação. Essa medida parte da ótica de que grandes mudanças na economia e no mercado de trabalho nacional exigem grandes investimentos na educação, que é apresentada como um dos pilares basilares para que haja um desenvolvimento sustentável e uma exponencial redução da pobreza. (JUNIOR; MAUÉS, 2014)

A segunda medida também merece atenção, ela recomenda que sejam realizadas avaliações a partir de dois critérios: os índices de ensino e as análises econômicas. (JUNIOR; MAUÉS, 2014) De maneira complementar, a terceira medida propõe que os investimentos públicos estejam principalmente centrados na educação básica, e que haja, concomitantemente, uma participação das famílias no financiamento da educação superior de cada um dos seus filhos.

A quarta medida está baseada no termo “equidade” e defende que esta deve ser uma das prioridades do governo. A quinta medida retoma a ideia de que a comunidade e as instituições de ensino devem criar laços de proximidade, onde as comunidades e famílias devem, inclusive, estar a par da direção da escola e de suas regras, causando na família um sentimento de responsabilidade pelos alunos ao mesmo tempo em que reduz as atribuições do governo.

Como sexta e última medida, o Banco Mundial propõe a reforma do sistema educacional ao apelar para um sentimento de autonomia das instituições, afirmando que é direito de todas elas realocar e distribuir os recursos como bem entenderem, isentando, assim, o governo desse papel.

Para Scharzman (2000), na LDB 9394/1996 perdura uma concepção elitista que, de certo modo, já havia sido inserida de modo embrionário na Constituição Federal, especificamente, no art. 208, que estabelece quais são os deveres do Estado para com a educação pública.

Relativo a isso, o autor afirma que a noção da educação superior como algo que está diretamente acima do ensino primário, não numa escala educacional, mas numa escala de importância, revela que há ainda uma concepção elitista de educação. Sendo assim, defende que tratar a educação básica e a educação superior de forma dicotômica é algo que pode ser prejudicial para um sistema educacional. De certo modo, isso poderia ser observado no Governo FHC de modo diametralmente oposto, já que havia uma tendência de se privilegiar o ensino básico ao custo das privatizações realizadas no ensino técnico e no ensino superior. (SCHARTZMAN, 2000)

Para Minto (2006, p. 35), do ponto de vista exclusivamente legislativo, a educação superior, no Brasil, está organizada da seguinte forma:

Mantidas pela União (isto é, poder federal) e subordinadas ao sistema federal de ensino, existem as Instituições de Ensino Superior Federal. Mantida pelos estados e pelo poder público estadual, subordinadas tanto ao sistema de ensino dos estados quanto ao Distrito Federal, existem as Instituições de Ensino Superior Estadual. Mantidas através dos municípios e subordinadas pelos sistemas estaduais de ensino, existem as Instituições de Ensino Superior Municipal. Fora do âmbito governamental, existem as instituições privadas que compõem o sistema federal de ensino.

Retornando ao âmbito da LDB/9394/1996, em relação à organização das universidades, alguns pontos devem ser esclarecidos. A partir do momento da promulgação dessa Lei, havia a intenção de realizar uma diferenciação e mudança de responsabilidades entre as instituições de ensino federais, estaduais e municipais, sendo este um dos pontos defendidos pelo ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso. Contudo, de acordo com Minto (2006), não foi salientado pelo ministro a indissociabilidade das diversas atribuições das instituições de ensino superior, como as pesquisas, os serviços à comunidade, dentre outras tarefas. Sendo assim, houve certa omissão sobre o que, de fato, seria a diferença entre as instituições de ensino, de modo que esta foi estabelecida apenas de modo parcial.

Em relação ao campo dos princípios e dos conceitos, Schartzman (2000) afirma que permaneceu a ideia de que a concepção do ensino se restringe apenas ao mero compartilhamento e transmissão de informações, alheio ao objeto receptor, o que impede que haja a transformação de simples informações para a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Um exemplo sólido disso pode ser dado através da exclusão da expressão “educação enquanto instrumento de transformação social” que estava presente em diversos projetos de lei relacionados à LDB 9394/1996 que havia tramitado na Câmara dos Deputados.

No tocante à própria definição do que é uma universidade, a nova LDB afirmava quanto ao ensino superior que este diria respeito às atividades de ensino desenvolvidas na instituição e ao fornecimento de serviços à comunidade, fomentados através de projetos de pesquisa e outros gêneros de estudo. Sendo assim, estimula-se uma visão conservadora da universidade, que desfavorece a articulação necessária que diferencia a universidade de um mero aglomerado de cursos, sem a devida integração com a realidade, como afirma o texto da LDB. (CARVALHO, 2013)

Quanto a esse problema, Carvalho (2013) afirma que sua resolução depende de uma alteração realizada no art. 207 da Constituição Federal, que modificaria o princípio da autonomia das universidades.

Sendo assim, sem a alteração do Art. 207, o que há é uma centralização considerada “diretiva”, já que a união se utiliza dos seus poderes para eximir-se de sua responsabilidade e dá mais autonomia às universidades. Sendo assim, a única função que a União teria seria a de fiscalizar o ensino.

A LDB, desta maneira, se polariza entre uma total maleabilidade da autonomia das universidades, por um lado, e, do outro, assume o controle dos fins da universidade, já que, de modo implícito, essas instituições estavam sendo direcionadas à um mercantilismo neoliberalista. A mencionada Lei dá liberdade para as instituições de ensino, ao mesmo tempo em que as orienta para um fim específico, devendo todas elas atingir um grau de qualidade e excelência para que se alcancem os fins desejados pelo governo e consubstanciados na LDB 9394/1996. (BRASIL/MEC, 1996)

Observa-se que a noção de uma política unificada que fosse centrada em pilares e conceitos específicos é algo existente apenas no campo das ideias, já que, na realidade, não houve uma cronologia adequada dos acontecimentos. O ex-ministro Paulo Renato, que, na época, era o líder do ministério da educação, quando comentava acerca das mudanças políticas que ocorreriam no ensino superior a partir da promulgação da LDB, afirmava que cinco princípios seriam basilares para

que houvesse uma reforma sob os termos desejados pelo governo, sendo os seguintes: modernização, avaliação, diversificação, expansão, supervisão e qualificação. (CARVALHO, 2013)

Estes princípios, mesmo que na prática sejam executados de maneira desordenada, são aqueles que dão o norte de uma política dita neoliberalista que visa alcançar o futuro e o ritmo competitivo dos países de primeiro mundo. A partir da expressão encontrada dentro do elitismo das universidades, a progressiva despreocupação com a qualidade de ensino e a ausência de flexibilidade relacionada à interação do Estado com o ensino, percebe-se que há uma concomitante falta de democratização do ensino do modo como foi comentado pelo governo. (CARVALHO, 2013)

A análise feita por Carvalho (2013) indica que as diretrizes políticas que foram elencadas pela equipe técnica do Governo FHC também são insuficientes para mitigar os problemas apontados acima, e, ao contrário do propagado pelo governo, tais diretrizes são uma das principais causas destes problemas. Nessa lógica, a educação está relacionada aos padrões mercantilistas típicos da sociedade capitalista, que vê o ensino não como uma ferramenta de formação da personalidade e do espírito, mas como um meio para a criação de habilidades e competências necessárias à própria manutenção e sobrevivência do capitalismo. Como atrativo para isso, mascara-se o ensino e o estudo a partir da ideia da ascensão social, por meio da qual o indivíduo ascende das classes econômicas mais baixas para as mais altas.

De modo conjunto, há a necessidade de criar novas maneiras de gerar certificações que abranjam todo o conjunto de habilidades necessárias ao aluno durante o seu tempo de formação, diferente do diploma tradicional atualmente considerado o principal meio para se adentrar ao mercado trabalho. Nessa direção, surgem e ampliam-se diferentes modalidades de educação durante o Governo Lula, a exemplo do Ensino a Distância (EAD). (CARVALHO, 2013)

Vale frisar que a ideia da competência que o diploma fornece não é algo inútil ou acessório, muito pelo contrário, ela surge justamente com o intuito de se contrapor às ideias comuns e primitivas que se tem de formação profissional, partindo para um lado distante da qualificação tecnicista e não dinâmica. Sendo assim, ela explora outras faces e outros aspectos subjetivos do indivíduo

relacionados às suas capacidades individuais de organizar, de alocar recursos humanos, de resolver problemas, dentre outras qualidades consideradas relevantes ao funcionamento de qualquer tipo de entidade. (CARVALHO, 2013)

As exigências do mercado de trabalho, portanto, passam a ser relacionadas mais à competência pessoal do que à qualificação profissional, razão pela qual se defende uma educação adequada a tais necessidades e apta a produzir trabalhadores com tal perfil, cujos “quatro pilares” sintetizadores seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (BRITO, 1997)

A despeito de seu caráter genérico e, muitas vezes, ambíguo, as diretrizes do Relatório Delors se assemelham, em linhas gerais, às defendidas pelo Banco Mundial e reproduzidas pelo MEC, como vimos anteriormente. Sinteticamente, tais semelhanças podem ser assim caracterizadas:

A defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino (flexibilização), viabilizando a quebra do “modelo único” de ensino superior, com a proliferação, sobretudo, dos cursos de formação rápida e do ensino à distância; o diagnóstico das dificuldades de investir em educação e a necessidade de buscar saídas, principalmente nas parcerias com o setor privado; A concepção de autonomia aplicada a universidade, de modo que esta ultrapasse o confronto entre a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho, adequando-se às formas de financiamento misto (público e privado). (BRITO, 1997, p.15)

As diversas políticas relativas ao ensino superior que foram propagadas durante o período que o presente trabalho estuda tiveram como elementos basilares todos esses citados que podem ser percebidos nos documentos do BIRD e em outros documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Governo FHC.

Para que esses objetivos pudessem ser concretizados, houve a participação clara do poder executivo, o que resultou em um emaranhado de medidas legais para o ensino brasileiro que não atuavam de modo isolado, mas que, conjuntamente, trabalhavam para a implantação de medidas educacionais que corroboravam com os princípios neoliberalistas e mercantilistas que foram enunciados ao longo deste capítulo. (CARVALHO, 2013)

As reformas realizadas dentro do ensino superior podem ser compreendidas, de maneira resumida e coesiva, por meio das medidas centrais da reforma da educação superior que pregavam acerca da avaliação institucional e do estabelecimento de critérios para medir o ensino de modo qualitativo. Também

fazem parte dessas medidas a autonomia das universidades em relação à união; e por fim, o financiamento e a interferência externa de entidades econômicas alheias ao próprio governo. De modo resumido e concatenado, esses são, portanto, os pilares que sustentam as reformas do ensino superior.

Concomitante à elitização de serviços, ao enxugamento do Estado e a outras manobras que coadunam com as medidas propostas pelo Consenso de Washington, há a intervenção de entidades econômicas externas que ainda não foram explicitamente detalhadas. Essas entidades contribuíram para que o desfecho da história educacional brasileira acontecesse conforme foi aqui apresentado, destacando-se entre estas, mais notoriamente, o Banco mundial, também conhecido como BIRD. (MUCENIECKS et al., 2007)

Depreende-se do exposto que a educação foi tomada por um ideário mercantil e empresarial, transformada e achatada unidimensionalmente, de modo a excluir os outros polos e variáveis que atravessam e que condicionam esta importante esfera da vida pública.

O sentido de Estado e o sentido de público, deste modo, passam a ter conotações de um organismo privado. A partir disso, a educação Brasileira após a transição da ditadura militar para a democracia passa a fugir da ditadura da ideologia tecnocrática para partir para a ideologia do mercado. (NEVES, 2004)

De forma crucial, a Reforma do Estado em conjunto com a reforma da administração pública foram implementadas com o objetivo de moldar o Estado e a sociedade em conformidade com as teorias do Consenso de Washington auxiliadoras de uma ordem econômica mercantil. (SOUZA; FARIA, 2004)

A redução dos gastos públicos com a educação, conforme Trojan (2009, p.1), “causaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de educação”.

Diversos empresários, através de organismos de classe disputavam a hegemonia e o monopólio educacional não só na área técnica formadora de profissionais, mas, também, na área da educação escolar, nas séries mais fundamentais. O objetivo a partir daí seria ajustar a educação escolar à base produtiva com a qual se estava encaminhando a educação, de modo geral. O fenômeno se faz mais evidente, sobretudo, porque durante a ditadura não se havia

conseguido chegar a este intento, ação que conseguiu ser realizada no período considerado democrático.

No caso da educação superior, desde a década de 1990, foi observado um aumento da participação do setor privado nessa área. A tabela abaixo elaborada por Corbucci *et al* (2016), a partir de análise de documentos fornecidos pelo INEP, atesta o aumento percentual da quantidade de matrículas de alunos em instituições de ensino superior.

QUADRO 1 - Série histórica do de matrículas de 1960 a 2010.				
Ano	Pública		Privada	
	Matrículas	Total (%)	Matrículas	Total (%)
1960	59.624	58,6	47.067	41,4
1970	210.613	49,5	214.865	50,5
1980	492.232	35,7	885.054	64,3
1990	578.625	37,6	961.455	62,4
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2

Fonte: MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

Como é possível observar analisando-se a partir da quantidade de matrículas realizadas, a participação do setor privado na educação passou a ser majoritária a partir do ano de 1970, indo adiante durante as décadas subsequentes. Corbucci *et al*(2016) afirmam que isto se deve às diversas normas que foram editadas por diferentes governos a partir da década de 1980, favorecendo a intervenção do setor privado na área educacional.

De fato, desde o final do século XX, o sistema de ensino superior no país passa por grandes mudanças. Entre 1980 e 2010, período de formação e/ou de início de atuação profissional de boa parte dos professores, o número de matrículas de graduação, estagnado há alguns anos em torno de um 1,4 milhão, atingiu quase 5,5 milhões. (BRASIL,2015)

Já o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico e doutorado) passou de 93.325, em 2000, para 163.199, em 2010. A distribuição das matrículas de graduação e de pós-graduação entre o setor público e o privado é reveladora do rumo que seguiu o ensino superior no país e de sua atual configuração: enquanto as matrículas de graduação, desde meados dos anos 1970, encontram-se massivamente nas instituições privadas de ensino superior, as de pós-graduação, desde os seus primórdios, se mantêm majoritariamente em universidades públicas. (BALBACHEVSKY, 2005)

O aumento do número de titulados mestres e doutores reflete na mudança do perfil dos docentes de ensino superior no país. Em 1990, os titulados mestres e doutores representavam, respectivamente, 21,1% e 12,6% do total de 131.641 funções docentes. (SAMPAIO, 2000) Vinte anos depois, em 2010, os mestres correspondiam a 37,7% e os doutores a 28,4% de um total de 345.335 funções docentes. (BRASIL, 2015)

Como se vê, em duas décadas o mercado para a docência no ensino superior não só dobrou de tamanho como também se tornou presumivelmente mais qualificado. Embora o aumento dos percentuais de docentes com mestrado e com doutorado seja um efeito imediato da expansão da oferta de programas de pós-graduação e do crescimento do número de titulados em uma dinâmica de retroalimentação desencadeada nas últimas décadas, outro fator importante para a ocorrência desse incremento é a regulamentação do ensino superior desde o início da redemocratização do país. (SCHWARTZMAN, 2014)

1.3.1 Caracterização da formação e profissionalização docente na LDB 9394/1996

Com a promulgação da LDB 9394/1996 surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. A partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas, também, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É importante destacar aqui a exigência de nível superior para os professores da educação básica como determina a LDB 9.394/96, nos artigos 62 e 63:

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 nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Assim, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciatura plena, com liberdade para incorporar, ou não, os Institutos Superiores de Educação Superior (ISES). Na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISES representaram, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Além disso, os ISES ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISES (Art. 63).

Até a aprovação da LDB 9394/1996, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, havia, ainda, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a referida Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Em âmbito governamental nos anos de 1990, conforme Sanfelice (2016), foi desenvolvida uma estratégia de subordinar e coordenar as reformas educativas realizadas em função do ajuste econômico, da meta fiscal que já estava presente no projeto da LDB. A estratégia contou com a perspectiva de viés tecnocrático que o Conselho Nacional de Educação, em grande medida, defendia.

O processo de tramitação e negociação da LDB junto às centenas de emendas feitas por parlamentares do governo, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2009), era uma estratégia para que a reforma educacional fosse progressivamente sendo implantada através de decretos e outras medidas governamentais. O pensamento da maioria dos educadores e a sua proposta educacional não eram convergentes com a ideologia neoliberal propagada pelo governo, logo, boa parte da classe de professores que combatiam o caráter ideológico do programa agiam em vão. E, a partir disso, o projeto de LDB que proveio da organização de educadores, mesmo tendo sido organizado por pessoas que estavam presentes de modo ativo na educação, foi imediatamente rejeitado pelo governo.

Decisões fundamentais e que concerniam diretamente à esfera pública e à vida da maioria dos cidadãos eram decididas, segundo Sanfelice (2016), pelo Poder Executivo e pelos políticos por meio de decretos, medidas provisórias ou outros tipos de leis que foram sendo estabelecidas no Parlamento a partir da troca de favores.

Esta estratégia foi assegurada por meio de dois fenômenos que ocorriam de forma simultânea: por um lado, essas leis, decretos e medidas provisórias eram estabelecidas de acordo com o interesse do governo; de outro lado, o governo combatia propostas alternativas sugeridas pela classe de educadores e impunha a sua política radical de submeter a educação ao capital.

Após essa estratégia do governo, no ano de 1996, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96 a partir da iniciativa única do senador Darcy Ribeiro. De acordo com Saviani (1997), a Lei aprovada, de certo modo, possuía um caráter ambíguo e desonesto, já que a LDB original que fora proposta pelos educadores foi totalmente deturpada, de modo que já não se mantinha mais a proposta original do projeto.

De modo semelhante, Saviani (1997) afirma que a LDB possuía um caráter minimalista e reducionista, não estabelecendo as regras acerca de importantes áreas da educação em que a presença do governo se faz necessária. Dessa maneira, foi dada ênfase ao projeto desregulamentador, descentralizador e privatizador, compatível com a ideia de um Estado mínimo, e contrário a uma política de formação que valorize os professores e demais profissionais da educação.

Nessa direção, se por um lado a LDB 9394/96 trouxe alguns avanços no que diz respeito à valorização dos profissionais do magistério, por outro, faz-se

necessário frisar que a determinação de princípios no âmbito legal não foi suficiente para concretizar o estabelecido em Lei. Ao que tudo indica, os legisladores precisariam avançar em ações políticas concretas que fossem capazes de alterar o quadro de desvalorização dos profissionais da educação, pois os dispositivos legais que tratam das questões de salário, carreira e condições adequadas de trabalho ainda estão a reclamar sua efetivação. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2007, p.110), quando assevera que “as conquistas mais importantes da LDB 9394/96 têm tido efeito limitado e, às vezes contraditório, em razão de condições objetivas que não se encontram asseguradas”.

1.3.2 Caracterização da formação e profissionalização docente nos PNEs pós-1990

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 foi normatizado no ano de 2001 através da sanção da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), o que ocorreu após a aprovação da LDB de 1996. Tratam-se de duas ferramentas que visam à qualidade da educação, onde a formação de nível superior é exigida para o exercício da profissão e a continuidade da formação é apresentada como uma necessidade para construção de competências profissionais, aperfeiçoamento e melhorias pedagógicas.

O PNE traz uma série de diretrizes, metas e estratégias para a educação. Conforme o art. 87 da LDB, as diretrizes de formação de professores que estão contidas no PNE visam à instituição de políticas públicas que não só incentivem os professores, mas que possibilitem, materialmente, o avanço tecnológico e científico do país. Sendo assim, o PNE se apresenta como modo de facilitar a formação de docentes no Brasil, além de trazer outros focos como a formação continuada.

O PNE 2001-2011 foi instituído para durar dez anos. No referido plano estavam contidos os níveis e modalidades de ensino com seus objetivos e metas, bem como tratava da formação de professores e financiamento da educação, além da avaliação do próprio plano.

Dentre as metas que o PNE previa no ano de 2001, estava a concessão de bolsas para formação de docentes em nível superior. Sendo assim, o proposto e esperado era que até cinco anos após a entrada em vigor do referido Plano, pelo

menos, 70% dos professores do nível médio, admitidos por lei, tivessem alguma formação em nível superior. (BRASIL, 2001)

Para o ensino fundamental, a meta era que cinco anos após a instituição do PNE, todos os professores tivessem formação em nível superior. Essa determinação do PNE de 2001 estabelecia um prazo de um ano para a constituição de diretrizes curriculares para cursos superiores de formações de professores e outros profissionais da área da educação. (BRASIL, 2001)

Com um atraso de três anos, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, publicada no Diário Oficial da União, normatizou o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 para os próximos dez anos, trazendo, novamente, a necessidade de formação dos profissionais do magistério para atuarem em sala de aula. A esse respeito destacamos as metas 15 e 16:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Complementar à caracterização mencionada, além dos dados sobre a formação dos professores, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) trata, também, das condições necessárias para os professores cumprirem as suas tarefas com qualidade abrangendo a sua valorização (Meta 17), a carreira (Meta 18), a forma de gestão (Meta 19) e o financiamento (Meta 20). Lembramos, entretanto, que o foco do presente estudo é a caracterização, situada no contexto nacional e estadual, da política de formação e profissionalização para os docentes da educação superior no âmbito de uma instituição privada de Palmas/TO.

A LDB 9394/1996, assim como o PNE, reconhece as IES como locus de formação. Palafox *et al.* (2013) afirmam que as resoluções do PNE eram focadas em centralizar, de algum modo, a formação de professores do ensino básico dentro de instituições e locais que tinham esse fim. Contudo, de modo inverso, o PNE admitia

a formação em locais aquém dos destinados e essa finalidade, ao invés de centralizar a formação desses professores nas universidades.

As Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser públicas ou privadas. Conforme o Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019), o Brasil tem 299 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.238 privadas, o que representa 88% da rede” privada e 12% da rede pública. Esse número demonstra a preponderância quantitativa das IES privadas sobre as públicas.

Entende-se por instituições públicas aquelas mantidas pelo poder público nos âmbitos federal, estadual ou municipal. Já as IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. Os cursos podem acontecer no modo presencial ou a distância.

1.4 - Sumário sobre a mercantilização da educação superior no Brasil

Entendemos que as políticas educacionais são a expressão dos embates travados entre o Estado e a sociedade, ao longo dos anos. Porém, no caso do Brasil, a interferência de agentes educacionais na agenda cultural brasileira se faz sentir a partir dos anos 1980; entres os agentes externos destacam-se o Banco Mundial, o BIRD e as agências da ONU.

Sabemos que estes interlocutores deixam claro o seu caráter utilitarista, reducionista e economicista, e, nesta direção, Dourado (1999) indica que as propostas do Banco Mundial para a educação têm fundamento no reducionismo economicista, com uma visão unilateral de custos e benefícios. Desta forma, tais propostas assentam-se na defesa da descentralização dos sistemas; no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase na avaliação e eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na capacitação de docentes em serviço, e em programas paliativos.

No Brasil, a reformulação administrativo-gerencial do Estado, nos anos de 1990, configurou-se como um importante instrumento de difusão das mudanças e transformações requeridas pela concepção empresarial e mercadológica, realizada por meio das reformas desenvolvidas em vários setores sociais, consolidando,

nesse sentido, a redefinição do papel do Estado brasileiro para o tipo de um Estado gerencial. (MESQUITA, 2002)

Esse modelo de gerenciamento, disseminado no contexto empresarial, foi marcante nas propostas reformistas, pois, pelos anseios governamentais, acreditava-se que seria um modelo que permitiria que o sistema público funcionasse com mais eficácia e eficiência. Nestas circunstâncias, o modelo de gestão pública que vai sendo preconizado é o da gestão por resultados por meio da busca da qualidade total. (MESQUITA, 2002)

Essa lógica foi promovida por uma apologia feita ao mercado como organizador da vida social e fortaleceu-se na defesa da privatização de empresas públicas e de políticas públicas orientadas para o mercado, baseando-se, pois, na problemática busca da competência, da eficiência e da eficácia para a obtenção de melhores resultados, gerando menos ônus aos cofres públicos. Assim, de forma superficial, podemos visualizar o papel desses elementos reformistas na reestruturação do ensino superior após os anos 1990. (OLIVEIRA, 2000)

Para melhor visualizarmos a situação do ensino superior, analisaremos alguns dados do cenário educacional brasileiro. Em 2018, foram realizadas 8.450.755 matrículas distribuídas em 37.962 cursos oferecidos em 299 instituições públicas e 2.238 particulares. (BRASIL/MEC/INEP, 2019) O número de candidatos inscritos para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019 chegou próximo a cinco milhões e cem mil inscritos. Permanecendo esse ritmo de crescimento, é possível projetar, que antes do prazo final do Plano Nacional de Educação será possível alcançar a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 34% da população de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior ou graduados. A taxa atual do Brasil é de 17,8%.

A diversificação das instituições também é um elemento importante no cenário educacional brasileiro. Atualmente, as universidades são responsáveis por mais de 52,8% das matrículas; as faculdades concentram 22,2%; os centros universitários, 22,5% e as instituições federais de educação tecnológica, 2,5%. Os cursos tecnológicos apresentaram uma forte expansão entre 2018 e 2019, chegando a 15%. Os cursos de bacharelado apresentam 61,0% e os de licenciatura 24,0%. Nos cursos a distância, entre 2018 e 2019, as matrículas aumentaram 12,2% e 3,1%

nos presenciais. Isso faz com que a modalidade a distância represente, atualmente, mais de 15% do total de matrículas em graduação.

QUADRO 2 – Demonstrativo do número de matrículas na educação superior, por categoria administrativa - Brasil - 2018.						
Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Educação Superior – Graduação						
Instituições	2.537	299	110	128	61	2.238
Cursos	37.962	10.526	6.503	3.442	581	27.436
Matrículas de Graduação	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
Ingressos (todas as formas)	3.445.935	580.936	362.005	194.081	24.850	2.864.999
Concluintes	1.264.288	259.302	156.918	85.886	16.498	1.004.986
Educação Superior - Sequencial de formação específica						
Matrículas	993	354	42	312	0	639
Educação Superior – Pós-graduação						
Matrículas	288.590	245.131	170.803	73.048	1.280	43.459
Educação Superior - Graduação, Sequencial de formação específica e Pós-graduação						
Matrículas	8.740.338	2.322.966	1.495.829	734.214	92.923	6.417.372
Funções Doc. Total	384.474	173.868	117.043	50.385	6.440	210.606
Funções Doc. em exercício	351.906	172.053	116.358	49.381	6.314	179.853

Fontes: Mec/Inep e Mec/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

No cenário brasileiro, conforme o Censo da Educação Superior (2018), a oferta de educação por meio da iniciativa privada é predominante em relação à pública. Das 8.450.755 matrículas, 2.077.481 encontram-se nas instituições públicas e 6.373.274, nas privadas. Houve um crescimento de 3,5% nas escolas privadas e de 7% nas públicas no período de 2016 e 2017. Levando-se em consideração graduação e pós-graduação, as matrículas somaram 8.740.338.

QUADRO 3 - Instituições superiores de educação no Brasil por natureza jurídica		
Privadas	2.238	88%
Públicas	299	12%
Total	2.537	100%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

Observando os dados do Quadro 3, é visível a tendência de ampliação das instituições de educação superior de natureza privada (88%) em relação às públicas (12%). Tal tendência foi mantida no censo de 2018. É igualmente considerável o percentual de matrícula da rede privada de educação superior (75%) em relação à pública (25%), incluindo os sistemas federais (15%), estaduais (8%) e municipais (2%) de educação. Grande parte desta oferta tem sido feita na modalidade de educação a distância, conforme o censo da educação de 2018. (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

QUADRO 4 - Instituições de educação superior no Brasil por organização acadêmica e natureza jurídica						
Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Universidades	199	7,8%	107	35,8%	92	4,1%
Centros Universitários	230	9,1%	13	4,3%	217	9,7%
Institutos	40	1,6%	40	13,4%	0	0,0%
Faculdades	2068	81,5%	139	46,5%	1929	86,2%
Total	2537	100%	299	100,0%	2238	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

De acordo com o censo educacional 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019) existem, hoje, 299 IES públicas e 2.238 IES privadas no Brasil. Em relação às IES públicas, 42,8% são estaduais (128); 36,8% são federais (110); e 20,4% são municipais (61); sendo que a maioria das universidades é pública (54%).

Das IES públicas, 35,8% correspondem às universidades, 13,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 46,5% às faculdades e 4,3% são centros universitários. Já entre as IES privadas, predominam as faculdades, alcançando um percentual de 86,2%.

As faculdades são as IES que representam maior número de instituições 2068 (81,5%), deste total 1.929 são de instituições privadas que detêm o mercado no ensino superior.

Quadro 5 – Instituições de educação superior no Brasil por organização acadêmica – Matrículas em Curso de Graduação – Brasil – 2018.				
Organização acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Quantidade Geral	%	TOTAL	%
Universidades	199	7,8%	4.467.694	52,9%
Centros Universitários	230	9,1%	1.906.327	22,6%
Institutos	40	1,6%	197.506	2,3%
Faculdades	2068	81,5%	1.897.228	22,5%
Total	2537	100%	8.450.755	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

As universidades, conforme o quadro 5, correspondem, de um lado, a 7,8% do total de IES brasileiras, ficando responsáveis por 52,9% das matrículas na educação superior. Por outro lado, o alto número de faculdades (81,5%) das IES, respondem à demanda de 22% dos estudantes.

QUADRO 6 – Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa - Brasil – 2018.				
Categoria Administrativa	VAGAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
Total Geral	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
Pública	835.569	649.726	6.974	178.869
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
Privada	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

Em conformidade com o quadro 6 (BRASIL/MEC/INEP, 2019), em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes. Foram ofertadas mais de 26 mil

vagas em programas especiais, entre os quais se destacam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

A rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação, em 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas. Destacamos que em 2018, mais de 90% das novas vagas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas. Esse número representa o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas. Em relação às vagas remanescentes, a rede federal também teve o maior percentual de preenchimento, embora em patamar bem abaixo, 30,0%, esse comportamento resultou em mais de 76 mil vagas remanescentes não preenchidas.

Ainda em relação às novas vagas oferecidas, em 2018 30,6% foram preenchidas, enquanto apenas 11,3% das vagas remanescentes foram ocupadas; e 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 83,1% ingressaram em instituições privadas e o número de ingressantes teve um crescimento de 6,8% em relação a 2017. Apesar do crescimento de 11,3% no número de ingressantes na rede pública, em 2017, observa-se que em 2018 houve queda de 1,5% nesses números, ocasionada pela redução, na rede federal, de 34.763 (55,8%) vagas oferecidas nos cursos a distância.

A rede privada continuou sua expansão, e, no ano em análise, 2017, o número de ingressos aumentou 8,7%. Quando comparado com 2016, o aumento foi de 7,3%. Ressalta-se, ainda, que no período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3% enquanto, no mesmo período, a rede pública expandiu seu ingresso em apenas 7,9%.

Em se tratando do conjunto dos estudantes matriculados em cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnológicos, segundo o censo da educação (2018) (BRASIL/MEC/INEP, 2019), os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (58,0%), seguidos pelos cursos tecnológicos (20,9%) e os de licenciatura (20,5%). O mesmo censo indica que, entre 2017 e 2018, houve aumento no número de ingressantes no grau acadêmico bacharelado de 3,1%. Entretanto, os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação, 16,6%. Já os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9%. Quando

se trata do período de 2008 a 2018, o número de ingressantes nos cursos tecnológicos registrou o maior crescimento em termos percentuais, alcançando 102,9%. Já o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos, em 2018.

Ainda segundo o censo 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019) o número de matriculados na rede privada, em 2018, continua em ritmo de crescimento levando as instituições dessa rede a alcançarem uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação. A rede pública, por sua vez, participa com 24,6% (2.077.481), número esse ligeiramente maior que o alcançado em 2017, correspondendo a um percentual de crescimento de 1,6%. Enquanto isso, a rede privada, no mesmo período, registrou um crescimento de 2,1% porém, quando se comparam os anos de 2008 e 2018, observa-se um aumento no número de matrículas de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública. A rede federal de educação superior vem aumentando gradativamente sua participação em relação à rede pública ao longo dos anos. Sendo assim, a rede federal foi à única das categorias públicas que teve aumento no número de matrículas entre 2008 e 2018 (89,7%).

Com base na discussão teórica realizada nos itens anteriores do presente capítulo, a partir do que o MEC/INEP vem realizando historicamente, depreendemos que a educação superior brasileira adquire sentido quando analisada sob a perspectiva da política educacional que lhe deu impulso. Esta, por sua vez, expressa considerações em um contexto bem amplo de relações econômicas e políticas vividas pelo Brasil nos tempos recentes. É importante considerar, por exemplo, para a compreensão do período pré LDB, as contradições dos anos 1980, que poderiam ser descritas, sucintamente, como as relações estabelecidas, de um lado, pela redemocratização (Diretas Já, Constituinte, LDB, primeira eleição direta à presidência da república pós-Golpe Militar, impeachment presidencial) e, de outro, pelo acentuado déficit social e produtivo do país produzido pela ação de políticas nacionais orientadas por organismos econômico-financeiros multilaterais. Iniciam-se, assim, mudanças estruturais que implicam na desregulamentação e na abertura ao capital internacional. O sistema educacional permaneceu quase imóvel nesse período, esperando a sedimentação dos debates e embates que desaguaram na LDB. (BRASIL/MEC/INEP, 2006)

O segundo momento inicia, justamente, com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aparato legal que sintetiza o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado. Há, nesse período, o recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões: pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos, combinada com o ajuste fiscal; pela liberalização comercial, aliada a incentivos aos investimentos externos; e pelas reformas que atingem em especial os direitos dos trabalhadores, entre elas, a da previdência/seguridade social e a que visa desregulamentar e flexibilizar as relações de trabalho. (BRASIL/MEC/INEP, 2006)

Nesse contexto, a insegurança gerada pela instabilidade do mundo do trabalho levou a classe média baixa e certos setores populares a buscarem apressadamente um diploma de educação superior. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. O resultado disso foi, como se viu, um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização.

Em tal contexto, a política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não via razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições públicas do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso, seu relativo encolhimento no conjunto do sistema.

Considerando que o foco do estudo é a caracterização da formação e profissionalização do docente da educação superior é oportuno citar o quadro que apresenta a série histórica com número de docentes em exercício em cursos de educação superior no país no período de 2008 a 2018, conforme dados disponibilizados no site do INEP.

QUADRO 7 – Número de docentes em exercício, por categoria administrativa, de 2008 – 2018 - Brasil – 2018.			
ANO	TOTAL	DOCENTES EM EXERCÍCIO	
		PÚBLICA	PRIVADA
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

Conforme o quadro 7, houve variação de 20%, para mais, no número de docentes atuando em cursos superiores no período de 2008 a 2018, ou seja, em dez anos. O maior número está na rede pública, isso significa que a procura por parte dos discentes foi exatamente nas instituições financiadas pelo governo. As instituições privadas apresentam uma evolução no número de profissionais bem inferior, o que permite constatar que as contratações no setor foram insignificantes para um período de dez anos, quando comparado ao setor público.

Segundo o censo (BRASIL/MEC/INEP, 2019) desse total apresentado no quadro 7, 54,8% dos docentes tem seu vínculo com IES privada e 45,2% com IES pública. Na rede pública, a participação dos docentes em tempo integral continua se expandindo e 70% tem o regime de contrato de trabalho em tempo integral. Já na rede privada, principalmente nas faculdades aproximadamente, 50% dos docentes trabalham em regime parcial e com um maior número dos professores com formação apenas de especialista, diferente das universidades onde quase 80% dos professores são mestres e doutores.

O processo de mercantilização da educação, conforme discutido neste capítulo, inter-relaciona-se com a abertura de fronteira comercial na lógica da

reestruturação do capital. Os organismos multilaterais como o BM desempenham papel de destaque no âmbito educacional “na América Latina e, particularmente no Brasil ao difundir, entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. (DOURADO, 2002, p. 239) Destacamos que o foco do BM para a política educacional, segundo Dourado, é de natureza economicista com caráter utilitarista e fragmentário ao defender o investimento público dos países em desenvolvimento na educação escolar básica e a privatização da educação superior.

Por essa linha de entendimento, a lógica de universidade evidenciada desde meados da década de 1990, sem desconsiderar os atenuantes e agravantes, tem seus desdobramentos no início do século XXI, com a explicitação, no âmbito do Estado, das relações “estatal/público, estatal/mercantil, privado/mercantil e privado *stricto sensu*, isto é, a prestação de serviços ao mercado por meio do fundo público ou não, mas para a captação de recursos”. (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 36)

No caso do Estado brasileiro, chamamos a atenção para o fato de que a educação, incluindo a política de formação de professores, é constitutiva e constituinte do universo das relações sociais, campo, portanto, de disputa hegemônica entre a classe dominante e a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1999) Em tal cenário o debate sobre a política de formação dos professores precisa ser feito na articulação entre a forma de reprodução da sociedade capitalista e a docência na educação superior tensionada pelo processo de profissionalização, proletarização e precarização.

CAPÍTULO II

TRABALHO DOCENTE E UNIVERSIDADE: ANOTAÇÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO TOCANTINS

2.1 Introdução

Nesse capítulo, dando continuidade à reflexão sobre a caracterização da intensa privatização da educação brasileira buscamos explicitar quais os elementos reiterativos do contexto nacional, no âmbito do estado do Tocantins e do município de Palmas, em relação à política de formação e profissionalização do trabalho docente na educação superior?

Para responder à referida questão, a partir da apresentação de dados sobre a educação superior, objetivamos identificar o que é reiterativo do contexto nacional, no âmbito do estado do Tocantins e do município de Palmas, em relação à política de formação, profissionalização e mercantilização do trabalhador docente na educação superior. No desenvolvimento desse capítulo refletimos sobre o trabalho docente universitário, profissionalização e proletarização docente, educação superior no estado do Tocantins no contexto nacional, o docente da educação superior no PEE do Tocantins e educação superior no município de Palmas/Tocantins.

2.2 Trabalho docente universitário, profissionalização e proletarização docente

A discussão sobre o trabalho docente precarizado e a universidade passa pela compreensão do trabalho alienado na sociedade capitalista, profissionalização e proletarização do professor. Partindo dessa premissa, principiemos a reflexão da dicotomia entre profissionalização e proletarização que aparece em grande parte dos estudos sobre trabalho docente. Por essa via de raciocínio, conforme Tumolo e Fontana (2008), a proletarização é percebida como 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 do professor. Ao contrário, a profissionalização é afirmada como um movimento que

promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais.

Ressaltamos, segundo Tumolo e Fontana (2008), que o processo de proletarização do trabalho docente – devido ao seu entendimento ser realizado, em maior medida, como processo de trabalho e, em menor medida, como processo de produção de capital – tem sido atribuído à desqualificação, feminização e precarização do trabalho docente e, ainda, sobre a perspectiva improdutiva e imaterial em que este vem sendo entendido.

Buscamos refletir mais detidamente sobre o tema partindo do conceito hegeliano de trabalho como forma de mediação entre o homem e natureza para subsistência, mas também para a sua educação, pois o ser humano, diferente dos animais, não consome de imediato os produtos da natureza, antes dar-lhe um sentido, uma finalidade. (HEGEL 1971)

Advém da compreensão hegeliana o entendimento de trabalho educativo, pois ao trabalhar o homem educa a si próprio e a outros homens. Corroborando e, ao mesmo tempo, ampliando esta compreensão, Marx (1985, p. 149) argumenta que

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as suas forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida.

No livro *Ideologia Alemã* (1998, p. 21-23), Marx destaca que o primeiro pressuposto da existência humana se refere às condições de viver para fazer a história, assim, para viver é preciso satisfazer as necessidades biológicas (beber, comer, morar, vestir-se [...]). Satisfeitas essas necessidades materiais surgem outras necessidades, e, com esse processo de renovação da vida humana os homens criam outros homens que, de forma dinâmica, geram novas relações sociais e o aumento da população gera, portanto, novas necessidades. Desta forma,

produzir a vida, tanto a sua própria vida pelo trabalho, quanto a dos outros pela procriação, nos aparece, portanto, a partir de agora, como uma dupla relação: por um lado como uma relação natural, por outro lado uma relação social – social no sentido em que se entende com isso a ação conjugada de vários indivíduos, sejam quais forem suas condições, forma e objetivos. (MARX, 1998, p. 23)

Marx (1985) resgata a atividade laboral humana como atividade orientada a um fim, ou seja, destaca o seu caráter prático inerente ao objeto do trabalho e seus meios de construir a objetivação (meios de trabalho, matéria-prima [...]).

O trabalho orientado a um determinado fim (estabelecimento de objetivos, que explicitam valores voltados para uma dada realização) é uma característica estritamente humana, isto é, identificadora do homem e diferenciadora dos demais seres da natureza. Neste sentido,

ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (...). Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa as operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ela construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar à sua vontade. (MARX, 1985, p. 149-150).

Antes de opor o trabalho abstrato, comum a todos os sistemas produtivos, ao trabalho especificamente capitalista, Marx (1985, p. 153) sintetiza a discussão afirmando que:

o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso não tivemos necessidades de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. O homem e seu trabalho, de um lado, a natureza e suas matérias, do outro, bastavam.

Nesta discussão, pode-se dizer que o pensamento de Marx e Hegel são coincidentes quanto à concepção do trabalho como efetivação de uma vontade transformadora da natureza, ou seja, o seu sentido ontológico, mas, Marx acrescenta a isto as possibilidades históricas concretas em que se dão as condições determinadas. Nestas condições históricas concretas, a exemplo do trabalho na sociedade capitalista, a liberdade humana não se efetiva. O trabalho que pressupunha um ato de liberdade ao objetivar-se transformando a natureza como

forma de subsistência, criação da vida e superação da natureza, passa a oprimir o homem. O que o homem produz pelo trabalho lhe é estranho, independente, não lhe pertence. Em verdade, ocorre a dissociação entre o elemento consciente (homem) e o elemento puramente físico do trabalho (natureza material), ou seja, ocorre a alienação. (CARVALHO, 2006)

De fato, a alienação do trabalho na história começa desde os modos primitivos com a apropriação do excedente de produtos produzidos por outros, quando do surgimento do trabalho escravizado, mas o seu apogeu ocorre a partir do trabalho assalariado, especificamente na produção da sociedade capitalista. Neste contexto, a atividade humana de educar, planejar, avaliar volta-se contra o próprio homem por meio do processo de regulação do trabalhador imprimida pela divisão pormenorizada do trabalho, da separação entre teoria e prática, planejadores e executores etc.

Deparamo-nos, portanto, com o trabalho assalariado: a passagem do domínio do processo de trabalho em sua totalidade dá lugar a uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico e estranho à pessoa do trabalhador. A partir de tal compreensão Carvalho (2008, p. 3), sintetiza que:

[...] a análise do trabalho alienado delineada por Marx – necessária para compreendermos o trabalho hoje, pois a sociedade capitalista não passou, mas desenvolveu-se – explicita a total perda do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho que se tornou estranho, independente, hostil, voltou-se contra o próprio homem. Perda em relação ao processo de produção: o trabalho é exterior ao operário, contrário ao trabalho enquanto ato de liberdade na produção de coisas úteis ao homem. O homem trabalha contra a sua vontade, de forma controlada, forçada; trabalho de sacrifício e mortificação. A força de trabalho, a matéria-prima e os meios de produção pertencem a outro homem. Perda em relação ao seu próprio ser, pois o trabalho enquanto ato de liberdade, de criação de transcendência lhe foi retirado, restando somente a possibilidade de manutenção da subsistência enquanto trabalhador que vende a força de trabalho para o capitalista, e, finalmente, perda da liberdade no relacionamento dos homens entre si, em virtude de uns – os trabalhadores – serem possuídos e explorados por outros – os capitalistas.

Ao tratar do trabalho na educação, depreendemos do exposto que, no capitalismo, o processo de trabalho se encontra subsumido à lógica do capital. Nesse sentido, é fundamental a distinção entre o processo de trabalho e processo de produção capitalista. Para Marx o processo de trabalho é entendido na relação simples entre o homem e a natureza, em geral.

Após a definição da relação simples de trabalho, Marx apresenta e analisa o processo de formação do valor e o processo de valorização. A esse respeito, Tumolo afirma que,

[...] depois de ressaltar as especificidades e distinções entre os três processos, o autor busca estabelecer conexões entre eles, compreendendo o processo de produção de mercadorias como unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o *processo de produção capitalista*, forma capitalista da produção de mercadorias, como *unidade do processo de trabalho e do processo de valorização*. Este último, cujo escopo é a produção de capital, distingue-se do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos. (TUMOLO, 2005, p. 250; grifos do autor).

Referenciado no pensamento marxiano, para além do processo de trabalho simples (trabalho improdutivo como valor de uso), trabalho produtivo refere-se ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, portanto, capital. O trabalhador produtivo proletarizado, por dedução, é aquele que produz mais-valia ou valorização do capital independente se este realiza trabalho: abstrato ou concreto, para fins imediato ou mediado, para satisfazer o corpo ou a alma, relacionado às atividades econômicas primária, secundária ou terciária etc. Por essa via de entendimento, o trabalho produtivo (também precarizado) está “[...] presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167)

Do exposto, depreendemos os fundamentos do trabalho docente, relacionado ao processo de trabalho e, sobretudo, às relações sociais de produção e ao processo de produção capitalista. Em tal processo o assalariamento é um elemento comum ao sistema público e privado de educação e não diferente dos demais trabalhadores assalariados. Esclarecemos, entretanto, que nem todo trabalhador que recebe salário por seu trabalho produz capital, embora todos os trabalhadores que produzem capital sejam assalariados. Os professores, por exemplo, ao realizar o trabalho docente nem sempre estão realizando trabalho produtivo ou que valorize o capital.

Embora realizem o mesmo trabalho concreto – mesmo processo de trabalho – os professores podem participar de produções sociais diferentes tendo o trabalho docente como valor de uso ou como valor de troca. A esse respeito, Tumolo e Fontana (2008 p. 167) apresentam quatro ilustrações de trabalho docente que se articulam a quatro formas de relações de produções educativas, considerando o sistema público e privado de educação. Para fins didáticos, sintetizamos a mencionada ilustração, conforme a seguinte organização esquemática:

TRABALHO DOCENTE E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO EDUCATIVA NA CONCEPÇÃO DE TUMOLO E FONTANA (2008, p. 167-169)	
Ilustrações de trabalho docente	Relação de produção educativa
<i>Ilustração 1 (Não houve assalariamento)</i>	
Encontramos primeiramente a docência como um processo simples de trabalho , como, por exemplo, o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não-produtivo. (p. 167)	O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família). (p. 168)
<i>Ilustração 2 (Não houve assalariamento)</i>	
Outra situação é o professor que produz o ensino como um valor de troca , ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não-produtivo. (p. 167)	O segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade , porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. (p. 168)
<i>Ilustração 3 (Houve assalariamento)</i>	
3) Numa condição totalmente diferenciada, temos o professor que trabalha na rede privada de ensino . Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. (p. 168)	O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital . (p. 168-169)
<i>Ilustração 4 (Houve o assalariamento)</i>	
Numa última situação, o professor de escola pública . Em nossa compreensão, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo. (p. 168)	O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital . (p. 169)

Considerando o referencial adotado, podemos dizer que o trabalho docente tem certa especificidade em relação ao conjunto do trabalho realizado na sociedade capitalista. Decorrente dessa conclusão a proletarização do professor precisa ser tratado de forma a não considerar somente a dicotomização entre a profissionalização e proletarização docente entendendo ser “[...] o processo de proletarização do professor resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc.” (TUMOLO E FONTANA, 2008, p. 169)

A proletarização do professor e do trabalho docente, nesse sentido, vai além da não profissionalização, pois resulta do antagonismo entre classe trabalhadora – detentora da força de trabalho – e a classe capitalista, detentora dos meios de produção. Assim, a medida da proletarização do trabalhador docente (despossuído de qualquer meio de produção) se realiza a partir da venda de sua força de trabalho para a produção de mercadoria com valor de troca, mais-valia e capital.

Depreendemos do exposto, conforme os dados da pesquisa, que o processo de intensa mercantilização da educação brasileira e da flagrante precarização do trabalho docente não permite afirmar que o trabalhador em educação tenha, em sua totalidade, se proletarizado. Tal processo permite dizer, entretanto, que com a ampliação da esfera privada sobre a pública vem se ampliado a proletarização de parte dos docentes que trabalham na rede privada de ensino.

Nessa direção, a pesquisa INEP/MEC 2018 (BRASIL, 2019) mostra o número de 2.537 IES, sendo 299 públicas (12%) e 2.238 (88%) privadas evidenciando fenômenos que tendem a expandir a mercantilização do ensino e a consequente proletarização dos professores. Como demonstram os dados, a proletarização docente vem crescendo em termos absolutos e relativos em todos os níveis de ensino, mas, principalmente, no ensino superior, devido ao número de IES privadas. Os dados explicitados na sequência dessa seção evidenciam o crescimento exponencial do processo de mercantilização e proletarização docente no Tocantins e em Palmas.

2.3 Educação superior no estado do Tocantins no contexto nacional

O estado do Tocantins, fruto do desmembramento de Goiás, foi criado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), portanto, recentemente, o que agrega algumas peculiaridades à sua trajetória da Educação Superior. Entretanto, no que diz respeito ao crescimento do número de instituições, não foge à regra geral brasileira: apresenta forte expansão a partir de 1996, quando foi promulgada a atual LDB, e implantadas as políticas do Governo Fernando Henrique Cardoso. Assim, se em 1991 contava com apenas duas instituições de educação superior, chega a 2019 com um total de 24.

O estado do Tocantins conta com uma população de 1.572.866 pessoas, sendo que Palmas, sua capital, possui, aproximadamente, 300.000 habitantes, tendo o estado apresentado um crescimento de 31% em relação ao último censo (BRASIL/IBGE, 2010). Esse crescimento populacional demanda, com certeza, um esforço crescente na criação de novos cursos de graduação, especialmente na área de tecnologias e programas de mestrado e doutorado com vistas a propiciar melhores condições de vida à comunidade tocantinense. Tal esforço precisa ser feito tendo em vista o processo formativo da população tocantinense e o fato que dos 54.273 servidores públicos, apenas 41% possuem formação superior e/ou pós-graduação. (TOCANTINS/SECAD, 2019)

Integrado à Amazônia Legal, conforme informações coletadas no INEP (2006) o Tocantins compreende 139 municípios, perfazendo 278.420,7km², com uma densidade demográfica de 4,14 hab./km². A principal atividade econômica é a agricultura (destaque para a produção de arroz, milho, soja, mandioca e cana-de-açúcar), seguida da pecuária (com 5,54 milhões de bovinos, 737 mil suínos, 180 mil equinos e 30 mil bubalinos) e do extrativismo mineral (jazidas de estanho, calcário, dolomita, gipsita e ouro), como nos tempos da colonização.

Embora pertença formalmente à Região Norte, o estado de Tocantins encontra-se na zona de transição geográfica entre o cerrado e a Floresta Amazônica. Essa característica fica evidente na fauna e flora locais, onde se misturam animais e plantas das duas regiões.

Em consonância com o quadro seguinte elaborado a partir do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL/MEC, 2019), o estado do Tocantins possui

atualmente 24 instituições de educação superior ativas sendo duas universidades, três centros universitários, um instituto e 18 faculdades. Estas estão distribuídas da seguinte forma em relação a sua natureza jurídica e organização acadêmica.

QUADRO 8 – Instituições de educação superior no Tocantins por organização acadêmica e natureza jurídica.						
Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Universidades	2	8,3%	2	40,0%	0	0,0%
Centros Universitários	3	12,5%	1	20,0%	2	10,5%
Institutos	1	4,0%	1	20,0%	0	0,0%
Faculdades	18	75,0%	1	20,0%	17	89,5%
Total	24	100%	5	100,0%	19	100,0

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

O sistema federal (União) tem sob seu controle as instituições públicas federais e as instituições de educação superior privadas de todo o Brasil; os sistemas estadual e municipal, por sua vez, são responsáveis pelas instituições públicas estaduais e municipais. Tendo em vista que a expansão da educação superior se deu, predominantemente, por meio da iniciativa privada, a educação superior brasileira experimentou uma centralização progressiva.

Embora considerando a sua especificidade, o cenário da educação superior no Tocantins segue proporcionalmente o que ocorre no Brasil em relação à abrangência das esferas pública e privada. Das 24 instituições de educação superior tocantinense, como expresso no quadro 8 anterior, 20,8% são públicas e 79,2% privadas.

Referindo-se aos 268 cursos em atividades no Tocantins, em conformidade com os dados do quadro 9, a maior parte, 53%, pertence à rede de ensino privada em contrapartida de 47% da rede pública.

QUADRO 9: Cursos superiores em atividade, no Tocantins, por rede de ensino e organização acadêmica.		
Rede de Ensino		
Natureza Jurídica dos Cursos	Nº de Cursos	%
Público	125	47%
Privado	143	53%
Total	268	100%
Organização Acadêmica		
Instituições	Quantidade	Presencial
Bacharelado	163	61%
Licenciatura	64	24%
Tecnológico	41	15%
Total	268	100%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

A organização acadêmica dos cursos superiores em atividade no Tocantins apresenta o seguinte quadro: 163 bacharelados; 64 licenciaturas e 41 tecnológicos, segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019) 61% dos cursos bacharelados são ofertados na modalidade presencial e os demais, 31%, na modalidade a distância. Os cursos de licenciatura, em sua maioria, 60% são organizados na modalidade a distância e, 40% na modalidade presencial. Dos cursos tecnológicos oferecidos no Tocantins, 75% são na modalidade a distância e, somente 25% presenciais, ainda assim, é significativo ressaltar que 45% dos cursos e são ofertados na modalidade presencial e 55% na modalidade a distância. Ou seja, em sua maioria, os cursos superiores no Tocantins são ofertados presencialmente. Indubitavelmente, faz-se necessário uma avaliação criteriosa da qualidade destes cursos já que eles são preponderantes e, em consonância com a meta 7 do PNE 2014-2024, deveriam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica brasileira.

Em tal processo de qualificação destacamos, segundo Pereira e Carvalho (2015) as instituições de educação superior públicas do estado do Tocantins: Universidade do Estado do Tocantins (Unitins); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (Fafich); Fundação

Educacional de Gurupi (FEG), que incorporou o Centro Universitário de Gurupi (UnirG); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

A expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação. A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional. Assim, aparece em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. Sua expansão ocorre, com muita força, a partir do ano 2000. (PEREIRA; CARVALHO, 2015)

Note-se que, considerada individualmente, a educação privada apresenta, uma ociosidade de quase 50% das vagas oferecidas. Este fenômeno é ainda mais significativo quando se observa apenas a ociosidade apresentada pelos cursos privados de educação tecnológica. O desaquecimento do mercado educacional, expresso especialmente pelo desequilíbrio apresentado entre oferta e procura, é, por certo, o responsável pela queda na taxa de crescimento das instituições privadas. (PEREIRA; CARVALHO, 2015)

Analisando-se o crescimento de instituições de educação superior a partir da organização acadêmica: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) institutos superiores e 4) faculdades, os dados do estado do Tocantins, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019), apontam que, das duas instituições públicas existentes no estado, em 1991, apenas uma delas, a Estadual, é Universidade, o que deixa explicitado que, no Tocantins, não existe universidade particular.

No que diz respeito aos centros universitários, no Tocantins, verifica-se que, ao contrário das universidades, que são públicas, entre os centros universitários existentes, três são instituições privadas e uma pública. (PEREIRA; CARVALHO 2015)

2.3.1 O docente da educação superior no Plano Estadual de Educação (PEE) do Tocantins

No que se refere aos docentes da educação superior do Tocantins, o processo formativo continua em pauta nas discussões como ferramenta capaz de auxiliar na melhoria da qualidade da educação. Trata-se da formação inicial e continuada dos profissionais docentes, como exigência histórica por parte do movimento dos educadores. Sobre a formação de professores, no Estado do Tocantins partimos do que preceitua o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE).

No ano de 2015, o Governo do estado do Tocantins lançou o PEE por meio da Lei nº. 2.977. Neste Plano estão todas as etapas da educação que hoje são responsabilidade do Estado, que vão desde a educação infantil, educação indígena, educação profissional, educação superior, além de conter capítulos sobre financiamento, acompanhamento, avaliação, formação e valorização dos profissionais da educação.

Convém destacar que no ano de 2009 já haviam sido lançadas pelo Governo Federal as principais orientações a respeito das ações destinadas à formação de professores. Quanto ao nível de qualificação dos profissionais docentes, a meta 17, prevista no PEE 2015 propõe:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores(as) do corpo docente, em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) de doutores(as). (TOCANTINS, 2015)

Para a consecução do proposto na meta acima citada foram traçadas algumas estratégias. Pretende-se fomentar os sistemas de avaliação da qualidade do ensino, utilizando as ferramentas já previstas, como exames aplicadas aos acadêmicos formandos.

Outra estratégia que é oportuno citar é a que busca “elevar o padrão de qualidade das instituições de ensino superior a partir do direcionamento de atividade voltadas à pesquisa efetiva e institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*”, através da meta 17 e estratégia 17.4. (TOCANTINS, 2015)

Com a estratégia citada pretende-se averiguar a qualidade das instituições que oferecem ensino superior a fim de garantir mão de obra de qualidade para o mercado da educação.

A meta 18 prevista no Plano Estadual de Educação, aborda a necessidade de aumento no número de profissionais com títulos de Pós-graduação (mestrado e doutorado) buscando “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 70 (setenta) mestres e 40 (quarenta) doutores(as).” (TOCANTINS, 2015)

Percebe-se na citação acima a preocupação do legislador em aumentar e elevar o nível de titulação para os docentes. Para tanto, foram traçadas estratégias como na meta 18:

estimular a pesquisa científica e de inovação nas áreas do conhecimento e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da Amazônia Legal e do cerrado, a gestão de recursos hídricos para mitigação dos efeitos da seca e a geração de emprego de forma sustentável. (TOCANTINS, 2015)

A mencionada estratégia deixa clara a intenção do desenvolvimento do profissional para uma atuação de forma a despertar para a pesquisa e o atendimento às questões sociais.

A meta 19, abaixo citada, trata especificamente da formação dos professores da educação básica:

Garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formação de todos os professores da educação básica em nível superior público, obtida em curso de licenciatura na área de atuação, sendo, no mínimo, 80% (oitenta por cento) nos primeiros 5 (cinco) anos e 100% (cem por cento) até o final da vigência deste PEE/TO. (TOCANTINS, 2015).

Percebe-se que a pretensão é que, exatamente todos os professores da educação básica tenham, até o final da vigência do PEE, licenciatura na área de atuação. Uma das estratégias para a meta acima diz respeito ao prazo para emissão da certificação para a progressão funcional.

A última meta que trata especificamente do assunto que interessa para este estudo pretende

Instituir, no primeiro ano de vigência deste PEE/TO, programa de formação continuada para profissionais da educação básica, sob o gerenciamento do Estado, extensivo aos municípios, com a finalidade de sistematizar cursos demandados e ofertados, seja de iniciativa própria ou adesões a programas

do MEC, estabelecendo monitoramento sistemático. (TOCANTINS, Lei 2.977/15)

Resta observar a relevância dada a programas de formação continuada, seja de iniciativa própria ou relacionada a adesões a programas do MEC, com monitoramento.

Convém enfatizar que as metas acima citadas foram escolhidas por tratarem da formação profissional dos docentes e por constarem dentre os objetivos e metas do tópico “Formação e valorização dos profissionais da educação”, do PEE. Em relação à carreira (Meta 20), valorização dos profissionais da educação (Meta 21) e gestão (Meta 22) o PEE/2015 não difere, também, das diretrizes nacionais.

Não identificamos, entretanto, no referido plano metas que tratem especificamente sobre a rede privada de educação, a exemplo, da forma de acompanhamento e gestão democrática das instituições de educação privada no âmbito do estado do Tocantins.

2.4 - Educação superior no município de Palmas/Tocantins

Neste item analisaremos o papel do município de Palmas quanto à política de formação e profissionalização de professores na Educação Superior que começaram a se delinear, no quadro regional, principalmente, pela inexistência ou precariedade dessa estrutura na região Norte do estado, em tempos pretéritos. Percebe-se nesta cidade, como em todo o país, a crescente participação da iniciativa privada na implantação de faculdades, institutos, extensões de polos na oferta de cursos superiores, o que se insere num contexto mais amplo da política de educação a partir de 1990. (DOURADO, 1990)

Neste contexto, a educação passou a se constituir com um bem comercializável, acompanhando as novas características do setor produtivo da economia. O fortalecimento deste setor privado educacional, em alguns casos subsidiados, pelo Estado, interferiu direta e indiretamente na configuração urbana e na acessibilidade da oferta de bens e serviços da cidade de Palmas, o que vem reforçando o seu papel de localidade central e de centro regional.

No âmbito do município de Palmas, atualmente, são oferecidos 120 cursos de graduação. (BRASIL/MEC/INEP, 2019) Destes cursos, 28,3% são ofertados pela

rede pública de ensino e 86% pela rede privada, o que demonstra que, em Palmas, a ampliação da rede privada de ensino, em uma perspectiva mercantil (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009), é mais intensa do que a ocorrida no Brasil e nas demais cidades do Tocantins.

No entanto, a crescente demanda por ensino superior tem alterado, progressivamente, o seu papel, levando a uma massificação que tem tido como consequência a banalização e erosão dos diplomas, e dos serviços educacionais cada vez mais generalizados, possibilitando, assim, sua multiplicação e classificação em diferentes tipos hierárquicos de IES, onde os serviços são oferecidos (NÓVOA, 2011). Tal afirmativa, comprova-se pelo número, cada vez maior, de universidades/faculdades e cursos superiores e técnicos ou simples extensões em polos localizados, em articulação com a “universidade mãe”. Assim, em última instância, a região ou cidade, como polo de prestação de serviços mais elevados, contribui para a redefinição de uma hierarquia urbana, sem que, necessariamente, este seu papel seja revertido como possibilidade de desenvolvimento regional. (AZEVEDO, 1998, p. 33)

QUADRO 10 – Cursos em atividade no município de Palmas, por rede de ensino e organização acadêmica.		
Rede de Ensino		
Natureza Jurídica dos Cursos	Nº de Cursos	%
Pública	34	28,3%
Privada	86	71,7%
Total	120	100%
Organização Acadêmica		
Instituições	Quantidade	Presencial
Bacharelado	82	68,3%
Licenciatura	15	12,5%
Tecnológico	23	19,2%
Total	120	100%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019)

Tomando como referência o quadro 10, outro dado, também, muito relevante para compreender a educação superior do município de Palmas é o fato de 71,7% dos cursos serem ofertados por instituições privadas. Também é oportuno salientar o percentual de 68,3% de cursos bacharelados ofertados na capital Palmas, seguido de tecnólogos (19,2%) e licenciaturas (12,5%). Dados não desprezíveis estão relacionados à ampla predominância dos cursos de bacharelados.

Não se pode deixar de mencionar as significativas transformações pelas quais a cidade vem passando, seja na produção de novos espaços residenciais e segregações de outros, ou na produção de equipamentos urbanos. Esta situação leva-nos a afirmar que o desenho da cidade de Palmas tem se modificado com a chegada do ensino superior, em um primeiro momento, início dos anos de 1990, com a criação da Universidade do Tocantins (Unitins), posteriormente em 2003, a implantação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ao lado dessas duas Universidades, um conjunto de IES privadas tem disputado a demanda por educação superior no estado do Tocantins.

Esta expansão não é diferente do observado em todo o país, a partir dos anos de 1990. Entretanto, em Palmas, cidade onde predominavam as atividades governamentais, comerciais e agropecuárias, este aumento sinaliza mudanças de perfil socioeconômico e espacial, onde novas relações se estabelecem e se materializam no espaço urbano por meio de diversas práticas entre os agentes sociais e institucionais neste espaço sinalizando para uma redefinição de novas funcionalidades urbanas.

2.4.1 O docente da educação superior do Município Palmas/TO

Considerando que o avanço científico e tecnológico aumenta o nível de exigência de conhecimentos cada vez mais profundos e amplos, a formação do profissional assume particular importância no mercado de trabalho de uma forma geral, e, com os profissionais da educação não é diferente. Por esta razão o município de Palmas elaborou e normatizou, por meio da Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016, o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PALMAS/PME, 2016) dedicando especial atenção à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, a meta 16 prevê

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PALMAS/PME, 2016)

Percebe-se, com base na supracitada meta que o legislador municipal pretende proporcionar a todos os profissionais da educação básica formação específica por nível de atuação. Para fazer frente à mencionada proposta foram traçadas metas, dentre elas destaca-se a quinta:

Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (PALMAS/PME, 2016)

Dentre os objetivos e metas estabelecidos para o município também se sobressai a pretensão de

estabelecer convênios com as instituições públicas de nível superior para a oferta de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as áreas de ensino, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil. (PALMAS/PME, 2016)

A intenção em manter parcerias por meio de convênios com instituições que possam realizar os cursos de formação continuada está clara, conforme disposto na citação acima. O PME ainda tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino para, a partir daí, elaborar o planejamento de cursos a serem ofertados conforme as demandas apresentadas nas avaliações, assim, busca-se um melhor aproveitamento por parte dos profissionais e alunos que receberão os serviços da rede pública de ensino da capital.

Assim como no âmbito nacional e estadual, o Plano Municipal de Educação de Palmas (PME) também especifica as diretrizes em relação à carreira (Meta 18), valorização dos profissionais da educação (Meta 19) e gestão (Meta 20), por sua vez, o PEE/2015 não difere, também, das diretrizes nacionais.

O quadro seguinte aponta, em números, como se encontram os docentes do Sistema Municipal de Educação de Palmas, conforme dados do censo da educação superior 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2019), disponibilizado no site do INEP.

QUADRO 11 – Número Total de Docentes (em exercício) por Organização Acadêmica, Grau de Formação, Regime de trabalho segundo a Unidade da Federação/Tocantins e Categoria Administrativa das IES/2018

Número de Docentes em Exercício por Grau de Formação Segundo a Unidade da Federação/Tocantins e a Categoria Administrativa das IES/2018

Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Graduação	48	100%	47	97,9%	1	2,1%
Especialização	1075	100%	539	50,1%	536	49,9%
Mestrado	1255	100%	730	58,2%	525	41,8%
Doutorado	1084	100%	863	79,6%	221	20,4%
Total	3462	100%	2179	62,9%	1283	37,1%

Número de Docentes em Exercício por Organização Acadêmica Segundo a Categoria Administrativa das IES/Tocantins/2018

Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Universidades	1381	100%	1381	100,0%	0	0,0%
Centros Universitários	753	100%	298	39,6%	455	60,4%
Institutos	478	100%	478	100,0%	0	0,0%
Faculdades	850	100%	22	2,6%	828	97,4%
Total	3462	100%	2179	62,9%	1283	37,1%

Número de Docentes em Exercício por Regime de Trabalho Segundo a Categoria Administrativa das IES/Palmas/2018

Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Tempo integral	1854	100%	1693	85,30%	161	25,60%
Tempo parcial	505	100%	166	8,40%	339	54,00%
Horista	254	100%	126	6,30%	128	20,40%
Total	2613	100%	1985	76,00%	628	24,00%

Número de Docentes em Exercício por Organização Acadêmica Segundo a Categoria Administrativa das IES/Palmas/2018

Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Universidades	1499	100%	1499	100,00%	0	0,00%
Centros Universitários	215	100%	0	0%	215	100,00%
Institutos	486	100%	486	100,00%	0	0,00%
Faculdades	413	100%	0	0%	413	100,00%
Total	2613	100%	1985	76,00%	628	24,00%

Número de Docentes em Exercício por Grau de Formação Segundo a Categoria Administrativa das IES/Palmas/2018						
Instituições	Quantidade Geral	%	Pública	%	Privada	%
Graduação	46	100%	45	2,30%	1	0,20%
Especialização	560	100%	355	17,90%	205	32,60%
Mestrado	1029	100%	723	36,40%	306	48,70%
Doutorado	978	100%	862	43,40%	116	18,50%
Total	2613	100%	1985	76,00%	628	24,00%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/2019 (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

A educação tem ocupado, na sociedade moderna, um status privilegiado, pois é apontada, tanto por organismos internacionais quanto o governo, como o setor responsável em transformar a sociedade. O município de Palmas/TO, no caso da educação, não diferente do contexto nacional e estadual, também revelador de uma significativa expansão da esfera privada sobre a pública. Tal conformação redirecionou o confronto entre os interlocutores, dando novo conteúdo político às reformas educacionais, nos anos 90. Esse processo indica a transfiguração da atuação estatal no sentido da manutenção da égide privatista do Estado brasileiro por meio do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada, fazendo surgir organizações com natureza e caráter privado. Assim, o estado do Tocantins e Palmas estão em sintonia com as recomendações das agências internacionais, com destaque às prescrições do Banco Mundial, na busca de situar, nesse cenário reformado, as novas propostas e modalidades em curso pela política nacional de Educação.

Nesse sentido, retomando a discussão anterior (Quadro 11), lembramos que em Palmas/ Tocantins, do total de 2.613 professores das IES, 76% estão no setor público nas IES UFT e Unitins e 24% nas IES privadas. Destacamos, também, que 85,30% dos professores da rede pública possuem vínculo empregatício de tempo integral no desenvolvimento do ensino, já no ensino privado aproximadamente 75% possui vínculo em tempo parcial e horista, demonstrando, assim, a precarização da forma de contratação que as IES privadas vêm submetendo os profissionais da educação em suas instituições de ensino.

A formação e profissionalização docente em nível superior situa-se no contexto de implantação e implementação das políticas neoliberais explicitadoras do

poder do mercado confrontado ou articulado com o poder do Estado. Na universidade pública brasileira, particularmente nas IFES, esse momento caracterizou-se pelo processo de desqualificação da instituição pública, supervalorização da iniciativa privada; diversificação da educação superior⁴; desregulamentação de vários direitos sociais; enfraquecimento dos sindicatos e fortalecimento das organizações não governamentais de cunho preponderantemente empresarial.

Olhando retrospectivamente, podemos dizer que são visíveis os efeitos das mudanças, advindas da reestruturação produtiva e da reforma do Estado na educação brasileira, particularmente na educação superior. É possível dizer que, desde o início da década de 1990, a educação superior vem sendo fortemente impactada por um conjunto de reformulações com objetivos expansionistas, calcados numa política de diversificação e diferenciação associada à flexibilidade, competitividade e avaliação.

Este é o contexto em que o PNE 2014-2024 foi elaborado como política de Estado, tornando-se, também, a referência para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Embora considerando a sua especificidade, o cenário da educação superior no Tocantins segue, proporcionalmente, o que ocorre no Brasil em relação à abrangência das esferas pública e privada. Os dados relacionados nesse capítulo deixam claro que, no Tocantins, a lógica de formação e profissionalização docente segue a mesma tendência da realidade nacional. Isso evidencia o processo de mercantilização da educação demonstrado pelo expressivo crescimento privado em relação à quantidade de instituições, cursos e alunos.

No estado do Tocantins e município de Palmas, no que se refere à educação superior, evidencia-se o processo de precarização, diversificação, diferenciação e flexibilização da universidade pública brasileira, em especial das IFES. Os dados demonstram que as mudanças ocorridas no modelo de produção – com repercussão nas reformas de 1990 – foram assimiladas e assumidas, também, pelo estado do

⁴ Fomentar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação dos estudantes nos gastos, e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo em relação ao ensino superior; e adotar políticas que estejam destinadas, concretamente, a outorgar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 29)

Tocantins por meio do alinhamento à lógica neoliberal internacional de produção e reprodução do capital.

Esses acontecimentos têm influenciado os rumos das políticas de educação superior em geral, com desdobramentos incisivos no processo de planejamento e gestão das políticas de educação superior. Nesse sentido, tem-se priorizado, muitas vezes, o atendimento numérico às metas desconsiderando-se os fundamentos necessários para a formação e valorização docente. Em tal processo não é difícil perceber que, em relação às IES privadas, vem ocorrendo a proletarização docente com traços de intensa precarização nas relações de trabalho.

CAPÍTULO III

DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UMA IES PRIVADA DE PALMAS/TO: CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

3.1 Introdução

No presente capítulo nosso intento consistiu em responder como, em geral, se caracteriza a política de formação e profissionalização docente no âmbito de uma IES privada de Palmas/Tocantins, situada no contexto nacional e estadual?

Sobre a “docência para a educação superior”, Dias (2016), argumenta que, nas últimas décadas, o debate sobre a formação docente para a educação superior, tanto em nível nacional como internacional, vem destacando, além da formação para a pesquisa, o domínio do campo pedagógico, imprescindível à formação dos profissionais para a docência no ensino superior, assegurando sua integração aos demais campos disciplinares da ciência.

A docência para a educação superior exige domínio de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor, além de profissionalismo, exigência indispensável ao exercício de qualquer profissão. Adicionalmente, é necessário considerar que a dimensão política no processo de formação permite a integração de posições éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal. Por tudo isso, a docência no Brasil, como um todo, e em cada IES, em particular, precisa ser encarada de forma profissional. (DIAS, 2016)

O docente da Educação Superior tem um papel de intermediação entre o discente e a própria Instituição de Ensino Superior. De acordo com Carmo (2015), este contato é a representação da vivência durante todo o período acadêmico dentro desse espaço, e, para esta relação, existe uma expectativa de que se consolide todos os aspectos da tríade pesquisa-ensino-extensão.

Entendendo que a valorização da docência no ensino superior ocorre de formas diversas, conforme os contextos institucionais em que se realiza, e é fortemente impregnada do significado que se atribui as IES na sociedade contemporânea, passamos a explicitar os diversos entendimentos da finalidade de uma Instituição de Ensino Superior em Palmas/TO. Este entendimento determina a

esta faculdade o modo de compreender a docência, as finalidades e os modos de ensinar e o que se espera como resultados do ensino de graduação dessa instituição.

Inspirada nessa moderna linha de educação, o docente da Faculdade pesquisada, tem como responsabilidades a definição, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de situações que promovam a aprendizagem, atividades essas que devem estar norteadas pelas concepções e princípios previstos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), assim como nos objetivos e no perfil profissiográfico do egresso constantes do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Esta base empírica do presente estudo definiu as quatro competências transcritas a seguir, conforme o PPI, 2019, p. 25:

Competência técnico-científica: ser capaz de se manter atualizado em relação a sua área de conhecimento e de abordar os conteúdos referentes a sua área de conhecimento, considerando os requisitos de formação previstos no PPC, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Competência pedagógica: saber organizar e dirigir situações de aprendizagem em que atue como orientador e mediador, empregar metodologias de aprendizagem inovadoras e novas tecnologias de informação e comunicação em situações de aprendizagem, acompanhar e avaliar a efetividade das situações de aprendizagem acerca do perfil do egresso e dos objetivos de aprendizagem; Competência relacional: ser capaz de agir e de orientar os estudantes quanto ao respeito à vida, à dignidade, à liberdade, à democracia, à diversidade, ao meio ambiente, às relações humanas, levando em conta valores e atitudes éticos por meio do diálogo e do respeito ao outro; Competência organizacional: agir em conformidade com o estatuto, os regimentos e as resoluções da instituição, bem como atuar de forma comprometida com as concepções, a visão, a missão, os valores e as diretrizes da Faculdade. (PPI, 2019, p. 25)

Assim sendo, buscamos caracterizar, situado no contexto nacional e estadual, a política de formação e profissionalização docente no âmbito de uma IES privada de Palmas/Tocantins. Em tal caracterização o texto contempla: a trajetória histórica da instituição a caracterização da formação e atuação profissional dos docentes, sexo, área de formação, grau de formação, forma de acesso à instituição, dedicação e carga horária, remuneração e, por fim, plano de cargo e carreira etc..

3.2 Histórico de implantação e desenvolvimento da Instituição pesquisada

Referenciado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023) (2019, p. 7), entre os anos de 2006 e 2007, o Projeto Educacional do Grupo em

estudo nasceu com a criação de um Instituto de Pós-graduação, que foi constituído para ofertar cursos de Pós-graduação para servidores do estado do Tocantins que necessitavam de progressão. Em fevereiro de 2006 foi firmado um Convênio Educacional com a Faculdade Albert Einstein, de Brasília-DF, para ofertas, em parceria, de cursos de Pós-graduação. No mesmo ano, o Instituto firmou parceria com o SEBRAE, para seu projeto, e iniciou suas atividades nas estruturas daquele órgão de fomento. Em 2007, já com um número expressivo de alunos e com um projeto arrojado, o Instituto de Pós-graduação, constitui uma nova empresa, sendo mantida a Faculdade, com a mesma sigla que já estava forte no estado devido aos cursos de Pós-graduação ofertados. No mesmo ano, a instituição encaminhou ao MEC os projetos para Credenciamento da IES e Autorização dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Letras.

Em 2008 a IES pesquisada foi credenciada pela Portaria MEC nº 1.449, de 11/11/2008, publicada no Diário Oficial da União nº 231, de 27/11/2008, com os cursos de Bacharelado em Administração, autorizado pela Portaria nº. 1.016 de 04/12/2008, publicado no Diário Oficial da União nº. 238 de 08/12/2008, curso de Bacharelado de Ciências Contábeis, autorizado pela Portaria nº. 1.017 de 04/12/2008, publicado no Diário Oficial da União nº. 238 de 08/12/2008 e Curso de Licenciatura em Pedagogia, autorizado pela Portaria nº. 1.052 de 11/12/2008, publicado no Diário Oficial da União nº. 142, de 12/12/2008.

A IES pesquisada iniciou suas atividades em 09/02/2009 e, o seu primeiro vestibular, chegou a ser um dos mais concorridos nos cursos oferecidos entre as instituições privadas de Palmas, pois iniciava com um projeto muito forte de inserção social, cujo objetivo foi propor mensalidade a preços populares e mantendo a qualidade de ensino. A IES oportunizou a várias pessoas que estavam fora da sala de aula, principalmente por não terem condições financeiras de arcar com mensalidades altas, a realização de um curso superior. No mesmo ano, a referida Instituição de Ensino Superior implantou seu programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* com 10 cursos, formando uma grande parcela de profissionais do estado do Tocantins e de outros estados que haviam terminado o ensino superior. Tal iniciativa contribuiu, sobremaneira, com sociedade tocantinense, preparando profissionais para que alavancassem o crescimento intelectual dos seus devidos locais de origem, especialmente do Tocantins, minimizando, assim, as demandas que existiam no mercado de trabalho.

No ano de 2010 a referida Faculdade implantou o curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas), autorizado pela Portaria nº. 109 de 02/01/2010, publicada no Diário Oficial da União nº. 23 de 03/02/2010. Tal curso completou o leque de cursos de graduação que foram pensados, inicialmente, como forma de fortalecimento de Palmas, que, por ser a capital do estado, é a uma das cidades que, ultimamente, mais cresceu no país. Segundo o IBGE, Palmas - Tocantins necessitava de cursos de bacharelados (Administração e Ciências Contábeis) para dar suporte aos órgãos públicos federal, estadual e municipal, que aqui estão centralizados, e às empresas comerciais e industriais que aqui se instalaram, bem como, os cursos de Licenciaturas (Letras e Pedagogia) que proporcionariam suporte as Instituições de ensino da Educação Básica do Estado.

No mesmo ano a (Instituição mantenedora), atendendo a outra demanda de mercado, ampliou seu campo educacional criando uma segunda Instituição que foi credenciada pela PORTARIA/SECT nº 117, de 18/06/2010 – publicada no Diário Oficial nº 3.169 de 01/07/2010 – ofertando os cursos: Técnico em enfermagem (autorizado pela Resolução nº 78, de 18/06/2010, publicada no Diário Oficial da União nº 3.169 de 01/07/2010) para suprir uma demanda de mercado dos hospitais, clínicas, postos de saúde, pronto atendimentos, consultórios e outros; Técnico em Segurança do Trabalho (Autorizado pela Resolução nº 77, de 18/06/2010, publicada no Diário Oficial da União nº 3.169 de 01/07/2010) para atender, na sua grande maioria, construtoras e indústrias e; Técnico em Informática (autorizado pela Resolução nº 76, de 18/06/2010, publicada no Diário Oficial da União nº 3.169 de 01/07/2010) para atender todo comércio, em geral.

Pensando na responsabilidade social que a Mantenedora tem com o estado do Tocantins, a instituição criou, ainda, em 2010, um Programa de Televisão chamado Programa Educação, com o objetivo de informar à sociedade todas as ações de educação que estavam sendo desenvolvidas no estado e na IES, abordando temas como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante de nível técnico, ensino superior, pós-graduação, eventos educacionais, lançamento de livros e outros, transmitido pela Rede Sat Tocantins, uma TV pública do estado que atinge os 139 municípios, sendo gravado em um estúdio próprio implantado dentro da Faculdade pesquisada. A TV encerrou suas atividades no ano de 2012 devido a nova gestão política de estado que mudou a finalidade da emissora pública (Rede Sat Tocantins).

No ano de 2011, a IES pesquisada implantou o seu programa de extensão universitária, criando alguns cursos de extensão que atendessem seu próprio segmento estudantil, bem como a sociedade. Os mencionados cursos permanecem até a presente data destacando-se entre esses projetos o de inclusão de índios da etnia Xerente no ensino superior. Ainda em 2011, a instituição criou o Curso Técnico em Radiologia (autorizado pela Resolução nº 104, de 23/07/2011, publicada no Diário Oficial da União nº 3.484 de 14/10/2011) para atender as demandas da saúde de Palmas e região. Também foi criado o curso Técnico em Vendas, autorizado pela Resolução nº 57, de 17/06/2011, publicada no Diário Oficial da União nº 3.416 de 05/07/2011, para atender o acelerado crescimento do comércio da Capital e cidades circunvizinhas.

No ano de 2012 ocorreu o reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia por meio da Portaria nº 264, de 16 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 223, de 20/11/2012. Também foi reconhecido o curso de Ciências Contábeis pela Portaria nº 273, de 14 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial União nº 246, de 19/12/2013 e, ainda, o Reconhecimento do curso de Administração pela Portaria nº 220 de 01/11/2012, publicada no Diário Oficial da União em 06/11/2012.

No ano de 2013 ocorreu a renovação de Reconhecimento do curso de Administração pela Portaria nº 704, de 18 de dezembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União nº 246, de 19/12/2013. Também ocorreu a autorização dos Cursos: Tecnológico em Gestão Pública, autorizado pela Portaria nº 427, de 30/08/2013, publicada no Diário Oficial da União nº. 170, de 03/09/2013; Logística, autorizado pela Portaria nº 405, de 30/08/2013, publicada no Diário Oficial da União nº. 169 de 02/09/2013; Marketing, autorizado pela Portaria nº 405, de 30/08/2013 e publicada no Diário Oficial da União nº. 169 de 02/09/2013; Segurança do Trabalho, autorizado pela Portaria nº 405, de 30/08/2013 e publicada no Diário Oficial da União nº. 169 de 02/09/2013; e o curso de Bacharel em Serviço Social, autorizado pela Portaria nº 405 de 30/08/2013, publicada no Diário Oficial da União nº. 169 de 02/09/2013.

No ano de 2014, a Faculdade em questão ampliou suas instalações físicas, saindo de 10 para 50 salas de aula e investiu em: compra de livros; um novo laboratório de informática; melhoria em todas as salas de aula – com quadros de vidros, climatização, carteiras estofadas, computadores e *Datashow* e rede de internet sem fio – wireless; novo *Software* de Sistema de Gestão educacional para

atender à comunidade acadêmica; contratação de novos professores; programa de bolsas de estudo próprio para discentes, docentes e corpo técnico; aquisição de uma área de 6000m² para construção do Prédio próprio da Faculdade, estrutura que contará com 3 andares, mais 110 salas de aula e outras unidades administrativas, cujos projetos já está em elaboração.

Com um projeto inovador, a Faculdade em estudo, foi recredenciada pela Portaria nº 432, de 29 de abril de 2015, publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 81 de 30/04/2015. No mesmo ano, também, foi dado início à Política de Capacitação e Formação Continuada para Docentes e Técnicos Administrativos da Faculdade, sendo ofertada bolsa de estudo integral na IES, para cursos de Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu*.

No ano de 2016 ocorreu o reconhecimento do curso Letras atendendo à solicitação de alteração no curso de Letras- Português/Inglês e respectivas literaturas para Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Tal mudança foi assegurada pela Portaria nº 54, de 09/03/2016, publicada no Diário Oficial da União nº 47, de 10/03/2016. No mês de novembro de 2016, foi Publicado pelo INEP, o IGC da Faculdade, que alcançou o conceito 4, sendo a única a alcançar esta nota no Tocantins, ficando como a IES, mas bem avaliada do estado. Também, em 2016, a instituição implantou o curso de Bacharelado em Enfermagem por meio da Portaria nº 214, de 23/06/2016, publicada no Diário Oficial nº 120, de 24/06/2016.

No ano de 2017 a Faculdade implantou o curso de Bacharelado em Engenharia civil, autorizado pela Portaria nº. 866 de 08/08/2017, publicada no Diário Oficial Nº. 152, de 09/08/2017. No mês de novembro de 2017, foi publicado pelo INEP, o IGC da Faculdade, com Conceito 4, ficando esta, pelo segundo ano consecutivo, como a IES melhor avaliada no estado do Tocantins.

Em novembro de 2017, foi celebrado o Termo de Cooperação entre a Faculdade, a Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT e Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins – FAPTO, como o objetivo de inclusão dos Docentes da Faculdade, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, como IES Cooperada, conforme previsto na Política de Capacitação Docente e Formação Continuada da Faculdade.

No ano de 2017 a Faculdade teve, ainda, a renovação de reconhecimento do curso de Administração por meio da Portaria nº. 269, de 03/04/2017, publicada no

Diário Oficial da União nº. 65, de 04/04/2017. Também foi renovado o reconhecimento do curso de Ciências Contábeis por meio da Portaria nº. 935, de 24/08/2017, publicada no Diário Oficial nº. 164, de 25/08/2017.

Em 2018, a IES criou o Programa de WEBTV, que está proporcionando à comunidade acadêmica a oportunidade para acessar vários conteúdos ligados ao mundo universitário. No mês de dezembro de 2018 foi publicado pelo INEP, o IGC da Faculdade, que manteve o conceito 4, pelo terceiro ano consecutivo, apresentando-se como a IES melhor avaliada no estado do Tocantins. No ano de 2018 a Faculdade teve a renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia, por meio da Portaria nº. 918, de 27/12/2018, publicada no Diário Oficial nº. 249, de 30/12/2018, e o reconhecimento do curso de Gestão Pública pela Portaria nº. 877, de 17/12/2018, publicada no Diário Oficial nº. 243, de 19/12/2018.

Em 2019, a Faculdade, obteve o Credenciamento EAD, por meio da Portaria nº. 1506, de 29/08/2019, publicada no Diário Oficial nº. 169 de 30/08/2019 para ofertar ensino na modalidade EAD. Também foram autorizados os cursos de Administração EAD e Pedagogia EAD pela Portaria nº 1.010, de 20/05/2019, publicada no Diário Oficial da União nº 96, de 21/05/20179. Em 2019 a instituição obteve, também, o reconhecimento do Curso Segurança no Trabalho, pela Portaria nº 427, de 10 de setembro de 2019, publicada no DOU nº 176, de 11/09/2019; e o reconhecimento do Curso de Logística, pela Portaria nº 427, de 10 de setembro de 2019, publicada no DOU nº 176, de 11/09/2019. A IES recebeu, ainda, as Comissões de Avaliadores do INEP/MEC para renovação de credenciamento da Faculdade, obtendo o Conceito 4. No mesmo ano foram reconhecidos os Cursos de: Recursos Humanos e Serviço Social, ambos obtendo o Conceito 4 e ora aguardando as publicações das respectivas Portarias. Foi credenciado o Centro Avançado de Ensino, que recebeu conceito 5 por meio da Portaria-SEDUC nº. 1.449, de 12/06/2019. Ainda, em 2019, a Faculdade inaugurou seu Complexo do Corpo e Saúde, contendo Academia, Sala de Dança, Studio de Pilates, Quadra Coberta Poliesportiva e Quadra de Vôlei de Areia, obra esta construída em terreno próprio da IES. Também foram entregues aos Cursos: Laboratório de Microscopia, Laboratório de Materiais de Construção e Ambulatório de Saúde da Mulher. Conforme o documento Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), está sendo construído, em terreno próprio da Faculdade, um prédio com mais 16 salas de aula. O quadro seguinte explicita a estrutura física da IES pesquisada.

QUADRO 12 – Estrutura Física, em 2019, da IES Pesquisada		
Estrutura	Quantidade	Total de metro quadrado
Academia/quadra poliesportiva	1	400
Banheiros	4	60
Biblioteca	1	34
Copiadora	1	10
Direção acadêmica/financeira	1	10
Diretoria Geral	1	8
Laboratório da Enfermagem	2	100
Laboratório da Engenharia	2	100
Laboratório de Informática	3	120
Sala Auditório	1	150
Sala de Aula	44	1496
Sala de Informática	1	20
Sala dos Professores/Coordenação de cursos	10	50
Secretaria Geral	1	12
Total	73	2570

Fonte: IES privada pesquisada/PDI, 2019-2023.

O quadro 12, acima, demonstra a preocupação da instituição em ofertar um ensino de qualidade em sala de aula, oferecendo um amplo espaço de acomodação aos alunos quanto, também, o apoio da biblioteca e diversos laboratórios de pesquisa, sem perder de vista a qualidade de vida de seus discentes, possibilitada pelo acesso à academia e quadra poliesportiva.

O projeto da IES investigada, conforme o PDI 2019-2023 (2019, p.8), definiu para os próximos anos solicitar o seu credenciamento como Centro Universitário, com foco no atendimento à Resolução nº 2, de 23 de Junho de 2017, que altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010, e que dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários. A instituição possui atualmente 12 cursos de graduação, e, deste total, sete já estão reconhecidos, quais sejam: Ciências Contábeis, Administração, Pedagogia, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, Gestão Pública, Logística e Segurança no Trabalho. Estão em processo de reconhecimento e aguardando Portaria os cursos de Serviço Social e Recursos Humanos. Por fim,

estão aguardando visitas de Reconhecimento os cursos de Enfermagem e Engenharia Civil, este em fase inicial.

QUADRO 13 - Número de Alunos matriculados na graduação - 2019	
Cursos – Graduação	Quantidade de alunos
Ciências Contábeis	149
Administração	197
Enfermagem	322
Engenharia Civil	34
Gestão pública/logística/recursos humanos	59
Serviço Social	53
Letras	20
Pedagogia	83
Técnico em Segurança do trabalho	25
Técnico em Radiologia	23
Técnico em Enfermagem	20
Total	985

Fonte: IES privada pesquisada/PDI, 2019-2023.

As informações contidas no quadro 13 e no histórico institucional possibilita depreender à luz das reflexões feitas no capítulo I que, mesmo sendo uma IES privada com claro objetivo mercantil, transparece um apelo em seu PPI, por meio dos cursos oferecidos, a responsabilidade social como justificativa para a aprovação dos seus projetos e possíveis recebimentos de incentivos públicos como, por exemplo, da TV pública para fins de interesse privado e particular, anteriormente mencionado.

Deprendemos dos dados presentes no item 3.2 que a IES privada pesquisada tem tido um crescimento vertiginoso em relação ao seu número de cursos criados, estrutura física construída e vagas vendidas nos referidos cursos. Cabe perguntar, frente às evidências sobre a mercantilização na IES base empírica do presente estudo, a qual responsabilidade social se refere os documentos analisados? Falar em responsabilidade social, nesse sentido, não seria mais uma estratégia para agregar valor ao capital da empresa educacional em questão? Em tal lógica mercantil, com verniz de responsabilidade social, a proletarização do

professor não corre o risco de ser intensificada? Vejamos o que nos revelam os dados seguintes sobre esse aspecto.

3.3 Caracterização da formação e atuação profissional

Segundo Perrenoud (2002, p. 10), apesar de a atividade de ensino ter chegado ao status de profissão ainda no século XIX, só gradualmente, esse ofício passou a ser objeto de uma verdadeira formação. Além disso, em um primeiro momento ela se centrou, sobretudo, no domínio dos saberes a serem ensinados. Assim, há pouco tempo e de forma bastante desigual, conforme o nível de ensino, começou a se conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem visando uma formação realmente profissional.

Nesse sentido, o corpo docente da instituição pesquisada possui experiência e formação profissional adequada à docência do ensino superior, visto que é composto por doutores, mestres e especialistas nas diversas áreas do saber e está, teoricamente, de acordo com os documentos oficiais da IES.

Ao lado da mencionada preocupação é preciso considerar, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023, que uma unidade geradora de conhecimento, como é uma instituição de ensino superior, não pode ser regida por um poder centralizador e autoritário. Nessa direção, o documento analisado afirma que a gestão da Faculdade é compartilhada com todos os atores institucionais. Talvez o ator que exerça maior contribuição nesse processo sejam os professores. São eles que, através de diversos mecanismos, atuam ativamente na gestão educacional, sugerindo e agindo de forma proativa. A formalização desse comportamento está explícita no Regimento Geral da IES pesquisada (IES/RG, 2019) e em consonância com a legislação da educação superior e com os atos normativos do MEC e do CNE, com destaque para o Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Tal consonância evidencia-se pela composição do Conselho Superior, dos Conselhos de Curso, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), dentre outras comissões que possam a vir integrar a gestão da IES.

O corpo docente da referida faculdade tem representação, com direito à voz e voto, no Conselho Superior, na forma do Regimento Geral, uma vez que o Conselho Superior é órgão máximo da instituição, está estruturado de forma colegiada, tem

caráter deliberativo em matéria de administração, ensino, pesquisa e extensão, e é constituído pelos seguintes membros, conforme quadro abaixo:

QUADRO 14 - Composição do Conselho Superior	
Membros	Quantidade
Diretor Geral	1
Representantes da mantenedora	2
Representante do conselho acadêmico	1
Diretor	1
Coordenador de pesquisa, extensão e pós-graduação	1
Coordenador de cada curso de graduação	1
Representante da comunidade	1
Representante do corpo docente	2
Representante do técnico – administrativo	1
Representante do corpo discente	2
Total	13

Fonte: IES privada pesquisada/PDI, 2019-2023.

Considerando os docentes da IES pesquisada temática objeto do presente estudo, o mencionado conselho se apresenta de forma, fortemente, centralizadora, pois os dois representantes representam somente 15%. Além do mais, entre os 13 membros do Conselho, sete (54%) são gestores e, portanto, centrado no interesse da instituição, nesse caso, da IES privada objeto do estudo. Os demais segmentos (professores, estudantes e comunidade externa) somados não conseguem aprovar políticas que lhes interessam na IES, pois são inferiores a 50%. Considerando que o Conselho superior é um espaço importante de tomada de decisões, não é difícil deduzir o pouco poder decisório que o corpo docente tem nas decisões sobre a política de formação e valorização docente.

O corpo docente da Instituição é constituído pelos professores que exercem atividades inerentes ao ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão e as pertinentes à administração acadêmica.

Conforme o Regimento Geral (2019, p. 128), o corpo docente da IES é formado pelas seguintes categorias profissionais:

- a) **Professor Especialista** é o profissional da área de Ensino que possui, além do curso de graduação, pós-graduação lato-sensu e, devidamente credenciado, exerça atividades de docência em curso superior, ou auxilie

na execução de projetos de pesquisa, ou oriente alunos em estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de curso superior, na respectiva área do conhecimento.

- b) **Professor Mestre** é o profissional da área do Ensino que possui, além do curso de graduação, pós-graduação stricto-sensu em nível de mestrado e, devidamente credenciado, exerça atividades de docência em cursos de graduação ou pós-graduação, podendo, ainda, auxiliar na elaboração de programas para cursos de pós-graduação, ou coordenar a elaboração e executar projetos de pesquisa, ou orientar alunos nos estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação, na respectiva área do conhecimento.
- c) **Professor Doutor** é o profissional da área do Ensino que possui, além do curso de graduação, pós-graduação stricto-sensu em nível de doutorado e, devidamente credenciado, exerça atividades de docência em cursos de graduação ou pós-graduação, podendo ainda elaborar programas para cursos de pós-graduação, coordenar a elaboração e execução de projetos de pesquisa, orientar alunos nos estágios, monografias ou trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação, na respectiva área do conhecimento.

Também integrarão o corpo docente as seguintes categorias especiais, conforme expressa no Regimento Geral (2019, p. 129):

- a) **Professor Substituto** é o profissional do Ensino, devidamente habilitado, que depois de comprovada necessidade de afastamento de qualquer docente, venha a substituí-lo por tempo determinado e não superior a seis meses.
- b) **Professor Colaborador** é o profissional da área do Ensino que, após aprovado em processo seletivo específico e devidamente credenciado, seja contratado em caráter temporário e determinado.
- c) **Professor Visitante** é o profissional de renome e de comprovado conhecimento que, tendo seu nome aprovado pelo Diretor Geral, seja convidado para desenvolver projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão na Instituição, em caráter temporário e por tempo determinado.

Atualmente, na IES pesquisada o pessoal docente está distribuído quantitativamente, conforme o quadro seguinte:

QUADRO 15 – Distribuição dos professores da IES Pesquisada, por categoria profissional, em 2019		
Categorias	Quantidade	Percentual (%)
Categorias principais (efetivos)		
Professor Especialista	14	39%
Professor Mestre	09	26%
Professor Doutor	06	17%
Categorias especiais		
Professor Substituto	03	9%
Professor Colaborador	02	6%

Professor Visitante	01	3%
Total	35	100%

Fonte: Recursos Humanos IES – 2019.

Conforme o quadro 15, o percentual de professores do quadro efetivo perfaz 82% dos professores e 18% do quadro é composto por professores especiais. Chamamos a atenção sobre o fato de o conjunto dos professores efetivos ser composto em sua maioria (65%) por professores especialistas (39%) e mestres (26%).

O quadro (15) evidencia a necessidade do desenvolvimento de uma política de formação de professores mais arrojada, caso a IES pesquisada tenha interesse, para além do mercantil, em qualificar o seu quadro de professores ampliando seu leque formativo e buscando abranger, além do ensino e extensão, também a pesquisa, invertendo a lógica de contratação de professores especialistas para mestres e doutores. Os dados da pesquisa denotam a mercantilização na hora de efetivar a contratação de um profissional docente em concordância com a atual conjuntura que busca custos mais baixos para a valorização do capital no âmbito das IES privadas.

Sob o ponto de vista da formação, a IES privada pesquisada demonstra uma das faces do processo de precarização evidenciada pela existência da maioria de especialistas e mestres em seu quadro de professores. Tal quadro sugere uma preocupação por parte da IES com um processo de formação voltado para a produção de mais-valia por meio da venda do produto ensino, com menor dispêndio de recursos gastos com a força de trabalho dos professores. (TUMOLO E FONTANA, 2008)

Nesse caso específico, podemos dizer que existe na instituição um processo de proletarização contraposta à profissionalização docente, pois os professores produzem a mercadoria (ensino) que valoriza o capital dos proprietários da IES (em franca expansão se considerarmos o percurso histórico demonstrado no item 3.2) utilizando-se de condições formativas mínimas se considerarmos o baixo índice de professores com grau mais elevado de formação em cursos de doutorado.

Cr terios de sele o e contrata o dos professores na IES pesquisada

O processo de seleção de professores atende ao que dispõe o Regimento Geral (2019, p. 129) da IES foco da pesquisa e, também, o Plano de Carreira Docente (2019, p. 131). Tal processo se inicia com o encaminhamento formal, ao Diretor acadêmico, da necessidade de seleção ou de cadastro de Plano de Desenvolvimento Institucional de professores para o semestre seguinte ou os dois semestres seguintes. O mencionado encaminhamento é realizado pelos coordenadores de curso após a verificação da impossibilidade de aproveitamento de professores já pertencentes ao quadro da Instituição.

Verificada a necessidade de seleção e contratação de professores, é autorizada a publicação de edital no site da Faculdade. O referido edital também é exposto em locais conhecidos pelos docentes já pertencentes ao quadro da instituição.

A inscrição dos candidatos interessados é feita, exclusivamente, pelo envio de currículo, por e-mail, à Diretora Acadêmica da Faculdade para constituição do Cadastro de Candidatos.

Confirmada a contratação, segundo o Regimento Geral (2019, p. 131), o Diretor acadêmico encaminhar ao Diretor Geral, a relação dos nomes, acompanhada dos processos de cada candidato que inclui a documentação exigida pela Instituição. Após a autorização, o Diretor Geral encaminha os processos ao setor de recursos humanos para cumprimento dos requisitos burocráticos.

3.4 Políticas de qualificação e plano de carreira do corpo docente

A política de qualificação e carreira do corpo docente da IES pesquisada é normatizada pelos seguintes documentos: Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2019 e Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) 2019. (IES/PDI, 2019; IES/PPI, 2019)

Políticas de Qualificação

O Plano de Formação Docente das instituições de ensino mantidas pela IES base empírica da presente pesquisa tem por objetivo promover e manter o padrão de qualidade das funções de ensino, pesquisa, extensão e gerenciamento da Faculdade, por meio de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, graduação,

capacitação e atualização profissional, voltados para a sua comunidade interna, oportunizando aos seus professores condições de aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais.

Segundo o PDI (2019, p. 145) a IES pesquisada oferecerá aos professores, os seguintes incentivos: bolsas de estudos integrais e/ou parciais; bolsas a recém-graduados; concessão de auxílio para participar de eventos; divulgação e/ou publicação de teses, dissertações, monografias etc.; oferta de infraestrutura para que seus professores imprimam ou editem suas produções científicas; licença remunerada, para participação em programas, externos ou internos, de pós-graduação; e desconto progressivo na mensalidade dos cursos para cônjuges e filhos.

QUADRO 16 - Composição dos Incentivos da IES pesquisada aos professores no ano de 2019		
Membros	Quantidade	Valor
Bolsas de estudos integrais e/ou parciais	2	22.000,00
Bolsas a recém-graduados	5	10.000,00
Concessão de auxílio para participar de eventos	4	8.000,00
Divulgação e/ou publicação de teses, dissertações e monografias	20	24.000,00
Licença remunerada, para participação em programas	0	0,00
Desconto na mensalidade para cônjuges e filhos	6	18.000,00
TOTAL	1	82.000,00

Fonte: Recursos Humanos IES Pesquisada, 2019.

O docente a quem for concedida bolsa de estudos, integral ou parcial, para melhoria da titulação ou qualquer outra ajuda financeira para estudo, nos termos das normas do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico (PICDT), obriga-se a servir a Faculdade após o término do seu benefício, nos termos fixado no respectivo contrato, por um tempo de, no mínimo, o dobro do tempo gasto para concluir os estudos. (PDI, 2019)

Aos participantes do processo de capacitação serão concedidos ainda, conforme o PICDT (2019) os seguintes benefícios: a) Mensalidades de manutenção para os candidatos selecionados; b) Auxílio-tese; c) Auxílio-instalação/retorno (na modalidade de bolsa integral); d) e Taxas escolares, quando o curso for realizado em instituições privadas.

O quadro 17, seguinte, explicita o quantitativo de benefícios/atendimentos realizados pela IES pesquisada em relação ao apoio financeiro dispendido para a formação e aperfeiçoamento dos seus professores.

QUADRO 17 – Benefícios complementares gastos com a capacitação de professores no ano de 2019		
Categorias	Quantidades de professores atendidos	Volume de Recursos em R\$
Mensalidades de manutenção	5	15.000,00
Auxílio-tese	10	10.000,00
Auxílio-instalação/retorno	0	0,00
Taxas escolares	0	0,00
Total	15	25.000,00

Fonte: Financeiro da IES – 2019.

A IES, base empírica do presente estudo, conforme Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2019), anualmente, aprovará as ações e metas para o plano de qualificação docente para o ano letivo seguinte, bem como sua articulação com os planos similares de instituições congêneres e de organismos de financiamento da pós-graduação e da pesquisa.

Plano de Cargos, Carreira e regime de trabalho

O plano de carreira dos docentes da IES em análise, segundo o PICDT (2019), tem por objetivo estabelecer uma política de administração de cargos, salários e carreira para os quadros de pessoal da Instituição.

As necessidades de recursos humanos da organização são definidas a partir do desenvolvimento aprimorado da análise de cargos. Daí derivam a descrição e a especificação de cargos, que fornecem o alicerce para sua avaliação e da qual resultam a fixação de salários e a política salarial da empresa. (GIL, 2006, p. 175)

Assim, o desenho de cargos baseia-se no enriquecimento da tarefa que consiste em ampliar a responsabilidade, os objetivos e o desafio das tarefas do cargo, na pressuposição de que a motivação para o trabalho decorre da satisfação no cargo e da liberdade pessoal.

Cabe ressaltar que o PICDT da IES analisada é tido como um suporte para a gestão de Recursos Humanos, traduz-se no Regimento Interno da Carreira da IES

pesquisada que define, regula e administra os cargos e salários do pessoal docente institucional, efetivando-se em uma política de valorização do profissional, em conformidade com as necessidades institucionais, acadêmicas e educacionais.

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019), o desenho de cargos baseia-se no enriquecimento da tarefa que consiste em ampliar a responsabilidade, objetivos e desafios das tarefas do cargo, pressupondo-se que a motivação para o trabalho decorre da satisfação no cargo e da liberdade pessoal.

O plano de carreira da IES pesquisada, base empírica desta pesquisa, constitui-se do conjunto de cargos estruturados de acordo com as atividades e competências profissionais afins em relação à natureza do trabalho ou à aplicação dos conhecimentos necessários ao desempenho destes e das condições de movimentação do ocupante destes cargos na estrutura geral das carreiras⁵.

A carreira do corpo docente da Instituição estudada, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019), será estruturada nas seguintes categorias e níveis: a) Professor Especialista NIVEL A, B, C, D, E e F; b) Professor Mestre NIVEL A, B, C, D, E e F; e c) Professor Doutor NIVEL A, B, C, D, E e F⁶.

Nos termos do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019), a progressão salarial docente do magistério, de um nível para o outro representará a multiplicação do fator estabelecido na tabela seguinte, pelo valor do piso da categoria correspondente.

⁵ Referenciado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019, p 31) “[...] entende-se por ascensão ou promoção a passagem do funcionário para um cargo de maior complexidade e de maior remuneração. A carreira dos funcionários da Faculdade estudada é constituída por categorias e níveis. Categoria é a divisão da carreira que, fundamentada na escolaridade, titulação acadêmica, agrupa atividades/competências, responsabilidades, qualificação profissional e experiências. Níveis são as subdivisões de uma mesma categoria que determinam a progressão do funcionário. Entende-se por progressão a passagem de um nível para outro, dentro do mesmo cargo em que o funcionário esteja enquadrado, oportunizando aumento de remuneração.

⁶ “A progressão entre os níveis de uma mesma categoria ocorrerá após o cumprimento, pelo docente, do interstício mínimo de três anos no nível respectivo e pela acumulação de pontos. A definição da pontuação para fins de enquadramento, promoção e progressão será elaborado por uma comissão especial nomeada pela Direção Geral, cujo plano deverá ser aprovado pelo CONSUP e normatizado por Resolução.” (PDI,2019, p.31)

QUADRO 18 - Plano de cargos e salários do corpo docente						
CATEGORIA	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
Especialista	100	105	110	115	120	125
Mestre	125	130	135	140	145	150
Doutor	150	155	160	165	170	175

Fonte: PDI, 2019.

Os dados do quadro a seguir expressam a situação atual da IES pesquisada, especificando, por categoria e níveis, a situação em que se encontram os professores da IES pesquisa na carreira no ano de 2019.

QUADRO 19 – Situação em que se encontram os professores da IES pesquisada no plano de cargos e carreira, em 2019						
Categoria	Nível de progressão					
	A	B	C	D	E	F
Professor Especialista	06	04	04	0	0	0
Professor Mestre	01	04	04	0	0	0
Professor Doutor	00	04	02	0	0	0
Total	07	12	10	0	0	0

Fonte: Recursos Humana IES pesquisada, 2019

Mesmo considerando a globalidade do contexto educacional, faz-se necessário o conhecimento das particularidades de determinados aspectos da educação superior sem subestimar qualquer outro indicador da qualidade. Nesse sentido, dedicamos especial atenção aos aspectos relativos à formação e preparação para o exercício da docência superior.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22) reforçam que um quadro docente qualificado e comprometido com o aprendizado dos alunos é componente de uma escola eficaz ou de boa qualidade, relacionando diretamente a qualificação do corpo docente e o desempenho dos estudantes. Dentre algumas características os autores destacam a titulação e qualificação adequada ao exercício profissional e o regime de trabalho do docente, particularmente o regime de dedicação exclusiva, quando o docente se dedica integralmente a uma determinada instituição escolar.

A importância da qualificação docente e dedicação integral às instituições de ensino na obtenção de resultados positivos nas avaliações de desempenho acadêmico da educação superior e o aporte legal à formação do docente da educação superior é encontrado na LDB, Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). O artigo 66 desse diploma legal estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

O número médio de doutores, mestres e/ou especialistas por IES privada ainda é muito inferior ao das IES públicas, o que pode sugerir inexistência de carreira do docente nas IES privadas, o número médio de mestres e especialistas é maior para até os primeiros anos de experiência, revelando a possibilidade de rotatividade de professores na instituição.

QUADRO 20 – Regime de trabalho da IES pesquisada no ano de 2019		
Regime de Trabalho	Quantidade	Percentual
Tempo integral	08	27,58%
Tempo parcial	19	65,51%
Tempo horista	02	6,89%
Total	29	100%

Fonte: Recursos Humanos – IES - 2019.

Seguindo a tendência nacional em que 70% das contratações de professores por instituição privada de ensino superior são de regime parcial de trabalho, na IES pesquisada, conforme o quadro anterior, 65,51% dos professores são contratados pela forma parcial de trabalho, orientado, de certa forma, pela lógica de racionalização dos recursos financeiros na hora da contratação dos professores.

As últimas décadas foram marcadas por avanços significativos na legislação nacional acerca dos direitos trabalhistas dos/as educadores/as das escolas públicas/privadas. Contudo, ainda é preciso concretizar as vitórias no dia-a-dia das redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas (federais, estaduais, distrital ou municipais), contrapondo-se a ofensiva neoliberal de retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários.

Depreende-se da pesquisa realizada no presente estudo que a forma como são feitas as contratações se desdobra em vínculos afetivos interrompidos, vínculos trabalhistas precarizados, relação entre professor/instituição/educação fragilizada, exigindo do professor uma readaptação constante no trabalho, justificada pela conjuntura que se apresenta no contexto econômico capitalista em que vivemos. Como evidência dos efeitos sobre o modo de experimentar a vida e o trabalho docente na contemporaneidade pode-se mencionar a aprovação da PEC 55/2016 (BRASIL, 2016), o congelamento, por 20 anos, dos gastos públicos em setores estratégicos e básicos, como a saúde e a educação, o que, certamente, trará drásticas implicações na demanda por concursos públicos.

Segundo os documentos estudados, com o intuito de oferecer uma política de incentivo à capacitação e qualificação aos docentes, a IES privada pesquisada mantém plano de carreira e de capacitação do docente. Os dados da pesquisa, conforme o referido plano, explicitaram que a forma de ingresso na IES estudada não ocorre por concurso e sim por contratação, uma vez verificada a necessidade desta contratação. Dessa forma, o quadro 20 explicita o regime de trabalho dos professores da IES pesquisada no quadro final do ano de 2019, dividida nos seguintes regimes de contratação: tempo integral, parcial e horista.

Os dados do quadro 20 revelam mais uma das facetas da proletarização do professor via precarização do trabalho docente que tem como expressão o regime de trabalho da IES pesquisada. Trata-se da parcialização do trabalho no desenvolvimento das atividades de ensino na instituição revelando, em virtude da existência de poucos trabalhadores em tempo integral, que a maioria dos professores devem trabalhar em mais de um local para sobreviver no mercado profissional.

A parcialização do trabalho docente, nesse sentido, revela os novos contornos em que o trabalho, em geral, vem assumindo a partir da sua subsunção absoluta à lógica do capital (MARX, 1985). Ou seja, uma forma expropriante da força de trabalho para valorizar o capital que é alienante e desumanizante por seu caráter parcial, fragmentário, – pela lógica que assume em relação à classe trabalhadora – além de humilhante e degradante.

Formação continuada e progressão funcional

Seguindo lógica semelhante ao exposto anteriormente, além da política de formação inicial e sua relação com o regime de trabalho, a IES pesquisada, conforme os documentos analisados, tem delineada: a política de incentivo à formação continuada e desenvolvimento do corpo docente com experiência acadêmica e profissional compatível com a função; a capacitação e apoio aos professores para o atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, tais como curso de LIBRAS; a criação de mecanismos de atualização profissional e docente; e a facilitação aos docentes, que estejam cursando programas de relevância acadêmica.

Os documentos estudados apontam, ainda, que a IES pesquisada tem, teoricamente, a preocupação com a realização de: treinamento semestral com todos os professores da instituição por meio de ações pedagógicas que envolvem dinâmicas e discussões voltadas ao desenvolvimento profissional do docente na área didático-pedagógica; ações de capacitação docente, no início de cada semestre letivo, com a finalidade de oferecer treinamentos e cursos de capacitação nas ferramentas e práticas pedagógicas instituídas pela IES; cursos e palestras de formação docente sempre que necessários.

A IES foco do nosso estudo apresenta como perspectiva futura as seguintes metas e propostas para seu corpo docente:

[...] manter e/ou ampliar progressivamente, pela contratação externa ou via incentivo à qualificação, o total de professores mestres e doutores nos cursos;
reduzir os professores contratados com regime horista e concentrar a quantidade de carga horária em sala de aula e fora dela em professores com titulação “*stricto sensu*” com Regime de Tempo Parcial e Integral. (PDI, 2019, p.143).

Para a consecução das metas previstas a IES pesquisada prevê o seguinte cronograma de expansão do corpo docente e regime de trabalho:

QUADRO 21 – Expansão do Número de Docentes, entre os anos de 2019 e 2023, por titulação e regime de trabalho.					
Titulação	2019	2020	2021	2022	2023

Doutores	06	09	12	15	18
Mestres	09	19	24	28	32
Especialistas	14	8	4	4	0
Regime de Trabalho	2019	2020	2021	2022	2023
Integral	8	10	12	14	16
Parcial	19	17	15	12	09
Horista	06	0	0	0	0

Fonte: Recursos Humanos da IES Pesquisada – 2019.

Considerando a discussão geral realizada nesta dissertação depreende-se que tem sido intensificado o crescimento da esfera privada sobre a esfera pública no quesito educacional em termo de oferta de cursos e atendimento de alunos. Tal perspectiva tem precarizado o trabalho docente em termos de formação, regime de trabalho e condições, em geral, de atuação profissional.

É oportuno afirmar que a IES analisada ilustra bem a situação delineada se considerarmos os dados explicitados nesse capítulo. Do ponto de vista da formação, carreira e remuneração, os documentos institucionais estudados indicam certa preocupação institucional com a profissionalização docente. No entanto, a realidade efetiva, conforme os números mencionados anteriormente, segue a lógica de precarização do trabalho do professor por meio da exploração da força de trabalho, oferecimento de pouca oportunidade formativa e estabelecimentos de regime de trabalho realizado via contrato precário em tempo parcial e horista. Para além das propostas impressas nos documentos supracitados, faz se necessário o delineamento de uma política de formação e valorização dos professores que distribua melhor os lucros produzidos pela empresa.

Referenciado no que estudamos no item 2.2 do capítulo II, certamente a distribuição dos lucros da empresa para a formação e valorização profissional não acontecerá pela bondade dos proprietários da IES privada pesquisada e/ou pela luta individual dos docentes. A luta deve ser da categoria no âmbito institucional, mas sem perder a dimensão coletiva da classe trabalhadora. Estamos nos referindo ao trabalhador que é explorado e expropriado para que valorize o capital dos proprietários da empresa privada produtora de serviços educacionais.

Nesse sentido, podemos depreender que a profissionalização docente não ocorrerá somente pela valorização individual dos docentes, mas pela luta de classe que coloque a proletarização do trabalho no centro dos problemas a serem

enfrentados pela categoria docente. Tal categoria, assim como os demais trabalhadores produtivos, são produtores de ensino valorizando, portanto, produtores de mais-valia para o capital, no caso específico, capital dos proprietários da IES privada investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da política pública de qualificação e formação docente, avaliação e coleta e tratamento de informações dos professores que atuam em IES são aspectos da realidade brasileira que não podem ser descontinuados. A implantação de política pública, quando pautada em análises fidedignas da realidade, tem maior possibilidade de êxito, assim, elementos que apontam para aspectos inerentes ao quadro docente da educação superior reclamam por estudos e análises mais minuciosas. Desta forma, inúmeras possibilidades de observação da realidade da educação superior podem ser desencadeadas a partir dos apontamentos aqui descritos, que não têm a pretensão de esgotar o assunto, principalmente, considerando a amplitude da temática acerca dos docentes que atuam em IES. É, contudo, imprescindível à continuidade de políticas públicas já desencadeadas no contexto educacional, que se assegurem a coleta e tratamento de informações sobre o docente com vistas à constituição de séries históricas que possam fundamentar pesquisas sobre o docente da educação superior abrangendo: formação, profissionalização, situação de trabalho e valorização profissional.

Em geral, a caracterização do docente da educação superior pensado nas esferas nacional, estadual e local foi feita situada na ideia de mundo globalizado, no qual o modo de vida se constrói sob a intenção da acumulação de capital, nos modos de ação social pautados em uma cultura que sobrevaloriza o imediatismo-utilitarista, a eficiência produtivista, o individualismo e os interesses de mercado. Além disso, a fé demasiada na produção e disseminação de conhecimentos científicos como forma de desenvolvimento social e econômico é outra característica marcante do modo de vida contemporâneo.

Assim, a proposta de discussão que realizamos ao longo desta pesquisa situa-se na perspectiva da formação e profissionalização do docente, buscando compreender as características/diretrizes educacionais que orientam a política de formação e profissionalização docente das instituições de educação superior de Palmas/TO, com foco em uma IES privada, sem perder de vista o contexto nacional e estadual.

No presente estudo abordamos a complexidade em que se insere a reforma da educação e as políticas de formação e valorização de professores

em nível superior, no Brasil, a partir de uma análise da constituição de tais políticas e sua estreita aproximação com o ideário capitalista, situando a educação no contexto do projeto societário da nação brasileira. A década de 1980, em especial a de 1990, foram tempos de muitas mudanças na educação, tanto em nível mundial, como no Brasil. Nessas mudanças, a hegemonia neoliberal se instala em nosso sistema educativo, propiciando seu reordenamento para uma formação orientada ao mercado. São lógicas que se invertem, são formações redirecionadas, são pessoas que se formam e conformam-se ao movimento contraditório da sociedade e que influenciam os fazeres e saberes pedagógicos dos professores.

Analisando a trajetória do trabalhador docente na universidade sobre a dicotomia entre profissionalização e proletarização, que aparece em grande parte dos estudos sobre trabalho docente, no capítulo dois procuramos demonstrar algumas das incoerências e contradições existentes nesta caminhada. Dito, de outra forma, procuramos analisar o proposto na legislação, compreendido como o dito, que nem sempre se materializa na realidade concreta das instituições de ensino superior (IES). Com isso, iniciamos a discussão sobre os fatores que contribuem para que as políticas implementadas e seus efeitos sobre o trabalho docente. Tais políticas desenvolvem-se num marco mais amplo, num contexto determinante, de modo que as categorias destacadas e analisadas ao longo deste texto – formação, profissionalização, proletarização e a mercantilização na educação superior – encontram-se muito próximas e são complementares às principais categorias de reformas advogadas nos acordos internacionais para educação, nas fórmulas do Banco Mundial.

Com a expansão do ensino superior privado no âmbito da reforma do Estado, que teve a privatização como meio de administração pública, ocorreram mudanças significativas, principalmente, na forma de trabalho.

Frente às transformações a que assistimos os sinais são contraditórios. Assim, o poder do dinheiro que quantifica e confere a tudo, ou a quase tudo, o valor de mercadoria a ser comprada e consumida, invade as esferas da vida humana, fazendo com que as relações entre as pessoas, apagadas pela lógica capitalista, pareçam coisas. No contexto do capitalismo, mercantiliza-se de

forma aguda a vida social, a educação e o trabalho docente, fragilizando-o e fragmentando-o.

Compreender a natureza do trabalho docente no Ensino Superior em sua articulação com a dinâmica social no contexto do avanço da globalização constitui um desafio, pois o discurso neoliberal, expressão ideológica do momento atual, direciona as análises da realidade para a superfície dos fenômenos sociais. Esse processo, dificulta a compreensão do modo como se configura a exploração do homem pelo homem e impede a organização dos movimentos sociais coletivos, fazendo desaparecer o sujeito concreto e histórico.

Este é o contexto em que buscamos a caracterização da política de formação e profissionalização docente em uma IES privada do município de Palmas/TO. Em tal caracterização não perdemos de vista as mudanças das relações de trabalho, a reestruturação produtiva, a flexibilização da legislação trabalhista e precarização do trabalho. Estas são categorias multidisciplinares bastante que influenciaram na caracterização desta IES, neste caso, especificamente, a precarização do trabalho docente. O entrecruzamento das referidas categorias é pouco debatido, pois, geralmente, não se avança para além da proposição de flexibilização das relações contratuais de trabalho discutindo, pouco ou quase nada, as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico.

Depreendemos do estudo realizado que a universidade se mercantilizou impulsionada pelas políticas neoliberais, que têm como base o mercado e o lucro. As IES privadas se expandiram e o docente também assumiu outras funções burocráticas.

Assim, concluímos que, em âmbito nacional, há uma intensa ampliação do setor privado que domina o sistema educacional brasileiro, em relação à esfera pública, obedecendo à lógica do capital, a exemplo do processo de mercantilização da educação, conforme demonstrado no percurso do trabalho.

Desta feita, nos últimos anos, a educação superior transformou-se em mercadoria e tornou-se um grande negócio para alguns investidores. No estado do Tocantins, guardadas as especificidades locais, é reiterativa a situação apresentada em âmbito nacional, afetando, sobremaneira, a política para os

docentes como depreendido dos planos estaduais e municipais de educação, seja em âmbito público ou privado. Na IES privada pesquisada a lógica mercantilista também se faz presente e tem proletarizado o docente em seu trabalho cotidiano: formação inicial e continuada, relação de trabalho, condições de trabalho e valorização profissional.

Em tal contexto abordamos, por fim, a profissionalização em contraposição à proletarização do trabalho docente no ensino superior. Nesse sentido, o combate a intensa proletarização e precarização do trabalho docente busca resgatar o compromisso social coletivo da categoria docente e sua profissionalização, processo que colide com o paradigma de cunho neoliberal que quer se impor como pensamento único. A luta pela profissionalização docente, situada no contexto das demais lutas, vislumbra, de um lado, a desalienação e, de outro, a humanização da classe trabalhadora. Nessa linha de raciocínio, no âmbito da IES privada investigada, para além da proletarização, resta a luta política organizada por mais direito, profissionalização e emancipação.

Finalmente, destacamos que, sem a pretensão de esgotar a temática, o presente estudo buscou realizar uma análise cautelosa sobre a caracterização da política de formação e profissionalização docente em uma IES privada de Palmas/Tocantins e o processo de proletarização e precarização do trabalho docente. Com esse entendimento, a pesquisa realizada abriu várias chaves para possíveis investigações em busca de aprofundamento da discussão sobre a formação e profissionalização do trabalho docente nas IES privadas, que têm, cada vez mais, se mercantilizado. Aprofundar os conhecimentos sobre tal lógica é a tarefa que este pesquisador coloca no horizonte da continuidade de seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, n. 18(2): 17-26, 2004.

AZEVEDO, M^a da Graça. *A Integração da universidade na cidade: o caso da universidade do continente português*. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana e Planejamento Regional. Universidade de Lisboa; pp. 181, 1998.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida*. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 285-314.

BANCO MUNDIAL. *O Banco Mundial*. Disponível em: Relatório sobre Desenvolvimento Mundial. Acesso em: 28 ago. 2009.

BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas Públicas de Educação: Atuais marcos de análise. Caderno Pesquisa, nº 90, p. 5-14, São Paulo/SP ago., 1994

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. v. 26, nº 92, p. 725-751, especial, Campinas/SP out, 2005.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta popular, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2014. Principais Resultados*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996.

_____. *Plano Nacional da Educação*, Brasília - DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Edital de seleção UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007*. Brasília – DF, 2006.

_____. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1403*. Brasília, 2003

_____. *Rede Nacional de Formação Continuada. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2018. Principais Resultados*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019.

_____. *Lei n. 10.172, de 9/1/2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília - DF, 10 jan. 2001.

_____. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. *Dados do Censo da Educação Superior*. 2018. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. Trad. Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (Orgs). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRITO, V. L. A. Projetos de LDB: histórico da tramitação. In: CURY, C. R.; HORTA, J. S.; BRITO, V. L. A. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGASLL, José Aercio Silva; FILHO, Dalson Britto Figueiredo Filho; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Vol. 95 nº. 240 Brasília Maio/Ago., 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. In: 29ª Reunião Anual da Anped. GT Política de Educação Superior, n. 11, p. 1-16. Anais. Caxambu - MG, 2006.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de educação e política em tempos de crise da modernidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 309, 2006.

CARVALHO, Roberto Francisco de. *A gestão autônoma e compartilhada da escola compreendida a partir do trabalho em Marx*. Palmas: UFT, 2006.

CARVALHO, Roberto Francisco de. Abordagem da gestão escolar a partir da noção marxiana de trabalho. *Trabalho Necessário/UFF/RJ*, V. 06, n. 7 – p. 01–36, 2008.

CARVALHO, Roberto Francisco de. *Gestão e participação universitária no século XXI*. Curitiba/PR: Editora CRV, 2013.

CARVALHO, Roberto. Francisco de; LAGARES, Rosilene; AGUIAR DE CARVALHO, Doracy Dias. Trabalho docente instrumentalizado na política de formação de professores no Brasil: Uma abordagem histórica e teórico-filosófica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidade do Estado de Arizona (EUA), v. Arizona State University 28, n° 15, 2020.

CASTANHA, André Paulo. 1827-2007: 180 anos da primeira lei brasileira sobre a escola primária. *anais*. Simpósio Acadêmico da Unioeste, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, Guadalupe T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORBUCCI, Paulo Roberto. KUBOTA, Luís Cláudio. MEIRA, Ana Paula Barbosa. *Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino*. 2016.

CORRÊA, Vera. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Ana Maria Lório. *Docência universitária*. V. 29, n. 97, p. 21-23, set./dez. 2016.

DOURADO, Luís Fernandes. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação superior. In: Silva, Rinalva Cassino (org.). *Educação para o século XXI: Dilemas e perspectivas*. Piracicaba SP: UNIMEP, 1999. p.18-32.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 23, n° 80, p. 235-253, especial, set, 2002.

_____. Luiz Fernandes (Org.). *Política e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios* (Parte 3, 4,). São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão). Brasília – DF, 2007.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 18, p. 35-41, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no BRASIL (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

FRANCO, M.C. Lidando pobremente com a pobreza. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 51, p. 13-32, nov. 1984.

FREIDSON, Eliot. *O renascimento do profissionalismo*. Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2008.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. *Anais. Seminário de Pesquisa*, Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. SP: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIRON, Graziela Rossetto. Desafios políticos para educação. *Travessias*. Cascavel/PR, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2008.

GONÇALVES; Francisco Williams de Assis Soares; LUZ, Liliane Xavier; CRUZ, Rosana Evangelista. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo. *Série-Estudos: periódicos do mestrado em*

educação da UCDB, Campo Grande, n. 18, p. 127-142, dez. 2004.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia dello spirito jenesse*, editado por Cantillo. Bari: Laterza, 1971.

JUNIOR, W.P.M.; MAUÉS, O.C.O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acessado em 2 Jun. 2019.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC/INEP. *Resumo Técnico: censo da educação superior 2007*. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2018/Resumo_tecnico_2018.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

MARINHO, M. M. C. *Profissões e Intervenção do Estado. Série de Estudos*. Rio de Janeiro, IUPERI, 1986.

MARX, Karl. *O capital*. 2. ed. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Vol. I.

MESQUITA, Leopoldo. *Educação e desenvolvimento econômico Contribuição para o estudo e natureza presente de uma relação*. Dissertação de mestrado em planejamento regional e gestão de cidades. Lisboa: UL, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MINTO, Lalo Watanable. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e privado em questão*. São Paulo: Autores associados, 2006 (Parte 1 e 5).

MORTATTI, M. R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, nº 223, 2008. p. 467-476.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, Dez. 2014.

MUCENIECKS R. S. et al. *Uma análise sobre as orientações políticas do Banco Mundial para a educação brasileira, 2007*.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). *O empresariamento da educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2004.

NÓVOA, António Sampaio. Prefácio. In: Cabrito B. e Jacob, Vera, C. (Org.). *Políticas*

de Financiamento da Educação Superior no Brasil e em Portugal- tendências atuais. Lisboa: Educa. (2011).

_____. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás.* Tese de Doutorado em Educação. 210 fl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *XIII Colóquio da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais.* PUC/GO, abr. 2007.

OLIVEIRA, J. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. e OLIVEIRA, J. (Orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

PALAFIX, G. H. M., KLINKE, K., & Silva, M. S. P. da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(2), 305-325. 2013.

PALMAS, *Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016 – Plano Municipal de Educação de Palmas – TO.* Diário Oficial de Palmas - TO, 19 jan. 2016. 2016.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “Crise do Estado” - *Temporalis*, nº 15, 2009.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (orgs). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Isabel Cristina Auler; CARVALHO, Roberto Francisco de. Educação superior no Plano Municipal de Educação de Palmas, Estado do Tocantins: diagnóstico e prognósticos. In.: LAGARES, Rosilene. OLIVEIRA, João Ferreira. ROCHA, J. Damião T. (orgs.). *Educação no território municipal.* Goiânia: Editora Acadêmica, 2015. (p. 181-207).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez, 2002.

PLANO de Desenvolvimento Institucional (PDI). *IES pesquisada.* Palmas - TO, 2019.

PLANO de Carreira. *IES pesquisada.* Palmas - TO, 2019.

PROGRAMA Institucional de Capacitação Docente e Técnico (PICDT). *IES pesquisada.* Palmas – TO, 2019.

PROJETO Pedagógico Institucional (PPI). *IES pesquisada.* Palmas - TO, 2019.

REGIMENTO Geral. *IES pesquisada.* Palmas - TO, 2019.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000

SANFELICE, José Luís; SIQUELLI Sônia Aparecida. *Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Revista Poíesis Pedagógica*. Catalão - GO, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. Uma introdução. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004a.

_____. *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96*. Ensaio, p. 925-944, 2004b.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TOCANTINS. *Lei nº 2977 de 08 de julho de 2015*. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/412369/>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

TOCANTINS/SECAD 2019. Disponível em <<https://casacivil.to.gov.br/noticia/2013/4/16/tocantins-tem-o-maior-percentual-de-servidores-efetivos-da-historia/>>. Acesso em 16 de maio de 2019.

TROJAN, R. *Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso*. *Revista Iberoamericana de la Educación*, n.º 51/1 – 15 de diciembre de 2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. Campinas: São Paulo, 2008.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O Trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. Campinas: São Paulo, 2005.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de estudo e de pesquisa em*

administração / Liane Carly Hermes Zanella. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009.