

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Fernando Silva Martins

**Processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro e
formação de professores no curso de Pedagogia**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Fernando Silva Martins

**Processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro e
formação de professores no curso de Pedagogia**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2022

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento: 88887.473548/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code: 88887.473548/2020-00.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – (CNPq) – Código de Financiamento: 133852/2020-2.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – (CNPq) – Finance Code: 133852/2020-2.

Dedico esta pesquisa aos desígnios da vida, com os quais relutamos, pouco nos esforçando para entendê-los verdadeiramente, e que me trouxeram até aqui... E aos meus pais, Maria e Josias, tão pouco contemplados pelos desígnios da educação.

AGRADECIMENTOS

À Betinha, secretária do Programa EHPS, pelo profissionalismo, pela doçura, pela atenção a mim dedicada, por ser ela a alma do Programa, mas, acima de tudo, pela palavra certa, no momento certo, e que me inspirou a iniciar essa trajetória e, conseqüentemente, a finalizar esta etapa tão importante da minha vida.

À Professora Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues, minha orientadora, que enxergou, antes de eu mesmo ter enxergado, a possibilidade dessa dissertação, pelo aprendizado, pela paciência, por me fazer refletir. Pelas aulas que tanto significaram e me levaram para espaços, territórios e trajetórias pouco percebidos e mesmo pouco explorados... Por me abrir as portas da pesquisa e me direcionar para um caminho que parece sem volta, para o universo acadêmico, e que a cada dia se torna mais real.

À Professora Dra. Silvia Soler Bianchi, que me fez perceber a importância de uma primeira aula e o quanto ela pode marcar não só a trajetória educacional, mas também de vida, principalmente depois de muito tempo longe da instituição escolar. Pela parceria, pela amizade construída, por ensinamentos que muitas vezes não são perceptíveis.

Às Professoras Dras. Ana Paula Ferreira da Silva e Rosemary Roggero, pelas valiosas contribuições e pelos apontamentos feitos na banca de qualificação, por trazerem mais luz e despertarem reflexões incorporadas neste texto e na minha vida.

À dona Zezé (*in memoriam*) e à Ana Maria, minhas primeiras professoras, meu primeiro contato com a escola, que acredito ser um dos momentos mais importantes da vida de uma criança. Por terem me ensinado a ler e a escrever e por essa memória ser uma lembrança agradável.

Às professoras, sujeitos desta pesquisa, pela receptividade, por compartilharem suas trajetórias educacionais e de vida, por me fazerem refletir e entender um pouco mais sobre a docência e sobre a vida.

Aos professores do Programa EHPS, em especial aqueles com os quais tive aulas e que compartilharam mais de perto seus conhecimentos e sua vasta experiência pessoal e profissional, tornando-se exemplos de trajetórias de vida e de trajetórias educacionais.

À minha amiga Márcia Almeida, por ter me ensinado, me mostrado coisas simples e ao mesmo tempo complexas, pela amizade, pelas histórias e – por que não dizê-lo? – pelas aventuras vividas, por compartilhar o gosto pela leitura e tantas sugestões de leituras, pelas conversas longas, que muitas vezes só fazem sentido para nós dois.

Ao Vanderlei, pelo incentivo, por me fazer acreditar que seria possível, por apostar em mim e muitas vezes me acompanhar. Por me fazer ver que a vida é mais do que eu imaginava e por me ensinar coisas que eu gostaria de já ter aprendido.

À Fabiana Soares, amiga que o Mestrado me trouxe, pela companhia nas aulas, nas dúvidas, nas incertezas, que soube me ouvir quando nem eu sabia que precisava ser ouvido e que compartilhou questões não só da caminhada acadêmica, mas da vida.

À Cristiane Fairbanks, que vi pela primeira vez no dia da reunião de ingressantes no Programa, representando os discentes, pela humanidade, pelas conversas, pelos convites e pela amizade construída.

À minha família, em especial minha filha Graziella, a quem tento mostrar o valor e a importância da Educação e da informação em nossas vidas. Saber que elas existem, e que talvez parte dela não compreenda de fato a importância dessa conquista, me fortalece no entendimento sobre o quanto a Educação é necessária e precisa ser melhorada em nosso país.

Aos meus amigos, que estiveram comigo durante todo o percurso e entenderam as ausências, as dúvidas, a falta de tempo, que me impulsionaram, muitas vezes sem percebê-lo, e assim possibilitaram que eu seguisse.

Aos colegas que conheci na Universidade e da Representação Discente do EHPs, da qual participei durante o período em que estive no Programa e com os quais dividi muitos momentos de aprendizado e reflexões, sobretudo na organização de dois Seminários de Pesquisa e Integração.

ARMAS

– Qual a mais forte das armas,
A mais firme, a mais certa?
A lança, a espada, a clavina,
Ou a funda aventureira?
A pistola? O bacamarte?
A espingarda, ou a flecha?
O canhão que em praça forte
Faz em dez minutos brecha?
– Qual a mais firme das armas? –
O terçado, a fisga, o chuço,
O dardo, a maça, o virote?
A faca, o florete, o laço,
O punhal, ou chifarote?...
A mais tremenda das armas,
Pior que a durindana,
Atendei, meus bons amigos:
Se apelida: – a língua humana! –

MARTINS, Fernando Silva. 2022. *Processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro e formação de professores no curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientadora: Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

RESUMO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o ensino superior prepara profissionais para as diferentes áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais atuarão como professores na Educação Básica do país, bem como para “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (art. 64), cuja formação é realizada no curso de Pedagogia. Nesta pesquisa, considero as instituições de Ensino Superior (IES) privadas e com fins lucrativos, assim como o profissional formado nessas instituições e que trabalha no curso de Pedagogia em IES com as mesmas características. Tendo esse profissional como sujeito desta investigação, o objetivo geral da pesquisa foi caracterizar o professor universitário formado em instituição privada com fins lucrativos, que atua no curso de Pedagogia em uma IES, na cidade de São Paulo, com perfil lucrativo e avaliada com nota 1 ou 2 pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017. Também verificamos como a trajetória educacional e social desse professor direciona a forma como ele enxerga sua profissão no que se refere à autonomia profissional e a ações que favoreçam uma formação de qualidade aos futuros profissionais do curso no qual atua. Preocupe-me em retomar o modo como surgiu a mercantilização do ensino superior privado no Brasil e analisar a influência do neoliberalismo nesse processo. A hipótese principal foi assim colocada: o professor universitário que atua no curso de Pedagogia em instituição privada com fins lucrativos, formado em IES com as mesmas características, reproduz a prática docente mercantilizada – mais lucrativa – como reflexo de seu processo de formação. A metodologia emprega instrumentos como o questionário e a entrevista semiestruturados, de modo a caracterizar os sujeitos e a construir uma análise quantitativa e qualitativa. Os dados coletados foram analisados, no que tange às trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos, a partir do referencial teórico de Dubar e, com relação aos conceitos de capital cultural, econômico e social, a partir de Bourdieu e seus seguidores, como Nogueira e Catani. Como resultado, traçamos um perfil dos sujeitos e de suas visões a respeito da própria autonomia profissional em um ambiente controlador e no qual a educação é tratada como mercadoria. Nesse sentido, aponto situações que evidenciam o quanto essa realidade afeta o formador dos professores que atuarão na Educação Básica do país.

Palavras-chave: educação básica; ensino superior privado; formação de professores; mercantilização; pedagogia.

MARTINS, Fernando Silva. 2022. *Commodification Process in Brazilian Private Higher Education and Teacher Training in the Pedagogy Course*. Dissertation (Master's degree). São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP. Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society. Advisor: Profª. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

ABSTRACT

According to the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Law of Guidelines and Bases for National Education] (LDB) of 1996, higher education prepares professionals for different areas of knowledge. Many of these professionals will act as teachers in Basic Education in the country and also in the “administration, planning, inspection, supervision and educational guidance for basic education” (art. 64), and their training is carried out in the Pedagogy course. In this research, I consider for-profit Private Higher Education Institutions (IES), as well as the professional trained in these institutions and who works in the Pedagogy course at IES with the same characteristics. Having this professional as the subject of this investigation, the general objective of the research was to characterize the university professor graduated in a private for-profit institution and who works in the Pedagogy course, in a IES with a profitable profile, located in the city of São Paulo, and evaluated with grade 1 or 2 by Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes [National Exam for Assessing Student Performance] (Enade) in 2017. We also studied how the educational and social trajectory of this professor directs the way he or she sees their profession with regard to professional autonomy and actions that favor quality training for future professionals in the course in which he works. I was concerned with resuming the way in which the commodification of private higher education emerged in Brazil and with analyzing the influence of neoliberalism in this process. The main hypothesis was put like this: the professor who works in the Pedagogy course in a private for-profit institution, and who was graduated in an IES with the same characteristics, reproduces a commodified practice – more profitable – of teaching as a reflex of their training process. The methodology employs instruments such as a semi-structured questionnaire and interview, in order to characterize the subjects and build an analysis that is both quantitative and qualitative. The collected data were analyzed, in what regards social and educational trajectories, based on the theoretical framework of Dubar and, in what concerns the concepts of cultural, economic and social capital, according to Bourdieu and his followers, such as Nogueira and Catani. As a result, we draw a profile of the subjects and their views regarding their own professional autonomy in a controlling environment where education is treated as a commodity. In this context, I point out situations in which this reality affects professors responsible for training teacher who will work in the Basic Education system in the country.

Keywords: basic education; private higher education; teacher training; mercantilization; pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	30
1.1 Problema.....	30
1.2 Objetivos.....	31
1.2.1 Geral	31
1.2.2 Específicos.....	31
1.3 Formação e trabalho docente	32
1.4 Levantamento Bibliográfico	43
CAPÍTULO II – PANORAMA GERAL DO CONTEXTO ECONÔMICO NEOLIBERAL	50
2.1 Neoliberalismo e educação no Brasil	50
2.2 Privatização, mercantilização e ensino superior no Brasil	59
CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO	68
3.1 Conceitos – Bourdieu, Dubar, Harvey e Apple	68
3.2 Hipóteses	71
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	72
4.1 Instrumentos e análise	72
4.2 Questionário.....	75
4.3 Entrevistas	78
4.4 Informações adicionais sobre a trajetória dos sujeitos	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	119
Anexo 1 – Questionário de caracterização socioeconômica e cultural	119

Anexo 2 – Roteiro de entrevista	122
Anexo 3 – TCLE.....	123
Anexo 4 – Grade curricular do curso de Pedagogia	126
Anexo 5 – Grade curricular – curso de Letras (até o terceiro semestre)	129
Anexo 6 – Grade curricular – curso de Matemática (até o terceiro semestre)	130
Anexo 7 – Questionário – Formação.....	131
Anexo 8 – Questionário – Trabalho	133
Anexo 9 – Questionário – Capital Cultural	136
Anexo 10 – Questionário – Capital econômico.....	141
Anexo 11 – Questionário – Capital social	142

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Matrículas em cursos de graduação – 2008 a 2018	20
GRÁFICO 2 – Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – 2018	20
GRÁFICO 3 – Os 10 maiores cursos de graduação em matrículas – 2018	26
GRÁFICO 4 – Evolução do número de docentes por etapa de ensino na educação básica – 2014 a 2018	35
GRÁFICO 5 – Docentes na educação superior na rede pública, segundo o regime de trabalho – 2008-2018.....	38
GRÁFICO 6 – Docentes na educação superior na rede privada, segundo o regime de trabalho – 2008-2018.....	39
GRÁFICO 7 – Percentual e número de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho, segundo a organização acadêmica – 2018	40
GRÁFICO 8 – Docentes na educação superior na rede pública, segundo o grau de formação – 2008-2018.....	41
GRÁFICO 9 – Docentes na educação superior na rede privada, segundo o grau de formação – 2008-2018.....	42

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Vagas ofertadas e preenchidas em cursos de graduação em 2018.....	19
TABELA 2 – Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2018.....	21
TABELA 3 – Cursos de graduação presenciais – rede federal e privada – 2018.....	25
TABELA 4 – Cursos de graduação a distância – rede federal e privada – 2018.....	26
TABELA 5 – Os 15 maiores cursos de licenciatura em matrículas – 2018	27
TABELA 6 – Docentes no ensino superior – 2008 a 2018.....	37

INTRODUÇÃO

Minha trajetória educacional iniciou-se no interior do estado do Rio de Janeiro, aos cinco anos de idade e já no primeiro ano do Ensino Fundamental (à época, primeira série), sem etapas anteriores. Minha formação foi cumprida até o Ensino Médio, em que cursei Técnico em Contabilidade. A migração para São Paulo, bem como a entrada no mercado de trabalho, fez com que meu ingresso no Ensino Superior só fosse possível anos depois, compelido pela necessidade de um diploma, com o intuito de me manter no mercado de trabalho.

Assim, desenvolvi uma carreira profissional, principalmente no segmento bancário, inicialmente em funções elementares, que não me proporcionaram receita compatível para arcar com um curso em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. O ingresso em uma instituição pública não fazia parte da minha realidade e tampouco sabia como se dava esse processo. Ademais, absorvido pelo mundo corporativo, pelas prioridades profissionais daquele momento e da vida pessoal, minha trajetória educacional foi postergada.

A primeira tentativa de ingresso no ensino superior se deu, de fato, com o curso de Economia, por conta de uma bolsa que custeava 50% da mensalidade, concedida pela empresa em que eu trabalhava, desde que o curso tivesse relação com a área de atuação na companhia. Após seis meses de cursinho, passei no vestibular, que naquele momento era mais concorrido, e fiz a matrícula no curso.

No entanto, para minha surpresa, no final do ano fui chamado pela gerência e informado de que aquele “benefício” havia sido suspenso, o que me obrigou a cancelar a matrícula e adiar a entrada na faculdade. Meu ingresso no curso superior só veio a ocorrer mais tarde, no curso de Teologia, também graças a uma bolsa de 50% na mensalidade, concedida pela paróquia que eu frequentava e na qual ajudava nas atividades.

Alguns anos mais tarde, com certa estabilidade, o trabalho no segmento bancário passou a não fazer mais sentido. A partir daí, meu olhar para os anos iniciais de minha trajetória educacional determinou a retomada de meus interesses, no campo acadêmico, sobretudo pela docência e, portanto, uma mudança radical em minha área de atuação profissional.

Após ter deixado o mercado de trabalho em que me encontrava, iniciei uma especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia e após o término, em Docência na Educação

Superior. A partir daí, com o objetivo de ingressar nesta carreira e poder entender melhor esse espaço, elegi então como objeto de estudo e pesquisa o ensino superior brasileiro e o professor universitário. Dentre os materiais disponíveis, a vasta literatura, as leis, as regras e as políticas relacionadas ao ensino superior, alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDB) me chamaram a atenção.

Ao tratar da Educação Superior, no capítulo IV, a LDB (BRASIL, 1996) informa que uma das finalidades dessa etapa de ensino é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Art. 43, II).

Quando se refere aos profissionais da educação, no Título VI, artigo 62, ela estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”. E, ainda, que a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia” (Art. 64).

No Título IV, ao abordar a Organização da Educação Nacional, em seu artigo 19, a LDB (BRASIL, 1996) define as instituições de ensino de acordo com as seguintes categorias:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III – comunitárias², na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do *caput* deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do *caput* deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

¹ Lei nº 9.394/1996, que regulamenta o sistema educacional do País, tanto no âmbito público quanto no privado. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1996).

² São consideradas Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) as organizações da sociedade civil brasileira que possuem, conforme previsto na Lei nº 12.881/2013, cumulativamente as seguintes características: (i) estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; (ii) patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; (iii) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; (iv) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (v) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; (vi) possuem transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º da Lei nº 12.881/2013; e (vii) preveem a destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere (BRASIL, 2021).

Nesse universo, interessa à pesquisa as instituições privadas, categoria que concentra as IES no Brasil (BRASIL, 2019a), na qual, desde sua expansão a partir da década de 1960 e de forma mais acentuada a partir dos anos 2000, muitas dessas instituições passam por processo de mercantilização (FÁVERO, 2009). Esse fato despertou minha atenção, pois muitas instituições possuem características semelhantes ao contexto empresarial e corporativo, em que desempenhava minhas funções profissionais. É também no setor privado que a formação no curso de Pedagogia vem sendo majoritariamente realizada no país (BRASIL, 2019b).

Nessa perspectiva, para autores como Rodrigues (2007) e Sguissardi (2000; 2008; 2013; 2015), algumas IES privadas, em linhas gerais aquelas com fins lucrativos, adotam práticas de mercado, oferecendo serviços educacionais muitas vezes a preços baixos, mas de qualidade reduzida ou duvidosa. Outra parcela dessas instituições disponibiliza cursos de maior qualidade, porém, com custos elevados, acessíveis a uma pequena parcela da sociedade.

De acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 89), “esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à venda e compra de um produto chamado ‘educação/ensino’, transforma esse ‘produto’ em mercadoria/*commodity*, levando ao paroxismo a expressão ‘mercantilização da educação’”. Waizbort (2015), por sua vez, afirma que o ensino superior, nesse contexto, vai perdendo sua importância histórica, sobretudo quando pensamos a universidade, e passa a ser associado a um sistema de IES que forma, ou melhor, diploma para atender às demandas da indústria e do mercado. E ainda para Sguissardi (2013, p. 950) a universidade é vista como uma “organização mensurável ou genuína empresa econômica que precisa comprovar sua eficiência e eficácia no mercado”, ou seja, uma empresa que precisa produzir lucro.

A partir dos anos 1990, algumas alterações regulatórias permitiram que uma IES privada exercesse suas atividades, assimilando as mesmas características do segmento empresarial e de mercado. Essas instituições assumiram, inclusive, obrigações fiscais e contábeis como qualquer empresa, abrindo espaço maior no mercado de prestação de serviços no ensino superior. Impulsionadas pela expansão econômica dos anos 2000, algumas IES privadas souberam utilizar as normas legais, investiram na modernização de suas estruturas e da tecnologia empregada em suas atividades, adotaram uma forma de gestão baseada no modelo empresarial e intensificaram seu processo de expansão (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017).

A seu favor, tiveram também o crescimento do acesso das classes mais populares ao ensino superior, através de programas de financiamento público em instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni)³ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁴ e o interesse de investidores estrangeiros em empresas nacionais (SGUISSARDI, 2015). Para Sguissardi (2008, p. 996), “o modelo de expansão da educação superior no Brasil tem uma longa história, mas, para caracterizá-lo, basta verificar sua evolução nos últimos anos”. Ou seja, a multiplicação de instituições privadas nos últimos anos, face à criação de instituições públicas, deixa claro a força do capital e da política neoliberal, que ditam as regras e as formas como essa expansão deve acontecer, diante do potencial de exploração desse mercado.

Esse cenário propiciou o surgimento, a fusão e a aquisição de IES privadas por grandes empresas, formando monopólios e oligopólios educacionais e ocasionando, assim, essa concentração da oferta de ensino superior no setor privado, o que pode ser percebido por dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵ e também acompanhado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE⁶).

³ De acordo com informações do Portal do Prouni, o Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Somente pode se inscrever no programa o estudante brasileiro que não possui diploma de curso superior e que obteve, no mínimo, 450 pontos de média das notas no Enem mais recente e sem ter tirado zero na redação. “Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 nov. 2021.”

⁴ De acordo com informações do Portal do Fies, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. “Disponível em: <http://portalfies.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 nov. 2021.”

⁵ De acordo com informações institucionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais. O Inep é referência nacional e internacional nas suas três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos educacionais. “Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 17 nov. 2021.”

⁶ De acordo com o site do Ministério da Justiça e Segurança Pública, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica – Cade é hoje uma autarquia em regime especial com jurisdição em todo o território nacional. Foi criado pela Lei nº 4.137/62, então como um órgão do Ministério da Justiça. O Cade era um dos três órgãos do Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência – SBDC e nessa estrutura era responsável por julgar os processos administrativos relativos às condutas anticompetitivas e apreciar os atos de concentração (fusão, aquisição, etc.) submetidos à sua aprovação. Em maio de 2012, com a entrada em vigor da nova Lei de Defesa da Concorrência,

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019a), do total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, naquele ano, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) na rede pública. No entanto, apenas 27,14% (3.445.935) das vagas foram preenchidas, sendo 83,1% (2.864.999) na rede privada e 16,9% (580.936) na rede pública. Todos esses dados estão em evidência na Tabela 1:

Tabela 1: Vagas ofertadas e preenchidas em cursos de graduação em 2018.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (2018)			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	%	VAGAS PREENCHIDAS	%
Total Geral	13.529.101		3.445.935	
Pública	835.569	6,2	580.936	16,9
Privada	12.693.532	93,8	2.864.999	83,1

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

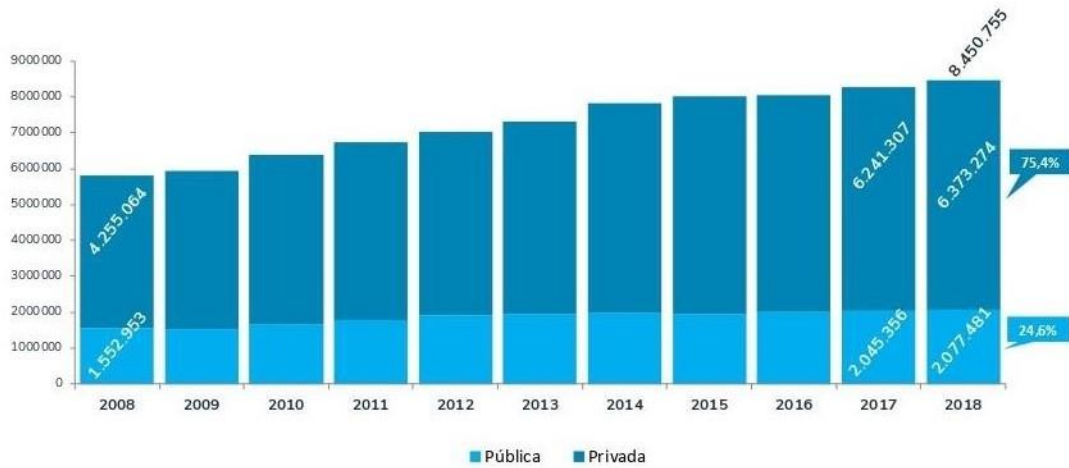
Quando esses dados são comparados com números de 2017, observa-se um aumento de 8,7% na oferta de vagas na rede privada, enquanto a rede pública teve uma redução de 1,5%. A análise dos últimos dez anos da pesquisa realizada pelo Censo, de 2008 a 2018⁷, demonstra um crescimento de 59,3% da rede privada de ensino superior, enquanto a rede pública aumentou 7,9% em número de matrículas (BRASIL, 2019a).

O número de alunos, em 2018, chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado: uma participação maior que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada. Esses números favorecem e sugerem um ambiente propício para a formação de monopólios e oligopólios de ensino (CADE, 2016), já que, considerando o período de 2008 a 2018, esse crescimento foi constante, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Lei nº 12.529/2011, o SBDC foi reestruturado e a política de defesa da concorrência no Brasil teve significativas mudanças. A principal mudança introduzida pela Lei 12.529/2011 consistiu na exigência de submissão prévia ao Cade de fusões e aquisições de empresas que possam ter efeitos anticompetitivos. “Disponível em: <https://www.gov.br/cade/pt-br/pagina-inicial>. Acesso em: 18 nov. 2021.”

⁷ O ano de 2008, assim como o período de 2008 a 2018, são referências utilizadas no Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019a).

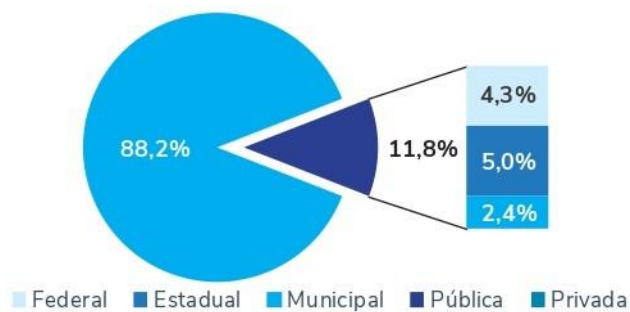
Gráfico 1: Matrículas em cursos de graduação – 2008 a 2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

De acordo com a Tabela 2 e o Gráfico 2, considerando o total de IES no Brasil em 2018, que era de 2.537, tínhamos 2.238 delas (88,2%) no setor privado, contra 299 públicas. Essas instituições privadas se organizam academicamente em universidades (92), centro universitários (217) e faculdades (1.929). A preponderância destas últimas fica evidente na proporção que ocupam do mercado: 86,2% das IES privadas (BRASIL, 2019a), conforme os números da Tabela 2, o que evidencia um dos grandes desafios do ensino superior brasileiro, para que tenhamos uma educação com mais qualidade, ou seja, uma formação que contemple a construção de um patrimônio interior, abertura ao pensamento, ao novo, ao conhecimento de forma ampla e não apenas “diplome” para o mercado (WAIZBORT, 2015).

Gráfico 2: Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa – 2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Tabela 2: Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2018.

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.*

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

*Não se aplica.

Assim, constata-se a predominância das instituições privadas nessa área de ensino, não apenas em número de instituições, mas também no de vagas ofertadas e de alunos ingressantes no ensino superior. Por conta disso, o início da carreira de professor universitário se dá, na maioria das vezes, no setor privado. Ou seja, devido ao número reduzido de instituições públicas, regulações como concursos públicos para o ingresso, além da titularidade exigida, mais da metade dos professores universitários iniciam suas carreiras em instituições privadas (GATTI et al., 2019).

É nesse ambiente que se formará a maioria dos profissionais que atuarão na educação infantil e nas séries iniciais. Ou seja, esses profissionais acompanharão as crianças na continuidade de seu processo de socialização e, conseqüentemente, de seu primeiro contato com a instituição escolar – evidentemente, um momento importante da trajetória educacional e de vida. Para Marin (2012), os mecanismos de socialização primária, que acontecem na primeira infância, no âmbito da família, estão sujeitos a mudanças, como a inserção da criança em creches ainda bebês. Ainda de acordo com essa autora, a socialização secundária, que acontece fora da família, ocorre, sobretudo, no ambiente escolar. Por isso, a formação desses profissionais não deve englobar apenas uma série de etapas, mas também levar em consideração seus processos de socialização anteriores, assim como aqueles que desenvolverão na escola, que eles proporcionarão e com os quais estarão envolvidos (MARIN, 2012).

O desafio de iniciar a carreira docente na educação infantil e nas séries iniciais, com a formação que vem sendo oferecida nos cursos de licenciatura, sobretudo nas IES privadas com fins lucrativos, pode afetar ainda mais esse processo, que já vem carregado de certa tensão por se tratar de um ambiente escolar, que é diverso e dinâmico (GATTI et al., 2019).

É nesse contexto que se insere o curso de Pedagogia, que tem passado por alterações e questionamentos quanto a sua estrutura e duração (atualmente de quatro anos). Sua origem está associada ao Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia. Esse decreto estruturou a Faculdade de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além da Didática, que foi considerada uma seção especial. Dessas seções, apenas Pedagogia e Didática se constituíram em curso com o mesmo o nome, uma vez que as demais acomodavam diferentes cursos (SAVIANI, 2012).

Inicialmente o curso foi concebido como bacharelado, com duração de três anos. Para obter o diploma de licenciado, era necessário estudar mais um ano do curso de Didática, o que levou à “origem do famoso esquema conhecido como ‘3+1’” (SAVIANI, 2012, p. 35). O currículo tinha uma ênfase na disciplina de Psicologia educacional que era ministrada nos três anos e em História da Educação e Administração escolar, que se repetia em dois anos. Esse currículo permitia aos licenciados em Pedagogia lecionar as disciplinas de Filosofia, História e Matemática nos ciclos correspondentes ao atual ensino médio, uma estrutura que se manteve até a primeira LDB, de 1961.

Houve ainda muitas mudanças – entre elas a adoção do estágio supervisionado – que fizeram o curso de Pedagogia tender para a formação, em nível superior, de professores para o ensino primário ou de professores especialistas. Em 1968, por exemplo, a reforma universitária trouxe uma nova regulamentação para o curso, o que também levaria à definição do título de licenciado para o profissional formado no curso de Pedagogia (Resolução CFE nº 2/1969), excluindo o bacharelado (LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2012).

Essa longa série de adaptações e inovações parece expressar, no curso de Pedagogia, o movimento, cada vez mais acentuado, de subordinação da educação à lógica de mercado, em consonância com a noção de que essa formação “deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos” (SAVIANI, 2012, p. 44 e 45).

Segundo Gatti et al. (2019), a trajetória do curso de Pedagogia se mostra controversa, acomodada e com identidade ambígua, marcada pela formação de especialistas, de acordo com seu currículo, o qual revela, ainda, uma disparidade de conteúdos no processo de formação do

pedagogo. O curso não contempla muitas questões relevantes para a educação infantil, além de peculiaridades que são desconsideradas pelas políticas educacionais e que se tornam equivocadas, já que

A partir da promulgação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o curso é definido como um curso integrado de licenciatura tendo a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, formação que alguns desses cursos já faziam com a autorização do antigo Conselho Federal de Educação, na esteira da ideia de quem forma para o “mais” (professores para as escolas normais e habilitação magistério) pode formar para o “menos” (professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). (GATTI et al., 2019, p. 28)

As autoras ressaltam, ainda, que a publicação das Diretrizes contribuiu para que críticas e questionamentos a respeito do curso permanecessem sem resposta – tais como se o curso deveria realmente voltar-se para a instrução de professores dos anos iniciais da educação básica ou para a formação de pedagogos de maneira mais ampla. Esse cenário também revela como vem sendo ofertada essa formação, a qual já não atende aos desafios contemporâneos implicados nesse nível de ensino, sobretudo levando-se em conta, como esperado, a perspectiva social em que deve acontecer. Tal processo conduz à fragmentação do próprio estágio, fundamental para a consolidação das práticas docentes do futuro profissional. Essa situação permite que a IES possa “fazer escolhas e dirigir essa formação com aspectos que [ela] seleciona, mas a identidade desse curso fica problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas” (GATTI et al., 2019, p. 30).

Para Gatti et al. (2019), o curso deve buscar um eixo de formação que contemple “a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo” (p. 13). Nesse sentido, faltaria um maior aprofundamento nos conteúdos dos cursos de Pedagogia, os quais continuam a seguir um padrão tecnicista, que separa a teoria da prática, o saber do fazer e que desconsidera tanto sua função social quanto a prática pedagógica, elementos fundamentais para o futuro pedagogo. A identidade do curso e a formação que ele oferece vão, assim, se tornando fragmentadas, em especial com a introdução de uma “agenda neoliberal” e com os processos de reconfiguração que vem ocorrendo no ensino superior. Tais mudanças têm se dado, sobretudo, nas instituições privadas o que também afeta a organização do Estado e as políticas públicas para a educação.

Nesse contexto, o Estado tende para uma reconfiguração/reformulação do ensino superior a partir de orientações ditadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial,

e, em consequência, percebe-se um grande envolvimento do Estado no ensino superior. Além disso, tais processos de reconfiguração aprofundam a falta de equidade e de qualidade no ensino ofertado. Para Scheibe (2000), não há preocupação com a pesquisa e com um conhecimento real e concreto; o que se nota, ao contrário, é uma situação alienante, que privilegia a técnica e a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da percepção do ensino como uma dimensão essencial na formação humana.

Segundo Gatti et al. (2019), já nos documentos regulatórios a questão técnica parece permear os processos de formação, o que pode “abrir espaço” para a mercantilização, com a flexibilização e o aligeiramento dos processos formacionais. No que se refere à licenciatura em Pedagogia, tal situação afeta a própria base da educação do país, pois chega a atingir até as crianças menores e influir nos conteúdos que lhes serão – ou não – transmitidos. Todo esse cenário que expusemos aqui até o momento só fazem confirmar a importância histórica e social desse curso e acrescentamos ainda, mais algumas informações quantitativas sobre o número de matrículas.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019b), os números referentes ao curso de Pedagogia são expressivos e demandam uma atenção maior e uma análise mais aprofundada acerca do papel do professor universitário que atua nesse curso em IES com fins lucrativos e com características mercantilistas. Entender, a partir dos discursos dos próprios professores universitários, como se dá a atuação desses profissionais em tal ambiente, como exercem a docência e qual o papel da instituição nesse contexto certamente contribui para a ampliação dessa reflexão, ao mesmo tempo que nos fornece, de forma mais contextualizada, subsídios para compreender o processo formacional de um professor responsável por preparar e instruir, no curso de Pedagogia, outros professores.

Entre os dez maiores cursos de graduação, por modalidade (presencial e EAD) e rede de ensino (BRASIL, 2019b), a formação no curso de Pedagogia vem ocorrendo, majoritariamente, em instituições privadas. Como pode ser observado nas Tabelas 3 e 4, a seguir, tínhamos, em 2018, 672.547 matrículas em cursos de Pedagogia, sendo que 616.772 delas (91,7%) em instituições privadas e 55.775 (8,3%) em instituições públicas, e que 452.661 (67,3%) dessas matrículas eram em cursos de educação a distância (EAD).

O número de matrículas em instituições privadas e a distância é bastante avultado até quando comparado com o total de matrículas em cursos presenciais na própria rede privada, fato que desperta atenção. Nota-se também o registro, nas Tabelas 3 e 4, de mais dois cursos de licenciatura, além do de Pedagogia, no ensino presencial da rede pública, enquanto na modalidade a distância aparecem mais seis licenciaturas.

Quando analisamos os dados referentes à rede privada, é possível observar que, das formações voltadas à docência, apenas o curso de Pedagogia se encontra entre os dez maiores no que se refere ao número de matrículas na modalidade presencial, enquanto à distância há, além dele, apenas mais um curso de licenciatura. Comparando as duas redes e somando as matrículas presenciais e a distância, apesar de termos 10 cursos de licenciatura na rede pública (145.325), o número de matrículas na rede privada (686.892) é muito maior, com apenas três cursos de licenciatura, o que se explica pelo alto volume de matrículas no curso de Pedagogia (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Cursos de graduação presenciais – redes federal e privada – 2018.

REDE FEDERAL – CURSOS PRESENCIAIS		REDE PRIVADA – CURSOS PRESENCIAIS	
Nome do curso Tabela Cine Brasil ⁸	Número de matrículas	Nome do curso Tabela Cine Brasil	Número de matrículas
Pedagogia	43.742	Direito	776.968
Administração	43.110	Administração	357.287
Direito	41.467	Enfermagem	256.532
Medicina	38.489	Engenharia civil	249.925
Engenharia civil	36.144	Psicologia	233.779
Agronomia	35.964	Contabilidade	183.396
Biologia formação de professor	28.848	Pedagogia	176.144
Engenharia mecânica	27.637	Fisioterapia	156.777
Matemática formação de professor	26.992	Arquitetura e urbanismo	137.575
Engenharia elétrica	26.910	Educação física	113.152

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

⁸ A Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais (Cine Brasil), do Inep, tem por referência a metodologia da International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training (ISCED-F 2013), com adequações à realidade educacional brasileira. A ISCED é produzida pelo Instituto de Estatísticas da Unesco, com a finalidade de reunir, compilar e analisar estatísticas educacionais comparáveis com as de outros países, regiões e estados, e de ordenar os cursos por níveis de ensino e áreas de formação (Inep, 2020).

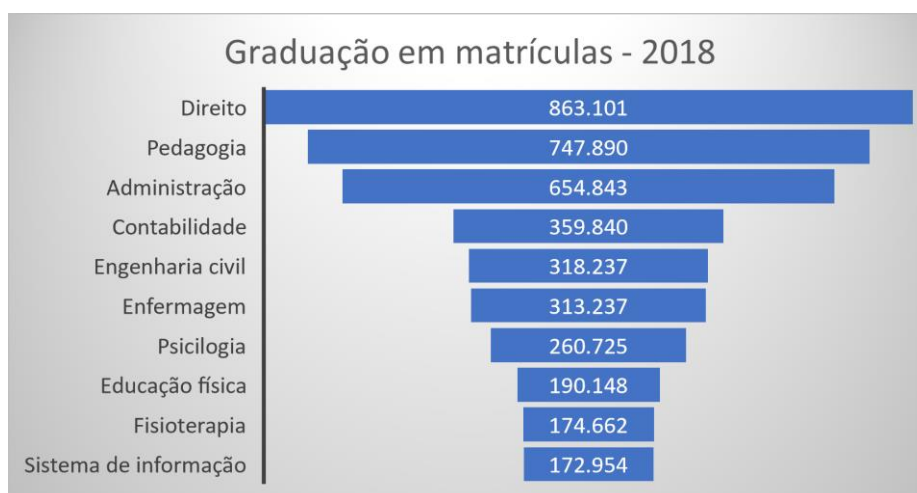
Tabela 4: Cursos de graduação a distância – redes federal e privada – 2018.

REDE FEDERAL – CURSOS A DISTÂNCIA		REDE PRIVADA – CURSOS A DISTÂNCIA	
Nome do curso Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	Nome do curso Tabela Cine Brasil	Número de matrículas
Pedagogia	12.033	Pedagogia	440.628
Matemática formação de professor	11.094	Administração	214.133
Administração pública	9.282	Contabilidade	131.652
Letras português formação de professor	8.636	Gestão de pessoas	98.787
Administração	7.224	Serviço social	86.447
Biologia formação de professor	4.679	Educação física formação de professor	70.120
Sistema de informação	3.419	Educação física	58.361
Geografia formação de professor	3.399	Gestão de negócios	54.572
Computação formação de professor	2.995	Sistema de informação	47.278
Física formação de professor	2.907	Logística	45.407

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado no Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

O curso de Pedagogia encontra-se, ainda, em segundo lugar, em 2018, quando se consideram os dez maiores cursos de graduação, em números de matrículas – localizando-se abaixo apenas do curso de Direito –, e em primeiro lugar entre os quinze maiores cursos de graduação em licenciatura, conforme é possível observar no Gráfico 3 e na Tabela 5.

Gráfico 3: Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas – 2018.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

Tabela 5: Os quinze maiores cursos de licenciatura em número de matrículas – 2018.

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas
1	Pedagogia	747.511
2	Educação física formação de professor	168.153
3	Matemática formação de professor	96.367
4	História formação de professor	89.450
5	Biologia formação de professor	80.837
6	Letras português formação de professor	78.493
7	Geografia formação de professor	55.954
8	Letras português inglês formação de professor	38.266
9	Química formação de professor	37.881
10	Física formação de professor	28.732
11	Letras inglês formação de professor	24.118
12	Artes visuais formação de professor	22.542
13	Filosofia formação de professor	20.522
14	Ciências sociais formação de professor	17.545
15	Música formação de professor	16.230

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

Esses dados reforçam apontamentos⁹ feitos por Gatti et al. (2019) quando estas relatam um aligeiramento na formação de professores e a oferta de cursos EAD para atender à demanda por professores nas licenciaturas. Tais números demonstram, principalmente com relação aos cursos de Pedagogia, como a formação está sendo feita, ou seja, em instituições privadas e a distância. As autoras caracterizam a formação inicial nas licenciaturas, que não priorizam o discernimento, o conjunto de disciplinas que não articulam com a prática pedagógica e os conhecimentos que ajudam a olhar a realidade e o contexto escolar, desconsiderando aspectos necessários às licenciaturas e que levam à sua desvalorização, pois

O esperado é que os cursos de licenciatura em Pedagogia tenham maior número de matrículas que os demais. Eles preparam professores generalistas, de formação polivalente, que são responsáveis pelas classes de educação infantil e dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, o que perfaz um largo período: nada mais do que os dez primeiros anos da educação básica. (GATTI et al., 2019, p. 124)

⁹ Em estudos realizados para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre os Professores no Brasil.

Respaldo por essas constatações e inquietações, ofereceremos reflexões sobre como a formação de professores vem ocorrendo, de forma empresarial, no curso de Pedagogia, a partir do discurso do professor formador, levantando ainda suas características nesse cenário.

Dessa forma, o trabalho pretende contribuir com as pesquisas já realizadas sobre o tema, acrescentando informações a respeito do modo como a formação de professores no curso de Pedagogia é realizada nesse ambiente, dadas a importância social do curso e a relevância que ele possui em número de matrículas, mas a partir da perspectiva do professor formador. Entender de que modo essa formação vem ocorrendo e como é o trabalho desses professores formadores pode trazer novas perspectivas para compreendermos a educação de uma forma mais ampla e como ela se realiza ao mesmo tempo em ciclo, círculo e consequência: ou seja, desde a educação infantil, que recebe o profissional que iniciará o processo de formação das crianças, até o ensino superior, que formou este mesmo profissional. É um percurso em que muitos processos se desenrolam e afetam o professor formador, que forma aquele que estará presente no primeiro contato da criança com a instituição escolar e que também é afetado.

Essa análise chama a atenção, ainda para a realidade do ensino superior brasileiro e do trabalho docente em instituições privadas com fins lucrativos no curso de Pedagogia, que, apesar de conhecida, precisa ser mais discutida, refletida e alardeada, de modo a ecoar, aqui, um aspecto mais humano da educação. Como nos diz Krenak (2020) ao discorrer sobre os negacionistas do aquecimento global e do agravamento da crise climática, que desconsideravam o conhecimento ancestral dos povos indígenas: “Quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios, e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam” (p. 20). Guardadas as devidas proporções – mas tratando-se de um assunto tão importante como a educação, por meio da qual, talvez, a preservação do planeta possa ser mais bem pensada –, também aqui precisamos mostrar aos “cabeças duras” a realidade da educação superior, da formação e do trabalho dos professores em nosso país. Uma realidade que está escancarada, mas parece não ser vista, sobretudo quando se pensa a formação educacional da população brasileira, desde o primeiro instante, na educação infantil.

A exposição pode ser o começo de mudanças necessárias no sistema de ensino brasileiro, para que a desigualdade não seja reproduzida, tal como o pelicano que se reproduz

“inevitavelmente” no poema *Chantefleurs, Chantefables*¹⁰, de Robert Desnos (1900-1945) e assim, novas perspectivas possam surgir.

Para que essas reflexões fossem desenvolvidas e demonstradas, no capítulo 1, apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, trouxemos considerações sobre a formação docente na educação básica e no curso de Pedagogia, dados sobre a docência na educação básica e do professor universitário, além do levantamento bibliográfico, que nos proporcionou ter uma ideia mais ampla sobre o que já havia sido pesquisado sobre o tema e contribuiu para a justificativa e o embasamento da pesquisa. No capítulo 2, abordamos o neoliberalismo e a educação, traçando um panorama geral e no Brasil, sua influência no processo de privatização do ensino superior brasileiro e a mercantilização. No capítulo 3, apresentamos o referencial teórico utilizado na pesquisa e na análise dos dados levantados e as hipóteses que foram traçadas a partir dele. No capítulo 4, apresentamos os procedimentos de pesquisa e as análises realizadas referentes à caracterização dos sujeitos através dos questionários e dos dados levantados pelas entrevistas, levando em consideração o referencial teórico. No capítulo 5, finalizamos, com considerações que foram estendidas, em decorrência da importância do tema, e que remetem ao cenário do ensino superior privado brasileiro e à atuação dos professores, retornando ao problema de pesquisa e aos objetivos traçados, no intuito de fazer uma reflexão mais concisa acerca dos discursos dos sujeitos, profissionais que tanto enriqueceram esta pesquisa.

¹⁰ O Capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

CAPÍTULO I – PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1.1 Problema

A escolha do tema reflete meu interesse em pesquisar como a formação de profissionais para educação básica, realizada em cursos de Pedagogia, ocorre em um cenário de mercantilização do ensino superior privado, mas a partir da perspectiva do professor formador desse profissional. Verificar ainda as características mais frequentes dos sujeitos estudados, e, partir daí, compreender a visão deles no que se refere a esse processo formacional de professores e à sua autonomia profissional nesse cenário, uma vez que exercem seu ofício em uma instituição que é expressão desse contexto de mercantilização da educação.

A partir dos levantamentos e constatações, o problema da pesquisa é expresso pela seguinte questão: quais as características culturais, sociais e educacionais do professor universitário formado em IES privada e com fins lucrativos, e como ele avalia o próprio trabalho como professor formador de profissionais para a educação básica, no curso de Pedagogia, igualmente em instituição privada e com fins lucrativos?

Desse problema derivam outras perguntas que compõem a investigação: quais são as condições de trabalho do profissional em um curso de Pedagogia – em IES privada e com fins lucrativos – formado em uma IES com as mesmas características da instituição na qual atua? Sua atuação profissional reflete a formação obtida no curso de Pedagogia por ele frequentado anteriormente e que se insere no grupo de instituições mercantilizadas?

A caracterização foi realizada por meio de um questionário socioeconômico e cultural e complementada com posterior entrevista de alguns professores que lecionam no ensino superior em instituição privada, que se constituíram em sujeitos desta pesquisa.

Com essas informações, procurei contextualizar, a partir dos discursos desses sujeitos, o ambiente mercantilizado da IES em estudo e investigar se ele afeta o exercício da docência e a qualidade da formação oferecida, a partir dos seus discursos. Além disso, busquei averiguar como esses professores enxergam sua responsabilidade de formar professores, no curso de Pedagogia, para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Caracterizar o professor universitário formado em instituição privada e com fins lucrativos, que atua ou atuou no curso de Pedagogia, avaliado com nota¹¹ baixa (1 e 2) pelo Enade¹²/2017, em uma IES privada com fins lucrativos, na cidade de São Paulo, a partir de sua trajetória social e educacional e investigar como essa trajetória influencia sua visão acerca da própria profissão, em especial no que se refere à autonomia profissional, na IES privada em que atua.

1.2.2 Específicos

1 – Identificar o processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro e como ele se relaciona com a qualidade do ensino ofertado no curso de Pedagogia, em instituição inserida nesse ambiente, a partir do discurso do sujeito da pesquisa.

2 – Verificar, a partir de entrevista, qual a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos e se sua trajetória social e educacional se adequa a tal espaço.

3 – Conhecer, a partir de entrevistas, quais são as condições de trabalho do professor universitário em uma IES privada no cenário mercantilizado e se essas condições permitem o desenvolvimento de sua autonomia profissional.

¹¹ De acordo com o site do Inep, as notas Enade – conceito, são: **1** (0,0 a 0,94); **2** (0,95 a 1,94); **3** (1,95 a 2,94); **4** (2,95 a 3,94) e **5** (3,95 a 5,00). “Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 10 mai. 2021.”

¹² De acordo com as informações do site do Inep, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos processos avaliativos previstos para a operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e realizado pelo Inep. Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, com relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Os conceitos utilizados no Enade variam de 1 a 5 e quanto maiores esses valores, melhor é o desempenho do curso no Exame. A primeira aplicação ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. “Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 10 mai. 2021.”

1.3 Formação e trabalho docente

Os dados estatísticos e as considerações apresentadas até o momento sobre o ensino superior no Brasil e, em especial, o curso de Pedagogia, nos direcionam para maiores aprofundamentos que demandam discussões e reflexões, sobretudo quando consideramos o professor que exerce suas atividades nesse cenário, como formador de professores.

A formação constrói a identidade profissional, por isso é fundamental que haja orientação inicial para o exercício da carreira, bem como propostas de apoio aos iniciantes, já que o início da carreira interfere no “Ser” professor no futuro. Para Lima et al. (2007), as etapas ou processos que incidirão no trabalho do futuro professor são precários ou inexistentes no curso de Pedagogia, como o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, e terão grande impacto em seu trabalho quando assumirem essas turmas e tiverem de lidar, na prática, com situações para as quais não foram preparados de antemão.

Dessa forma, o papel do formador dos futuros professores que vão atuar na educação infantil e nas séries iniciais é de suma importância, e participar desse processo ativamente poderá determinar o tipo de ser humano que esse aluno virá a ser. Esse dado certamente será motivo de orgulho do professor, no que se refere à sua trajetória.

Por isso, deve-se considerar a mudança da origem social do professorado e o fato de que os melhores estudantes vão para outras carreiras, e não para a docência; portanto, não viverão essa experiência. É por isso que aqueles que se dedicam à carreira docente devem ter a IES em que se formam como um referencial. Para Gatti et al.

Seria importante refletir sobre a relação histórica entre os vários tipos e níveis de ensino na educação básica, o papel assumido pelas universidades na formação de professores, a cultura acadêmica versus a cultura escolar, as relações entre formas de gestão de um lado e outro, as necessidades educacionais emergentes, para avançar inovações/renovações mais aprofundadas e amplas na formação para a docência e na preparação dos formadores de professores. (GATTI et al., 2019, p. 317)

O magistério precisa ser valorizado para atrair alunos para a carreira, e aqueles que já ingressaram ou estão se formando nessa área precisam perceber as nuances e a importância da docência. Devem descobrir que podem ser protagonistas, que não precisam se render a tudo o que já está posto ou àquilo que a escola impõe (GATTI et al., 2019; LIMA et al., 2007). Essas são considerações relevantes que devem ser abordadas não só na licenciatura em Pedagogia e

na grade curricular desse curso, mas na formação de maneira geral, visto que são parte do processo educacional e podem fazer toda a diferença na formação das futuras gerações.

Quando se trata da profissão docente, além dos aspectos aqui comentados, é importante abordar como a docência se enquadra no mercado de trabalho, já que, como profissão, está sujeita a tais questões; ou seja, é importante refletir a respeito dos profissionais que cursam licenciatura e como enxergam seu exercício.

Gatti et al. (2009)¹³ – em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil que revela, inclusive, que o perfil do alunado que se candidata à carreira está mudando – apontam problemas e levantam hipóteses acerca do que tem afetado e levado à precariedade dessa área de atuação. Afirmam que a escolha pela profissão está atrelada a referências sobre representação social, que envolve uma representação de si mesmo, da profissão e do mundo do trabalho. Há, ainda, a influência exercida pelo tratamento dado pela mídia à carreira docente, como sendo uma profissão desvalorizada, ainda que às vezes enalteça o professor. Isso pode afastar ou atrair alunos, dependendo da classe social em que se encontram e da informação que assimilam sobre a docência.

Somam-se a esse cenário as características mercantilistas do ensino superior brasileiro e o fato de que os formadores ficam à mercê dessa lógica mercadológica, o que também acontece com os alunos, futuros professores da educação básica, o que pode interferir não só na sua formação, mas no seu próprio fazer docente. As políticas educacionais não refletem a importância que esse nível educacional representa na formação do país e de sua população, não apenas no que se refere ao aprendizado, mas a sua própria cultura.

Para Bianchetti e Sguissardi (2017), a realidade do ensino superior privado no Brasil é reflexo de “facilidades”, ou seja, incentivos públicos e falta de concorrência para o crescimento das IES privadas, com destaque para as instituições privadas com fins lucrativos e chamadas de privado-mercantis. Assim, pode-se ter “a dimensão de como a perspectiva de mercado está presidindo o processo de ampliação do número de instituições – sejam novas ou resultantes de fusões, aquisições etc. – e do aumento quantitativo de estudantes universitários” (p. 76).

¹³ Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, que teve como objetivo investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, pela visão dos alunos concluintes do ensino médio.

Os autores reiteram, ainda, que “o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto o sistema público também se expande, mas em proporção que sequer se aproxima da do privado” (p. 82), conforme se observa pelos números de instituições e matrículas. Essa expansão se dá também pela demanda de profissionais para a educação básica. Aqui, contudo, estamos trazendo uma perspectiva apenas a partir do curso de Pedagogia e nos professores que são formados nesse curso e irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais.

Em consonância com que foi tratado acima e conforme Sguissardi (2015), aqueles que cursam Pedagogia, são oriundos, em sua maioria da educação pública e das classes populares, em detrimento a outros cursos, como Medicina e Odontologia, que tem pouca representação, quanto aos alunos serem originários da educação pública e pertencem às classes com maiores rendimentos. Nos parece que esse contexto mercantilizado contribui para que essas diferenças prevaleçam, uma vez que gera um mercado consumidor de alunos e de professores para a educação básica, cuja demanda é grande.

Com base no Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019c), havia no Brasil, naquele ano, 181,9 mil escolas de educação básica, onde foram registradas quase 48,5 milhões de matrículas, sendo 39.460.618 delas na rede pública e 8.995.240 na rede privada. Esse número de matrículas representou uma queda de 1,3 milhões em relação ao ano de 2014¹⁴, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas em 2018. Existiam 2,2 milhões de professores nesse nível de ensino, sendo que 1.352.777 docentes atuavam na educação infantil e nos anos iniciais.

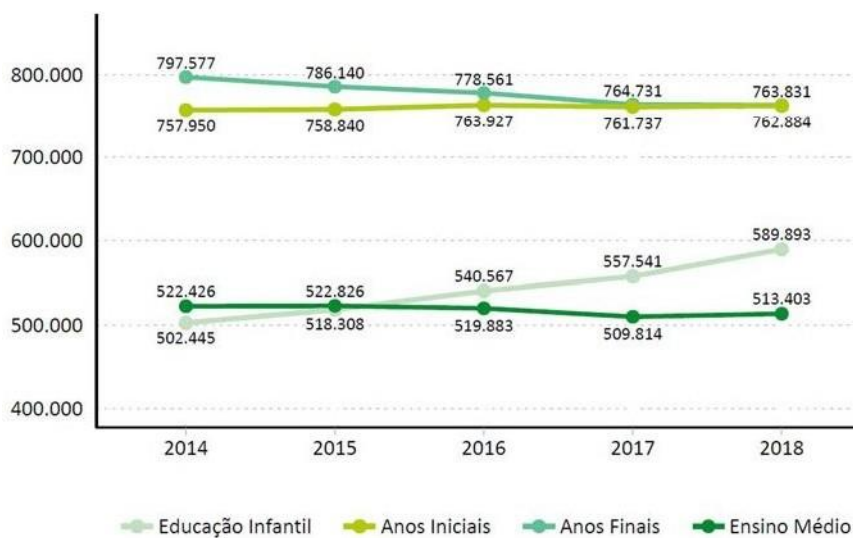
O número de matrículas na Educação Infantil cresceu 11,1% entre 2014 e 2018, ano em que atingiu o total de 8,7 milhões de matrículas, enquanto os anos iniciais apresentaram, no mesmo período, uma redução de 4,0% no total de matrículas entre 2014 e 2018. Esse crescimento da educação infantil decorreu sobretudo do aumento das matrículas em creches.

Enquanto o total de matrículas da pré-escola se manteve praticamente estável entre 2014 e 2018, apresentando alta de 3,7%, as matrículas em creches aumentaram 23,8% no mesmo intervalo (BRASIL, 2019c). Ainda no período de 2014 a 2018, o número de docentes que atuavam na educação infantil cresceu 17,4%, enquanto o número de docentes nos anos iniciais,

¹⁴ O ano de 2014, assim como o período de 2014 a 2018, são referências utilizadas no Censo da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2019c).

por sua vez, apresentou crescimento entre 2014 e 2016, teve uma leve queda em 2017, mas retomou a expansão em 2018, atingindo patamar superior àquele registrado em 2014, conforme se observa no Gráfico 4.

Gráfico 4: Evolução do número de docentes por etapa de ensino na educação básica – 2014 a 2018.



Fonte: Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019c).

Conforme Gatti et al. (2009), a profissão docente, apesar dos atrativos, em especial para as classes mais populares no que tange a uma “ascensão social” ou ao preço dos cursos que oferecem essa formação, classificados como “baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viável não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica” (p. 70), podem não exercer tanta influência sobre a escolha pela profissão, visto que existem outras áreas financeiramente mais atraentes.

No entanto, a mudança, em progresso, do perfil do aluno de licenciatura leva também a uma redução do número de alunos, entre aqueles que iniciam e terminam os cursos, revelando um movimento notável de abandono da graduação, principalmente no que se refere ao desempenho acadêmico. Tal “defasagem”, principalmente, de leitura e escrita, tampouco é levada em consideração pela maioria das universidades, o que acaba contribuindo para o desencorajamento e conseqüente abandono do curso. Soma-se a essa questão o perfil dos formadores, que nem sempre é adequado para algumas disciplinas ou realidades que são essenciais ao preparo e futuro desempenho de professores (GATTI, et al., 2009).

As autoras alertam para uma futura escassez de professores, com ênfase para as áreas de física e química, que geralmente formam profissionais para atuar não no magistério, mas em outros campos, o que gera uma escassez oculta de professores para essas disciplinas. Outro fato que tende a contribuir para essa “escassez” é a proporção de professores aposentados, que é maior quando se compara ao número de formandos para os próximos anos.

Muitas vezes a escolha pelo magistério se dá por motivos que nem sempre estão atrelados a uma opção, mas ao que é mais viável naquele momento da vida do estudante. Isso pode ocasionar um mal-estar na adesão à docência que venha talvez a reverberar no exercício da profissão, uma vez que a escolha do ingressante nem sempre é consciente ou autônoma. A baixa atratividade da carreira docente se atrela a uma “série de outros aspectos que influenciam o processo de escolha profissional e a opção ou não pela docência”, mas sem dúvida é fundamental que haja políticas que valorizem o magistério e que “as pessoas que optem pela docência sejam de fato assistidas na sua formação inicial e no seu desenvolvimento profissional” (GATTI et al., 2009, p. 68 e 70).

O número de docentes que atuam na rede pública de educação superior brasileira, por sua vez, vem crescendo desde 2008, como é possível observar na Tabela 6. O mesmo ocorre com o número total de docentes (rede pública e privada) em 2018, quando comparado a 2008¹⁵. Em 2018 atingiu-se o total de 384.474 profissionais, apesar de esse número ter sido maior no ano de 2015.

Desse total de docentes em 2018, tínhamos 210.606 (54,8%) professores com vínculo trabalhista em IES privada e 173.868 (45,2%) em instituições públicas. Podemos notar, no entanto, que essa diferença não é tão grande se levarmos em conta que o número de instituições privadas (2.238) é muito superior ao de públicas (299).

Outro ponto que chama a atenção e demandaria uma análise mais aprofundada é o fato de que o número de docentes na rede privada em 2018 (210.606), apesar de ter crescido em alguns anos no período de 2008 a 2018, se manteve muito próximo ao número de docentes

¹⁵ O ano de 2008, assim como o período de 2008 a 2018, são referências utilizadas no Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019a).

existente em 2008 (209.599). Pelos dados levantados, a expansão do número de instituições nesse período foi também expressiva (BRASIL, 2019a).

Tabela 6: Docentes no ensino superior – 2008 a 2018.

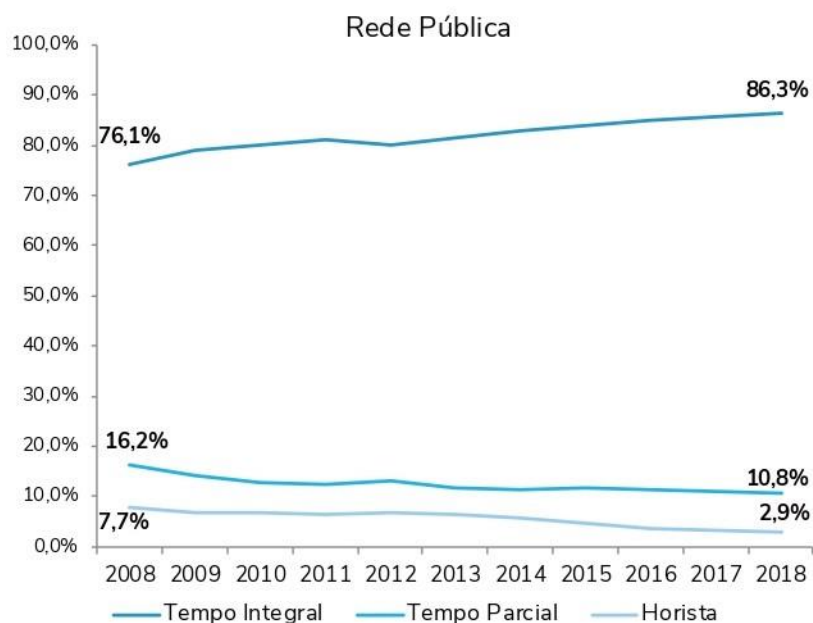
ANO	TOTAL	DOCENTES EM EXERCÍCIO	
		PÚBLICA	PRIVADA
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Enquanto na rede pública 86,3% dos docentes trabalham em tempo integral, na rede privada esse número é de 27,5%, ou seja, não chega à metade. Assim, 42,4% dos docentes na rede privada trabalham em tempo parcial e 30,1% são horistas, como se pode observar pelos dados do censo (BRASIL, 2019a) e também nos Gráficos 5 e 6. Essa análise a respeito do número de instituições públicas e privadas é importante e mais uma vez revela uma situação preocupante, principalmente, quanto à precarização do trabalho docente.

Os docentes que trabalham no setor privado muitas vezes dividem sua jornada em mais de uma instituição, por trabalharem no regime parcial ou horista, e, conseqüentemente, possuem uma carga de trabalho maior, turmas com excesso de alunos, além de outras atividades desenvolvidas. Em estudos realizados em 2016, Gatti et al. (2019) constaram que o curso de Pedagogia contava com o segundo menor número de professores que trabalhavam em regime de tempo integral e com dedicação exclusiva (22,5%), ficando abaixo apenas do curso de Educação Física (18,3%) – e, conseqüentemente, têm o maior número de professores que trabalham em regime parcial e horista.

Gráfico 5: Docentes na educação superior na rede pública, segundo o regime de trabalho – 2008-2018

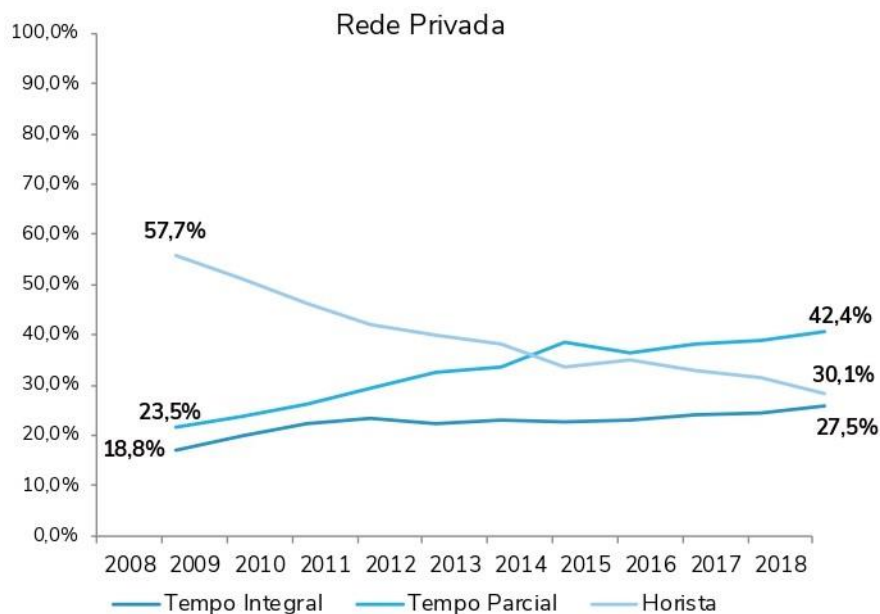


Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019a), na rede pública o número de docentes em tempo integral aumentou 76,2% nos últimos dez anos e continua se expandindo, enquanto os docentes horistas estão em queda. Apesar de os números ainda serem altos, houve, a partir de 2008, uma queda na participação de docentes horistas na rede privada e um aumento de docentes em tempo integral e parcial, conforme se observa no Gráfico 6.

Esse dado é importante, pois, apesar do aumento, ao contrário das instituições públicas, mais de 70% dos professores na rede privada trabalham em regime parcial ou horista. Assim, é possível tomar esse fato como uma característica da instituição privada com fins lucrativos e que pode afetar diretamente o professor atuante nesse ambiente, pelos pontos observados acima; contudo, indica também o lucro mercadológico, alvo dessas instituições.

Gráfico 6: Docentes na educação superior na rede privada, segundo o regime de trabalho – 2008-2018.

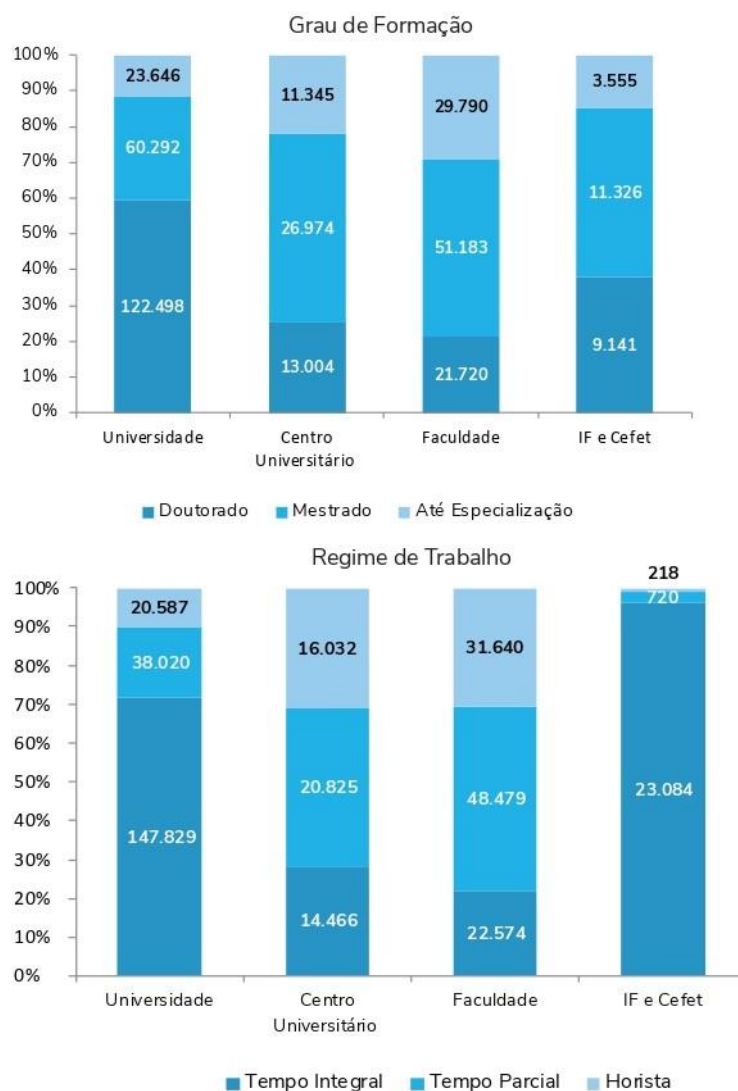


Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Se analisarmos os dados referentes à organização acadêmica das instituições (públicas e privadas), notaremos que há mais de 70% dos docentes em universidades com o regime de trabalho em tempo integral, 28,2% nos centros universitários e apenas 22,0% nas faculdades. Nestas, 47,2% dos docentes trabalham em tempo parcial e 48,0% têm formação de mestre, conforme se observa no Gráfico 7. Tais números são passíveis de avaliação, dada a concentração dessa categoria nas instituições privadas.

Essa diferença também foi observada por Gatti et al. (2019), que afirmam que os “docentes de instituições privadas caracterizam-se mais por trabalhar em tempos parciais, com contrato horista. Os de instituições públicas, em geral, têm contrato integral ou de dedicação exclusiva” (p. 316). As autoras utilizam ainda os dados do Censo da Educação Superior de 2016 para demonstrarem que o curso de Pedagogia é a licenciatura com o segundo maior número de professores em regime de trabalho parcial (31,7%), precedido apenas pelo curso de Educação Física (33,3%). E, quando verificam o regime de trabalho horista, Pedagogia é o curso com mais professores (25,1%) nesse regime, seguido novamente por Educação Física (23,4%). Considerando a relevância do curso de Pedagogia, esses números mostram-se preocupantes.

Gráfico 7: Percentual e número de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho, segundo a organização acadêmica – 2018.

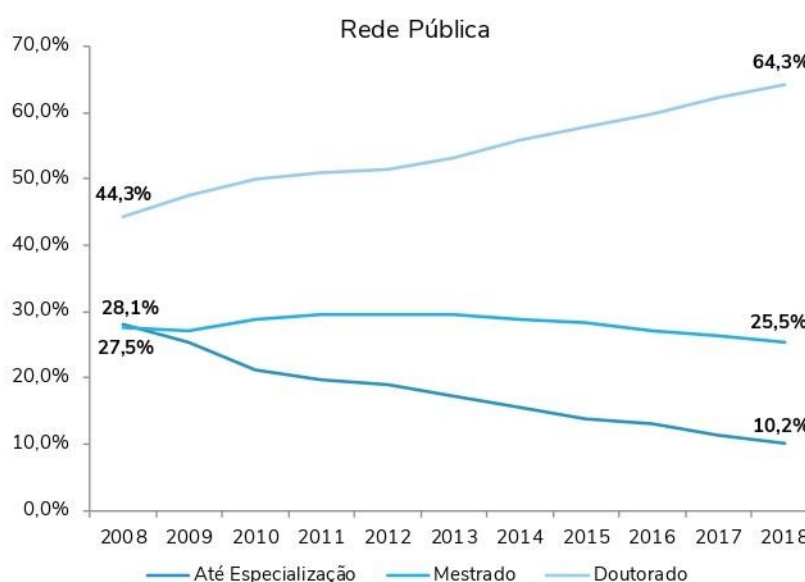


Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Com relação ao nível de formação, a rede pública de ensino superior dispõe de 64,3% de doutores, 25,5% de mestres e 10,2% de especialistas. Na rede privada, 25,9% são doutores; 50,1%, mestres; e 24,0%, especialistas. Esses dados podem ser observados nos Gráficos 8 e 9, que trazem os respectivos números dessas redes. Percebe-se, ainda, que nas universidades 59% dos docentes têm doutorado, enquanto as faculdades exibem o maior percentual de docentes que possuem especialização.

Gatti et al. (2019) reiteram a diferença de titularidade entre as instituições públicas e privadas e a concentração de doutores nas universidades e ainda que nas universidades públicas o ingresso de professores ocorre através de concurso público, além de titulação mínima exigida. Esse processo se difere nas IES privadas, já que os processos de seleção podem ocorrer por meio de entrevistas individuais, análise de currículo, prova prática e ainda por indicações para que o profissional participe do processo. Assim, “a exigência de titulação dependerá da esfera em que o professor irá atuar e de questões ligadas à gestão privada que impõem maiores restrições de gastos por razões diversas (sustentabilidade ou lucro, por exemplo)” (GATTI et al., 2019, p. 281).

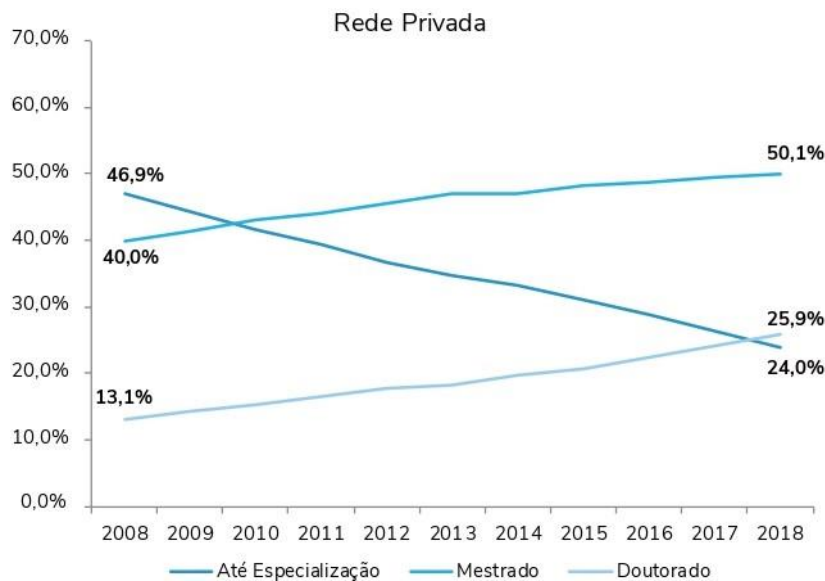
Gráfico 8: Docentes na educação superior na rede pública, segundo o grau de formação – 2008-2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Observa-se que o número de docentes com doutorado, tanto na rede pública (64,3%) quanto na rede privada (25,9%), vem crescendo nos últimos dez anos, mas a diferença entre ambas ainda é muito grande, chegando a mais do que o dobro. Considerando as instituições públicas e privadas, 58,2% dos docentes nos cursos de licenciatura possuem doutorado, enquanto nos cursos de bacharelado e tecnológico esses números são 52,4% e 33,7%, respectivamente (BRASIL, 2019a).

Gráfico 9: Docentes na educação superior na rede privada, segundo o grau de formação – 2008-2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Esses dados nos mostram que a pesquisa no ensino superior deve ser estimulada, sobretudo quando tratamos do formador de professores, em consonância com o que pretendemos expor com essa investigação, uma vez que

No Brasil, a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica. Essa temática começou a fazer parte do debate de forma mais sistemática a partir dos anos 2000. Ainda se sabe pouco a respeito desse profissional e, portanto, da sua formação, das suas experiências na educação básica e no ensino superior, dos tempos de dedicação, da remuneração e condições de trabalho, das oportunidades disponíveis para o seu desenvolvimento profissional e acadêmico, das suas concepções de educação e de formação e das suas práticas. (GATTI et al., 2019, p. 272)

Assim, diante de sua importância como formador de professores para o curso de Pedagogia, é essencial que se faça um esforço no sentido de aprofundar a compreensão que se tem desse professor universitário, inserido no contexto proposto nesta pesquisa. Esses sujeitos, em IES com fins lucrativos, podem ser profissionais moldados às características da educação-mercadoria e cujas ações talvez atendam às exigências desse mercado – por exemplo, abstendo-se de reivindicar melhores condições de trabalho e de formação para os futuros professores. Por isso, torna-se necessário, igualmente, verificar como essa temática tem sido investigada em pesquisas já realizadas.

1.4 Levantamento bibliográfico

Diante da constatação de que o ensino superior privado brasileiro está concentrado no setor privado (BRASIL, 2019a), que possui características mercantilistas (RODRIGUES, 2007; BIACHETTI e SGUISSARDI, 2017) e que a formação de professores no curso de Pedagogia vem ocorrendo majoritariamente nesse ambiente (BRASIL, 2019b), buscamos conhecer os trabalhos que já haviam sido realizados sobre essa temática.

Para o levantamento, foram utilizadas, nas buscas de acervos acadêmicos da área, as seguintes palavras-chave (com combinações entre os termos): mercantilização; pedagogia; ensino superior privado; formação de professores; mercantilização do ensino superior privado. No total, foram levantadas 25 dissertações e teses que abordavam, de modo geral, essa temática. A partir desse número, filtraram-se aquelas que mais se aproximavam, de acordo com as palavras-chave, do objetivo proposto, ou seja: relacionar a mercantilização, o ensino superior privado e a formação de professores no curso de Pedagogia.

A partir desse processo, chegamos a seis trabalhos vinculados mais diretamente ao tema. Isso nos possibilitou uma consciência mais ampla sobre a pesquisa que tem sido efetuada a respeito desses temas e quais aspectos da questão têm sido abordados. Foi levado em consideração o processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro nas instituições com fins lucrativos, que gerou a constituição dessas instituições e que se relacionavam com a formação de professores no curso de Pedagogia e com o trabalho docente nesse ambiente. A busca foi feita nos portais SciELO Brasil, Plataforma Sucupira e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com predominância deste último, tendo como base os anos de 2014 a 2019, com objetivo de verificar trabalhos mais atualizados.

Nas dissertações e teses levantadas, verifica-se uma referência maior às IES e ao processo de mercantilização desse nível de ensino privado brasileiro. Trata-se, em grande parte, da constituição dos monopólios e oligopólios educacionais, questões sobre políticas educacionais e de Estado, o mercado neoliberal, financeirização, entre outros; mas pouco se relata sobre a formação oferecida pelos cursos, o trabalho docente ou, ainda, a perspectiva do professor que atua nessas instituições.

Entretanto, esse primeiro contato com as dissertações e teses nos possibilitou um acesso mais amplo a esse cenário, para entender como o processo de mercantilização perpassa pelo ensino superior privado brasileiro e como ele pode direcionar a formação e o trabalho de professores no curso de Pedagogia, foco deste estudo. Ofereceu-nos igualmente a possibilidade de entender, a princípio, a perspectiva do professor universitário que leciona no curso de Pedagogia e como a formação de professores para a educação infantil e das séries iniciais está sendo realizada. Nota-se que nem sempre esses pontos são visíveis e que muitas vezes parecem impregnados nas práticas e na forma como se desenrolam dentro do espaço e do fazer universitário. Dentre as dissertações e teses selecionadas, destacamos as quatro que mais colaboraram com a pesquisa.

A dissertação *A expansão do ensino superior brasileiro e seus programas de financiamento: entre a democratização e a mercantilização do ensino*, defendida na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) por Rosa (2019), aponta para um “forte incentivo dos Poderes Públicos” no processo de mercantilização e na política educacional brasileira. Essa força se nota, ainda, na ação regulatória do Estado na educação superior, que, além dos incentivos, permite a atuação do empresariado educacional, que busca rentabilizar o seu capital financeiro com a venda da educação-mercadoria. Rodrigues (2007) entende esse processo como sendo uma das formas pela qual “o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda” (p. 5), fazendo com que a formação humana e todos os processos que a envolve se transformem em mercadoria representada pela quantidade.

A influência e os efeitos da entrada de grupos estrangeiros no mercado brasileiro aceleraram os processos de aquisições e fusões de instituições educacionais, gerando verdadeiros oligopólios de educação e, concomitantemente, um esvaziamento da atuação no Estado na educação superior. Nas últimas duas décadas, esse processo de mercantilização do ensino superior foi acompanhado por um movimento de financeirização, em consonância com recomendações do Banco Mundial, que garantia acesso ao ensino superior através de vagas em instituições privadas, financiadas por programas que concedem bolsas de estudo integrais e parciais (ROSA, 2019).

Esse processo, que atravessa o ensino superior privado brasileiro, em especial as instituições com fins lucrativos, põe em risco a formação profissional realizada nesse nível de ensino e afeta sensivelmente os cursos de licenciatura, sobretudo o curso de Pedagogia. Silva

(2015), em sua tese *Mercantilização da formação de pedagogos no Brasil*, defendida na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), afirmou que a formação de pedagogos vem sendo realizada em instituições privadas, predominantemente com características mercantilistas, e salienta que as políticas públicas voltadas para a formação de professores contribuíram para a expansão de um “mercado de formação de Pedagogos” (p. 8). Ela relatou que as redes privadas se inserem no cenário de formação dos pedagogos através da atuação dos grandes conglomerados educacionais que têm a hegemonia desse mercado, demonstrando em que regiões mais atuam e alguns encadeamentos no trabalho docente.

Essa relação perpassa por “organismos internacionais e setores públicos que criam mecanismos de controle e manutenção do sistema capitalista” (p. 134), atrelados à lógica neoliberal, criando, assim, as condições para o processo de mercantilização da formação do pedagogo. Essa prática possibilita não só a criação de cursos com características “facilitadas” de formação, mas também a elaboração de materiais didáticos com práticas pedagógicas e cursos de formação continuada que envolvam o processo de formação em um universo de eterno consumo e criação de nichos de mercado (SILVA, 2015).

A prática mercantilista passa a exercer influência em toda a rede de ensino superior, criando tentáculos e assumindo poder de força e controle de mercado. Silva (2015) constatou a predominância de grandes conglomerados educacionais na formação de pedagogos, com destaque para a Kroton, que é a maior empresa educacional no Brasil à época, com intensa atuação sobretudo nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. Trata-se de cursos que partem de um mesmo projeto pedagógico e uma mesma matriz curricular, sem levar em conta diferenças regionais ou estudos mais elaborados, o que conduz à uma formação de massa, com foco na quantidade e no conseqüentemente lucro, sem maiores preocupações com a qualidade. Essa constatação revelou o enfraquecimento do Estado ante a perspectiva neoliberal, que valida políticas de interesse dos grupos educacionais e do mercado, deixando a formação inicial de pedagogos nas mãos de instituições que visam o lucro (SILVA, 2015).

Essas instituições desconsideram uma formação humana, preocupada com os profissionais que serão responsáveis pela inserção da criança na instituição escolar, local que compreende uma parte fundamental de seu processo de socialização secundária. Silva (2015) salienta, ainda, que o Estado precisa assumir seu papel regulador, através das avaliações em larga escala, como o Enade, o que também é benéfico para as instituições privadas. Percebe-se

que elas atrelam seus currículos às exigências do Ministério da Educação (MEC) para o Enade, para que seus alunos possam ter um desempenho “satisfatório” no exame, o que garantirá que a instituição permaneça cadastrada e possa usufruir desse benefício. Em sua tese, Silva conclui que as IES privadas “que ofertam os cursos de Pedagogia, por meio de seus currículos e dos modos como são ofertados, criam subjetividades que moldam às práticas dos professores da Educação Básica, que, por sua vez, replicam as mesmas subjetividades às novas gerações” (SILVA, 2015, p. 137).

Esse processo, além de garantir a funcionalidade do sistema mercantilista, contribui para que as novas gerações sejam formadas de acordo com esses interesses e de forma precária, como se esse processo fizesse parte de sua vida. Segundo Durkheim (2010, p. 36), “a educação não passa do meio pelo qual a sociedade prepara, no coração das crianças, as condições essenciais de sua própria existência”. Trata-se da formação individual para o social, da preparação do indivíduo para a vivência em sociedade, de acordo com a necessidade de cada época e tal qual concebida pela geração anterior. Assim, “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social” (p. 36). Pensando em uma formação de pedagogos que abarca subjetividades mercantilistas, esta acaba por garantir o processo de reprodução das diferenças e das desigualdades sociais já desde a educação infantil e os anos iniciais.

Dessa forma, nota-se que não apenas são muitos os tentáculos do processo de mercantilização, mas também que podem se estender muito além de suas origens e chegar até a escola, atingindo a educação como um todo. Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que todo o sistema de ensino (SE) institucionalizado produz e reproduz um arbitrário cultural, de que “ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social)” (p. 77).

Para os autores, a principal característica da instituição escolar é a existência de um corpo de especialistas, cujas formação e carreira são reguladas por uma organização especializada que detém com sucesso a inculcação legítima da cultura. O corpo professoral tende a reproduzir conteúdos do mesmo modo que se lhe transmitiram, e dessa forma o SE se realiza plenamente através da autorreprodução. O SE vive na ilusão de que a violência simbólica que exerce não tem qualquer relação com as forças dos outros grupos ou classes (BOURDIEU e PASSERON, 2014).

Ainda a respeito da influência externa e do capital no processo de mercantilização do ensino superior privado, temos a tese *Financeirização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional*, de Tavares (2019), defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que reitera que o processo de mercantilização já vinha acelerado desde os anos 1990, tendo, contudo, ganhado contornos mais nítidos com a atuação dos fundos de investimentos, que garantem a natureza de mercadorização da educação. Tavares (2019), ao analisar a atuação do grupo Kroton com atuação predominante no Brasil, chama a atenção, ainda, para a ocorrência de mudanças qualitativas que direcionam a educação para a fronteira de valorização e acumulação de capital. Esse processo leva à financeirização da educação e a um capitalismo dependente, que pode gerar vulnerabilidade econômica no caso de esse capital deixar o país (TAVARES, 2019).

Bianchetti e Sguissardi (2017) atrelam esse acúmulo de capital ao processo de abertura de capital das empresas educacionais, autorizado pelo decreto nº 2.306/97, que deu impulso aos investimentos, sobretudo, “por sua oferta inicial de ações (IPO¹⁶, na sigla em inglês) na BM&F Bovespa” (p.89), culminando na formação de monopólios e oligopólios no setor educacional. Os autores ressaltam que dois anos após a edição do decreto, cerca de 50% das IES do país já haviam conseguido autorização para passarem de instituições sem fins lucrativos para instituições com fins lucrativos ou privado-mercantis. Os autores consideram esses pontos, entre outros, “o início da fase mais incisiva do processo de mercantilização do ES no país” (p. 92), como estratégias empresariais, que obedecem à lógica do capital, que é transnacional.

Quando se trata do trabalho docente no ensino superior nesse universo mercantilizado, Sevim (2014), em sua tese *A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no estado do Espírito Santo*, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), aponta que a interferência do capitalismo na sociedade brasileira gerou desigualdades consolidadas historicamente e, no âmbito do ensino superior, afetou o trabalho docente. Ela afirma também que essa interferência ganhou maiores proporções no processo de mercantilização, com a entrada das IES na Bolsa de Valores, o que

¹⁶ IPO (do inglês *Initial Public Offering* ou Oferta Pública Inicial) é o processo pelo qual as ações de uma empresa são vendidas ao público (pessoas físicas e pessoas jurídicas) pela primeira vez, via Bolsa de Valores (no caso Bovespa). É o processo pelo qual uma empresa torna-se um empresa ou sociedade anônima de capital aberto (SGUISSARDI, 2015, p. 886).

atribuiu um caráter de maior de lucratividade a essas instituições, afetando não só a qualidade da educação ofertada, mas também a atuação docente.

Para tanto, a pesquisadora analisou as condições de trabalho de duas IES localizadas no Espírito Santo e adquiridas pelo grupo Kroton¹⁷. Enfatiza a mais-valia gerada pelo trabalho não pago ao professor, o que chamou de “gênese da exploração da sociedade capitalista, visto que o trabalho assalariado é o meio pelo qual ela se reproduz” (p. 163). Justifica sua tese pelo fato de que nas empresas educacionais os professores são os geradores da mais-valia, através do seu trabalho, ainda que, como ela destaca, se trate de uma produção não material, “pois o produto produzido por ele é consumido simultaneamente à sua produção e, ao mesmo tempo, acumulado e reproduzido pelos alunos” (SEBIM, 2014, p. 164).

Sebim (2014), em sua análise, verificou ainda que o trabalho docente foi afetado diretamente por esse processo, pois não se considerou o esforço do professor na elaboração de suas atividades, causando uma sobrecarga de trabalho com a exigência de produtividade e conseqüentemente demissões. O grupo educacional pesquisado utilizou indicadores que pudessem garantir a rentabilidade do negócio em detrimento do trabalho que estava sendo desempenhado, ou seja, desconsiderando carga horária, redução do nível de formação dos professores, ampliação do número de alunos por sala, acúmulo de disciplinas por professor, entre outros, o que reduziu a autonomia do profissional quanto ao planejamento e ao ensino, levando a uma pedagogia tecnicista.

Percebeu-se, assim, uma redução do papel do trabalho docente que “tem se inclinado à aplicação de manuais, a disciplinas vazias de conteúdo crítico e a um local privilegiado para o recrutamento de professores, que não necessariamente dominam o campo de conhecimento no qual trabalham” (p. 168). Os professores são direcionados para a geração de lucro, para “criar valor acionário”, alimentando o sistema capitalista em detrimento de uma educação com mais qualidade (SEBIM, 2014).

Verifica-se que a intensidade e a conseqüente “consolidação” do processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro denotam muitas variantes, as quais são

¹⁷ A Faculdade Pitágoras de Guarapari e a Faculdade Pitágoras de Linhares eram conhecidas como Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari (Feipag) e Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (Unilinhares), respectivamente, antes da aquisição pelo grupo.

frequentemente abordadas e discutidas. Em compensação, a perspectiva do professor universitário ainda requer pesquisas mais aprofundadas. E, dentro desse universo, a formação dos profissionais para a educação infantil e as séries iniciais fica à margem, já que o próprio curso de Pedagogia está absorto nesse processo.

Entender o profissional que atua nesse curso e como ele encara seu papel de formador de professores para a Educação Básica, assim como perceber suas condições de trabalho, pode nos revelar como os objetivos mercantilistas, já levantados e tratados, estão sendo consolidados. Além disso, ainda lança luz sobre questões, que demandam maior reflexão e aprofundamento, quanto aos cursos de formação inicial para os professores da educação básica, no curso de Pedagogia.

CAPÍTULO II – PANORAMA GERAL DO CONTEXTO ECONÔMICO NEOLIBERAL

2.1 Neoliberalismo e educação no Brasil

O sistema neoliberal, como doutrina, remonta ao final dos anos de 1930, mas se expande e passa a ser mais conhecido no mundo a partir dos anos 1960 e 1970 (HARVEY, 2014b). No Brasil, sua implantação pode ser considerada “tardia” se comparada com outros países da América Latina. Houve uma aceleração desse processo a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), embora a política neoliberal já fosse praticada por governos anteriores. Ainda assim, continua apresentando muitas possibilidades a serem exploradas no país, em vários segmentos, exaltando a liberdade de mercado e o consumo, inclusive o da educação (BOITO JR, 1999).

Para Harvey (2014a), o neoliberalismo é um conjunto de ideias e condutas político-econômicas que sugerem que o “bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre-comércio” (p. 12). Nesse contexto, cabe ao Estado criar e garantir uma estrutura institucional para que essas políticas sejam executadas; no entanto, a atuação do Estado deve ser mínima, principalmente no que se refere às interferências no mercado, já que aquele não “possui” informações suficientes para intervir neste, além de ter de responder aos interesses dos diversos grupos econômicos da sociedade (HARVEY, 2014a).

Dentre os setores que despertam os vários interesses dos grupos econômicos e industriais que compõem o sistema neoliberal e buscam as oportunidades por estes oferecidas, destacam-se aqueles vinculados ao bem-estar social, como previdência, saúde e educação. São setores que passam a ser disputados pelo mercado, com o objetivo de produzir mercadorias e serviços deles derivados e assim obter lucro. Nesse contexto, a área de educação merece destaque por ter despertado o interesse do setor privado de forma contundente, pois se beneficia da desregulação do mercado e da ausência do Estado nessa área:

além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do

Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. (HARVEY, 2014a, p. 13)

Percebe-se, assim, que a educação passa a ter um papel importante na consolidação das políticas neoliberais, pois é utilizada pelo neoliberalismo como estratégia para alcançar seus objetivos, ainda que de forma um tanto dissimulada. A força econômica e ideológica do capital, representada por esses defensores do sistema neoliberal, aliada à atuação mínima do Estado, solidifica e atende aos interesses burgueses e industriais, que se articulam para manter suas posições.

Para Apple (2001), trata-se de uma “crise de legitimidade econômica” do Estado, da qual ele não pode escapar e que leva a educação ao processo de mercantilização, uma vez que, para lidar com esses problemas, faz uso de modelos técnicos e industriais, além de se valer do discurso neoliberal em suas ações. A escola passa a ser utilizada para a legitimação e acumulação da esfera econômica, o que beneficia mais uma vez esses grupos, que, ao serem favoráveis a uma “maior aproximação entre as escolas e as necessidades da indústria, relativamente ao capital econômico e cultural, tornar-se-ão cada vez mais poderosos” (APPLE, 2001, p. 208).

Essa aproximação, cercada de ideologias empresariais que sintonizam as escolas com os interesses e as necessidades econômicas e industriais, atinge diretamente os professores, o que pôde ser observado nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa. Através de uma ideologia construída e do próprio currículo dos cursos, os professores passam a ensinar de acordo com as conveniências da indústria e dos empresários. A política educativa se baseia em um currículo elaborado de acordo com as necessidades empresariais e acaba voltando-se mais para a forma do que para o conteúdo, ou seja, mira não “naquilo que é realmente ensinado, mas na maneira como o ensino se encontra organizado” (APPLE, 2001, p. 212).

Os professores passam por processos que Apple (2001) chama de desqualificação e requalificação, marcados pelo controle do trabalho que exercem e de acordo com a lógica capitalista. O processo de desqualificação marca a separação entre a concepção e a execução da docência, uma vez que, na produção capitalista, a compra da força de trabalho, comum às fábricas e escritórios, se estende também às salas de aula. O trabalho então é expandido para torná-lo mais produtivo, estipulando-se o modo como deve ser feito, já que a força de produção

foi comprada; ele passa a ser executado sem a participação efetiva dos trabalhadores, neste caso os professores (APPLE, 2001).

A lógica da desqualificação envolve também poder, que pode tornar-se invisível ao ser incorporado na própria estrutura do trabalho. Quando tratamos dos professores, a desqualificação pode levar à precarização do trabalho docente, em especial no que se refere ao controle que é feito. Conseqüentemente, desqualificação e controle se aliam para agravar essa situação. Como afirma Apple (2001, p. 216), “a desqualificação é um processo complexo na medida em que penetra numa variedade de instituições econômicas e culturais”, mas esse processo desloca o conhecimento, que passa a ser utilizado, planejado e ditado por instâncias distantes da realidade a que se aplica. No caso das IES privadas com fins lucrativos, ditam as regras de como os professores devem atuar em sala de aula, planejando e controlando a docência, de acordo com seus interesses, o que pode ser observado na instituição pesquisada.

Para Apple (2001), essa é a etapa de requalificação, ou seja, de redirecionar o trabalho docente, que também acontece no espaço escolar, onde ocorrem transformações ideológicas. Os currículos e os materiais didáticos contribuem para esse processo e são utilizados como forma de controle, que ditam não só os objetivos pedagógicos, mas também os processos avaliativos que ele deve seguir. Estes passam a ser ferramentas diretas da requalificação, já que “não só pré-especifica quase tudo o que o professor deve saber, dizer e fazer, como ainda, frequentemente, oferece um quadro sobre as respostas adequadas dos alunos a tais elementos” (APPLE, 2001, p. 218).

Essa interferência na educação se torna possível porque “setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências)” (HARVEY, 2014a, p. 76). Esse processo é agravado, ainda, pela diminuição de recursos destinados aos setores de bem-estar social, o que reduz seu papel e expõe a população ao empobrecimento, ao mesmo tempo que atribui aos próprios indivíduos a culpa por essa situação. O Estado se torna contrário às tentativas de solidariedade social que se oponham à acumulação do capital (HARVEY, 2014a).

O Estado neoliberal se coloca como “facilitador” da teoria neoliberal, favorecendo e estimulando as práticas de mercado voltadas para o lucro, que garante a concentração de riqueza

e conseqüentemente poder de classe. Ao mesmo tempo, o poder de classe pode distorcer e mudar em alguns aspectos a teoria neoliberal em dois campos em particular:

O primeiro vem da necessidade de criar um “clima de negócios ou de investimentos favorável” para empreendimentos capitalistas. Embora haja algumas condições – como a estabilidade política ou o pleno respeito à lei e mesmo à justiça em sua aplicação – que podem plausivelmente ser consideradas “neutras quanto à classe social”, outras são manifestamente viciadas. [...] O segundo campo de vícios vem do fato de que, em caso de conflito, os Estados neoliberais tipicamente favorecem a integridade do sistema financeiro e a solvência das instituições financeiras e não o bem-estar da população ou a qualidade ambiental. (HARVEY, 2014a, p. 81)

Nota-se que a geração de negócios e principalmente a interferência das instituições financeiras no mercado são marcantes no sistema neoliberal e vão direcionar o capital financeiro, assim como influenciar no processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro. Aliado a isso, as ações de classe e as disputas entre a burguesia financeira e a industrial, de acordo com seus interesses, a necessidade de criação de monopólios e oligopólios marca “as liberdades de mercado” e a concentração de determinado setor da economia ou de serviços públicos (CADE, 2016), o que conduz aos interesses corporativos e ao imperialismo.

Podemos entender essa reflexão a partir das considerações de Boito Jr. (1999) a respeito da ideologia neoliberal, que enaltece o mercado ante os interesses do imperialismo, do capital financeiro e da burguesia monopolista, rechaçando aquilo que lhe for contrário. Ressaltam-se a atividade econômica do Estado, a força de trabalho e o comércio exterior, que constituem o tripé que caracteriza a política neoliberal, ou seja, “defendem para essas áreas, a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho” (BOITO JR, 1999, p. 30).

Partiremos desse tripé da política neoliberal sugerido por Boito Jr. (1999) para entendermos o neoliberalismo no Brasil e sua influência na educação, sobretudo no ensino superior privado, e como os professores, sujeitos desta pesquisa, são afetados. Nesse processo, serão retomados, ainda, considerações e apontamentos elaborados por Apple (2001).

O tripé que caracteriza os pilares da política neoliberal representa e atinge patamares ainda mais impactantes no Brasil, visto a diferença entre o “neoliberalismo nos países centrais e o neoliberalismo nos países periféricos” (BOITO JR, 1999, p. 30). Um desses impactos diz respeito aos poucos direitos sociais conquistados na América Latina, como a educação, que se torna alvo das investidas capitalistas e passa a ser ditada por organismos internacionais. A força

do tripé neoliberal contribui também para direcionar a ofensiva internacional da burguesia e do imperialismo, sobretudo pela forte influência e pelo controle de grandes potências como os Estados Unidos, não somente na economia, mas em diversos outros setores, principalmente em um cenário mundial cada vez mais globalizado (BOITO JR, 1999).

Para Harvey (2014b), a globalização é o novo imperialismo, que vai demandar uma universalização até mesmo do currículo, afetando a educação para atendê-lo. Assim, o imperialismo, que tem como uma de suas características a acumulação por espoliação, baseia-se principalmente na privatização e na liberação de mercado, inclusive o educacional, com a chancela do Estado neoliberal. Este, ao se tornar cada vez menor – o Estado mínimo –, vê-se impossibilitado de atender as necessidades básicas da sociedade.

O Estado abandona a busca pelo bem-estar social e passa a apoiar e atuar em benefício das condições “da oferta” e da acumulação do capital. O FMI e o Banco Mundial, por trás do sistema neoliberal, passam a exercer sua política econômica mundial em prol de seus interesses, inclusive no campo educacional (HARVEY, 2014b). Vemos a força das organizações internacionais, que parecem ter pleno domínio na política, na economia e na educação, o que percebemos no levantamento de dissertações e teses para esta pesquisa.

A ideologia da globalização faz parte da ideologia neoliberal. No Brasil, podemos notar a influência das empresas internacionais não só na economia, mas também na educação, pelos grandes grupos que atuam diretamente nela, através da compra de empresas menores, o que também caracteriza os setores industriais e comerciais, além das conhecidas multinacionais. A internacionalização é típica do imperialismo e já acontece há muito tempo, beneficiando-se da abertura de novos mercados e da flexibilização dos direitos trabalhistas (BOITO JR, 1999).

Esse cenário possibilitado pelo neoliberalismo e que amplia a exploração financeira no país, com ênfase para o capital internacional, resulta da desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho, ou seja, um dos tripés de sua política. Essa desregulamentação financeira proporcionou a abertura de capital na Bolsa de Valores, que atende à “demanda especulativa do capital imperialista” (BOITO JR, 1999, p. 40).

A abertura de capital na Bolsa de Valores foi um dos gatilhos para as IES privadas se tornarem lucrativas, se expandirem e, conseqüentemente, formarem monopólios e oligopólios educacionais, notadamente através dos investimentos e do controle de empresas internacionais

(BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017). A partir desse momento, o processo de mercantilização se acelera, atrelado ao surgimento da burguesia de serviços, que passa a explorar o segmento educacional graças à abertura comercial, outro eixo do tripé da política neoliberal (BOITO JR, 1999).

A burguesia de serviços talvez tenha se desenvolvido como consequência do processo de desindustrialização e desnacionalização provocado pelo neoliberalismo na economia e que afetou diretamente a burguesia brasileira, com suas contradições e hegemonia internas, o que também ocorreu nos demais países latino-americanos. Amparada na abertura comercial da década de 1990, a desindustrialização se deu pela retirada de barreiras não tarifárias e pela dedução das alíquotas de importação, beneficiando a entrada de produtos industrializados no país e contribuindo para que esse capital buscasse novos investimentos. Assim, “a indústria perde importância no conjunto da economia e muda de perfil, perdendo em sofisticação e em integração” (BOITO JR, 1999, p. 45).

Para Boito Jr. (1999), a burguesia de serviços explora, sobretudo, serviços de saúde e de educação, e seu crescimento “é um subproduto necessário da redução dos gastos e dos direitos sociais”, considerando que “o comércio de saúde e educação é florescente e pouco regulamentado no Brasil” (p.67). Ou seja, o Estado não controla os preços nem a qualidade dos serviços prestados nas escolas e nos hospitais privados, o que proporciona às empresas que atuam nesses segmentos um lucro alto e com custos baixos.

Outro eixo do tripé da política neoliberal que afeta também a educação são as privatizações. São elas que possibilitam os deslocamentos de verba e propriedade do setor público para o privado. Essa prática “reforça, então, o papel do setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas” (BOITO JR, 1999, p. 42).

As privatizações favorecem o imperialismo e só beneficiam um grupo privilegiado de grandes empresas. Em áreas como a saúde e a educação privadas, possibilita o direcionamento e o recebimento de muitos incentivos fiscais e verba pública (BOITO, 1999). Podemos citar, aqui, as mensalidades das IES privadas, que são pagas pelo Estado através dos programas que concedem bolsas de estudo, implementados pelos governos FHC e Lula da Silva. Esses programas são custeados por verbas públicas e representam um avanço para as classes mais

populares no acesso ao ensino superior. Porém, proporcionaram, ao mesmo tempo, que o setor privado da educação se expandisse de forma desenfreada. A democratização do acesso, que muitas vezes é entendida como massificação, pode resultar e conduzir à mercantilização do ensino, na medida em que

a composição do capital é muito heterogênea na área do serviço de educação. Há uma miríade de pequenas e médias empresas, principalmente no primeiro e segundo graus, mas há também grandes empresas que reúnem milhares de estudantes – o símbolo maior aqui é o império do ramo educacional constituído pelo grupo Objetivo, presente em todos os níveis de ensino e em quase todos os Estados do país. Há ainda, em todos os graus, as escolas confessionais. Mas essas funcionam, cada vez mais, segundo critérios comerciais – a função de difusão da ideologia religiosa, que antes tinha maior importância, foi deslocada para segundo plano, ou mesmo desapareceu. (BOITO JR, 1999, p. 69)

Trata-se de um exemplo e de uma constatação no final dos anos 1990, mas que, duas décadas depois, tomou proporções ainda maiores, com fusões, aquisições milionárias e disputas de mercado cada vez intensas, o que demonstra a lucratividade do setor educacional. Quanto ao ensino superior, a privatização muda a natureza da IES, e tal mudança faz parte da política econômica neoliberal. As pesquisas científicas realizadas nas universidades públicas são reduzidas, principalmente no campo das humanidades, assim como sua expansão (BOITO JR, 1999).

A produção de conhecimento nas universidades públicas – assim como a estrutura ao seu redor para que isso ocorra, como bibliotecas e laboratórios – é vista como um gasto secundário para a burguesia e para o sistema o imperialista neoliberal (BOITO JR, 1999). Como consequência, o ensino superior passa a ser visto como uma mercadoria a ser explorada pela iniciativa privada, e as universidades públicas, referências em pesquisa e inovação, vão ficando de lado. Percebe-se assim, que

os governos neoliberais têm, talvez, interesse em manter um número reduzido de tais instituições, que eles passaram a denominar “centros de excelência”. Mas, quanto mais o neoliberalismo avança na remodelagem da economia brasileira, mais as necessidades da burguesia podem ser atendidas a contento pelo modelo da universidade privada, que são centros de formação profissional precária e de mera difusão de conhecimento – corpo docente sem dedicação exclusiva, sem obrigação e oportunidade de formação e de pesquisa, difusão do contrato por hora-aula, perfil de oferta de cursos que despreza as ciências da natureza e a tecnologia, ausência das áreas culturais que não possuem mercado, etc. Rebaixadas assim as exigências, ficou barato criar e manter uma universidade de novo tipo, e a rede privada pôde crescer de modo lucrativo. (BOITO JR, 1999, p. 71)

Criou-se, assim, o cenário ideal para a atuação da nova burguesia de serviços, que ocupa posição privilegiada na esfera de poder da política neoliberal e tem o apoio da imprensa, que

legitima seus serviços, muitas vezes menoscabando os serviços públicos. Ela ocupa posição estratégica e, apesar de não possuir o mesmo poder econômico dos grandes grupos industriais e bancários, é “diretamente interessada apenas na política de desregulamentação do mercado e de supressão dos direitos sociais” (BOITO JR, 1999, p. 71).

Cabe ressaltar que o eixo da desregulamentação, do tripé da política neoliberal, não acontece só no quesito financeiro, mas também no mercado de força de trabalho, o que afeta também os professores. São questões relativas ao contrato de trabalho, precarização “disfarçada”, informalidade de empregos, redução de salários, entre outras, desencadeadas pelo neoliberalismo, contra a classe trabalhadora (BOITO JR, 1999).

Com respeito aos professores, esses pontos expressam interferências e tentativas de manipulação, tais quais, como já mencionado, aquelas ações de controle técnico, desqualificação e requalificação do trabalho docente, através do currículo e do material didático. Esse controle já se manifesta por meio das instituições e dos cursos de formação de professores, nos veículos de comunicação direta com os docentes, como jornais e revistas e outros canais ou processos que envolvam o profissional. É importante lembrar também que, “enquanto a desqualificação implica a perda da técnica, a atrofia progressiva das destrezas pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas destrezas e visões ideológicas capitalistas” (APPLE, 2001, p. 221).

Esse reforço se faz necessário por estarmos tratando da formação e das condições de trabalho dos professores que, em uma IES privada com fins lucrativos, formam professores para atuar na educação básica, especificamente na educação infantil e nas séries iniciais. Assim, faz-se necessário entender, antes, a lógica pensada por trás desse processo – lógica essa que é imposta a esses formadores pela instituição – e mais ainda como a própria instituição se constituiu nesse cenário, partindo da visão neoliberal, abraçada pelo Estado e pela política brasileira.

Apple (2001) alerta ainda sobre como “a divisão e o controle progressivo do trabalho têm provocado um impacto ao nível das relações sociais, na forma como as pessoas se desenvolvem e interagem” (p. 222). Ou seja, o “empacotamento” e a racionalização do currículo e do material didático, que não exige uma interação direta do professor, fazem com que sua atuação se

minimize, inclusive o contato entre os professores nos planejamentos semestrais ou anuais, para tratar de questões curriculares.

A interação entre os professores é parte importante do trabalho docente. A forma como esta se dá pode dizer muito da relação que será construída futuramente, interferindo no próprio fazer docente, na convivência com os alunos. É uma realidade que pode ter um peso maior do que o esperado, levando ao isolamento do professor quando essa condição não é contemplada na formação desse profissional. Tal condição demanda um tempo maior para análise das suas consequências, como ocorreu nas fábricas e escritórios com a racionalização do trabalho. É importante entender que os professores são profissionais diferentes, no que se refere às condições de trabalho, quando comparados aos empregados das grandes indústrias, uma vez que a docência se dá em salas de aula, e não em linhas de montagem (APPLE, 2001).

Os professores também são afetados pelo controle técnico, com o aumento de trabalho, que é incorporado pela forma curricular, gerando individualismo no exercício da profissão e tornando o profissional em um “técnico eficiente” no trabalho que exerce. Essa situação faz parte da ideologia e da lógica capitalista, pois o indivíduo muitas vezes concorda com o que lhe é proposto e executa todo tipo de trabalho técnico, sem uma preocupação social maior (APPLE, 2001).

Como afirma Apple (2001), “um exame efetuado a estes ‘sistemas’ curriculares revela a amplitude em que ocorre esse tipo de movimento ideológico, através de formas curriculares, cada vez mais dominantes” (p. 230). O autor afirma, ainda, que tanto os sistemas curriculares quanto o material didático atingem também os estudantes, pois o controle técnico neles embutido apresenta uma linguagem específica que induz às respostas “pré-especificadas” e a uma ação adequada do aluno, “frequentemente reduzindo-as à aprendizagem de conjuntos de competências ou destrezas” (APPLE, 2001, p. 230).

A diminuição, redução do currículo a um grupo de habilidades revela a abrangência da extensão da lógica do capital, que se apoia em produzir identidades e, assim, reduzir neles práticas culturais e conteúdo em mercadorias.

Ou seja, se o conhecimento em todos os seus aspectos (do tipo lógico como “que”, “como” ou “para que” – isto é, informação, processos e predisposições ou tendências) é fragmentado e mercantilizado, então, e à semelhança do que acontece com o capital econômico, também pode ser acumulado. (APPLE, 2001, p. 230)

Trata-se de adquirir destrezas técnicas que contribuam para a acumulação dessas mercadorias – nesse caso, a educação já direcionada para a manutenção de uma hegemonia dominante, sendo, assim, utilizada como mecanismo ideológico. A produção de materiais didáticos e curriculares torna-se um negócio lucrativo e ideológico, que segue padrões de controle e é utilizado por instituições, sobretudo aquelas com fins lucrativos. A racionalização do trabalho dos professores e o controle da educação, baseados na política neoliberal, causam grandes perdas para esses profissionais, a começar pela impossibilidade de organizarem o próprio trabalho por conta dos interesses empresariais. São consequências da mercantilização, alicerçada nos interesses do capital e da política neoliberal.

2.2 Privatização, mercantilização e ensino superior no Brasil

A partir dos conceitos de Harvey (2014a; 2014b) e das ideias de Boito Jr. (1999), sobretudo a respeito do tripé da política neoliberal, percebe-se que o processo de mercantilização do ensino superior privado brasileiro se resguarda no sistema neoliberal. A educação passa a ser um segmento com potencial de exploração amplo, ainda a ser disputado pelo capital e com enormes possibilidades de lucro mercadológico.

Bianchetti e Sguissardi (2017) entendem o cenário atual do ensino superior no Brasil como fruto da mercantilização ou mercadorização dessa área da educação. Nesse sentido, analisam os processos de fusão das empresas educacionais, tanto de cunho nacional como de ramificação internacional, como resultado da oferta de ações na bolsa de valores e consequente geração de monopólios e oligopólios educacionais, que visam ao lucro. Essas seriam características comuns a empresas comerciais, em processos de compra e venda. Aqui, porém, o “produto” seria a educação, que se transforma em mercadoria, uma *commodity*, representando a verve da expressão “mercantilização da educação”.

Os autores ainda se referem a esse processo, que teve rápida expansão, com características de empresas mercantis e expansão do número de “alunos-clientes”, utilizando o neologismo *commoditycidade*. Esse termo, para eles, nomina o novo atributo das IES, que “grassam país afora, especialmente nos centros urbanos mais populosos, onde a presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para ‘diplomar-se’, está assegurada” (p.76). Destacam que essa é uma necessidade da mercantilização, que prioriza o lucro empresarial e se

beneficia da má-formação justamente para manter esse processo e ainda despertar a necessidade de novos cursos e, conseqüentemente, mais lucro:

Quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade. Afinal, quanto maior é o exército de analfabetos ou analfabetos funcionais, maiores serão as chances de oferecer serviços em forma de cursos *fast food*. E desta maneira, serviços ‘educacionais’ compensatórios e voltados aos interesses imediatos de empresas passam a ser o cânone, descaracterizando a quase milenar proposta/missão da hoje (ex) *universitas*. (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 105)

Rodrigues (2007) também traça um quadro do processo de mercantilização das IES e as transformações ocorridas, sobretudo, com relação à visão da educação como produto, mercadoria, e do conhecimento como parte da valorização do capital. Para tanto, utiliza os termos “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”, resultantes dos interesses particulares e conflitantes de dois segmentos da burguesia brasileira, em relação ao sistema educacional superior.

De um lado, há a nova burguesia de serviços/financeira, fundamentada no modelo econômico neoliberal, que comporta os empresários da educação, os quais veem a educação e o conhecimento como um serviço a ser vendido no mercado educacional (educação-mercadoria). Do outro, há a burguesia industrial, que encara a educação e o conhecimento como materiais para a produção de outras mercadorias (mercadoria-educação).

Nesse contexto, o autor ressalta que o investimento na qualidade acarretará aumento de custos e conseqüente perda de lucros. O grande número de profissionais no mercado rebaixa os salários e ao mesmo tempo não garante empregos, uma vez que a qualidade não consegue atender às exigências da indústria. São questões que Rodrigues (2007) trata de forma arguta, criticando ainda o papel do Estado, que se torna conivente com os interesses dessas burguesias, já que se omite na regulação dos preços dos seus “produtos” e na qualidade do ensino privado, além de outros aspectos, deixando clara a disputa entre as duas burguesias.

Percebe-se que a “oferta e a demanda” do ensino superior ficam atreladas às práticas de comercialização e condicionadas aos interesses não só das instituições, mas também do capital industrial. Rodrigues (2007, p. 7) afirma, ainda, que se esses profissionais são formados “sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, no médio e no longo prazos, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo”.

Waizbort (2015) trata do contexto histórico da instituição de ensino superior, segundo o qual, hoje, a universidade acaba sendo uma organização como outra qualquer, para a qual se paga para receber um benefício, a partir de três eixos: a formação, especialização e diplomação. Ele afirma que as instituições passaram a ter um caráter mercadológico, primeiro de especialização e, atualmente, de diplomação, fazendo com que uma formação que, baseada nas humanidades, deveria ter o pensamento e a reflexão como pontos focais acabasse deixando de lado esses elementos.

A inspiração do modelo humboldtiano de universidade moderna (século XIX) para a formação vai dando lugar à “produção” do especialista, do profissional que tem funções e papéis diferenciados na sociedade (século XX) e se torna uma exigência do mercado. No século XXI, esse modelo também se torna ultrapassado, “pois em grande parte a universidade não está mais fundamentalmente comprometida com a criação do especialista, mas com a diplomação em massa e suas pretensas consequências da ‘democratização’ da sociedade” (p. 51). O autor enfatiza que o papel da universidade vai se modificando, perdendo seu caráter de formação cultural e excelência do pensamento – um processo ao qual ele prefere se referir à universidade pela expressão IES.

Quando se refere à organização histórica do ensino superior brasileiro, Waizbort (2015) cita a criação tardia de universidades no Brasil. Ele afirma que o modelo implantado aqui à época já era obsoleto. “Ou seja: no exato momento em que, na Europa, Max Weber diagnosticava a falência do modelo humboldtiano, ele foi implantado no Brasil, sobretudo no caso modelo da fundação da Universidade de São Paulo” (p. 51). O autor trata essa questão como um “anacronismo histórico”, que se faz presente atualmente mediante seu persistente apelo ideológico. Waizbort (2015) traz ainda a ideia do “capitalismo acadêmico”, que leva regras do setor corporativo para dentro da universidade, adaptando-a à nova economia. Nesse sistema, não só o estudante é visto como consumidor, mas a instituição é enxergada como uma negociante no mercado, e a educação, como um serviço, um estilo de vida.

Com relação à diplomação, fica exposta a demanda do mercado pelo diplomado com custo menor do que o especialista, pela facilidade de ser moldado, reciclado: um profissional com habilidades básicas, como capacidade de adaptação e maleabilidade, das quais não dispõe o especialista, com formação mais demorada. Essas habilidades estão mais próximas à atuação profissional imediata e são modeladas de acordo com as necessidades da função e do mercado,

o dito trabalhador flexível. A respeito disso, Waizbort (2015) afirma: “Desse modo, a massa de diplomados serve ao mercado em suas variadas feições: o mercado precisa dessa massa, mais do que como mão de obra ou exército de reserva, como massa consumidora” (p. 59). Ou seja, o ensino superior acaba “alimentando” o consumo e a economia, sendo que ele mesmo se tornou um bem de consumo que gera os consumidores para IES, fazendo parte de um ciclo completo.

Teixeira (1976), em sua obra *Educação no Brasil*, no tópico “Notas sobre a universidade”, fez considerações sobre o ensino superior, à época da reforma universitária de 1968, que foi um grande marco para o ensino superior. Ele indaga qual a filosofia desse sistema, ao que responde: “o ensino superior é uma tentativa de familiarizar o aluno com algum campo profissional, provocá-lo a estudar e esperar que, por algum esforço autodidático e pela prática se faça, um dia, um profissional” (p. 166). Referiu-se ainda à sua expansão sem planejamento, focada na abertura de novas instituições e não no seu crescimento, como uma filosofia voltada para o mercado, já na década de 1960. Ao analisar o processo de mercantilização, pode-se observar essa complexa analogia, em que quantidade é mais importante do que qualidade quando se trata de expansão, classificada por ele como expansão “tumultuária”.

O autor menciona a reforma da universidade, que deveria cumprir “a missão de universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados, pelos quais possa construir a cultura brasileira e fazer marchar o conhecimento humano” (TEIXEIRA, 1976, p. 168). Entretanto, essa missão não seria realizável pela situação em que se encontrava esse setor, com a maioria dos professores e alunos “de tempo parcial”, sem preparação adequada, e com espaços, equipamentos e bibliotecas insuficientes. Somente leis não garantiriam uma educação superior de qualidade e universidades modernas. O autor se lembrou do fato de não tínhamos uma experiência considerável no ensino superior, o que também contribuiu para o processo tumultuado da reforma e das exigências voltadas para a pesquisa, que são fundamentais, mas que não dispensam o caráter humano da formação.

Teixeira (1976) entendeu que a expansão do ensino superior não poderia ser detida nem recomendada, mas que ela vinha ocorrendo de forma “massiva”. Por isso ele defendia a criação da pós-graduação como um instrumento de “correção dos males desse ensino”: “Neste sentido, a escola pós-graduada tem esse objetivo imediato e pragmático” (TEIXEIRA, 1976, p. 169).

Para compreendermos melhor a gênese do ensino superior no Brasil, sua constituição e principais desdobramentos ocorridos, recorreremos à obra de Cunha (2007), sobretudo, sua trilogia sobre a universidade. Essa tríade é composta por: *A universidade temporã – o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*; *A universidade crítica – o ensino superior na república populista*; e *A universidade reformada – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Nesses volumes, que tratam da história da universidade brasileira e, conseqüentemente, do ensino superior, do período colonial até os primeiros anos da ditadura militar, poderemos direcionar nossa investigação de modo a analisarmos como o setor foi se estruturando e se desenvolvendo.

No prefácio à terceira edição do livro *A universidade temporã*, Cunha (2007c) chama a atenção para o crescimento do ensino superior no setor privado, “assim como os aparatos montados para sua sustentação política” (p.11), que já existiam desde o início da década de 1980, mas ainda de forma incipiente. Ele destaca dois aspectos que levariam a esse cenário, sendo um deles mais relevante para esta pesquisa: o fato de a implantação do ensino superior, em nosso país, ser muito ligada às aplicações profissionais, enraizadas na nossa mente, assim como nas estruturas das nossas instituições, o que “impede ou adia mudanças hoje urgentes nos cursos e nas organizações” (p. 12).

Essa constituição era diferente das demais colônias na América, onde o ensino superior, ou melhor, o diploma de curso superior garantia um lugar na elite dirigente, no período colonial. Em especial, o setor privado se beneficiava dessa concepção, sobretudo em relação a ascensão social, o que se pode identificar juntamente com ascensão ou um lugar no mercado de trabalho:

No setor privado, ao contrário, esse “modelo napoleônico” de ensino superior tem sido vantajoso, impulsionado, e sua maior parte, pela ânsia de muitos jovens na compensação, no nível superior, de uma formação que não tiveram no básico, assim como pela confiança no diploma como requisito de ascensão social. (CUNHA, 2007c, p. 12)

Em *Universidade crítica*, Cunha (2007a) analisa a universidade no período de 1945 a 1964, que ela chama de a “república populista”. Trata das transformações ocorridas, a partir das determinações sociais e econômicas, referentes à expansão, à integração e à modernização do ensino superior. Destaca o papel do Estado, com alunos organizados através da União Nacional dos Estudantes (UNE) e professores através da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), nesse processo. Afirma que, apesar de certa crítica recente ignorar “o peso de nossa formação histórica” e preferir “atribuir esse processo às agências financeiras

internacionais e à ideologia do neoliberalismo” (p. 14), ocorreram iniciativas modernizadoras nacionais.

No entanto, muitas IES privadas, com destaque para aquelas com fins lucrativos, se adequaram à lógica de mercado, aproveitando as “facilidades” e incentivos oferecidos a partir de 1997. Segundo Cunha (2007a, p. 12), o setor privado foi “favorecido pelos incentivos financeiros do setor público, pela legislação favorável e, por fim, mas não em último lugar, pelo mais lento ritmo de crescimento das IES estatais, insuficiente para atender à demanda explosiva”.

Cunha (2007a) ressalta, ainda, a quantidade de diplomados que buscam empregos compatíveis para atender à sua “nova condição” (poder, remuneração e prestígio), a qual não corresponde às oportunidades de emprego disponíveis no mercado. Quando nos referimos à formação do professor da educação básica, isso se torna ainda mais relevante. O diploma pode gerar o subemprego, por conta da quantidade de diplomados no mercado, inclusive em Pedagogia, que não exercem a função de formação ou não conseguem se empregar. Essa diplomação excessiva, além de não acompanhar o desempenho do mercado, pode levar “à elevação dos requisitos educacionais, à desvalorização econômica e simbólica do diploma” (p. 209), proporcionando uma “crise de realização social, levando à frustração do projeto de carreira” (p. 209), que são questões bem mais abrangentes, mas que podem afetar os formadores para a educação básica.

Fávero (2009) analisou os quarenta anos da reforma universitária de 1968 e destaca o significado, as questões e os desafios que a envolveram, chamando-o de um “desafio mobilizador”. Ela elenca algumas questões que são importantes e sobre as quais é preciso refletir, após essas quatro décadas, para um melhor entendimento. Destacamos duas que parecem mais relevantes para a nossa pesquisa: “Como situá-la no amplo contexto das tensões políticas, sociais e econômicas que marcaram os anos que a antecederam? e que razões levaram o governo a instituir um grupo de trabalho para promover a reforma universitária?” (FÁVERO, 2009, p. 63).

A partir das reflexões, a autora traça o trajeto do ensino superior até o final dos anos 2000, quando já é possível observar alguns “traços” da intensificação de sua mercantilização e as consequências desse processo. Um desses pontos é a promulgação do Decreto nº 2.306, de

19 de agosto de 1997, que classificou as IES quanto à sua organização acadêmica predominantemente: universidades, centros universitários e faculdades – o que será benéfico para as instituições privadas. A criação dos centros universitários trouxe uma autonomia a essas organizações acadêmicas que é muito próxima à das universidades, mas sem a necessidade do investimento em pesquisa.

Essa autonomia garante o “privilegio para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições” definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação (p. 86). Assim, possibilita que essas instituições particulares com fins lucrativos “ofereçam” seus serviços de acordo com a demanda de mercado. O decreto abriu ainda a possibilidade de as IES privadas atuarem de acordo com a legislação mercantil, o que propiciou a abertura de capital na bolsa de valores, característica marcante da mercantilização, tal como ressaltado por Bianchetti e Sguissardi (2017).

Fávero (2009) discorreu ainda sobre os dez anos passados após a promulgação da LDB. Segundo ela, apesar de a LDB ser um marco também para o ensino superior, é necessário vencer muitos desafios e problemas. Destes, destacamos aqui aqueles relacionados ao ensino superior: “qualidade e quantidade na educação superior; expansão do ensino superior; acesso e condições de permanência dos estudantes na IES”; e “a mercantilização da educação superior” (p. 87). O texto ressalta também, apesar da intimidação e da repressão, a atuação do movimento estudantil na reforma de 1968 e a participação da classe média, que pressionava por uma reforma, por conta do excedente de candidatos oriundos dessa classe que não era absorvido pelas IES públicas. Esse problema demandava uma “solução”, uma vez que o regime militar precisava do apoio dessa classe, o que contribuiu para a criação do vestibular unificado e classificatório e ainda as instituições privadas, o que pode indicar o início da mercantilização, já que:

A introdução do vestibular unificado como recurso para se tornar ‘mais racional’ a distribuição de vagas tocou em três pontos nevrálgicos: definir o padrão de estudante para ingressar no ensino superior; colocar no mesmo rol as vagas das instituições públicas e privadas, legitimando essas últimas; e, talvez o mais importante, acabar, por meio do sistema classificatório, com a figura do excedente, que acendeu as lutas de 1968 (FÁVERO, 2009, p. 72)

Nesse contexto, o ensino superior no Brasil além de adquirir características mercantilizadas, instiga a conhecermos em que consiste seu grande desafio, uma vez que “a cada ano bate seus próprios recordes de concentração e má distribuição de renda ou de injustiça social” (SGUISSARDI, 2000, p. 8). Assim, ao mesmo tempo em que forma os profissionais

para as diversas profissões e áreas do conhecimento, fornece um diploma que “assegura” a entrada no mercado de trabalho e por isso torna-se produto e alvo de disputa não só das instituições, mas também por parte dos alunos, que precisam do ensino superior para que a entrada no mercado de trabalho, se torne possível.

A obra de Bourdieu e Boltanski (2018c) nos ajuda na compreensão da caracterização dos sujeitos da pesquisa e também nas consequências da intensificação do processo de mercantilização, sobretudo com relação à perspectiva do capital social, cultural e econômico e a “necessidade” do diploma no contexto do mercado de trabalho e ainda a relação com o sistema de ensino (SE). Os autores afirmam que “os interesses dos compradores de força de trabalho levam-nos a reduzir ao mínimo a autonomia do SE, colocando-o, assim como a família, sob dependência direta da economia” (p. 147). Tratam a autonomia do sistema de ensino como uma “defasagem temporal” justamente entre esses dois universos, a economia e o sistema de ensino, ao que ressalta a influência do mercado sobre este último e ainda sobre o “produto” gerado ao final desse período: o diploma.

Para os autores, o diploma é uma “certidão de competência cultural”, dentro de um caráter coletivo, conferindo ao seu portador um valor de mercado que o torna capaz de exercer uma profissão e até de alcançar mobilidade social. Eles afirmam que “O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de *defasagem temporal*” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 2018c, p. 148 – grifo dos autores).

Nesse ambiente mercantilizado no ensino superior privado, com ênfase nas instituições particulares com fins lucrativos, pode-se questionar se o diploma garantiria as competências que acompanham o indivíduo por toda a sua carreira profissional como forma de aquisição de capital cultural. A esse respeito, Bourdieu e Boltanski (2018c) nos alertam: “As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida” (p.148).

Nesse sentido, a formação tem um aspecto fundamental quando tratamos do formador de formadores, especificamente aqueles que atuarão na educação básica e que ocupam os cargos que conduzirão às primeiras etapas do aprendizado e da socialização. Os autores afirmam e complementam: “Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências

garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida” (p.148). Essas competências podem refletir a qualidade do ensino ofertado, o que se pretende investigar com a caracterização dos sujeitos da pesquisa no ambiente em exercem suas funções.

Pode-se refletir, ainda, por meio do texto, sobre as estratégias dos “vendedores escolares” e da classe dominante nessa complexa relação do sistema patronal – que se pode chamar, aqui, de burguesia industrial, tal como proposto por Rodrigues (2007) – e o sistema de ensino, que forma o professor da educação básica. Bourdieu e Boltanski (2018c) afirmam que se trata de uma contradição que visa “conservar as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma” (p. 155).

Essa contradição parece estimular o setor de ensino privado, em particular o ensino superior, como forma de manter esse controle e permanente vigilância das demais classes. Segundo os autores, o sistema de ensino perde sua unidade e se divide para atender a diversos interesses, abrangendo instituições que reproduzem a classe dominante, garantem a reprodução da força de trabalho, controlada pela economia ou ainda do próprio sistema de ensino.

Dessa forma, “o conluio objetivo das estratégias das frações dirigentes da classe dominante com as estratégias dos vendedores de serviços escolares (cujo número tende a aumentar ao mesmo tempo que o volume dos detentores de diplomas)” (p. 155) pode ajudar a entender o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro e a complexa relação com o mercado de trabalho. O diploma, ao mesmo tempo, perde seu significado universal e pode expressar a desvalorização do diplomado e do sistema de ensino.

Podemos perceber o cenário de mercantilização que foi se constituindo no ensino superior privado e como foi se acentuando nas últimas décadas. Contudo, pouco se diz sobre a perspectiva do professor universitário nesse ambiente. Fala-se da diplomação excessiva e de sua qualidade, em grande parte em referência ao profissional que vai ocupar as linhas de frente do mercado de trabalho e da indústria, mas esquece-se do cargo que o professor da educação básica ocupará, formado também nesse espaço. Especificamente, o professor universitário tem a responsabilidade da formação desse profissional, mas quais são suas condições de trabalho no curso de Pedagogia ofertados por essas instituições privadas mercantilizadas?

CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Conceitos – Bourdieu, Dubar, Harvey e Apple

Para caracterizar e traçar o perfil dos sujeitos, usamos como referencial teórico para esta pesquisa os conceitos de Bourdieu e de seus seguidores, como Nogueira e Catani. As proposições de Dubar nos ajudam a compreender as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos estudados, confrontando-as com os dados coletados. As reflexões de Harvey embasam nossa abordagem do neoliberalismo, enquanto as de Apple fundamentam nossa avaliação a respeito de aspectos da mercantilização, educação e do trabalho do professor universitário nesse contexto. Assim, com base na leitura desses autores, valemo-nos, nesta pesquisa, dos seguintes conceitos:

Os conceitos de capital econômico, cultural e social de Bourdieu nos possibilitam construir um perfil dos sujeitos, considerando os dados levantados através dos questionários e de esclarecimentos posteriores nas entrevistas. Na perspectiva cultural e ainda na relação com o diploma conferido em sua formação, e em como esse capital incorporado é transferido, percebem-se a importância e a influência do meio cultural. Segundo Bourdieu (2018b, p. 86): “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte”, o que garante um valor jurídico enquanto cultura, mas que pode levar também a uma autonomia em relação ao seu portador e ao seu próprio capital cultural preexistente. Esse e outros aspectos do meio cultural ajudam a constituir a caracterização e o perfil traçado, em consonância com o capital social e econômico.

Para Bourdieu (2018a, p. 75), “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”, ou seja, características comuns permanentes que vinculam um grupo de acordo com propriedades, percebidas entre si e presentes nos sujeitos da pesquisa, e que podem se refletir em sua prática de ensino. Da mesma forma, o capital econômico também exerce influência, já que “o campo econômico é um universo de lutas incessantes. Até mesmo no interior do campo das empresas, as lutas de concorrência têm uma dimensão simbólica: o dominante impõe sua definição do jogo, suas escolhas, sua concepção do produto, etc.” (Catani et al., 2017). Esse conceito nos permite

perceber a relação da mercantilização diretamente com o professor e o quanto essa relação é perpassada pelo poder econômico na caracterização.

Conceito de trajetória social e educacional, de Dubar (1998): é usado para tratar da caracterização do professor universitário a partir da trajetória educacional. A análise da trajetória poderá indicar, com a ajuda do discurso do processo biográfico objetivo e subjetivo dos professores, quais características compõem o perfil do professor universitário investigado. Dubar (1998) distingue dois modos de considerar a trajetória individual: “objetivamente, com uma ‘sequência de oposições’ num ou mais campos da prática social, e subjetivamente, como uma ‘história pessoal’ cujo relato atualiza visões de si e do mundo” (p. 13).

Conceito de neoliberalismo, de Harvey (2014a; 2014b): ele nos permite entender a influência da ideologia e da política neoliberal no Brasil e o quanto “alimenta”, serve de sustentáculo ou se constitui em uma das principais causas da mercantilização desenfreada do ensino superior brasileiro. Para Harvey (2014a), no neoliberalismo, absorvido pelas práticas e pelo pensamento político e econômico presentes em muitos países, como o Brasil, “a desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimos comuns” (p. 12). Entre as áreas de bem-estar social destacadas por Harvey, a Educação tem grande destaque, pois apresenta um potencial enorme a ser explorado pelo capital, além de ter a seu favor o fato de que “os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação” (p. 13), seja em organismos internacionais, universidades, posições estratégicas do Estado, meios de comunicação, setor financeiro ou corporações.

Conceito de controle técnico do trabalho, desenvolvido por Apple (2001): ele nos serve para analisarmos a relação do docente com a instituição, uma vez que no sistema capitalista as empresas compram a força de trabalho com a intenção de torná-la mais produtiva e, assim, estipulam como o trabalho deve ser feito. Esse controle conduz à desqualificação e à requalificação do trabalho, ou seja, o trabalho é dividido e requalificado de acordo com os interesses a que se destina. Para Apple (2001), quando se trata do trabalho docente, esse controle se dá também pelo currículo e pelos materiais didáticos, já que através da utilização de conjuntos “pré-planificados de currículo, ensino e avaliação, os professores vão sendo desqualificados. No entanto, também vão sendo requalificados de uma forma que não deixa de ser inconsequente” (p. 221). É importante ressaltar que a qualificação pode vir carregada pelas

visões ideológicas capitalistas, o que pode ser amplamente utilizado em ambientes mercantilizados.

Auxiliaram, ainda, na fundamentação teórica da pesquisa os apontamentos sobre a mercantilização e financeirização do ensino superior e o neologismo *commoditycidade*, de Bianchetti e Sguissardi, para tratar do processo de mercantilização do ensino superior privado, com destaque para as instituições particulares com fins lucrativos. Bianchetti e Sguissardi (2017) consideram que a mercantilização do ensino superior o orienta para a lógica do mercado, para a obtenção de lucro e para a administração das instituições como empresas, buscando custo mínimo e educação em grande escala. A *commoditycidade* é o ápice do processo de mercantilização, que gera grandes monopólios e oligopólios de ensino, frutos de fusões ou aquisições de redes de ensino, com características mercantis, e que ampliam o número de instituições e matrículas, proporcionando a negociação de capital na bolsa de valores e a prática de interesses voltados para o mercado. Ainda sobre o processo de mercantilização e o ensino superior brasileiro, consideramos as reflexões de Sguissardi (2000; 2008; 2013; 2015).

A ideia de educação-mercadoria e mercadoria-educação, de Rodrigues (2007), nos ajuda a tratar da educação entendida como mercadoria. Segundo o autor, esses dois conceitos mostram a educação e o conhecimento como objetos da valorização do capital em detrimento da formação humana, a partir da atuação de duas burguesias (industrial e financeira) que transformam a “prática social educacional” com o intuito de vendê-la no mercado educacional ou como “insumos necessários à produção de outras mercadorias” (p. 6).

As considerações de Boito Jr. (1999) sobre o neoliberalismo no Brasil, sobretudo quando trata do tripé da política neoliberal, nos oferece uma visão da educação nesse cenário e uma contextualização da mercantilização, trazendo questões que buscamos ampliar à luz de novas reflexões, considerando os discursos dos sujeitos. E Gatti (2013) e Gatti et al. (2009; 2019) nos servem de esteio ao abordarmos aspectos da formação de professores no Brasil, mais estritamente com relação ao curso de Pedagogia: um pouco da trajetória histórica desse curso e outros pontos que nos permitem entender sua importância social e como essa formação vem ocorrendo no contexto pesquisado.

O material bibliográfico traz diferentes perspectivas para embasarmos o contexto histórico do ensino superior, em diferentes épocas. Temos, por exemplo, uma visão de Anísio

Teixeira (1976), mais relacionada às décadas de 1960 e 1970, e as de Cunha (2007a; 2007b; 2007c), Fávero (2009) e Waizbort (2015), mais contemporâneas, sem deixar de lado o caminhar histórico, o que proporciona enxergar o processo em sua amplitude.

3.2 Hipóteses

Considerando o referencial teórico com seu conjunto de conceitos, além das ideias, dos apontamentos e das considerações levantadas, propomos as seguintes hipóteses:

- O professor universitário que atua no curso de Pedagogia, em instituição privada com fins lucrativos, formado em IES com as mesmas características, reproduz a prática docente mercantilizada obtida durante seu processo de formação.
- A nota baixa do curso no Enade seria reflexo das condições de trabalho oferecidas ao professor universitário de uma IES privada com fins lucrativos e de sua trajetória social e educacional.
- A responsabilidade de formar professores para a educação básica em IES privadas com fins lucrativos reflete os aspectos sociais e culturais dos professores formadores.

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

4.1 Instrumentos e análise

A pesquisa foi contextualizada a partir de dados estatísticos e de leituras de artigos, dissertações, teses, publicações em revistas, periódicos, livros, que proporcionaram uma análise do ensino superior brasileiro privado, enfatizando seu processo de mercantilização e a formação de professores para a educação básica, no curso de Pedagogia. Os sujeitos da pesquisa são professores universitários que atuam ou atuaram no curso de Pedagogia em IES com fins lucrativos e que foram formados em instituição com as mesmas características. Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa empírica, o questionário e a entrevista, semiestruturados com a intenção de caracterizar os sujeitos e construir uma análise quantitativa-qualitativa que nos permitiu ter uma ideia mais ampla das consequências da mercantilização do ensino superior privado brasileiro, pela perspectiva do sujeito. Devido à pandemia da COVID-19, tanto o questionário como a entrevista foram aplicados no formato *online*, entre os meses de fevereiro e março de 2021.

Os dados foram coletados com base na pesquisa sociológica, que, apesar de poder ser feita de diversas formas, é sempre baseada em um modelo teórico, conforme explicitado acima. Segundo Thiollent (1985), na pesquisa sociológica, “seus objetivos são científicos, isto quer dizer definidos em função da relevância que tem dentro das problemáticas ou das tradições teóricas da sociologia” (p. 38). Assim, as informações coletadas foram analisadas e contextualizadas, de acordo com o tema e os objetivos definidos, para que os resultados pudessem ser construídos de forma clara e objetiva.

Para Thiollent (1985), a pesquisa empírica nos aproxima e proporciona um contato efetivo com os sujeitos envolvidos no problema investigado. O questionário foi elaborado com perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, em uma perspectiva interrogativa. Seu objetivo foi caracterizar socioeconomicamente e culturalmente os professores conforme especificado na seção de objetivos da pesquisa, e a entrevista teve como meta esclarecer de forma mais profunda como o professor se vê na IES privada e como avalia sua responsabilidade na formação de professores, nas condições materiais em que desenvolve seu trabalho. A pesquisa não teve como objetivo trabalhar com amostragem, mas com um grupo de professores de acordo com as condições de acesso às IES.

O grupo de sujeitos foi constituído de seis professores universitários do curso de Pedagogia de uma IES privada com fins lucrativos que obteve nota 2 na avaliação do Enade de 2017, na cidade de São Paulo. Foram utilizados os dados daquele ano, pois a última avaliação desse curso foi feita em 2017, considerando o Ciclo Avaliativo Trienal estabelecido na Portaria Normativa MEC nº 40/2007, republicada em 2010, vigente à época. São professores que lecionam ou já lecionaram no curso de Pedagogia da instituição pesquisada e continuam atuando na mesma, com formação em IES privada com fins lucrativos, conforme critério acima. O acesso a esse grupo foi possível porque uma dessas profissionais foi minha professora em um curso de especialização e foi “ponte” para o contato com os demais sujeitos.

Entre os itens que constaram no questionário ou na entrevista, destacamos: formação acadêmica até a graduação e pós-graduação em instituição pública, privada, mista; nível acadêmico (especialista, mestre, doutor); regime de trabalho (integral, parcial, horista); informações pessoais e de renda; se exerce outra atividade além da docência; por que a escolha por instituição privada, e não por pública; como entende a mercantilização do ensino superior privado; se leciona em mais de um curso ou instituição; meio de locomoção até a instituição; formação continuada (atualização acadêmica); desafio da docência no ambiente de trabalho; se possui uma segunda graduação; processo de autonomia (Anexos 1 e 2).

A IES privada com fins lucrativos está no mercado há mais de vinte anos. Trata-se de um centro universitário e, conforme declarado no *site* da instituição, possui mais de duas unidades na cidade de São Paulo, além de polos de educação a distância (EAD) espalhados pelo território brasileiro. Está presente nas principais redes sociais, com números significativos de seguidores¹⁸: Instagram (50.000), LinkedIn (70.000) e Facebook (300.000). A título de comparação, a PUC-SP, por exemplo, tem, respectivamente, 47.000, 169.334 e 169.000 seguidores nessas redes sociais. A instituição destaca-se por suas publicações e por sua localização privilegiada em bairros mais centrais. Conta ainda com o fácil acesso às unidades, geralmente próximas aos meios de transporte, e com a oferta de mensalidades baixas, com descontos em forma de bolsas. Oferece mais de setenta cursos, em várias áreas do

¹⁸ O total real de seguidores da instituição pesquisada nas redes sociais destacadas está um pouco acima do informado, porém optamos por apresentar um número menor para mantermos resguardado o sigilo de pesquisa, assim como as demais informações sobre a instituição, que são aproximadas. Os dados foram coletados nas referidas redes sociais, tendo como base o mês de agosto de 2021.

conhecimento, para graduação, graduação tecnológica, pós-graduação (Lato Sensu) e EAD, além de cursos de extensão.

A utilização de dados estatísticos e relatórios publicados por órgãos competentes, que tratam da mercantilização e apresentam informações que demonstram a concentração do ensino superior no setor privado, foi incorporada ao texto. Dentre os relatórios estão: o Censo da Educação Superior e da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019a; 2019b; 2019c), os Atos de Concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior (CADE, 2016) e outros que demonstram a situação do ensino superior nesse cenário. Foram consideradas, no texto, algumas políticas educacionais, que, ao que nos parece, estão muito atreladas ao Estado neoliberal e a organizações internacionais como o Banco Mundial.

A pesquisa empírica foi utilizada para a caracterização dos sujeitos. A análise e contextualização dos dados levantados, considerando o referencial teórico de Bourdieu e seus seguidores, como Nogueira, Catani e outros, para tratarmos do capital cultural dos sujeitos, e de Dubar para a trajetória social e educacional deles.

Nesse sentido se mostra de fundamental importância a análise das informações, ou seja, a transformação desses dados coletados através dos questionários e das entrevistas, que “não passam de informação obtida e, como tal, aguardam um tratamento, uma organização que permita o encaminhamento das possíveis respostas que se pretendia obter” (LUNA, 2019, p. 67). Esse é o momento de interpretar os dados e as informações à luz do referencial teórico da pesquisa, que por sua vez está atrelado às perguntas que refletem o problema e os objetivos estipulados, delimitando o tipo de informação que deveria ser obtida. Para a análise qualitativa, o tratamento pode ser mais complexo e apresentar vários direcionamentos, o que exige do pesquisador atenção aos procedimentos e às bases teóricas, a fim de se evitar ambiguidades e interpretações que fujam dos objetivos traçados (LUNA, 2019).

Segundo Thiollent (1985), as respostas metodológicas, que são originadas pelas entrevistas para interpretação de questões e problemas sociológicos, precisam de avaliação rigorosa, além de articulação com os objetivos pretendidos. O autor alerta para que as questões não tenham direcionamentos ideológicos, tanto no campo dos processos sociais quanto no da subjetividade individual. Diante de uma diversidade de interpretações possíveis, o pesquisador deve se atentar também à sua visão de mundo e à dos respondentes, buscando a neutralidade

em suas avaliações, para que as projeções acerca dos resultados não se dissipem e impeçam uma compreensão que não esteja à luz da teoria. Trata-se de experiências vividas de ambos os lados; no entanto, “o conhecimento é obtido no plano da intersubjetividade pesquisador/pesquisado e pretende restituir a representação ou o ponto de vista do indivíduo ator de sua atuação” (THIOLLENT, 1985, p. 96).

O Projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética da PUC-SP e teve seu registro aprovado na Plataforma Brasil em 31/12/2020. Foi solicitada aos sujeitos respondentes do questionário e que posteriormente participaram da entrevista realizada para essa pesquisa a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 3), além dos devidos esclarecimentos no momento da entrevista.

4.2 Questionário

Com o objetivo de caracterizar os sujeitos, professores formados e que trabalham em IES privadas e com fins lucrativos, que atuam ou atuaram no curso de Pedagogia, elaboramos um questionário semiestruturado com 31 perguntas (ANEXO 1) que identificam aspectos referentes ao capital cultural, econômico e social dos professores. Devido à pandemia de COVID-19, o questionário foi enviado por e-mail para 11 professores de uma mesma IES privada e com fins lucrativos. Dos 11 professores contatados, apenas sete estavam dentro do perfil determinado, ou seja, tinham se graduado em IES privada e com fins lucrativos e atuavam ou tinham atuado no curso de Pedagogia. Fazem parte dessa caracterização os seis professores que responderam primeiro ao questionário. Os dados apresentados aqui estão consolidados, mas podem ser encontrados em versão mais detalhada nos anexos 7, 8, 9, 10 e 11.

Os sujeitos têm idade entre 48 e 69 anos e são do sexo feminino. Cinco cursaram a educação básica em escola pública, e um, em escola privada. Quanto à graduação, todos frequentaram IES privada e com fins lucrativos, tendo a maioria dos sujeitos custeado os estudos com o próprio trabalho, ao passo que apenas um deles teve as despesas pagas pelo cônjuge. Com relação à escolha da profissão, quatro não tiveram nenhuma influência direta, e dois foram influenciados pela família.

Entre as áreas de formação, destaca-se a graduação em Letras, realizada por três deles. Entre os restantes, graduaram-se um em Matemática, um em Administração e Supervisão Escolar e apenas um em Pedagogia. Três dos sujeitos cursaram uma segunda graduação, sendo

que dois deles o fizeram em Pedagogia e um em História, igualmente em IES privada e com fins lucrativos. Todos cursaram pós-graduação: dois deles em instituição pública e quatro em instituições privadas, tendo um deles recebido o título de especialista (Lato Sensu), ao passo que três são mestres e dois são doutores. Ainda com relação à formação, todos relatam relação direta de sua área de formação com o trabalho no curso de Pedagogia. Contudo, um deles, que tinha cursado Pedagogia havia já trinta anos, relata também uma relação indireta, pois considera que sua formação está defasada, apesar de utilizar autores de base.

Todos os seis sujeitos vem trabalhando como professores num período compreendido entre 10 e 40 anos; porém, apenas um deles ingressou como docente no ensino superior logo depois de formado, enquanto os demais lecionaram previamente em outros níveis educacionais. No exercício da docência no ensino superior, encontramos um professor com 10 anos de profissão, dois com 12 anos de trabalho, um com 14, um com 20 e um com 34 anos de ofício. Todos escolheram o ensino superior e relatam, de forma geral, que estão em instituição privada por questão de oportunidade. Um sujeito afirma não ter titulação necessária para ingressar em uma instituição pública (é especialista), três ainda mencionaram a dificuldade dos concursos, e dois, o fato de não terem o título de doutor, o que também dificulta um pouco mais. Três sujeitos têm um segundo emprego como professor, e um, em outra área fora da educação.

Com relação ao ingresso na instituição pesquisada, os sujeitos passaram pelas etapas comuns de contratação; no entanto, três foram convidados, um foi indicado e dois fizeram processo seletivo. Eles têm trabalhado nessa instituição por um período que varia entre dois anos e meio e quatro anos. Quanto ao regime de trabalho, dois trabalham em tempo integral, dois em tempo parcial e dois são horistas, com carga horária de 15 horas semanais para as duas últimas categorias. A instituição paga o valor de R\$ 40,00 a hora/aula para especialistas, R\$ 45,00 para mestres e R\$ 50,00 para doutores.

A renda mensal relatada está entre R\$ 3.333,00 e R\$ 5.000,00, considerando apenas a instituição pesquisada, e leva em conta a titulação e o número de horas trabalhadas, com uma média salarial de R\$ 4.226,66. Nesse cálculo foi excluído um dos sujeitos, que tem salário maior por acumular, além da docência, a função de coordenador dos cursos de Pedagogia e mais duas licenciaturas. Todos moram com a família e, para ir ao trabalho, três deles utilizam carro, dois utilizam carro e metrô, e um, ônibus e metrô.

Os sujeitos interagem mais tempo com família, amigos e colegas de trabalho, porém um deles acrescenta uma grande interação com os alunos, e outro menciona apenas a família (filhos e cônjuge). Todos costumam sair aos finais de semana, também com família e amigos, sendo que dois mencionaram apenas a família. Quanto aos lugares frequentados, bares e teatros são mencionados quatro vezes; cinemas e restaurantes, três vezes; parques, duas vezes; e exposições, museus e shoppings, uma vez. Um sujeito relata, ainda, visitas a cidadezinhas próximas de São Paulo, e outro que faz trabalhos voluntários, além de desenvolver cursos nos finais de semana.

Em relação à escolaridade dos pais, percebe-se uma escolarização paterna maior, tendo um cursado o ensino superior; dois, o ensino médio; um, o ensino fundamental completo; e dois, o ensino fundamental I. Quanto à mãe, uma cursou o ensino médio; duas, o ensino fundamental completo; e três, o ensino fundamental I. A profissão dos pais aponta para trabalhos manuais e braçais, sendo que um deles é bancário e outro é funcionário público (com escolaridade maior, ensino superior e ensino médio, respectivamente), além de um colocador de pisos, um mecânico, um carpinteiro e um construtor. Entre as mães, duas eram donas de casa, uma trabalhou como corretora de imóveis, uma era feirante, uma era costureira e uma era empregada doméstica.

Em geral, os sujeitos costumam ler em material impresso e digital, mas em sua maioria, preferem ainda o material impresso. Realizam uma leitura variada incluindo: material para a preparação das aulas; textos de sua área de formação; textos sobre educação; atualidades, textos sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; piadas e material acadêmico; espiritualidade, filosofia e biografias. Os últimos livros lidos foram: *A pérola que rompeu a concha*, de Nadia Hashimi; *O príncipe*, de Maquiavel; *A história dos números*, de Hélio Gordon; *O fascismo eterno*, de Umberto Eco; *Usos da linguagem*, de Francis Vanoye; e *O crepúsculo e a aurora*, de Ken Follett.

O principal canal ou meio de atualização apontado por cinco sujeitos é a internet, enquanto para um deles eram jornais impressos e telejornais. Três apontam, ainda, as redes sociais, com destaque para o Instagram e o Facebook, que abrigam grupos de pesquisas. Dois sujeitos destacam também os Grupos de Pesquisas e o meio acadêmico como fonte de atualização. Em média, utilizam entre uma e duas horas para se atualizarem diariamente, com exceção de um respondente, que mencionou cerca de seis horas diárias.

Quanto à frequência aos cinemas e teatros, cinco informam que vão, em média, uma ou duas vezes ao mês, e um que vai ao cinema apenas para levar os filhos, em média duas vezes ao ano, e ao teatro uma vez, quando os filhos querem. Com relação a museus, a frequência é menor, sendo que dois relatam ir quando viajam; dois, quando surgem exposições novas; um, semestralmente; e apenas um diz frequentar menos. Um dos professores relata ainda a importância de rever locais já visitados, em busca de um “novo olhar”.

Com relação à frequência de viagens, três dizem viajar uma vez ao ano; um, duas vezes ao ano; um relata ter feito a última viagem há mais de três anos; e outro, até três vezes ao exterior e em média seis vezes dentro do Brasil. Todos relatam viagens feitas para diversas regiões do Brasil e para o exterior, porém três deles há mais de três anos, e três têm em comum os Estados Unidos como destino. Quatro preferem a praia, sendo que geralmente ficam hospedados em casas alugadas, da família, de amigos ou em hotel; um prefere o campo e fica em hotel, e um viaja para a praia, onde se hospeda em hotel ou casa de amigos, e para o campo, onde se hospeda na casa de familiares.

Cinco sujeitos falam um segundo idioma, sendo que três deles falam o inglês; um, o espanhol; e outro, inglês e espanhol. Apenas três responderam que participam de grupos de pesquisa e de estudos; um, de grupo de espiritualidade; e dois não participam de nenhum tipo de grupo. Com relação a atividades físicas ou prática de esportes, três fazem caminhadas, um frequenta academia e dois não fazem nenhuma prática.

Por meio desses dados, pudemos traçar um perfil dos sujeitos que aponta para professores com trajetória escolar básica na escola pública, à exceção de um sujeito que cursou escola privada; filhos de pais com pouca escolarização e sem condições de buscarem a formação dos filhos em uma IES privada. Aqui, todos os professores pagaram a IES privada com o salário referente ao trabalho que exerciam na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais, ao mesmo tempo que almejavam outras posições sociais.

4.3 Entrevistas

O convite para a entrevista foi enviado por e-mail para os seis primeiros professores que responderam ao questionário e que se enquadraram no perfil da pesquisa, ou seja, são

professores formados em IES privada e com fins lucrativos, trabalham em IES com as mesmas características e atuam ou atuaram no curso de Pedagogia, sendo que todos trabalham na mesma IES. As entrevistas, com 14 perguntas semiestruturadas (ANEXO 2), ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2021 e de forma *online* devido à pandemia de COVID-19. Elas foram realizadas através do aplicativo Google Meet e tiveram o áudio gravado, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi enviado previamente para os professores e também informado no momento da realização. Em seguida, as entrevistas foram transcritas e organizadas (primeira parte) para a posterior análise dos dados, buscando relacionar com o referencial teórico as respostas fornecidas pelos sujeitos. A análise final trata de seis sujeitos entrevistados, que foram identificados como Isaura, Laura, Judite, Rose, Rute e Tereza (nomes fictícios)

Os professores entrevistados lecionam disciplinas diferentes e ministram geralmente três aulas por dia. Cada aula tem duração de 50 minutos, com um intervalo de 20 minutos entre elas (grade curricular do curso – ANEXO 4). São distribuídas entre eles da seguinte forma:

- Laura: Estilística, Multiletramentos, Introdução à Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.
- Rose: História da Educação e Homem, Cultura e Sociedade.
- Rute: Letramento e Gêneros Textuais, Alfabetização, Linguagem Verbal e Não Verbal, Desenvolvimento da Linguagem, Literatura Infantojuvenil, Corpo e Movimento (psicomotricidade) e Aquisição da Linguagem.
- Judite: Políticas Públicas Educacionais, Didática do Ensino Superior, Gestão Escolar, Gestão de Pessoas e Psicologia da Educação.
- Isaura: Metodologia do Ensino de Matemática.
- Tereza: Ensino de Língua Portuguesa e Introdução à Literatura em Língua Portuguesa.

No que se refere à quantidade de alunos por sala, os sujeitos informam que existem turmas maiores e menores, sendo que têm trabalhado com grupos de, em média, 40, 50, 60 alunos, mas já tiveram turmas com até 90 alunos. O curso de Pedagogia, no primeiro semestre, não tem aulas com turmas individuais; elas acontecem junto com as licenciaturas de Letras, com a mesma grade curricular, e de Matemática, em que apenas uma disciplina é diferente. No geral, os professores informam que os alunos conseguem participar das aulas, sobretudo no

ensino presencial, mas sempre os mesmos. Apontam que os alunos ainda precisam de um material escrito e que o professor fale por um tempo, escreva na lousa para interagirem. Os entrevistados compreendem esse comportamento dos estudantes como consequência da educação básica. Rute afirma que “eles têm muita dificuldade de aprender de outra maneira ou de se envolver mais, de se apaixonar pelas coisas que estão ali. Eles se apaixonam pelo professor, mas não se apaixonam pelas coisas que estão ali, e teria que ser o contrário”.

Laura e Rose apontam que a participação dos alunos está ligada ao professor, à metodologia utilizada, à dinâmica da aula, à postura e à forma como o professor está aplicando o conteúdo, para que o aluno se sinta motivado a participar. Judite afirma que os alunos participam porque ela utiliza metodologias ativas, além de trazer muita experiência de campo para a sala de aula, o que prende a atenção dos alunos. Tereza diz que, com o “ensalamento” (junção de turmas de cursos diferentes), a participação fica em torno de 20%. Isaura informa cerca de 20% ou 25% de participação dos alunos nas aulas, mas que esse número é maior no horário matutino do que no noturno.

Quando questionados se seu contrato de trabalho considera horas de preparação para as aulas, Isaura, Judite, Laura, Rute e Tereza responderem que sim, mas poucas horas e fora da instituição. Rose foi mais enfática e disse que não, pois não considera esse momento um planejamento de fato. Essa informação parece não estar clara para os próprios sujeitos, com exceção de Rose, pois muitas vezes confundem as horas de preparação de aulas com os apontamentos em seus demonstrativos de pagamento.

Conforme relatam, percebe-se que a preparação das aulas, de certa forma, está contemplada no planejamento antes de iniciar o ano letivo, mas não se aprofundaram nas respostas, deixando claro, conforme aponta Gatti et al. (2019), que “as formas atuais de inserção de docentes do ensino superior para atuar nas licenciaturas, e as formas contratuais, não favorecem a formação para o trabalho de professores na educação básica” (p. 317). A instituição não tem uma preocupação ou não incentiva práticas importantes para a atuação docente, que poderiam constar no contrato de trabalho ou inseridas no cotidiano, para que os processos de planejamento e preparação de aulas sejam produtivos e realmente façam sentido.

Assim, a preparação das aulas pode ser confundida com o planejamento, que na instituição é semestral. Laura afirmou que, quando faz o planejamento, conversa com os colegas

para trocar “figurinhas”, mas o processo em si é individual, o que também é reiterado por Rute, que igualmente realiza tarefa sozinha, ainda que troque informações com os colegas. Rute relata que a instituição tem uma equipe muito “bacana”, e que, desse modo, o trabalho já era desenvolvido em outros semestres, o que ajuda no planejamento e na elaboração das aulas; contudo, às vezes é necessário mudar algo na preparação das aulas durante o percurso semestral, para inserir ou retirar algum conteúdo.

Judite planeja sozinha, mas, quando divide a disciplina com outro professor, envia o planejamento para que ele faça as alterações que achar necessárias. Isaura e Tereza também fazem sozinhas essa tarefa e trocam informações com os colegas de departamento. No entanto, Rose afirma que não existe um planejamento efetivo, no sentido de “sentar e planejar o semestre”. O que existe é uma capacitação, que não pode ser considerada um planejamento. Ocorre a troca entre os professores, mas não da forma mais adequada.

Quando tratam da preparação das aulas e do planejamento, além de esses processos não estarem claros em seus contratos de trabalho e de constituírem uma dificuldade da docência universitária, conforme apontado por Gatti et al. (2019) ao se referirem à atuação e à ajuda dos colegas nesse processo, apesar de afirmarem em suas respostas que iniciam esse planejamento sozinhos, apontam a troca de informações entre eles. Essa troca, que é extremamente válida, pode ficar restrita apenas ao seu meio social, já que os sujeitos se relacionam majoritariamente com a família, amigos e colegas de trabalho e muitos destes são também amigos. Constatamos, ainda, que a instituição pesquisada não promove nem estimula o planejamento de aulas *in loco*. Esse processo, conforme aponta Apple (2001), pode também ser reflexo do controle técnico que desqualifica o trabalho docente e promove o isolamento.

Essa “confusão” retratada pelos sujeitos em relação ao planejamento e até mesmo na preparação das aulas advém, para Apple (2001), da “divisão e do controle progressivo trabalho” (p. 222), fruto do controle técnico do trabalho pela forma curricular, que causa impacto nas relações sociais entre os professores. Essa interação efetiva, primordial para a organização do trabalho docente, se torna racionalizada, técnica, e, pelo que se pode constatar, não faz parte dos objetivos da instituição para que se tenha um ensino com mais qualidade e uma interação mais articulada por parte dos professores, o que Apple (2001) vai chamar de “isolamento” do profissional.

Perguntados se trabalham com aulas expositivas, trabalhos em grupos e seminários, todos os professores declararam utilizar as três propostas. Laura informa que depende muito da disciplina que está ministrando e destaca a importância dos seminários para que os alunos tragam questões novas. Ela, contudo, também alerta para o fato de que os alunos podem acabar se acomodando ou recorrendo a trabalhos prontos na construção de suas apresentações.

Rose trabalha ainda com dinâmicas de grupo e estudos de caso, que é a exposição de uma situação-problema para a qual se busca uma solução em discussão coletiva e baseada na teoria ou em investigação. Ela ressalta que os alunos ainda preferem aulas expositivas, “ficar sentado e escutar”. Quando trabalha com estudos de casos, os alunos ficam “deduzindo”, não querem usar o suporte teórico, que vai direcionar para a solução do problema. Ela afirma que eles têm “preguiça” e acredita que “é uma acomodação, parece já enraizada na educação do nível superior”.

Rute procura adequar sugestões dos alunos. Ressalta o medo de exposição de alguns alunos na apresentação de seminários, o que é preocupante para um futuro professor, e que deveriam ouvir menos e falar mais. Entende que os alunos têm uma ideia errada a respeito da exposição em sala de aula, por acreditarem que precisam ir à frente da sala de aula apenas para ter nota, em vez de complementar as pesquisas e os estudos realizados com os seminários.

Isaura relata que os alunos necessitam e esperam que o professor faça um fechamento na lousa e coloquem as ideias principais dos assuntos tratados. Ela informa que os alunos pedem *slides* e que, quando não há quando não são utilizados, fazem reclamações. Judite trabalha ainda com música e jogos em sala de aula. Tereza utiliza mais a aula dialogada.

Uma informação que já havia chamado a atenção durante a análise para o exame de qualificação e que se repetiu nas demais entrevistas, diz respeito ao desinteresse dos alunos pelo aprendizado, sobretudo pela leitura. Esse dado é importante não apenas para entendermos a influência do aluno no processo de autonomia do professor, nesse ambiente, como relatado em entrevista, mas como o professor constrói sua atuação docente e a própria influência da instituição nesse processo, entendendo o que o aluno representa para ambas as partes.

Levando em consideração que estamos tratando da formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica do Brasil, esse ponto ganha relevância, pois estamos caracterizando o professor universitário formador desses profissionais,

que atua em IES privada e com fins lucrativos, onde predominantemente essa formação vem correndo de forma “generalista” e “aligeirada”, como apontam Gatti et al. (2019).

Cabe ressaltar que o curso de Pedagogia na instituição pesquisada tem nota baixa, de acordo com os critérios do Enade, e que estamos avaliando um cenário do ensino superior privado, em que a educação ganha conotações de mercadoria-educação, para a expansão de um negócio, e de educação-mercadoria em um negócio em expansão, tal qual amplamente demonstrado por Rodrigues (2007).

Muitas vezes esse cenário pode conduzir a algumas situações que estão além do controle dos professores e da formação que tiveram. Tereza relata que enfrentou “problemas sérios” lecionando no curso de Pedagogia da instituição pesquisada e destaca um episódio que marcou sua história: ao pedir que os alunos lessem um capítulo de livro e preparassem apenas um slide para apresentação em grupo, cerca de 60 alunos (de uma turma de 90) foram até a coordenação da instituição para reclamar, alegando que não tinham tempo para ler. Ela se refere a esse fato como algo que a incomodou muito em sua trajetória, pois sabe do “universo, da realidade do ensino superior, mas esse aspecto é lamentável”. É importante ressaltar que Tereza já atua no ensino superior há 34 anos, sendo o sujeito desta pesquisa com mais tempo de trabalho nesta área.

Essa “marca” em sua trajetória aflora também quando responde sobre a autonomia do professor na instituição pesquisada. Tereza diz que, “por incrível que pareça hoje em dia”, a limitação do aluno pode interferir nessa autonomia. De acordo com a professora, o aluno muitas vezes não consegue compreender o objetivo proposto para as aulas ou da disciplina e acaba “ficando”, então “ele interfere nessa autonomia, por conta de que ele não acompanha, não compreende. A instituição quer o aluno, aí o que você faz?”.

Rose reitera reclamações feitas por alunos na coordenação do curso, direcionadas aos professores que exigiam “muita” leitura de textos, pois os alunos trabalhavam e diziam que não tinham tempo para ler. Ela se lembra ainda de um outro caso, em que o professor não fazia slides e a turma achava “um absurdo, que eles não tinham suporte para estudar, porque só estudavam pelos slides”.

Isaura reporta que, quando entrou na instituição e foi aplicar a primeira prova, apareceram vários alunos que ela não conhecia. Quando foi questioná-los por que estavam ali,

disseram que ficaram sabendo que teria prova naquele dia, por isso tinham ido à aula. Ela explicou que a avaliação não é só a prova, e sim uma construção que envolve outros critérios, como a interação, e que eles não podiam participar. Foi surpreendida quando disseram “não, não, professora, não é assim”. O fato gerou uma reclamação geral na Coordenação e fez com que se passasse a adotar a chamada, e não mais lista de presença.

Essas questões podem nos conduzir a um melhor entendimento de como esse professor avalia seu trabalho de professor formador de professores no curso de Pedagogia, pelas condições de trabalho a que são submetidos na instituição pesquisada. Conforme afirmam Gatti et al. (2013) os formadores de professores para cumprirem com esse compromisso, precisam de uma preparação adequada para esta tarefa, para que possam “exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (p. 53), mas também precisam de suporte da instituição. Esses profissionais muitas vezes não são preparados ou não tem conhecimento dessa realidade do “mundo do trabalho”, que eles vão conhecer na prática, sem ter o respaldo da instituição, o que interfere em sua atuação docente, para a qual não basta apenas o compromisso em lecionar; é preciso que tenham conhecimento e apoio para lidar com essas situações.

Essa reflexão, inclusive, surgiu na resposta de um dos sujeitos, quando perguntado sobre quais aspectos considerava importantes para a formação do professor que vai atuar na educação básica. Foi Laura quem respondeu: “o comprometimento que o docente precisa ter, que não é dom, nem boa vontade, mas precisa estar comprometido e criar condições para que o aluno compreenda o que [o professor] transmite”. Essa visão pode ser reflexo de uma formação que já vem desde as reformas educacionais dos anos 1990, demonstrando traços da mercantilização na política de formação de professores e na atuação das universidades, como discutido por Waizbort (2015). Essa formação tem um caráter que desconsidera a relevância histórica no processo de formação, apontados por Scheibe (2000) e Gatti et al. (2019), afetando, conforme Lima et al. (2007), a identidade profissional do professor, comprometida pelos propósitos mercantilistas de transformação da educação superior em mercadoria, como relatado por Rodrigues (2007).

Como estamos trazendo a perspectiva desse professor formador ante o processo de mercantilização, e sendo um dos pontos analisados justamente suas condições de trabalho, o “comportamento” do aluno, nesse ambiente, pode ser reflexo do controle técnico, engendrado

no currículo e nos materiais didáticos, como observado por Apple (2001). Esse processo atinge professores e alunos e pode ser percebido com mais clareza em instituições com fins lucrativos, mais adeptas às políticas neoliberais.

Esse desinteresse também aponta, conforme relatado pelos professores, que os alunos dessa instituição têm uma preocupação maior com a obtenção do diploma, do certificado propriamente dito, do que com o aprendizado em si. Parece tratar-se de uma oportunidade que lhes garantirá uma vaga de trabalho e que precisa ser obtida a qualquer custo, inclusive em detrimento da busca por uma formação para a cidadania, para o convívio social, com aquisição de conhecimentos e aprendizagens que serão necessários para o exercício da futura profissão. Rose chega a declarar, com relação ao aluno, que “ele quer muito o diploma, então ele quer cumprir tudo aquilo, porque ele quer o diploma”. Judite reitera que o curso em IES privadas e com fins lucrativos é muito barato e que é comum que o aluno faça a graduação apenas para dizer que cursou “uma faculdade e vai trabalhar como assistente ou babá nas escolas privadas”.

A “necessidade” do diploma por parte do alunado para ingressar, se manter ou galgar novas posições no mercado de trabalho, em linhas gerais, parece estar à frente do aprendizado e do conhecimento que deve ser adquirido durante o processo de formação, lembrando aqui que estamos enfatizando a formação de profissionais que vão atuar na educação infantil e nas séries iniciais, o que nos parece ser ainda mais preocupante. Conforme apontam Bourdieu e Boltanski (2018c), a relação do diploma com o cargo que será exercido nem sempre parece estar atrelada a um caráter universal nem vai necessariamente gerar a liberdade pretendida no jogo da necessidade econômica

A “competência” adquirida pelo diploma e garantida por direito nem sempre representará uma “competência” de fato, assim como ocorre com a pretensa liberdade almejada no processo formacional. O cargo e o local onde exercerá suas atividades impactarão nesse processo, porém, de acordo com Bourdieu e Boltanski (2018c), o aluno entende que “o *diploma* ‘universaliza’ o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à *moeda*, transforma-o num ‘trabalhador livre’ no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados” (p. 148 – grifos dos autores).

Essa preocupação inicial explanada pelos sujeitos quanto aos alunos parece ganhar maior proporção com limitações impressas pela instituição pesquisada, como: a existência de

uma biblioteca que atenda de forma mais ampla aos alunos, mesmo que haja uma biblioteca virtual; a avaliação, que é imposta, o que não permite ao professor que ele tenha o controle total do processo avaliativo; a adesão ao currículo da instituição, refletido nos parâmetros do MEC, mas que espelham as exigências do Enade para que a instituição tenha uma boa nota quando os alunos fizerem a avaliação, o que pode reverberar no processo de autonomia profissional.

A grade curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, disponível no seu *website*, informa uma carga horária total de 3.240 horas, divididas em quatro anos, ou oito semestres, sendo que, destas, estão previstas 1.120 horas na modalidade *online*. Nota-se que as disciplinas do curso no primeiro semestre são as mesmas para o curso de licenciatura em Letras e em Matemática, apenas uma se diferencia. No segundo semestre, Pedagogia e Letras têm cinco disciplinas em comum, e Matemática, duas disciplinas, enquanto nos demais semestres ao menos uma disciplina se repete nos três cursos, o Projeto Interdisciplinar, tal qual relatado pelos sujeitos (ANEXOS 4, 5 e 6). Esses traços, conforme aponta Rodrigues (2007), demonstram o interesse mercadológico da instituição, que não contrata profissionais para lecionarem em cada um desses cursos e promove o ensalamento de alunos, buscando uma perspectiva interdisciplinar, mas que de fato não acontece, de acordo com os sujeitos.

Soma-se a esse cenário o fato de que a instituição não faz investimentos significativos em pesquisa e extensão, uma não obrigatoriedade que de certa forma lhe é assegurada por se tratar de um centro universitário. Mesmo assim, esse tipo de instituição tem uma autonomia maior que as faculdades, conforme afirma Fávero (2009). Tereza ressalta que não pode participar de pesquisa ou iniciação científica, pois não tem o título de mestre (é especialista). Diz que a instituição incentiva, mas percebe que é “mais reforçado e evidente” para os cursos que chamam mais atenção, como medicina, que “vão trazer alunos que pagam mais e que eles vão poder mostrar”, em comparação com o curso de Pedagogia, por exemplo, o que denota os interesses mercantilistas.

Isaura informa que tem iniciação científica todo semestre, inclusive os professores indicam alunos que desejam participar, pois podem ter créditos nas horas complementares que precisam cumprir, mas que outros incentivos são mais recentes. Rose informa que existe projeto de extensão e de iniciação científica, mas pesquisa, não, e que a aderência à iniciação científica é baixa. Os alunos não têm interesse, acham que “vai ser muito tempo”, mesmo com os professores incentivando. Não existe fomento. Rute também reforça a existência de extensão e

iniciação científica, mas costuma fazer um deles a cada semestre, para não se sobrecarregar, e diz que o incentivo é apenas “psicológico”, e não financeiro. Judite declara que não existe incentivo para pesquisa na instituição e que ela mesma não participa de projetos de extensão ou de iniciação científica. Laura também não participa, mas faz monitoria e diz que o incentivo é apenas para participação.

São pontos que merecem destaque na análise, em que se percebe que o fazer docente, a formação e as questões financeiras parecem se imbricar e demonstrar os efeitos da mercantilização no ensino superior privado brasileiro, apontados nas dissertações e teses levantadas para esta pesquisa – de Silva (2015) e Sebim (2014). Conforme apontam Catani et al. (2017), podemos perceber, na caracterização do professor universitário, sobretudo quanto ao seu capital cultural e social, que em uma IES com fins lucrativos a questão econômica pode refletir ou até “adormecer” esses capitais, já que, “em universos como o financeiro, mesmo as pulsões emocionais têm de ser expressas na ‘fria linguagem do dinheiro’” (p. 107).

A educação ganha, assim, o caráter de mercadoria, de produto, ao que podemos associar a forma como Bianchetti e Sguissardi (2017) relacionam a mercantilização com a ideia de *commodity*, referindo-se a ela como uma nova característica desse processo e a qual afeta o ensino superior privado brasileiro. As instituições educacionais parecem se atrelar a essa exigência do mercado, “produzindo” cursos que atendam essa demanda dos estudantes e, pelo que pudemos observar, “facilitar” a obtenção desse diploma. Atrelado ainda a um Estado que deixa de lado sua função de defensor dos interesses sociais e está mais direcionado a exercer um papel de regulador da educação superior e dos serviços educacionais, privilegiando os interesses privado-mercantis, desperta o interesse do capital para uma área que tem muito a ser explorada por empresários e organismos internacionais interessados na sua expansão (SGUISSARDI, 2008; 2013). De acordo com tudo o que já foi apontado aqui, todo esse processo, incluída aí a influência da instituição, afeta diretamente a autonomia e as condições de trabalho do professor.

Os dados apresentados reforçam os apontamentos de Waizbort (2015) sobre o fato de as IES se beneficiarem desse processo, criando “consumidores” para si mesmas. Além de atender às exigências de mercado iniciais, novos cursos são criados, uma vez que a formação não é suficiente e cursos de formação continuada são exigidos. O autor afirma que o mercado precisa dessa “massa de diplomados”, mas não só como mão de obra de reserva, já que a oferta de empregos é menor do que o número de formados, mas também como massa consumidora

das próprias instituições. A função da IES muda e passa a ser a de “prover o mercado dessa massa de consumidores diplomados, com suas demandas de consumo que alimentam o mercado e põe a rodar a máquina da economia direcionada ao consumo de bens, sejam eles quais forem” (p. 59).

Waizbort (2015) considera que diplomados são “consumidores de empregos” (p. 57), e que esse emprego, como mais um “produto” oferecido pelo mercado, não pode ser consumido por quem não tem o diploma, o que impede automaticamente o consumo de outras infundáveis mercadorias possibilitadas pelo emprego, de acordo com a lógica de mercado. O “conhecimento” passa a ser encarado de outra forma, ele se torna um instrumental do consumismo, como uma simbiose de sustentação, mas que na maioria das vezes gera vantagens diretamente voltadas para o mercado, como também foi apontado por Rodrigues (2007).

Essa prática pode explicar o desinteresse dos alunos por aprender e o fato de darem mais valor ao diploma do que ao conhecimento adquirido, já que a força do capital econômico, representada pela entrada no mercado de trabalho, parece direcionar seus objetivos. Os sujeitos relatam que isso pode ser resquício de um percurso malsucedido na educação básica, que impacta no processo de formação inicial do professor que reverberará na atuação dos futuros profissionais. No entanto, a maioria dos sujeitos cursou a educação básica em escola pública (apenas um passou pela escola privada), o que denota conhecimento desse nível de ensino. Laura leciona na rede pública; Isaura e Rose já fizeram parte da rede pública de ensino. Elas entendem que, ante a realidade que enfrentam, imposta pela instituição em que atuam, se as instituições oferecessem melhores condições de trabalho ou atuassem para minimizar os efeitos desse percurso, muitas dessas situações poderiam ser revertidas.

Em consonância com a literatura e os relatos registrados, podemos perceber que o problema da educação básica reflete uma realidade maior, que é a influência da política neoliberal na educação do país. Isso se atrela ao Estado mínimo, que, conforme apontou Boito Jr. (1999), atua de forma a fazer que as políticas públicas educacionais contemplem os interesses do capital.

Quando mencionam o percurso dos alunos na educação básica como causa desse desinteresse, é preciso esclarecer que esses sujeitos estão na faixa etária de 48 a 69 anos e que, portanto, vivenciaram esse nível de ensino em épocas diferentes. De todo modo, com certeza

acompanharam as mudanças ocorridas ao longo dos anos. Observa-se, ainda, que os professores, apesar de já lecionarem no ensino superior há mais de dez anos, também deram aulas, anteriormente, para outros níveis de ensino, o que expressa certa defasagem temporal de seus diplomas e contextos universitários. Bourdieu e Boltanski (2018c) apontam que as propriedades adquiridas pelo diploma podem ter suas competências defasadas em face de novas demandas, que são mais aceleradas, se pensarmos no capital que já foi incorporado.

Podemos identificar nessa análise o conceito de capital cultural de Bourdieu, especificamente com referência a seu estado institucionalizado, no que se refere aos professores, já que esse capital se “manifesta como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas” (CATANI et al., 2017, p. 105), para entender como os professores vivenciam essa questão. Quando tratamos do professor formador de outros professores, talvez haja uma distinção entre aquele que detém o diploma e aquele que exercerá o cargo que o diploma vai lhe assegurar.

Para Bourdieu e Boltanski (2018c), essa defasagem pode ter uma força maior do que aparenta. O capital escolar, mesmo tendo sido incorporado e tendo recebido a “sanção escolar e, por esse motivo, está juridicamente garantido” (p. 150), pode não mais atender por completo as exigências formacionais do mercado que se apresentam – e aqui pensamos no ensino superior caracterizado por um processo de mercantilização. Nesse contexto, Isaura mencionou a realidade do mercado de trabalho, em que professores com vasta formação estão desempregados, o que leva ao paradoxo dessa defasagem. Ela mencionou um amigo com pós-doutorado que não lista essa formação no currículo por temer que a instituição não o contrate, uma vez que o título remete à ideia de salários mais altos.

O docente com o cargo de professor formador possui competências adquiridas pelo diploma, as quais lhe conferem o direito de assumir esse cargo. Entretanto, ele se vê diante das competências exigidas e necessárias para exercer a função, que passam a ser outras. Muitas vezes o diploma já não consegue suprir essas exigências, já que o capital social de seus portadores lhe confere uma força que ao mesmo tempo é coletiva e vem simbolicamente de uma solidariedade, que contribui para a construção do capital que possuem individualmente, como apontam Bourdieu e Boltanski (2018c). Quanto aos professores dessa pesquisa, percebemos que se atualizaram, buscando uma segunda graduação (três sujeitos), pós-

graduação e outros cursos na área. Essa força social coletiva se mostra presente em seus discursos, porém parece se esvaziar à medida que exercem suas atividades profissionais.

Temos ainda dois sujeitos que não participam de nenhum grupo de estudo ou de pesquisa, um apenas de discussão e outro de espiritualidade, o que restringe um pouco mais o seu meio social e que pode ser útil para a instituição. O capital social pode representar uma interferência maior na caracterização dos sujeitos, assim como refletir no seu processo de autonomia profissional. Segundo Catani et al. (2017), para Bourdieu a ideia do capital social pode extrapolar os efeitos da socialização e vinculação ao grupo pertencente, pois depende também da intensidade das relações e da dimensão do capital individual de seus membros, além da influência de outros tipos de capital, já que o capital social

com frequência é definido como “caderno de endereços” ou “rede de relações”, o que evoca, sobretudo, um conjunto de indivíduos e tende a apagar tanto a vinculação a um grupo, a uma família ou a uma corporação, os efeitos produzidos por esta filiação quanto a necessidade de levar em consideração os outros tipos ou outras espécies de capitais (econômico, cultural, simbólico) aos quais o capital social está estreitamente ligado (e sobre os quais ele pode exercer um “efeito multiplicador”). (CATANI et al., 2017, p. 113)

Os sujeitos entrevistados demonstram um estreito vínculo social com a composição familiar atual, o que se percebe por suas respostas sobre com quem interagem mais tempo: todos mencionaram a família. Eles moram com familiares e, quando perguntados se costumam sair aos fins de semana, e com quem, as respostas foram “sim” e, novamente, com família, além de amigos – Rute informou apenas a família (as respostas foram solicitadas desconsiderando o contexto da pandemia de COVID-19). Entretanto, de acordo com Catani et al. (2017), percebe-se que o capital cultural e econômico que perpassa por esses vínculos também contribui para a constituição do capital social, e que a família se torna o local não só de acúmulo e de transmissão desse capital, mas também por onde é possível iniciar e realizar muitas análises.

Dessa forma, podemos entender que esses sujeitos têm uma relação social focada no grupo de trabalho, onde partilham questões a respeito do ofício, e um convívio social voltado para o contexto familiar, onde as trocas são mais restritas a esses ambientes e agentes, o que pode delimitar e proporcionar novos conhecimentos e aprendizados. Quando questionados se praticam alguma atividade física, apenas um sujeito respondeu que pratica em ambiente coletivo (academia), dois não fazem nenhuma prática e três fazem caminhadas, o que pode ser uma atividade solitária, diferente de atividades realizadas em grupo. Essa questão precisa ser

mais aprofundada, mas pode denotar indícios de como esses sujeitos reproduzem e ampliam seus capitais. Segundo Bourdieu (2018a),

a reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las, etc.) e de uma disposição adquirida para obter manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que tem o seu equivalente em capital econômico) e também, muito frequentemente, de capital econômico (BOURDIEU, 2018a, p. 77)

A troca cultural advinda do processo de sociabilidade desses sujeitos parece estar atrelada diretamente ao capital cultural e econômico que marcou suas trajetórias educacionais e de vida. Para Dubar (1998), essas trajetórias podem ser objetivas, marcadas pelas práticas e posições ocupadas pelo indivíduo e por sua família, e subjetivas, marcadas por sua história biográfica, ou seja, relatada em entrevista em que expressa sua visão de si e do mundo. Nesse contexto, é importante observar, conforme apontado por Catani et al. (2017), que o capital social, que nos parece ter relevância considerável nesta análise, pode ser herdado da família, adquirido por laços matrimoniais e de convivência ou ainda pela frequência a instituições, sejam escolares, esportivas, recreação etc., com maiores ou menores conceituações, e “é acumulado, transmitido e reproduzido” (p. 114).

Como afirma Bourdieu (2006), a trajetória desses sujeitos representa e espelha suas posições sociais atuais, assim como seu capital cultural, econômico e social, uma vez que somos fruto do que essa trajetória trouxe. Talvez haja nas respostas, contudo, alguma “ilusão” que pode ocultar determinados papéis do campo social, que podem não aparecer ou serem esquecidos, já que a história de vida pode representar um caminho com intercorrências, que demandariam outras análises.

Quando analisamos as respostas da pergunta sobre autonomia do professor e as condições de trabalho na instituição pesquisada, abordamos alguns pontos, mas percebe-se que os sujeitos não adentraram no cerne da pergunta, o que mais uma vez pode estar relacionado ao capital social e cultural, sobretudo, no que se refere ao contexto familiar. Catani et al. (2017) afirmam que, “no que diz respeito às leis de aquisição do capital cultural, o pressuposto central da argumentação bourdieusiana é o de que ele se dá, principalmente, por meio da família e de suas ações socializadoras” (p. 105). Esse fato pode influenciar no conceito que os sujeitos possuem sobre autonomia ou sobre o seu exercício e que tentamos entender nesse processo de análise e seus possíveis apontamentos.

Laura, por exemplo, associa a ideia de autonomia à coordenação do curso, que “dá condições” para que o trabalho seja exercido e ao respeito à hierarquia. Rute também entende como “tranquila”, atrelando à instituição apenas à questão financeira para organizar atividades externas e Rose, entende a autonomia como limitada, apesar ter autonomia dentro da sala de aula, precisa cumprir regras institucionais e o currículo que é imposto.

Isaura também associa a autonomia à relação com a coordenação e à hierarquia, ao que acrescenta o uso de elementos da estrutura física, como retroprojetores e itens de informática em sala de aula. Judite reforça o papel da coordenadora quando trata da autonomia, afirmando que, como atua em outro curso na mesma instituição, além do de Pedagogia, esse processo fica muito evidente. No entanto, deixa bem claro que a instituição é muito preocupada em não perder alunos, e que “os professores, de forma geral, têm um olho no contracheque e outro no programa que ele dá”. Esse interesse da instituição pelo aluno também foi corroborado por Tereza, que acrescentou a influência do aluno nesse processo, já citado anteriormente.

São pontos que podem espelhar a estrutura social e cultural herdada da família, como o fato de os pais exercerem atividades braçais e terem baixo nível educacional, apesar de essa característica também poder ser interpretada de outra forma. Laura, por exemplo, tem o pai com maior escolaridade (ensino superior), porém, era bancário, enquanto a mãe de Rute, com maior escolaridade (ensino médio), trabalhava como empregada doméstica. Todos esses são aspectos do capital cultural que podem moldar de formas diferentes a visão que se tem a respeito da autonomia.

As entrevistas nos forneceram dados aproximados, como o número de alunos por sala, as estratégias empregadas para a realização das aulas e as formas de avaliação. Apesar de não dispormos de documentos comprobatórios, trata-se de pontos importantes para nossa análise e que se provêm do discurso dos sujeitos. Esses dados dizem respeito a fatores controlados pela instituição e que podem impactar na qualidade do trabalho, na relação entre professor e aluno e no controle técnico do trabalho docente, que muitas vezes não é perceptível. De todo modo, reiteramos que, nesta pesquisa, nos interessa a perspectiva do professor universitário que atua nesse espaço.

Considera-se ainda que os sujeitos cursaram a educação básica em escola pública e custearam sua graduação, o que pode indicar uma relação com a autonomia, de certa forma,

mais ambígua ou estereotipada. Conforme apontam Catani et al. (2017), os processos de “aquisição de capital cultural supõe um investimento do próprio sujeito que deve se expor às ações de inculcação e assimilação do patrimônio cultural, entregando-se a um trabalho pessoal sobre si mesmo” (p. 106), o que vai exigir certa interpretação das questões que envolvem o meio em que se vive, como se interage com ele e como o assimila.

Assim, é possível que suas declarações contenham, ainda, aspectos de ordem econômica que limitem suas respostas ou demandem que os sujeitos sejam mais cautelosos – por exemplo, o fato de estarem na instituição pesquisada há cerca de dois anos e meio a quatro anos (apenas um sujeito), sendo que dois dos sujeitos têm regime de trabalho horista, dois com tempo parcial e apenas dois com regime de trabalho integral. Se levarmos em conta a noção de Waizbort (2015) de que temos uma “massa de diplomados” que constitui mão de obra de reserva no mercado, é necessário preservar o emprego e se adequar às condições de trabalho.

Podemos citar aqui a força do capital econômico conquistado pelos sujeitos, pensando em suas origens e herança cultural, lembrando que há entre eles três mestres e dois doutores. No entanto, conforme afirmam Catani et al. (2017), “aplicado em universos como o cultural, o capital econômico está sujeito a ‘taxas de câmbio’ variáveis” (p. 107), ou seja, a necessidade de manter o emprego e o “*status*” social adquirido através dele.

Talvez esse seja um ponto para um futuro estudo, com maior aprofundamento, uma vez que os sujeitos citam o fato de estarem em uma IES privada como uma oportunidade. Já que o ingresso em instituições públicas demanda a aprovação em concurso e uma titularidade mínima, em alguns casos o título de doutor “facilita” a entrada. Isso, porém, não ocorre nas instituições privadas, como no caso aqui estudado, em que os sujeitos participaram de processo seletivo, mas foram convidados ou indicados para a vaga.

Nas instituições privadas, em especial aquelas com fins lucrativos, há uma preocupação com gastos, seja com o objetivo do lucro ou de sustentabilidade, o que vai definir também a atuação docente. Gatti et al. (2019) apontam que em instituições públicas a titulação é mais valorizada, assim como a pesquisa, o que não acontece nessas instituições privadas, principalmente em faculdades e centros universitários, que tendem, por exemplo, a restringir doutores por estes terem salários mais altos.

Nas respostas ao que consideravam importante para a formação do professor para a educação básica foi enfatizado por Laura, que menciona o comprometimento que ela acredita que o docente precisa ter, “pois, se há compromisso com alguma coisa, isso aí é o início para que se possa ir atrás das informações a serem aprendidas e repassadas aos alunos”. Ela acrescenta, ainda, o fato de ser necessária uma “relação de ajuda” entre os colegas, que não podem viver em uma “bolha”.

Rose ressaltou a necessidade de mais atividades práticas, fora da sala de aula, e de trabalhar a interdisciplinaridade na formação, o que não acontece de fato e acaba limitando a visão do aluno de cada disciplina. Ela acredita que seria importante vivenciar a prática e depois partir para a teoria, “que alimenta e dá suporte à prática”. Percebe que as IES privadas recebem alunos despreparados, que entram “semianalfabetos e saem, como eu posso dizer, alfabetizados”, que conseguiram crescer, mas não o suficiente. Esse aluno sairá com um diploma de Pedagogia, mas não será um educador. Será, antes, um “indivíduo que vai brincar com as crianças na escola, ele não vai conseguir educar. Ele mal assimilou as aulas de alfabetização e letramento, que são muito importantes na educação infantil”, mas a instituição não faz seu papel para mudar esse perfil.

Rute reitera a importância da prática na formação docente, que deveria ser vivenciada desde o primeiro semestre, para que os alunos tenham vivência prática das competências e para que as habilidades adquiridas não fiquem apenas na teoria. Ela acredita que a sala de aula, em vez de ser um “quadrado” onde os alunos ficam “condicionados”, deveria funcionar como “um plantão de ocorrências, de indicações de leituras e debates, de questionamentos sobre a educação”. Sugere também um diálogo maior entre as disciplinas, que muitas vezes não acontece de fato.

Tereza acredita que, além de gostar de ler, pesquisar, se interessar pelo universo da aprendizagem e da criança, o futuro professor precisa de uma boa formação que dê sustentação a tudo isso. O pedagogo precisa conhecer a seriedade de sua formação, estar atualizado sobre as questões da educação, sobre as políticas públicas educacionais, e necessita de uma boa base para ter sucesso na profissão.

Isaura aponta que é necessário haver na formação uma conscientização maior a respeito da faixa etária com que esse futuro professor vai trabalhar e suas especificidades, que a

profissão de professor não pode ser “um quebra-galho”, como é vista por muitos. O estigma de que “qualquer profissional que não está bem na área [...] vai ser professor” tem de ser desconstruído. E isso deve ser trabalhado na formação (Judite também percebe que muitos têm essa ideia, de que, na Pedagogia, “entram aqueles que não conseguem passar para outras carreiras”). Ela se lembra da importância do estágio, que precisa ser acompanhado e fiscalizado, pois ela nota que muitos alunos “aparecem um dia no estágio e todo mundo assina para eles”. Nota-se, assim, que, da forma como a profissão é encarada, a inserção no mercado de trabalho “não favorece a formação de modo integrado, e com acompanhamento mais consistente e contínuo dos licenciandos em seus estudos e atividades”, como apontado por Gatti et al. (2019, p. 317).

Judite acredita que, para uma boa formação, a instituição precisa fornecer materiais suficientes para que os alunos e professores exercitem as competências aprendidas. A instituição deve estabelecer convênios com escolas de educação básica, principalmente de educação infantil, para que os alunos tenham acesso ao estágio, que não pode se resumir a “levar o documento para ser assinado pela diretora, mas que efetivamente eles trabalhem, que eles possam trabalhar durante o estágio”.

Todas essas observações refletem a formação e o trabalho de professores no Brasil, conforme apontado por Gatti et al. (2019), e remetem à importância do compromisso do futuro professor com o aprender; a prática pedagógica e a relevância histórica da formação; a formação tecnicista e aligeirada; a sociabilidade docente e ainda a atratividade e o início da carreira. Isso demonstra que os sujeitos entendem a relevância dessas questões no processo de formação para que o futuro professor possa exercer sua profissão de forma adequada. Contudo, não parece haver clareza, para eles mesmos, acerca do papel que desempenham como formadores de outros professores e tampouco quanto ao nível de interferência da instituição em sua autonomia profissional – se esta poda ou direciona sua atuação.

O papel do formador de professores para a educação básica ainda precisa ser mais bem esclarecido, sobretudo nas licenciaturas e, especificamente, no curso de Pedagogia, que formará profissionais para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, ou seja, na entrada da criança na instituição escolar. Gatti et al. (2019) apontam que o fazer docente do professor formador não é claro e uniforme. Levando em consideração uma IES em ambiente mercantilizado, esse desafio se torna ainda maior.

Essa especificidade do trabalho docente é mais bem percebida ao analisarmos as respostas dos sujeitos quanto à sua formação se mostrar suficiente para que ele atue no curso de Pedagogia. Laura afirma que sim, mas relaciona sua resposta às disciplinas que ministra e ao fato de lecionar na pós-graduação lato sensu, o que a ajuda na preparação das aulas. Rute declara que a formação “sempre está faltando”, sobretudo naquelas disciplinas que demandam conhecimentos específicos sobre a temática abordada, já que muitas vezes esses sujeitos assumem aulas que não estão ligadas diretamente à sua área de formação. Ela acredita que há especificidades que acabam ficando para trás, ao que se somam a falta proficiência e o fato de a sala de aula ser ainda muito conservadora.

Rose diz que “nenhuma formação se mostra” suficiente, mesmo para quem tenha concluído o curso de Pedagogia, o mestrado, o doutorado, já que as questões sociais estão em constante mudança. Existem assuntos específicos e especificidades importantes da sala de aula que acabam sendo “buscadas” em paralelo e que se vai “complementando e a gente vai aprendendo, nunca você está completo, nunca, nunca”.

Judite afirma que sua formação está adequada porque cursou Pedagogia e teve uma base muito boa na instituição em que se formou. Relata que conheceu “diferentes métodos, metodologias, escolas mundo a fora”. Isso faz com que leve para a sala de aula esses conteúdos aprendidos, além de acompanhar e fazer muitos cursos de atualização. Ela acredita ser importante ser licenciado em Pedagogia para atuar na formação do pedagogo, pois, sem essa formação, mesmo com a experiência internacional adquirida, sua aula seria deficiente. Ressalta-se que Judite é doutora.

Isaura também acredita que, no geral, sua formação não é suficiente, mas, para a disciplina que ministra na Pedagogia, está de bom tamanho. Ela informa que para ensinar crianças é necessária uma formação mais específica, com maior aprofundamento. Ela relembra que muitas vezes os professores universitários são “direcionados” a assumir disciplinas para as quais não têm formação, e que a instituição insiste nessa situação por não dispor de professores e não poderem contratar. É uma realidade que ela já se viu “obrigada” a aceitar por uma necessidade de mercado.

Tereza reforça que, para atuar no curso de Pedagogia, sua formação não é suficiente, pois acha o curso muito específico, muito especial. Ela acredita que nem os próprios alunos têm

essa consciência, de que vão trabalhar com a formação inicial da criança e que, para tanto, precisa estar bem-preparados. Ela declara que preferia não atuar no curso de Pedagogia, e que o faz a pedido da coordenação. Contudo, por ser bastante “compromissada”, passa o semestre estudando para que possa oferecer o melhor de si para os alunos.

Pelo que se observa, esse contexto corrobora o que afirmam Gatti et al. (2019): a percepção da classe professoral a respeito de seu papel de formadora de professores, além do reconhecimento desse papel, das práticas a serem realmente desenvolvidas, dos conhecimentos a serem mobilizados etc., parecem não estar clara. Por outro lado, as instituições, em especial aquelas com fins lucrativos, não criam condições para que os professores exerçam seu papel; ao contrário: impedem que esses sujeitos o percebam ou interferem diretamente em sua atuação.

Tratando-se de um grupo de professores que atuam no ensino superior, esse papel se mostra ainda mais relevante, pois, como grupo, talvez atinja uma força que, é claro, dependerá de fatores externos, políticas educacionais etc., mas que pode indicar uma mudança nesse cenário, já que, como aponta Bourdieu (2018a), “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível” (p. 76). Ou seja, a conscientização da força de seu papel social e da solidariedade que advém dele – uma vez que percebemos nesta pesquisa a força que o capital social parece exercer nos sujeitos – pode ser um indicador de possibilidades futuras e que por ora os próprios professores desconhecem. Contudo, parece inegável o peso da mercantilização e da política neoliberal nesse cenário, o que pode inviabilizar seus posicionamentos e suas atuações.

Ressalta-se que, pela caracterização realizada através do questionário, os sujeitos demonstram características de capital cultural como: leituras constantes e diversificada; livros lidos recentemente; horas diárias dedicadas à leitura; uso de canais impressos e digitais como meio de atualização; vão a teatros e cinemas com alguma frequência e a museus um pouco menos; costumam viajar para a praia ou o campo; fazem viagens nacionais e, com menor regularidade, também internacionais; com exceção de um dos sujeitos, todos falam um segundo idioma. No entanto, parece que os capitais observados acabam sendo sufocados no ambiente mercantilizado de uma IES privada com fins lucrativos.

A influência da mercantilização no ensino superior, reforçada e referendada pela política neoliberal brasileira, afeta o ensino e a atuação desses profissionais, impedindo que a riqueza

de suas trajetórias e do capital acumulado seja desenvolvida ou utilizada. Talvez seja necessário compreender melhor essa “riqueza”, seja por parte dos sujeitos (capitais) ou da instituição (lucro), pois pode haver um paradoxo nessas relações que afasta e determina suas posições, fazendo com que não haja produtividade para nenhum dos lados, ainda que afete mais o professor.

É válido observar, conforme apontam Catani et al. (2017), que o valor atribuído “à riqueza varia segundo as sociedades e os momentos e os próprios efeitos da representação dessa riqueza fazem com que a força econômica mais bruta acabe se beneficiando de um efeito simbólico suplementar que fortalece esse mesmo reconhecimento” (p. 107), o que pode indicar uma força maior do capital econômico. Essa força em sentido amplo pode estar relacionada à mercantilização do ensino superior privado brasileiro, junto aos professores universitários dessas instituições e conseqüentemente à formação que é realizada.

Nas entrevistas, considerando uma instituição com fins lucrativos, em muitos momentos foi possível observar pontos que remetem ao cenário de mercantilização do ensino superior privado brasileiro e que impactam na atuação do professor nesse ambiente. É evidente que essa influência é resguardada pela política e pela ideologia neoliberal e que ela afeta diretamente a educação brasileira e, em última instância, todo o alunado. Alguns pontos dos discursos dos sujeitos nos trazem aspectos importantes e nos ajudam a entender um pouco mais o cenário do ensino superior brasileiro.

Isaura menciona a formação em Pedagogia para licenciados e bacharéis graduados em qualquer área, que era feita em um ano e meio e hoje pode ser concluída em seis meses e à distância, o que impacta na docência e no propósito do curso. Ela ressalta que, para aqueles que já possuem licenciatura, o conhecimento adquirido está mais relacionado à formação pedagógica, mas que a educação infantil possui especificidades que, para um bacharel, podem ser bastante desafiadoras. Isaura nota que administradores, engenheiros e outros profissionais ingressam no curso apenas para ter um diploma ou disputar uma vaga em algum concurso. Ela ressalta que existem muitas faculdades com mensalidades baratas. Acredita no acesso à educação e declara que ela “tem que ser para todos”, mas com qualidade, ainda que não desenvolva sua concepção de educação de qualidade.

Fica claro, portanto, que esse processo afeta também os alunos e pode reverberar na atuação docente. Isaura lembra que recebeu de um aluno que fazia um curso EAD um *e-mail* dizendo, “professora tem esses exercícios para entregar, quanto você cobra para fazer para mim?”. Ela declara ter ficado indignada, mas sabe que algum outro professor poderia vir a fazer, sobretudo se estiver desempregado. Ela chama a atenção, ainda, para as disciplinas que os professores assumem e que não estão dentro de sua área de formação, pois muitas vezes não têm escolha. Esses exemplos podem ser entendidos, em sintonia com o que aponta Boito Jr. (1999), como efeitos da desregulamentação do mercado de força de trabalho, um dos eixos do tripé que caracteriza a política neoliberal e que enfraquece a atuação dos trabalhadores e, conseqüentemente, dos professores.

Isaura relata mais alguns episódios que são reflexo da mentalidade mercantilista a que os alunos são expostos, de forma um tanto velada, pelas IES privadas com fins lucrativos. Ela se lembrou de uma ocasião em que, no curso de Pedagogia, os professores “pegaram” os alunos passando informações sobre as provas; em outro momento ela tinha notado que uma das questões que ela verificara na plataforma “Brainly” (aplicativo que resolve questões) estava incorreta, mas resolveu mantê-la mesmo assim. Vários alunos entregaram a atividade como estava no site e, ao receberem nota zero, foram questionar. Ao responder que eles haviam copiado, ficaram indignados e reclamaram, mesmo resolvendo a questão com eles e mostrando que a resposta do site estava incorreta. Essa situação para Apple (2001), pode ser explicada como consequência dos materiais didáticos, que pedem respostas prontas que podem levar ao desinteresse dos alunos, o que faz com que deem respostas pré-programadas ou procurem respostas em sites, sem nem mesmo perderem tempo com averiguações.

Judite acredita que a mercantilização afeta a educação de forma geral, mas é ainda mais “terrível” no curso de Pedagogia. Relata sobre a expansão desse curso na modalidade em EAD e que deveria ser acompanhado mais de perto pelo Ministério da Educação (MEC), assim como o vestibular para os cursos, mesmo em IES privada. A política salarial para esses profissionais é bem complexa e, segundo ela, grande parte dos formados em IES privada com fins lucrativos não tem condições de passar em concurso público, “ou então o concurso público precisa fazer vistas grossas, porque ele não consegue obter profissionais preparados no mercado”.

Judite faz essas considerações ao citar sua experiência em trabalhos realizados em duas secretarias de educação e declara que a municipalidade administra verbas da educação sem dar

a ela a devida importância. Judite cita que precisa haver um caixa próprio para tratar as verbas e que a Secretaria Municipal é “um cabide de empregos de pessoas de outras áreas, que vão para a educação porque a educação tem dinheiro e recebe”, além de serem pessoas com “padrinhos políticos”, que não querem trabalhar na sala de aula. Como exemplo, relembra uma Secretaria de Educação em que trabalhou e a qual tinha mais de vinte pessoas para trabalhar com formação continuada. Após assumir, enviou a maioria para a sala de aula, ficando com um quadro suficiente para ministrar cursos específicos, conforme a necessidade da rede, voltados à melhoria da qualidade de ensino. Reforça que essas pessoas tinham uma remuneração melhor e que essa verba poderia ser direcionada para melhorar salários, principalmente, de professores da educação infantil.

Ainda de acordo com Judite, não há, da parte do poder municipal, uma efetiva prestação de contas à sociedade, que deveria discriminar claramente os gastos daquele ano ou daquele semestre. Ela relembra que, quando chegava o final do ano, informavam que tinham milhões de verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que não poderia passar para o próximo exercício: “Então, você tem que gastar ainda nesse exercício e aí o que que acontece, eles mandam já pessoas com folder para você trocar a carteira, trocar lousas, colocar laboratórios etc. e tal, que não precisa e não é necessário”. Ela afirma que esse processo de gastar dinheiro com coisas de que a rede não precisa naquele momento representa riscos pela forma como são feitos os gastos e que esses valores poderiam ser convertidos em melhores salários e políticas educacionais para os professores.

De acordo com os apontamentos de Harvey (2014b), essa realidade é o reflexo do Estado mínimo neoliberal, que não atua da forma como deveria, perde sua legitimidade e abandona a busca pelo bem-estar social, fazendo com que essas verbas públicas alimentem setores da iniciativa privada que, em contexto maior, movimentam o mercado (BOITO JR, 1999). Percebe-se a geração de negócios que é construída na lógica neoliberal, presente não só nesses exemplos, mas que minam de forma geral a educação e seu entorno, muitas vezes por falta de planejamento e controle, os quais, em contrapartida, são exercidos contra os professores, de forma técnica, como afirma Apple (2001).

Rose, ao se referir aos professores que atuam no curso de Pedagogia em instituições com fins lucrativos, aponta que esses profissionais estão sozinhos e têm a responsabilidade de

formar os pedagogos. Como esses professores universitários não conseguem, nem podem, dar conta dessa tarefa de modo ideal, o que se tem ao final desse processo é, muitas vezes, uma formação de má qualidade. Uma grande parte dos pedagogos sai despreparada e inapta a exercer suas atividades. Rose muitas vezes se depara com alunos sem condições de seguir no curso, mas que, por estarem no terceiro ano, não podem ser reprovados naquele momento, pois o “próprio sistema não permite que o professor faça isso”. Com atividades práticas e em grupo, além da prova oferecida pela instituição, esse estudante acaba seguindo para o próximo semestre sem ter o conhecimento e o desenvolvimento necessários. Existe uma pressão por matrículas, para que salas sejam formadas, pois sem aluno não há sala, professor, coordenador etc.

Nesse ponto, a desregulamentação do mercado da força de trabalho fica evidente, já que os professores ficam sujeitos a essa realidade. Como aponta Apple (2001), ela gera a desqualificação do trabalho docente, separando a concepção e a execução do trabalho, na tentativa de fazer com que este seja mais produtivo, no sentido do lucro, estipulando como o trabalho deve ser feito, ou seja, de acordo com os interesses da instituição.

Para Rodrigues (2007) e para Bianchetti e Sguissardi (2017), essa é uma realidade presente nos grandes monopólios do ensino superior privado em instituições com fins lucrativos. Tais instituições se mantêm por meio dessa exploração e, muitas vezes, graças a mensalidades pagas por iniciativas públicas que possibilitaram o ingresso das classes populares no ensino superior, mas com baixa qualidade. Boito Jr. (1999) atesta que essas IES são empresas educacionais que formam profissionais com capacidade duvidosa e disseminam um conhecimento raso, pois seu “corpo docente sem dedicação exclusiva, sem obrigação e oportunidade de formação e de pesquisa, difusão do contrato por hora-aula” (p. 71) entre outros pontos, coloca em risco a formação realizada no ensino superior – e, tal como relatado pelos sujeitos nas entrevistas, precarizam o trabalho docente.

4.4 Informações adicionais sobre a trajetória dos sujeitos

Os dados abaixo referem-se a algumas informações adicionais sobre as trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos, obtidas através das entrevistas. Esses dados foram levados em conta na análise e contribuíram para as considerações finais desta pesquisa.

Isaura

Cursou o antigo magistério, mas sua vontade era cursar medicina, o que não foi possível pelas condições financeiras à época. Ela vem de uma família com poucos recursos e, inclusive, morava com as tias, sendo influenciada em sua escolha por essa profissão por uma delas, que era professora e enxergava na docência uma forma de trabalho garantido. Posteriormente, cursou licenciatura, iniciando sua carreira como professora da rede estadual de ensino, onde permaneceu por mais de onze anos. Quando terminou seu mestrado, ingressou no ensino superior, acumulando também a função exercida no Estado, da qual precisou se exonerar mais tarde para acompanhar o marido, que havia sido transferido para trabalhar no exterior.

Assim, residiu por dois anos e meio na Europa, o que proporcionou que conhecesse vários países próximos àquele em que residiu. Relatou a respeito dessa vivência no estrangeiro uma maior facilidade econômica para fazer viagens quando comparado com o Brasil, onde é preciso ter um planejamento maior. Cursou Pedagogia quando retornou ao país, mesmo já tendo concluído o mestrado, também por uma necessidade de mercado, já que o diploma abre as portas para um possível retorno à rede pública. O estágio realizado durante o curso de Pedagogia proporcionou que ela presenciasse experiências marcantes em sala de aula, as quais reverberam em sua atuação docente, além de ter lhe ajudado a compreender melhor certas questões importantes que precisam ser tratadas em um curso de formação.

Judite

Antes de ingressar na área acadêmica, atuou como administradora em empresas nacionais e internacionais, sendo responsável por uma empresa de tecnologia em toda a América Latina. Viajava muito a trabalho e se interessava em conhecer e visitar os museus das cidades por onde passava. Em seguida, viajou fazendo pesquisas nas áreas de educação e história. Visitou a Ásia mais de vinte vezes, interessando-se pelo desenvolvimento educacional de alguns países.

No Brasil, realizou viagens por vários estados, ministrando cursos básicos ou de extensão em educação, além de treinamentos para professores da rede de ensino pública. Quando saiu do corporativo, passou a se dedicar à carreira acadêmica, pois via a dificuldade que as pessoas tinham para encontrar bons empregos no Brasil em função da baixa qualificação.

Procura levar sua experiência corporativa e internacional para a sala de aula, além de utilizar música e jogos em suas atividades. Já escreveu livros e teve duas experiências no setor público, ocupando cargos em Secretarias de Educação.

Laura

Cursou a graduação quando já estava casada. Atua como docente da rede pública de ensino e em outra IES a cada seis meses, como professora convidada na pós-graduação (lato sensu) e por contrato, além de fazer trabalhos de revisão de textos de forma autônoma.

Pretende ingressar no curso de Pedagogia, na categoria para licenciados. Informa ter uma boa memória para nomes, o que facilita a relação com os alunos. A experiência na pós-graduação tem ajudado muito na condução das suas aulas, já que também atua na Pedagogia, o que lhe auxilia na preparação de aulas. Considera a educação um compromisso, e não apenas força de vontade, principalmente para aqueles que cursam Pedagogia.

Rose

Embora sua primeira graduação tenha sido em Pedagogia, só começou a trabalhar como professora de História, na rede estadual de ensino, depois que cursou a graduação em História. As aulas na graduação em História foram essenciais e a “instigaram” a cursar o mestrado. Assim que ingressou, começou a lecionar na pós-graduação (lato sensu). Como mestre, passou a atuar em vários cursos de graduação e formação docente, como o de Pedagogia, e posteriormente na área de coordenação, no ensino superior. Nesse cargo, reitera o fato de que muitos professores assumem disciplinas cujo conteúdo não dominam por precisarem ou, ainda, pelo fato de a instituição não contratar outros professores e fazer certa “pressão” para que o professor ministre as aulas.

Baseado em seu percurso educacional, ela ressalta a importância da prática na formação do futuro docente, que fica a cargo do professor formador, mas que sozinho não pode ser responsabilizado, porque também não foi devidamente preparado e não tem condições nem respaldo institucional para tanto. Lembra, ainda, que o próprio sistema facilita a permanência do aluno na instituição e que, quando este é pressionado ou mesmo reprovado, geralmente pede transferência para outra instituição, que, por sua vez, o aceita, o que gera o questionamento por parte da direção. Em sua trajetória, já viveu inúmeras experiências nas quais percebe a

“pressão”, tanto da instituição quanto por parte dos alunos, que reclamam porque os professores não preparam slides ou solicitam “muitas” leituras.

Rute

Iniciou sua carreira profissional como secretária aos 20 anos, por influência do pai, que achava “bacana, que era bom, ganhava bem”, mas não gostava muito desse “trâmite empresarial”. Acreditava que na área da educação iria “encontrar pessoas mais agradáveis”, então começou a dar aulas de inglês em empresas, pois sempre gostou do idioma e tinha facilidade. Percebeu que precisaria cursar uma graduação que a capacitasse e foi estudar Letras, iniciando, então, sua carreira acadêmica, da qual não saiu mais. Chegou a cursar Engenharia Química até o quinto ano, por influência de colegas, mas percebeu que realmente não gostava daquele campo e desistiu.

Ela tem interesse especial pelas áreas pedagógicas, se identifica muito com a Psicologia da Educação, o que a conduziu ao mestrado em Psicolinguística. Acredita que, quando o professor gosta e é apaixonado pelo que faz, é mais fácil fazer com que o aluno também goste e se apaixone pelo aprendizado. Defende uma atualização das leituras obrigatórias exigidas na educação básica, além de um trabalho de atualização dos livros utilizados, para que sejam contextualizados com a realidade atual e, assim, despertem o interesse e o gosto pela leitura.

Tereza

Iniciou o mestrado, na área do ensino, voltado para a sociologia, mas o programa foi interrompido, e os alunos, direcionados para outros programas. Porém, os outros cursos não eram da área que ela almejava e, por isso, ela acabou trancando a matrícula, a qual não veio a retomar. Dentre os sujeitos da pesquisa, é a professora que atua no ensino superior há mais tempo (34 anos), mostrando grande preocupação com o ensino superior brasileiro, no contexto desta pesquisa. Ressalta a importância do diálogo entre o professor e o aluno, que pode ser benéfico para ambos os lados, principalmente dentro de uma instituição particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar do ensino superior brasileiro, que conforme Sguissardi (2015, p. 867) “vive um intenso processo de transformação de um direito em mercadoria”, em particular o privado com fins lucrativos, e caracterizar os professores que atuam nesse nível de ensino no curso de Pedagogia envolve muitas camadas, e que essas considerações são apenas o início, ou a superfície de um tema que demanda maior aprofundamento para que faça jus à sua complexidade. Em consonância com as críticas elaboradas por Harvey (2014a) e Boito Jr. (1999), acreditamos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o país se encontra imerso em uma política neoliberal que aposta na educação como forma de solução dos problemas sociais, mas que ao mesmo tempo se pauta por uma perspectiva de Estado mínimo que corta gastos públicos destinados às classes populares e ameaça direitos sociais conquistados.

Por outro lado, constata-se a importância e a riqueza dos dados produzidos a partir da perspectiva desses docentes, que possuem histórias de vida e trajetórias edificantes, diante do cenário do ensino superior privado brasileiro, presente em muitas instituições com fins lucrativos. Pude perceber e averiguar, tal como apontado por Gatti et al. (2019), que “caracterizar o ofício de professor formador de professores é bastante complexo, pois ele não está constituído e não tem uma função bem identificada e homogênea” (p. 317). E, pensando em uma etapa tão importante e essencial na vida de uma criança, como a inserção na instituição escolar, o papel do formador do profissional que estará com ela é de extrema relevância. No entanto, como afirmam Gatti et al. (2019), percebe-se que “o interesse em estudar questões relativas ao professor formador de professores para a educação básica ainda é incipiente” (p. 317), o que exige que se fale e se pesquise sobre o tema de forma mais abrangente, sobretudo no curso de Pedagogia.

De acordo com os dados levantados e analisados, podemos dizer que, em relação a uma parte do problema principal da pesquisa, que consiste na caracterização do professor universitário formado em IES privada com fins lucrativos e atua em uma instituição com as mesmas características, foi alcançada. Nessa investigação pudemos traçar um perfil dos sujeitos que aponta para professores que tiveram trajetória escolar básica na escola pública, com exceção de um sujeito que cursou a escola privada; a maior parte, portanto, é filho de pais com pouca escolarização; só puderam proporcionar a educação básica pública. Vê-se que todos os

professores pagaram a IES privada com seus salários referentes ao trabalho na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais e mudar suas posições sociais. Os pais não tinham condições de bancar um curso no ensino superior privado.

Segundo Dubar (1998), as trajetórias educacionais dos sujeitos apresentam informações relevantes, em perspectiva tanto objetiva como subjetiva, que muitas vezes revelam os processos de constituição de formas identitárias heterogêneas, frequentemente moldadas pelas instituições pelas quais passa o sujeito, pelas posições sociais que ele ocupa ou por sua própria família. Nesse ponto, cabe ressaltar que nos ativemos mais aos processos institucionais do que aos biográficos. Em que pese a ciência que temos de que o sujeito é tudo aquilo que sua trajetória lhe trouxe, explorar mais a fundo a história de vida, um caminho repleto de intercorrências, demandaria outro tipo de análise, conforme pondera Bourdieu (2006).

As trajetórias se mostraram como parte da caracterização dos sujeitos, na medida em que expressam suas formas de atuação docente, suas práticas em sala de aula e como enxergam o ambiente em que atuam. Por serem professores experientes, com mais de dez anos de atuação no ensino superior, lecionaram em outros níveis de ensino, já passaram por outras instituições e, assim, trazem as marcas desse percurso. Nesse processo, sintetizam as experiências vividas e as recriam no ambiente em que se encontram na atualidade, o que pôde ser percebido durante as entrevistas e relatado na análise dos dados.

A segunda parte do problema, que diz respeito a como avaliam seu trabalho de formar profissionais para a educação básica em uma instituição privada com fins lucrativos, apesar de termos resguardados o sigilo da pesquisa, notamos que algumas informações não foram disponibilizadas por completo. Entendemos que isso se deve, principalmente, à preservação do emprego, mas o fato também coaduna com a perspectiva de que algumas informações podem ser “evitadas” no discurso do sujeito a respeito de si mesmo, segundo Bourdieu (2006). Entretanto, alguns traços observados apontaram para certas possibilidades e conclusões.

Os trabalhos de Boito Jr (1999) e Rodrigues (2007) permitem afirmar que a instituição pesquisada está notoriamente inserida no âmbito de IES privadas com fins lucrativos e que, conseqüentemente, seguem os moldes dessas instituições. Os sujeitos ponderam que, apesar de

sua formação nem sempre adequar-se à disciplina que ministram, e que precisam de mais investimentos por parte da instituição para exercerem a docência com mais congruência, entregam o seu melhor, cientes de que, mesmo não sendo o ideal, é o possível. Dentro das análises efetuadas, alguns elementos se interseccionam, demandando do estudo que se empreendesse uma separação entre eles, sobretudo quanto ao papel do aluno e ao da instituição, de modo que a análise possibilitasse um melhor entendimento a respeito da autonomia de trabalho nesse ambiente.

O papel do aluno pode influenciar não só no modo como o professor tem seu trabalho avaliado, mas conseqüentemente em sua autonomia profissional. Os professores entendem que seu trabalho é resultado das limitações que muitas vezes os alunos impõem a si mesmos, ante a “necessidade” mercadológica do diploma, apontada por Bourdieu e Boltanski (2018c). Por outro lado, a instituição “não quer perder o aluno”, mas também não oferece uma biblioteca adequada ou realiza ações que incentivem e divulguem a leitura, por exemplo, o que faz que essa relação seja, muitas vezes, conflitante.

Nesse cenário mercantilizado os professores se frustram, pois sabem da importância da formação de profissionais no curso de Pedagogia. Eles se esforçam, mas com frequência esbarram nas limitações impostas pelos interesses da instituição, que se pauta pelo “lucro” mercadológico. São profissionais que demandam atenção. Conforme relatado, encontram-se “sozinhos” e, assim, não conseguem dar muitos passos. De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2005), estas são conseqüências das mudanças políticas no ensino superior brasileiro, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990, que acentuaram “a transformação da estrutura do mercado de trabalho, incluindo sua terceirização e precarização, e flexibilização das relações trabalhistas” (p. 7). Nota-se que na instituição pesquisada essa precarização do trabalho docente se materializa em diversos aspectos, como por exemplo, salários baixos, regime de trabalho e salas com alunos em demasia, impactando na autonomia profissional e no desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, juntando-se a outros fatores, na formação proporcionada.

Segundo Apple (2001), também são conseqüências do controle técnico, fruto da ideologia capitalista, que desqualifica o trabalho docente e o requalifica de acordo com os seus interesses, principalmente através da forma curricular, produzindo o isolamento do professor. Essa situação pode ser percebida, por exemplo, quando a instituição impõe o currículo a ser

seguido, sem que ocorra a participação dos docentes na sua construção. Com base na bibliografia que orienta este trabalho, podemos afirmar que são características da mercantilização do ensino superior privado no Brasil, em IES com fins lucrativos, resguardadas pela ideologia e pela política neoliberal, que tratam a educação a partir de critérios comerciais, em detrimento de uma formação mais humanizada, sobretudo, no curso de Pedagogia e impõe limites na autonomia dos professores.

Entre as perguntas que se originaram do problema de pesquisa, a primeira diz respeito às condições de trabalho do professor em um curso de Pedagogia – de uma IES privada com fins lucrativos – formado em uma IES com as mesmas características da instituição na qual atua. Pudemos perceber que os sujeitos têm uma relação muito boa com a coordenação do curso e deixam isso bem claro, até quando tratamos de sua autonomia na instituição, e veem nessa relação um ponto positivo dentro desse ambiente. Entretanto, conforme discutido na análise dos dados e pelos apontamentos acima, existem limitadores por parte da instituição, quanto ao exercício da docência, que reverberam nas suas condições de trabalho. É preciso destacar ainda o regime de trabalho, apesar do grupo de professores não ser grande, apenas dois deles atuavam em regime de trabalho integral, os demais trabalhavam em regime parcial e hora aula; informam salas com grande quantidade de alunos, biblioteca com poucos recursos e outros aspectos que devem ser considerados.

A segunda pergunta originada do problema principal busca entender se a atuação profissional desse professor reflete a formação obtida no curso de Pedagogia por ele frequentado e que se insere no grupo de instituições mercantilizadas. Os sujeitos da pesquisa têm idade entre 48 e 69 anos, ou seja, já concluíram sua formação há certo tempo, o que nos impede de fazer um aprofundamento maior, já que algumas instituições onde se formaram encerraram suas atividades. No entanto, um dos sujeitos afirma ter tido uma formação muito boa em Pedagogia, o que lhe garante uma base para a atuação nesse curso, apesar de toda a experiência adquirida posteriormente. Outro sujeito, que também cursou Pedagogia, acredita que a formação está defasada, mas ainda utiliza muitos autores estudados à época.

Entre os entrevistados, apenas três sujeitos cursaram Pedagogia, sendo que um, como primeira graduação e dois, como segunda. E, todos os sujeitos concordam que é imprescindível a graduação em Pedagogia para lecionar no curso. Considera-se que os sujeitos possuem pós-graduação, sendo um com o título de especialista, três mestres e dois doutores. No entanto, os

discursos nos permitem considerar que o exercício da docência em uma IES privada com fins lucrativos, fica condicionado às limitações impostas pela instituição, ou seja, nem sempre conseguem aplicar o capital cultural incorporado institucionalmente.

No que diz respeito ao objetivo geral, a caracterização dos sujeitos foi cumprida, conforme demonstrado, pois está atrelada ao problema de pesquisa. Com relação à forma como enxerga sua profissão, enquanto autonomia profissional, na IES na qual atua, pudemos perceber, como já mencionado, que a ideia de autonomia está relacionada ao relacionamento com a coordenação, que garante um ambiente de trabalho “harmonioso”, mas é necessário considerar outras questões também já mencionadas. Afirmam, ainda, que têm autonomia dentro de sala de aula, mas têm que cumprir o currículo que é imposto pela instituição, já que não participam do seu processo de construção ou das discussões a respeito, o que gera um paradoxo, pois de fato não é autonomia.

Ressaltam ainda que a preocupação da instituição em não perder alunos faz com que os professores se preocupem com seus empregos e conseqüentemente interfere na construção desse processo de autonomia. Consideram também que ficam muito tempo em sala de aula, que poderiam existir mais atividades externas, o que também demanda verbas que a instituição não disponibiliza. Outro ponto citado, e o qual reforçamos, foi a interferência do aluno nesse processo, quanto à sua limitação e desinteresse, o que acaba gerando conflito com a instituição, que não pode perder aluno e essa relação pode gerar “reclamações” sobre as práticas dos professores, como a exigência de leituras e esses profissionais precisam preservar seus empregos. Assim, percebe-se que, de fato, não possuem autonomia para exercer suas funções. Quanto aos objetivos específicos:

1 – identificar os objetivos da mercantilização do ensino superior privado brasileiro e se esses têm relação com a qualidade do ensino ofertado no curso de Pedagogia, em instituição inserida nesse ambiente. Pelos levantamentos bibliográficos, os dados estatísticos e as entrevistas efetuadas, pode-se concluir que a mercantilização afeta diretamente o curso de Pedagogia, que vem crescendo consideravelmente na modalidade presencial e, sobretudo, EAD (BRASIL, 2019b), ofertado massivamente em IES privadas com fins lucrativos, à preços baixos e com qualidade duvidosa. Na instituição pesquisada percebe-se o “ensalamento” relatado pelos sujeitos e observado na grade curricular, onde disciplinas que são iguais para três cursos de licenciatura, são administradas em turmas únicas e pelo mesmo docente.

A educação superior passou a ser vista como uma mercadoria a ser fornecida pelas instituições privadas, como um negócio lucrativo, em que se preocupam com a venda de um produto e em garantir uma estrutura mínima de funcionamento, segundo Rodrigues (2007). É um processo que vem se acentuando a partir da década de 1990, mas que tem raízes na reforma universitária de 1968 e se tornou um dos muitos problemas e desafios da educação superior, conforme Fávero (2009).

Segundo Boito Jr. (1999), a expansão da mercantilização, a partir da década de 1990, se deve também ao fato de que nesse momento a política neoliberal começa a se expandir no Brasil, o que favoreceu as privatizações, a abertura de mercado e a desregulamentação financeira, fatores essenciais dessa expansão. Atrelado a esse fato, os governos neoliberais estimulam a criação das instituições privadas, em decorrência das públicas, pois aquelas são mais baratas e oferecem formação precária, sem preocupação com a pesquisa, com um quadro docente explorado e sujeito às suas regras. Nas instituições privadas, conforme os dados levantados, a maioria dos professores tem regime de trabalho parcial ou horista. Também é uma evidência da preocupação com a qualidade do ensino no setor privado o fato de a quantidade de docentes nas IES privadas ser pouco maior do que nas IES públicas, sendo que estas representam apenas 11,8% das IES do país.

2 – verificar, a partir de entrevista, qual a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos, e se sua trajetória social e educacional está adequada a tal espaço. Pelas respostas dos sujeitos, tratando especificamente do curso de Pedagogia, percebe-se que esses professores correspondem à perspectiva social e cultural e se adequam ao espaço, apesar de nem sempre sua formação corresponder à disciplina ministrada. No entanto, reconhecem as limitações a que estão expostos pela instituição e pelo próprio sistema educacional e entregam o seu melhor. Entendem que o curso de Pedagogia exige uma especificidade maior pela importância e características que possui, quanto à faixa etária em que o futuro profissional está sendo formado irá atuar. São profissionais que possuem trajetórias educacionais com experiências em outros níveis de ensino e estão na educação superior a mais de dez anos.

3 – conhecer, a partir de entrevistas, quais são as condições de trabalho do professor universitário em uma IES privada no cenário mercantilizado e, se essas condições permitem o desenvolvimento da sua autonomia profissional. Sobre esses dois pontos, já mencionados,

verifica-se que essas questões estão de certa forma implícitas e explícitas nas falas dos sujeitos. Trata-se do seu local de trabalho, que gera a sua subsistência e possui características mercantilistas, fortemente envolto em um sistema direcionado pela política neoliberal, com um Estado mínimo, onde um bem social é explorado pela lógica empresarial e capitalista. Esses aspectos fazem com que as instituições imponham limitações no seu fazer docente e conseqüentemente, na sua autonomia profissional.

Quantos às hipóteses, a primeira delas: o professor universitário que atua no curso de Pedagogia, em instituição privada com fins lucrativos, formado em IES com as mesmas características, reproduz a prática docente mercantilizada obtida durante seu processo de formação. Pudemos concluir que, pelas condições de trabalho observadas e relatadas, por exemplo, o currículo imposto, a junção de salas de cursos diferentes, o número elevado de alunos faz com que a reprodução da formação mercantilista aconteça, independente da sua vontade. Ressalta-se que os sujeitos dessa pesquisa se graduaram em um cenário já mercantilizado, mas buscaram seu desenvolvimento com a pós-graduação e outros cursos, mas que nem sempre conseguem aplicar o capital adquirido. Ou seja, pelos relatos vivenciados na instituição, que contribuem para a desqualificação e a precarização do trabalho docente, a força do sistema mercantilizado e do cenário neoliberal, faz com que esses professores se isolem e estejam à margem nesse processo.

Com relação à hipótese de a nota baixa no Enade ser reflexo das condições de trabalho, condicionadas ao professor universitário de uma IES privada com fins lucrativos e da sua trajetória social e educacional, não foi possível verificá-la. Os sujeitos trabalham na instituição pesquisada entre dois anos e meio a quatro anos, ou seja, quando o último exame do Enade foi aplicado em 2017, ainda não haviam ingressado ou estava ingressando na instituição (apenas um). Ademais, percebemos na investigação, que os professores são limitados quanto ao desenvolvimento pleno de seus capitais adquiridos durante a sua trajetória educacional.

Por suposição, pode-se entender uma renovação no quadro de professores, entre eles a Coordenadora do curso de Pedagogia. Apesar de não sabermos o quadro total de professores que atuam no curso, enviamos o questionário para onze sujeitos e, nas respostas, o tempo em que os professores trabalham na instituição está entre um e quatro anos. Esse fato pode estar ligado às condições a que os professores são expostos e que impactarão na permanência do professor na instituição, no desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, no

desempenho dos alunos. Outro fato que nos chamou a atenção nas respostas foi o desinteresse dos futuros profissionais pelo aprendizado, relatado pelos sujeitos, que, também por dedução, pode ser resultado da mercantilização e da exigência em ter um diploma a qualquer preço, que também desqualifica o aluno e pode afetar a nota.

E, se a responsabilidade de formar professores para a educação básica, em IES com fins lucrativos, reflete os aspectos sociais e culturais dos professores formadores. Como vimos, os professores são limitados quanto ao pleno desenvolvimento dos seus capitais culturais e sociais nessa instituição, mas percebemos pelos discursos que todos são responsáveis e cientes da importância da sua função e entregam o seu melhor. Consideramos, conforme apontado por Thiollent (1985), que as respostas podem ter direcionamentos ideológicos que reverberam nos processos sociais e ficam à margem da subjetividade do indivíduo pesquisado, o que pode sugerir uma série de interpretações. Atentar à essa questão foi primordial, na intenção de analisar os dados com imparcialidade e neutralidade, entretanto, nos parece que o papel do formador não está totalmente claro para os próprios sujeitos.

Gatti et al. (2019) afirmam que “é precário o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional” (p. 317), o que nos remete a uma complexidade maior que envolve a própria estrutura da Educação, como um todo. No entanto, pode-se afirmar que todos os professores são responsáveis e conscientes do trabalho que fazem, dentro das condições que são permitidas pela instituição. Entendem as especificidades que a docência no curso de Pedagogia exige. Trazem aspectos culturais e sociais das suas trajetórias objetivas e até mesmo subjetiva e levam essas experiências para a sala de aula, entendendo também que esses aspectos são frutos das suas origens e o que foi construído nas suas trajetórias. São profissionais que se veem absorvidos pela mercantilização do ensino superior privado, atrelado a política e a ideologia neoliberal, que, conforme aponta Rodrigues (2007), fazem do ensino uma educação-mercadoria e uma mercadoria-educação, ou seja, a mercadoria se corporifica no espaço da formação humana.

É perceptível pela pesquisa realizada, com destaque para os professores entrevistados e observando em suas trajetórias, que o ensino superior no Brasil atingiu um patamar de crescimento inegável e que possibilitou o acesso das classes mais populares. Contudo, é necessário dizer que a qualidade não acompanhou a sua expansão, o que é extremamente

prejudicial não só à formação de professores, mas de todos os profissionais. A força da política neoliberal, atrelada aos interesses empresariais e à atuação de um Estado mínimo, impedem que esse crescimento seja possível e maior.

Os programas de financiamento público do ensino superior em instituições privadas são importantes e ajudaram nesse processo, mas também contribuíram para uma concentração dessa área da Educação no setor privado, com foco nas instituições com fins lucrativos e aquelas menores, que se “aproveitam” dessa situação. Sobre esse ponto, inclusive, um dos sujeitos lembrou que a sua intenção de fazer graduação inicialmente era um curso muito caro e que não tinha condições financeiras à época e nem informação sobre instituições públicas. Hoje, se um dos seus filhos optar por uma graduação e não tenha condições de pagar, além da possibilidade das universidades públicas, tem acesso a esses Programas. Ainda deve-se considerar que dentro do universo das IES privadas, existem aquelas que tem um ensino de qualidade, se dedicam à pesquisa, o ensino e à extensão e tem um corpo docente com dedicação exclusiva e mais valorizado.

Por último, gostaria de registrar a minha alegria em compartilhar a experiência e a trajetória dessas profissionais, extremamente receptivas, principalmente durante esse período marcado pela pandemia de COVID-19, em que a pesquisa foi realizada e que nos retirou parte da sociabilidade, tão importante da coleta de dados. Sinto-me privilegiado em poder tomar parte desse universo da docência, no qual me proponho a ingressar, e seguir na carreira acadêmica, insuflado, agora ainda mais, pela perspectiva dessas professoras. E, provocado por essa pesquisa, refletindo sobre o poema *Armas*, de Fagundes Varela (1841-1875), que a educação possa se apossar da língua humana para que ela seja a mais “tremenda” de todas as armas e, assim, nenhum outro tipo de arma precise ser utilizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. *Da universidade à commoditycidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BOITO JR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.

_____; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018c.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *ENADE 2017: resultados e indicadores*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98271-2018-10-09-apresentacao-resultados-enade-2017-2018-10-09&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. LDB. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Instituições Comunitárias. *Lei 12.881/2013 – Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/veja-mais-aco-es/instituicoes-comunitarias>. Acesso em: 1º nov. 2021.

CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica. Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior. *Cadernos do Cade*, v. 3, pp. 1-65, 2016. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/acao-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoes-anexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardos de (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

_____. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, pp. 13-30, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise et al. *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, pp. 51-67, out.-dez. 2013.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

_____; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. A atratividade da carreira docente. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, Rio de Janeiro, Fundação Victor Civita, abr. 2009.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

_____. *O novo imperialismo*. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2014b.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Pesquisa e org. Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Emília de Freitas et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, Unimesp, ano 10, n. 15, pp. 138-60, jan.-jun. 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2019.

MARIN, Alda Junqueira. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. *Educação & Linguagem*, São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, v. 15, n. 26, jul.-dez. 2012, pp. 19-34.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

ROSA, Juliana Reksua. *A expansão do ensino superior brasileiro e seus programas de financiamento: entre a democratização e a mercantilização do ensino*. Dissertação (Mestrado em Economia e Desenvolvimento) – Universidade Federal de São Paulo, Osasco, 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/osa2/images/documentos/economia/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Juliana%20Reksua.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Memória da Educação.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEBIM, Charlini Contarato. *A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Fagundes Varela*. São Paulo: Global, 2005. Coleção Melhores Poemas.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, pp. 867-89, 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, pp. 991-1022, 2008.

_____. O desafio da educação superior no Brasil. Quais são as perspectivas? *Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 2, pp. 7-24, 2000.

_____. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, pp. 943-60, 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, pp. 5-27, 2005.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. *Mercantilização da formação de pedagogos no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

SOARES, Carla Fernanda Zanata. *Financeirização da educação superior brasileira: o caso do Grupo Kroton*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, Leila Maria Costa. *Financeirização da educação superior privado-mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. *Financeirização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. Coleção Teoria e História, v. 6.

WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*, São Paulo, v. 27, n. 2, pp. 45-74, 2015.

ANEXO 1

Questionário de caracterização socioeconômica e cultural

1 – Nome _____

2 – Idade _____

3 – Você cursou a educação básica em escola?

() Pública () Privada () Mista

Especificar a modalidade (Fund I; Fund. II; E. Médio) em cada uma delas, se for o caso:

4 – Qual sua graduação? _____

Instituição: _____

5 – Como você custeou sua graduação?

6 – Curso de Pós-graduação completo? Citar a instituição.

Especialização Lato Sensu: () ; Instituição: _____

Mestrado: () completo; () incompleto. Instituição: _____

Doutorado: () completo; () incompleto. Instituição: _____

Pós-Doutorado: () completo; () incompleto. Instituição: _____

7 – Qual a escolaridade da sua mãe? _____

E do seu pai? _____

8 – Qual a ocupação da sua mãe? _____

E do seu pai? _____

09 – Há quanto tempo você trabalha no Ensino Superior? _____

Foi escolha sua? Como ingressou nesta instituição: seleção, convite, indicação ou outra forma.

Explique.

10 – Nesta instituição você está a quanto tempo? _____

Qual seu regime de trabalho?

() tempo integral; Quantas horas semanais: _____

() tempo parcial; Quantas horas semanais: _____

() Hora/aula; Quantas horas semanais: _____

11 – Qual sua renda? _____

12 – Você mora? () sozinho () com a família () com amigos.

13 – Por que você escolheu trabalhar numa Instituição Privada e não Pública? Explique.

14 – Você trabalha no curso de Pedagogia, esta escolha tem relação direta ou indireta com sua graduação? Explique.

15 – Como professor, você tem outro emprego? Se sim, é no ensino superior?

Caso seja professor em outra instituição, qual seu regime de trabalho e carga horária?

() tempo integral; Quantas horas semanais: _____

() tempo parcial; Quantas horas semanais: _____

() Hora/aula; Quantas horas semanais: _____

16 – Você tem outro emprego fora da área da educação? Qual?

17 – Qual o meio de transporte que você usa para o trabalho?

18 – Qual seu tempo de profissão como Professor? _____

19 – Como costuma ler (material impresso, digital, etc.) e que tipo de leitura?

20 – Qual o último livro que você leu? _____

21 – Qual meio/canal mais utiliza para se atualizar (Internet, telejornais; redes Sociais, jornais, revistas, outros)? E quanto tempo diariamente? Especifique.

22 – Com que frequência vai ao cinema, teatro e museus? Especifique quais e a quantidade de vezes por mês. _____

23 – Com que frequência viaja? Especifique as regiões, se para o exterior?

24 – Na sua rede de relações, com quem interage mais tempo?

() Familiares; () Colegas de trabalho; () Amigos; () Outros, Quais? _____

25 – Fala outro idioma? Qual? _____

26 – Participa de algum grupo de discussão, pesquisa ou leituras? Especifique?

27 – Faz prática de algum esporte, qual? Frequenta academia? Especifique?

28 – Costuma sair ao finais de semana? Para quais lugares?

29 – Costuma ir para a praia ou o campo? Se sim, a casa é sua ou da família, amigos, aluguel, fica em hotel?

30 – Com quem costuma sair: amigos, família, outros? Especifique.

31- A família ou os amigos influenciaram na escolha da sua profissão? Como?

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa/orientadora.

ANEXO 2

Roteiro de entrevista

- 1 – Quais são as disciplinas que você leciona e qual o tempo de aula de cada uma?
- 2 – Quantos alunos em média tem em cada disciplina e quantos conseguem participar da aula?
- 3 – Seu contrato de trabalho considera horas de preparação para as aulas?
- 4 – Você sempre combina leituras para a próxima aula? Essas leituras são discutidas em aulas a partir de perguntas dirigidas aos alunos? Explique.
- 5 – Você trabalha com aulas expositivas, trabalhos em grupo, seminários? Explique.
- 6 – Quais os aspectos curriculares você trabalha e qual currículo você segue? MEC; Inep; PPP da Instituição? Qual sua opinião a respeito?
- 7 – Qual a forma de avaliação utilizada no curso? Você escolheu ou é determinada pela Instituição?
- 8 – Sua formação se mostra suficiente para o curso de Pedagogia?
- 9 – Hoje, na instituição que você trabalha, você considera que o currículo, bibliografia indicada, atividades extracurriculares é a mais adequada para formar professores que irão para a educação básica? Justifique?
- 10 – A IES que você trabalha pede que você prepare o planejamento para o ano todo? Você planeja sozinho, com outros professores do departamento, de outra forma? Especifique?
- 11 – A biblioteca da IES onde trabalha é bem equipada; os alunos encontram bibliografia indicada e complementar para seus estudos?
- 12 – Na instituição na qual trabalha você realiza pesquisa, projeto de extensão, ou iniciação científica? Existe incentivos para pesquisas? Quais?
- 13 – No que se refere à autonomia do professor, como você avalia suas condições de trabalho?
- 14 – Se quiser, pode falar de outros aspectos que considera importante para a formação do professor para atuar na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa/orientadora.

ANEXO 3

TCLE

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre a pesquisa para a qual você foi convidado a participar, bem como obter sua autorização explícita para realizá-la. Pretende esclarecer como se realizará, assim como será a sua participação. Se você desejar conhecer mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou sobre informações que não estiverem incluídas, sinta-se à vontade para perguntar.

Por favor, leia cuidadosamente as informações.

Título do Projeto: Ensino superior privado brasileiro-mercantilização e formação de professores para a Educação Básica.

Pesquisador: Fernando Silva Martins – Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

Procedimento:

Os dados que se pretende coletar referem-se à uma pesquisa, a ser realizada por meio de questionário e posterior entrevista semiestruturada para construir uma análise quantitativa-qualitativa, que nos permitirá ter ideia mais ampla da consequência da mercantilização do ensino superior privado, a partir da perspectiva do professor universitário que atua no curso de Pedagogia, em instituição superior privada com fins lucrativos.

A pesquisa tem como finalidade: Identificar os objetivos da mercantilização do ensino superior privado brasileiro e se têm relação com a qualidade do ensino ofertado no curso de Pedagogia, em instituição inserida nesse ambiente; verificar, a partir de um questionário e entrevista, qual a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos, e se sua trajetória social e educacional está adequada a tal espaço; conhecer, a partir das entrevistas, quais são as condições de trabalho do professor universitário em uma IES privada no cenário mercantilizado e, se essas condições permitem o desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Dado o caráter aberto dessa pesquisa e também o contexto social que vive a pandemia do Coronavírus (COVID-19), o questionário poderá ser respondido por e-mail, e as entrevistas poderão ser realizadas, em último caso, por meio de plataformas digitais. Todo o conteúdo produzido poderá ser utilizado na pesquisa, que será transcrito e ficará disponível para sua apreciação. Os dados produzidos serão tratados e analisados. Por isso, de antemão, também se solicita sua autorização para uso de suas respostas com o único fim de produzir conhecimento na área de Educação, resguardado sigilo absoluto. Seu nome será fictício e não estará relacionado a sua instituição de trabalho.

Risco ou desconforto:

Esse estudo traz riscos mínimos para os seus participantes, uma vez que as respostas serão mantidas em sigilo e servirão apenas para análises acadêmico-científicas. Porém, se em algum momento você se sentir desconfortável, pode solicitar o encerramento dos registros bem como desistir de participar.

Sigilo:

Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados e em caso algum, os nomes dos participantes constarão de eventuais publicações.

Consentimento:

A sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente. Indica também que leu e entendeu as informações contidas neste formulário. Você é livre para se recusar a responder a itens específicos ou questões durante a pesquisa. Você é livre para desistir de ser participante do estudo em qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Sinta-se livre para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Se você tem outras questões que dizem respeito a este estudo, por favor, pergunte ao pesquisador. Uma cópia deste consentimento será entregue ao participante da pesquisa. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu,

_____,
portador do RG _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ declaro ter recebido as devidas explicações de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a pesquisa intitulada **Ensino superior privado brasileiro-mercantilização e formação de professores para a Educação Básica**. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome:

Assinatura: _____

Pesquisador: Fernando Silva Martins – RG: x.xxx.xxx-x – Celular: (11) xxxxx xxxx.

E-mail: martinsfernando@uol.com.br

Assinatura: _____

São Paulo, ____/____/____

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Rua Monte Alegre, 969 – Sala 63-C (Térreo do Prédio Novo), Perdizes - São Paulo - SP CEP: 05015-001. Fone (Fax): (11) 3670-8466 – site: <https://www.pucsp.br/cometica>

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa/orientadora.

ANEXO 4

Grade curricular – Curso de Pedagogia

CURSO: Pedagogia		
GRAU: Licenciatura		
DURAÇÃO: 8 Semestres		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.240 horas		
1º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Comunicação e Linguagem	ONLINE	80
História da Educação	ONLINE	80
Psicologia da Educação e Aprendizagem	PRESENCIAL	80
Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	PRESENCIAL	80
Políticas Públicas em Educação	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1ª		
SUBTOTAL		400
2º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Metodologia da Pesquisa Científica	ONLINE	80
Educação Inclusiva	ONLINE	80
Didática	PRESENCIAL	80
Leitura e Produção de Texto	PRESENCIAL	80
Saúde e Nutrição da Criança	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1B		
SUBTOTAL		400
3º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Antropologia: Identidade e Diversidade	ONLINE	80
Corpo e Movimento	ONLINE	80
Alfabetização e Letramento	PRESENCIAL	80
Literatura Infante Juvenil	PRESENCIAL	80
Jogos, Brincadeira, Cultura e Arte	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 2ª		
SUBTOTAL		400

4º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Meio Ambiente, Sociedade e Cidadania	ONLINE	80
Libras	ONLINE	80
Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa na Alfabetização	PRESENCIAL	80
Metodologia do Ensino da Matemática na Educação Infantil	PRESENCIAL	80
Eletiva I	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 2B		
SUBTOTAL		400
5º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Desenvolvimento Humano e Social	ONLINE	80
Avaliação Educacional	ONLINE	80
Fundamentos e Princípios da Educação Infantil	PRESENCIAL	80
Metodologia do Ensino da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	PRESENCIAL	80
Eletiva II	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 3ª		
SUBTOTAL		400
6º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Tecnologia Educacional	ONLINE	80
Metodologia de Ensino de História	ONLINE	80
Metodologia de Ensino de Geografia	PRESENCIAL	80
Metodologia de Ensino de Ciências Naturais	PRESENCIAL	80
Eletiva III	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 3B		
SUBTOTAL		400
7º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Eletiva IV	ONLINE	80
Currículos e Programas	PRESENCIAL	80
Práticas Pedagógicas e Identidade Docente	PRESENCIAL	80
Educação e Sexualidade	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 4ª		
SUBTOTAL		320

8º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Eletiva V	ONLINE	80
Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade	PRESENCIAL	80
Educação em Espaços não Escolares	PRESENCIAL	80
Seminários Avançados	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 4B		
SUBTOTAL		320
RESUMO		CARGA HORÁRIA
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		400
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		Não

Fonte: Site da instituição pesquisada.

ANEXO 5

Grade curricular – curso de Letras (até o terceiro semestre)

CURSO: Letras		
GRAU: Licenciatura		
DURAÇÃO: 8 Semestres		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.240 horas		
1º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Comunicação e Linguagem	ONLINE	80
História da Educação	ONLINE	80
Psicologia da Educação e Aprendizagem	PRESENCIAL	80
Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação	PRESENCIAL	80
Políticas Públicas em Educação	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1A		
SUBTOTAL		400
2º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Metodologia da Pesquisa Científica	ONLINE	80
Educação Inclusiva	ONLINE	80
Didática	PRESENCIAL	80
Leitura e Produção de Texto	PRESENCIAL	80
Introdução à Língua Inglesa	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1B		
SUBTOTAL		400
3º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Antropologia: Identidade e Diversidade	ONLINE	80
Língua Inglesa: Léxico-Gramatical	ONLINE	80
Letramento e Gêneros Textuais	PRESENCIAL	80
Linguística e Formação da Língua	PRESENCIAL	80
Teoria Literária	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 2A		
SUBTOTAL		400

Fonte: Site da instituição pesquisada.

ANEXO 6

Grade curricular – curso de Matemática (até o terceiro semestre)

CURSO: Matemática
GRAU: Licenciatura
DURAÇÃO: 8 Semestres
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.240 horas

1º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Comunicação e Linguagem	ONLINE	80
História da Educação	ONLINE	80
Psicologia da Educação e Aprendizagem	PRESENCIAL	80
Políticas Públicas em Educação	PRESENCIAL	80
Funções de uma Variável	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1A		
SUBTOTAL		400
2º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Metodologia da Pesquisa Científica	ONLINE	80
Funções de uma Variável	ONLINE	80
Geometria Analítica	PRESENCIAL	80
Geometria Plana e Espacial	PRESENCIAL	80
Álgebra Linear	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 1B		
SUBTOTAL		400
3º Semestre		
DISCIPLINA	MODALIDADE	CARGA HORÁRIA
Antropologia: Identidade e Diversidade	ONLINE	80
Educação Inclusiva	ONLINE	80
Didática	PRESENCIAL	80
Física Mecânica	PRESENCIAL	80
Geometria Descritiva	PRESENCIAL	80
PROJETO INTERDISCIPLINAR 2A		
SUBTOTAL		400

Fonte: Site da instituição pesquisada.

ANEXO 7

Questionário – Formação¹⁹

EDUCAÇÃO BÁSICA (PÚBLICA, PRIVADA OU MISTA)					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
pública	privada	pública	pública	pública	pública

GRADUAÇÃO - CURSO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Letras - português/inglês	Letras	Matemática	Pedagogia	Letras	Administração e Supervisão Escolar

CUSTEIO DA GRADUAÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
recursos próprios (pago pelo marido)	trabalho	trabalho	trabalho	trabalho	trabalho

SEGUNDA GRADUAÇÃO - ÁREA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Não	Não	Pedagogia	História	Não	Pedagogia

PÓS-GRADUAÇÃO (ÚLTIMO TÍTULO)					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Mestrado	Especialização	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado

¹⁹ Dados como as instituições em que os sujeitos cursaram a graduação e a pós-graduação, assim como o nome do curso de pós-graduação não são informados, devido ao sigilo de pesquisa.

TRABALHO NO CURSO DE PEDAGOGIA - RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
"Sim, pois tenho relação direta com esse curso".	Sim, por ter se graduado em Letras com habilitação para língua estrangeira e literatura.	Sim - trabalha com licenciatura e cursou Pedagogia.	Direta e indireta, pois só iniciou a docência após cursar a graduação em História. A formação em Pedagogia foi importante, mas considera que o curso que fez a 30 anos atrás está defasado, mas utiliza muitos autores de base que teve contato no curso.	Sim - relação direta, pois como professora atua nos cursos de licenciatura principalmente e se identifica com as disciplinas pedagógicas.	Após deixar a empresa privada, me dediquei à educação, abrindo um Instituto para qualificação de professores da rede pública. Trabalhei em duas secretarias de educação municipal e observei a precariedade da formação dos docentes.

Fonte: Questionários/elaborado pelo autor da pesquisa.

ANEXO 8

Questionário – Trabalho

TEMPO DE PROFISSÃO COMO PROFESSOR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
21 anos	40 anos	26 anos	20 anos	30 anos	10 anos

QUANTO TEMPO TRABALHA NO ENSINO SUPERIOR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
14 anos	34 anos	12 anos	12 anos	20 anos	10 anos

ESCOLHEU TRABALHAR NO ENSINO SUPERIOR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Sim - "era algo que eu desejava há algum tempo. Recebi um convite de uma professora e coordenadora que trabalhava em uma IES".	sim	Sim - primeiro trabalhou no ensino Fundamental e depois fez especializações e mestrado para ingressar no ensino superior.	Sim, após iniciar o mestrado já ingressou na docência em curso de pós-graduação Lato Sensu.	Sim	Sim

COMO INGRESSOU NA INSTITUIÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
convite	convite e indicação	processo seletivo	processo seletivo	envio de currículo e indicação	convite/seleção

TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
03 anos	02 anos e meio	03 anos	04 anos	02 anos e meio	03 anos

REGIME DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
hora/aula	hora/aula	parcial	integral	integral	parcial

CARGA HORÁRIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
15 hs	15 hs	15	40 hs, sendo 6 hs para a docência	40	15 hs

RENDA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
R\$ 3.500,00	R\$ 3.333,00	R\$ 4.300,00	R\$ 12.000,00	R\$ 5.000,00	R\$ 5.000,00

PORQUE ESCOLHEU TRABALHAR EM INSTITUIÇÃO PRIVADA E NÃO PÚBLICA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Oportunidade (aconteceu)	Não possui titulação para pleitear uma vaga em instituição pública, que seleciona candidatos por meio de concursos.	Por não ter oportunidade de entrar em instituição pública, além do fato de não ter doutorado, o que dificulta também.	Oportunidades	Não prestou concurso e precisa do título de doutora	Nas instituições públicas, via de regra tem um concurso, mas existe um candidato pré-selecionado favorito da banca.

OUTRO EMPREGO COMO PROFESSOR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Sim - Ensino superior (pós-graduação - Professora convidada em outra IES, a cada seis meses) e também E.F. II	Aulas particulares em empresas e aulas para aprendizado de leituras acadêmicas.	Não	Sim - outra IES	Não	Não

CARGA HORÁRIA EM OUTRO EMPREGO NO ENSINO SUPERIOR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
15 hs + 5hs	6 hs	-	4 hs	-	-

OUTRO EMPREGO FORA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Não	Não	Não	Sim	Não	Não

ÁREA DO EMPREGO FORA DA IES					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
-	-	-	Consultoria	-	-

Fonte: Questionários/elaborado pelo autor da pesquisa.

ANEXO 9

Questionário – Capital cultural

IDADE					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
57	58	48	50	57	69

OCUPAÇÃO DA MÃE					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
corretora de imóveis	dona de casa	Feirante	costureira	doméstica	dona de casa

OCUPAÇÃO DO PAI					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Bancário	Func. Público Aposentado	Colocador de piso de madeira	Mecânico	carpinteiro	construtor

ESCOLARIDADE DA MÃE					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
E.M. completo	E.F. completo	E.F. II completo	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I	Primário

ESCOLARIDADE DO PAI					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Ensino superior	E.M. completo	E.F. completo	Ensino Fundamental I	E.M. completo	Primário

COMO LÊ (MATERIAL IMPRESSO OU DIGITAL)					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Material impresso e digital. Lê também pelo ebook.	Lê material digital, mas prefere impresso.	Utiliza vários meios, mas prefere livro impresso	Prefere material impresso, mas também lê em meios digitais.	Material impresso (biblioteca própria) e digital (dissertações de mestrado, teses de doutorados e artigos)	material impresso e digital

TIPO DE LEITURA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Livros da área para preparação de aulas, biblioteca virtual, leituras de livros indicados por amigos, romances, ficções, romances.	Sobre sua Área: Letra, Filosofia e Educação.	Lê de tudo um pouco, é bem variada, mais sobre área da Educação.	Em linhas gerais, sobre todos os temas, mas atualidades, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.	Todos os tipos de leitura, desde piadas ao material acadêmico, de , mas depende muito do momento também.	Todo tipo de leitura (espiritualidade, filosofia, biografias, história antiga, etc.)

ÚLTIMO LIVRO LIDO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
A Pérola que rompeu a concha de Nadia Hashimi e Cem anos de solidão (relendo)	O Príncipe, de Maquiavel	A História dos Números - Hélio Gordon	O Fascismo Eterno - Umberto Eco	Usos da Linguagem - Francis Vanoye	O Crepúsculo e a Aurora - Ken Follett

CANAL/MEIO DE ATUALIZAÇÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Jornal, assinatura eletrônica. Internet para pesquisas mais específicas, por exemplo, Scholar, biblioteca virtual.	Internet, jornais e redes sociais.	Internet e telejornais.	Rede sociais, jornais, o próprio meio acadêmico (troca de informações), grupos de pesquisa, internet.	Mídias como Instagram, Grupos de Pesquisa pelo Facebook, internet e mensagens recebidas por e-mail e outro meios digitais	Jornais impressos e telejornais (canais).

SEGUNDO IDIOMA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Sim - inglês (razoavelmente)	Sim - inglês	Não	Sim - espanhol e um pouco de francês	Inglês	Inglês e Espanhol

TEMPO DE ATUALIZAÇÃO DIÁRIA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Em média 02 horas, mas tem evitado notícias ultimamente.	Variável, cerca de 01 hora e meia	De manhã (jornais digitais) e à noite (telejornais)	em média 02 horas, porém sempre está se atualizando com os professores.	em média de 06 horas	02 horas

FREQUÊNCIA DE CINEMA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
03 vezes ao mês	02 vezes ao mês	apenas levar os filhos (em média duas vezes ao ano)	02 vezes por mês	02 vezes por mês em média	Em média 02 vezes ao mês

FREQUÊNCIA DE TEATRO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
02 vezes ao mês	02 vezes ao mês	não frequenta (quando filhos querem uma vez por ano)	de 01 a 02 vezes por mês	01 vez por mês	Em média 02 vezes ao mês

FREQUÊNCIA DE MUSEU					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
semestralmente	menor frequência	01 vez por ano (quando viaja)	quando surge uma exposição nova ou para rever locais já visitados em busca de um novo olhar	um pouco menos, quando surgem novidades em média 01 vez por mês	Sempre que viaja, pois viajava muito a trabalho e com pesquisas.

ATIVIDADE FÍSICA (PRÁTICA DE ESPORTES OU ACADEMIA)					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Caminhadas	Academia - três vezes por semana	Caminhadas, às vezes	Não	Não	Caminhadas

FREQUÊNCIA DE VIAGENS					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
01 vez por ano	duas vezes ao ano em média	01 vez por ano	Última viagem a 03 anos.	02 vezes por mês no estado de SP e outras regiões do Brasil 01 vez por ano e no exterior, a última vez foi a 04 anos.	Até 03 vezes ao ano para o exterior e no Brasil um média de 06 vezes ao ano.

REGIÃO EM QUE VIAJA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Praia (Brasil) e ao exterior, 01 vez a cada três anos.	Brasil e apenas 01 vez para o exterior (Argentina)	Brasília e Mato Grosso do Sul (família), já morou no exterior, mas agora não tem viajado mais, sendo a última para os EUA.	Brasil e exterior	No Brasil 01 vez por ano e exterior a última vez foi a 04 anos.	Brasil, Estados Unidos, Ásia e Europa

PARTICIPAÇÃO EM GRUPO DE PESQUISA, DISCUSSÃO OU LEITURAS					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Não	Sim, grupo de professores de inglês no Facebook	Não	Sim - GEICS (Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares em Currículo e Sociedade) e Grupo de Cinema, Sociedade e Interdisciplinaridade (UNISA)	Sim, grupo de iniciação científica, GPPL (Grupo de Pesquisa de Psicolinguística)	Sim (espiritualidade)

VIAGEM PARA PRAIA OU CAMPO - HOSPEDAGEM					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Praia - casa de aluguel	Praia - casa de amigos ou hotel.	Praia - hotel ou casa de amigos Campo - casa da sogra	Praia - casa aluguel	Campo - hotel	Praia - casa da família

INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA OU AMIGOS NA ESCOLHA DA PROFISSÃO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Não (escolha pessoal)	Não	Sim	Não	Não, sempre gostou de idiomas e dava aulas de língua inglesa em empresa e percebeu a necessidade de uma graduação que a capacitasse mais.	Sim

COMO OCORREU A INFLUÊNCIA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
-	-	A família quando era jovem influenciou bastante. Foi criada pela tia que era professora, que insistiu para que fosse professora, porque tinha mercado de trabalho e também não tinha condições financeiras para fazer o curso que desejava, que era medicina e cursou o magistério.	-	-	Sim para carreira acadêmica. Marido professor.

ANEXO 10

Questionário – Capital econômico

RENDA					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
R\$ 3.500,00	R\$ 3.333,00	R\$ 4.300,00	R\$ 12.000,00	R\$ 5.000,00	R\$ 5.000,00

MORA COM QUEM					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
família	família	família	família	família	família

MEIO DE TRANSPORTE QUE USA PARA O TRABALHO					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
metrô, ônibus e a pé	carro	carro e metrô	carro	carro ou metrô	carro

Fonte: Questionários/elaborado pelo autor da pesquisa.

ANEXO 11

Questionário – Capital social

MORA COM QUEM					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
família	família	família	família	família	família

COM QUEM INTERAGE MAIS TEMPO (REDE DE RELAÇÕES)					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
familiares, amigos e colegas de trabalho	familiares e amigos	família (filhos esposo)	Colegas de trabalho, alunos, amigos e família	família atualmente e também colegas de trabalho, antes da pandemia.	familiares, colegas de trabalho e amigos

SAÍDAS EM FINS DE SEMANA - LUGARES					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Sim - encontro com amigos, familiares. Bares, cinemas e teatros	Sim - cinemas, teatros, restaurantes, bares, parques e museus	Sim - bares, restaurantes e shopping	Sim, cinemas, restaurantes, teatros, botecos, parque	Sim, cinemas, teatros, exposições e cidadezinhas do interior próximas da Capital.	Sim, geralmente fazendo trabalhos voluntários, aplicando cursos e também pelo Brasil.

COM QUEM CONSTUMA SAIR					
LAURA	TEREZA	ISAURA	ROSE	RUTE	JUDITE
Amigos e família	Amigos e família	Amigos e família	Amigos e família	esposo, filho e nora	família

Fonte: Questionários/elaborado pelo autor da pesquisa.